

КОМИТЕТ ПО ОБРАЗОВАНИЮ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА
Государственное бюджетное учреждение
дополнительного профессионального образования
Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

2019

Выпуск 1 (9)

ISSN 2413-0575

Мнения авторов и редколлегии
могут не совпадать. Авторы
несут ответственность за научную
достоверность материала.

Адрес редакции:
191002, Санкт-Петербург,
ул. Ломоносова, д. 11–13
Тел./факс (812) 572-25-49
Web-сайт: <http://spbappo.ru>
Электронный адрес: gioupm@mail.ru

© СПб АППО, 2019
© Авторы статей, 2019
Подписано в печать 20.09.2019

Журнал

Издается с апреля 2015 года
Выходит два раза в год

Главный редактор
Гришина И.В., д-р пед. наук, профессор, СПб АППО

Редакционная коллегия:
Горшков А.С., д-р пед. наук, профессор, СПб АППО
Волков В.Н., канд. пед. наук, начальник отдела развития
Комитета по образованию
Креницына Е.А., заведующий Издательством СПб АППО

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

- Волков В.Н.* Обновление практик психолого-педагогического сопровождения как условие инновационной деятельности в образовании 5
- Шингаев С.М.* Основные теоретические и методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению 11
- Волкова Е.Н., Безгодова С.А.* Психологическая экспертиза в контексте инноваций современного образования: возможности и ограничения 19
- Демьянчук Р.В.* Психологическое сопровождение непрерывного образования детей с расстройствами аутистического спектра 25

ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СО- ПРОВОЖДЕНИЯ

- Баранова О.В.* Эффективные практики психолого-педагогического сопровождения в образовательном пространстве Санкт-Петербурга 29
- Кургинова А.Н.* Инновационная деятельность как фактор непрерывного профессионального роста и развития (Из опыта работы ГБУ ДО ЦППМСП) 35
- Вашечкина О.В., Поленина Т.М.* Совершенствование условий образовательного процесса обучающихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности 42
- Ануфриюк К.Ю.* К вопросу о формировании субъектности обучающихся 48

АВТОРСКАЯ ПОЗИЦИЯ

- Мелетичев В.В.* Мотивационное обеспечение профессионального развития педагога как система 53
- Думчева А.Г.* Технологии психологического сопровождения: новые способы решения новых проблем 61
- АННОТАЦИИ** 68
- СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ** 73

CONTENT

APPROACHES TO THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

<i>Volkov V. N.</i> Psychological and pedagogical support practices updating as a condition of innovative activity in education	5
<i>Shingaev S.M.</i> Basic theoretical and methodological approaches to psychological and pedagogical support	11
<i>Volkova E. N., Bezgodova S. A.</i> Psychological examination in the context of innovation in modern education: opportunities and limitations	19
<i>Demyanchuk R. V.</i> Psychological support of continuous education of children with autism spectrum disorders	25

INNOVATIVE EXPERIENCE OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT

<i>Baranova O. V.</i> Effective practices of psychological and pedagogical support in St. Petersburg educational environment.....	29
<i>Kurginova A.N.</i> Innovative activity as a factor of continuous professional growth and development (From the experience of work of the State institution of additional education Center of psychological, pedagogical, medical and social assistance)	35
<i>Vashechkina O.V., Polenina T. M.</i> Improving the educational process of students with attention deficit hyperactivity disorder.....	42
<i>Anufriyuk K.Yu.</i> On the formation of students' subjectness.....	48

AUTHOR'S POSITION

<i>Meletichev V.V.</i> Motivational support for the teacher professional development as a system	53
<i>Dumcheva A.G.</i> Technologies of psychological and pedagogical support: new ways to solve new issues	61
ABSTRACTS	68
INFORMATION ABOUT AUTHORS	73

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В.Н. Волков

ОБНОВЛЕНИЕ ПРАКТИК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАНИИ

Задача психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений становится еще более актуальной, так как появляются новые значимые аспекты, обусловленные динамичным развитием образования и требованиями социума. Учитывая многоплановость обозначенной темы, следует отметить, что психолого-педагогическое сопровождение требуется на каждом этапе получения ребенком, подростком, юношей или девушкой образования от дошкольного до высшего. При этом как основной этап можно определить школу, что обусловлено прежде всего ее массовостью и масштабностью решаемых в ее рамках образовательных задач на протяжении 9–11 лет обучения.

В XX веке советские педагоги чаще всего определяли как «особого» ребенка неуспевающих учащихся или нарушителей дисциплины, с которыми достаточно успешно проводилась профилактическая работа. При этом существовала сеть коррекционных образовательных учреждений, в которых обучались дети, имеющие те или иные нарушения, где им оказывалась специализированная медико-психолого-педагогическая и социальная поддержка. Например, в Санкт-Петербурге сеть учреждений, реализующих адаптированные программы, была сохранена с 1980-х годов и в 2018 году насчитывала 56 школ (всего 683 школы в городе), в которых обучалось 14 376 детей (всего в городе 481 409 школьников). Поддержку развития и функционирования коррекционных образовательных учреждений обеспечивала особая отрасль

педагогической науки – коррекционная педагогика, которая занималась определением закономерностей в работе с детьми с различными видами нарушений (умственные, нарушения слуха и др.), разработкой методик их обучения и пр.

В начале XXI века существенно изменился контекст образовательной практики и ее содержательные характеристики. В ней теперь представлено многообразие категорий «особых» детей: это не только неуспевающий ученик или ребенок с девиантным поведением, но и ребенок с ОВЗ, ребенок-инвалид, ребенок-аутист, талантливый и одаренный ребенок, инфон и др. Список категорий может быть расширен, однако очевидна главная черта современного контингента обучающихся – неоднородность по составу. Эта неоднородность не связана только с гендерными характеристиками или социальным положением их семей, во многом она обусловлена сложнейшим сочетанием природных и социальных факторов в самом ребенке и в окружающем его постоянно изменяющемся социуме. Такое положение обусловило появление в 1990-х годах в педагогике термина «инклюзивное образование» и развитие его практик, что изначально подразумевало возможность получения образования детьми, имеющими инвалидность или проблемы со здоровьем, в условиях существующей системы общего образования вместе и наравне с обычными сверстниками (К. Е. Романова, М. М. Семаго, Н. Н. Яковлева и др.).

Базовым условием для успешного образовательного процесса при обозначен-

ном многообразии групп обучающихся можно считать то, что педагоги и психологи имеют в целом схожее понимание необходимости обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку, а также потребности в создании особой психологически комфортной и безопасной образовательной среды (И. А. Баева, Е. С. Романова, Д. И. Фельдштейн и др.). Этот тезис не требует особых пояснений, однако его реализация сопровождается постоянным появлением разнообразных методик, методов и технологий, а также проектов, которые призваны помочь педагогам и психологам в обеспечении индивидуального подхода в процессе обучения и формировании особой образовательной среды. Поиск лучшего «решения» и его выбор из предлагаемого многообразия всегда остается за педагогом (психологом), равно как и ожидаемая результативность, что обусловлено имеющимся у него базовым образованием, практическим опытом и общим уровнем профессионализма. Тем не менее, несмотря на сложность выбора для специалиста, сама возможность этот выбор сделать представляется важным условием для творчества и развития в профессиональной сфере.

При этом важно отметить, что психолого-педагогическое сопровождение в современных условиях предполагает большее внимание к такой группе участников образовательных отношений, как педагоги и родители обучающихся. Если профессиональная подготовка учителей и воспитателей позволяет им в большинстве случаев успешно выстраивать результативную коммуникацию со школьным психологом, опираясь на знание основ психологии, полученное при обучении в университетах, то ситуация с родителями обучающихся иная. Не имея специального образования в области педагогики и психологии, родители обучающихся часто руководствуются своим жизненным опытом и бытовыми представлениями о целях, условиях организации и результативности образовательного процесса, особенностях включения в него их детей. Наличие такого «разночтения» обуславливает потребность в организации и осуществлении систематического психолого-педагогического просвещения родителей обучающихся (Н. Ш.

Валеева, Н. В. Ванюхина, Е. Г. Вержбицкая, Э. Ю. Рычихина и др.). Необходимо в доступной форме представить:

- педагогические и психологические научные основания организации обучения и воспитания на разных возрастных этапах и в различных группах обучающихся;
- основы эффективной межличностной коммуникации и конфликтологии;
- законодательно определенные возможности включения родителей в образовательный процесс и управление учреждением и некоторые другие вопросы.

В практике образовательных учреждений многих регионов России имеются успешные примеры подобной работы, в том числе в «цифровом» формате, удобном для современных родителей. В Санкт-Петербурге, Республике Адыгея, Республике Дагестан, Республике Карелия, Московской и Ярославской областях накоплен богатый опыт по этому направлению.

В Санкт-Петербурге для решения в детских садах, школах, профессиональных колледжах актуальных задач психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса проводится многоплановая работа и сформирована сеть служб и учреждений (городской и районные ППС-центры, медико-психологические комиссии, педагогические консилиумы и др.). При этом все очевиднее становится необходимость придания нового импульса системе психолого-педагогического сопровождения обучающихся, особенно на этапах раннего развития детей (в возрасте до трех лет) и общего образования. Обновление сложившейся в городе системы через предоставление ей новых ресурсов и приближение ее к ребенку и родителям – условие повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения. Такое сопровождение призвано помочь обучающимся чувствовать себя защищеннее и увереннее в меняющемся мире, усилить воспитательное значение школы. В 2018 году в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга работали 769 психологов, что представляется недостаточным для обеспечения индивидуальной работы с обучающимися и их родителями. В каждой из школ целесообразно иметь не одного специалиста, а службу сопровождения, которая вклю-

чала бы службы медиации и здоровья, социальных педагогов и педагогов-психологов. При необходимости в службах могут работать учителя-логопеды и дефектологи. Подобный опыт есть в Санкт-Петербурге с 1990-х годов, когда в некоторых учреждениях такие службы были созданы. Одной из новых возможностей может стать формирование таких служб в учреждениях с учетом числа обучающихся по уровням обучения и особенностям контингента. Безусловно, решение обозначенной задачи, как и любой другой, требует подготовки.

Петербургский опыт психолого-педагогического сопровождения опирается на имеющийся в городе научный и кадровый потенциал, а также на организуемую региональными органами управления образованием инновационную деятельность образовательных учреждений. Управленческие структуры в этом случае обеспечивают нормативное регулирование, общую координацию проводимой работы и ее надлежащее ресурсное обеспечение. Инновационная инфраструктура системы образования города (федеральные и региональные инновационные площадки)

поддерживается также другими инновационными форматами (инновационные конкурсы и события, Петербургский международный образовательный форум). Рассмотрим, как в них представлены практики психолого-педагогического сопровождения.

Анализ направлений деятельности региональных инновационных площадок позволяет наиболее полно представить характеристики реализуемых и вновь создаваемых практик психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений. Для анализа выбран период с 2013 по 2022 год, что позволяет продемонстрировать динамику инновационных процессов в ретроспективе и перспективе, а также представить характер управления этими процессами в системе образования Санкт-Петербурга (новые приоритеты, преемственность и др.). Прежде всего представим тематику работы по видам региональных инновационных площадок (всего пять видов) и образовательные организации, создающие инновационные разработки (табл. 1).

Таблица 1

Новые практики психолого-педагогического сопровождения

Годы реализации программ	Тематика работы (вид региональной инновационной площадки)	Образовательная организация
2020–2022 (проект)	Совершенствование возможностей раннего развития детей в условиях дошкольного образования (экспериментальная площадка)	<i>Конкурсный отбор не проведен на момент сдачи статьи в редакцию</i>
	Изучение влияния цифровой образовательной среды и электронного обучения на социальные установки обучающихся основной и средней школы (экспериментальная площадка)	
2019–2021	Развитие школьной службы медиации ресурсами дополнительного образования детей (ресурсный центр дополнительного образования)	Школа № 323 Невского района
2018–2021	Онлайн-сервис психологической диагностики обучающихся в системе общего образования (педагогическая лаборатория)	ЧОУ «АЛЬМА-МАТЕР»
2018–2020	Совершенствование условий организации и осуществления образовательного процесса для преодоления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся (экспериментальная площадка)	ППМС-центр Выборгского района
2017–2019		Школа № 5 Центрального района, Школа-интернат № 49 Петродворцового района

Годы реализации программ	Тематика работы (вид региональной инновационной площадки)	Образовательная организация
2017–2020	Педагогические рефлексивные практикумы, направленные на поддержку личностного самоопределения ученика (ресурсный центр общего образования)	Школа № 307 Адмиралтейского района
2017–2019	Формирование у обучающихся навыков эмпатии в образовательном процессе (экспериментальная площадка)	ДОУ № 45 Приморского района Школа № 232 Адмиралтейского района Школа № 337 Невского района
2016–2019	Разработка региональной модели непрерывного образования детей с расстройствами аутистического спектра (экспериментальная площадка)	Школа № 755 Василеостровского района
2016–2018	Разработка эффективных средств коммуникации между участниками образовательного процесса (экспериментальная площадка)	9 образовательных учреждений из разных районов города
2015–2017	Сетевое взаимодействие структур, заинтересованных в реализации профилактических программ сохранения здоровья обучающихся (воспитанников) (экспериментальная площадка)	ППМС-центр Московского района
2015–2017	Разработка модели школьной службы медиации (экспериментальная площадка)	Школа № 323 Невского района
2014–2017	Проектирование психолого-педагогической поддержки социализации и индивидуализации развития ребенка в условиях образовательной деятельности дошкольных образовательных учреждений (экспериментальная площадка)	Педагогический колледж № 1 им. Н.А. Некрасова и 5 дошкольных образовательных учреждений Выборгского и Кировского районов
2014–2016	Модель организации непрерывного психолого-педагогического сопровождения детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья и их семей в условиях совместного образования (ресурсный центр общего образования)	ДОУ № 41 Центрального района
2013–2016	Практико-ориентированные технологии обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с аутизмом в условиях совместного образования (ресурсный центр общего образования)	Школа № 687 Центрального района
2013–2016	Психолого-педагогическое сопровождение профессионального обучения лиц с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования (ресурсный центр подготовки специалистов)	Профессиональное училище № 35 Санкт-Петербурга
2013–2015	Разработка и апробация программ социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях петербургской школы (экспериментальная площадка)	Школа № 593 Невского района

Примечание. 1. Всего тем для работы РИП объявлено/реализуется 14; объявлено 2. Региональные инновационные площадки: ДОУ – 7; ООУ – 19; ПО – 2; другие – 3.

Анализ данных, представленных в табл. 1, свидетельствует о том, что в Санкт-Петербурге уделяется постоянное внимание вопросам совершенствования практик психолого-педагогического сопровождения участ-

ников образовательного процесса. С 2013 по 2022 годы учреждения дошкольного, общего и среднего профессионального образования включались, осуществляли и планировали инновационную деятельность в режиме региональных инновационных площадок по указанному направлению, пройдя конкурсный отбор для выполнения соответствующих работ.

Назовем основные разрабатываемые практики психолого-педагогического сопровождения:

- Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в условия детского сада / общеобразовательной школы.
- Индивидуализация развития ребенка и индивидуализация его обучения.
- Организация медиации между участниками образовательного процесса.
- Психологическая диагностика обучающихся.
- Эффективные средства коммуникации между участниками образовательного процесса.
- Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с аутизмом, синдромом дефицита внимания и гиперактивностью.

Результаты проведенного анализа позволяют отметить следующие значимые характеристики деятельности региональных инновационных площадок:

- научная обоснованность, то есть соответствие актуальным направлениям развития психологической науки;
- соответствие изменяющимся (усложняющимся) потребностям педагогической практики.

В последние годы коллективы и группы педагогов образовательных учреждений Санкт-Петербурга представляли получаемые результаты инновационной деятельности в ходе регионального конкурса инновационных продуктов, который в 2018 году отметил свое 10-летие. На конкурсе представлялись разработки по разным темам, в том числе по тематике психолого-педагогического сопровождения. Так, например, в 2016 и 2017 годах победителями, лауреатами или дипломантами стали:

- учебно-методический комплект «Комплексное сопровождение обучающихся с нарушениями навыка письма» (ГБОУ «Академическая гимназия № 56» Санкт-Петербурга);
- модель организации предпрофессиональной подготовки школьников на основе современных задач развития технического творчества детей (ГБУ ДО Центр детско-юношеского технического творчества и информационных технологий Пушкинского района Санкт-Петербурга);
- «Архитектура диалога». Организация, продвижение и учебно-методическое сопровождение деятельности школьной

службы медиации (ГБОУ СОШ № 323 Невского района Санкт-Петербурга);

- учебно-методический комплекс «Проектирование индивидуальной образовательной программы учащимися старших классов» (ГБОУ СОШ № 643 Московского района Санкт-Петербурга) [3; 4].

Отмеченные на конкурсе за последние два года инновационные продукты обращены к таким важным вопросам сопровождения обучающихся, как профориентация, профилактика конфликтов в детской среде и преодоление дисграфии (дислексии). Можно отметить, что продукт «Архитектура диалога» был создан педагогами ГБОУ СОШ № 323 Невского района Санкт-Петербурга непосредственно в рамках работы школы в режиме региональной инновационной площадки, то есть является результатом педагогического эксперимента. Все продукты представлены на сайтах образовательных учреждений и в сборниках, размещенных в открытом доступе на портале «Петербургское образование» в разделе «Развитие образования» / «Конкурс инновационных продуктов» (www.petersburgedu.ru).

Открытость получаемых в ходе инновационной деятельности продуктов – важное условие их апробации и диссеминации. Этому способствуют не только регулярные конкурсные процедуры, но и специальный событийный ряд в Петербургской школе. Необходимо отметить, что лучшие практики психолого-педагогического сопровождения в системе образования Санкт-Петербурга также представлялись в последние годы на программных мероприятиях Петербургского международного образовательного форума (www.eduforum.spb.ru).

В заключение можно сделать следующие выводы:

- совершенствование практик психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений ведется постоянно и на научной основе;
- в образовательных организациях сложились различные форматы выявления и представления лучших методик и технологий, а также проектов психолого-педагогического сопровождения;
- в поддержке новых практик психолого-педагогического сопровождения велика роль органов управления образованием, которые обеспечивают этому процессу нормативную, организационную и ресурсную поддержку.

Список литературы

1. *Баева И.А., Волкова Е.Н., Лактионова Е.Б.* Психологическая безопасность образовательной среды. – СПб.: Учреждение Российской академии образования «Психологический институт», 2011.
2. *Валеева Н.Ш., Шубович М.М.* Психолого-педагогическое просвещение как фактор развития педагогической культуры родителей // Вестник Казанского технологического университета. – 2009. – № 4. – С. 356–362.
3. Петербургская школа: инновации: сборник по итогам конкурса инновационных продуктов 2016 года. – СПб., 2017.
4. Петербургская школа: инновации: сборник по итогам конкурса инновационных продуктов 2017 года. – СПб.: изд-во «НКТ», 2018.
5. *Романова Е.С., Рябова И.В., Макшанцева Л.В.* О создании интегративной модели психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в современной школе // Системная психология и социология. – 2013. – № 8. – С. 9–16.

ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ

За последние несколько десятилетий в теорию и практику психологической и педагогической науки прочно вошло понятие «психолого-педагогическое сопровождение». Издаётся много публикаций, защищаются диссертации, проводятся исследования, выдвигаются концепции. Достаточно сказать, что за период с 1999 по 2018 год в Российской Федерации защищена 191 диссертация на соискание ученой степени кандидата/доктора психологических/педагогических наук, в названии которых использовалась указанная формулировка (психолого-педагогическое сопровождение, педагогическое сопровождение, социально-педагогическое сопровождение, психолого-акмеологическое сопровождение, организационно-педагогическое сопровождение) [21]. Интерес к этой проблематике обусловлен противоречием, с одной стороны, между важностью и значимостью психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса и, с другой стороны, сложностью практической реализации программ сопровождения, а также известной разобщенностью теоретико-методологических оснований разрабатываемых концепций.

В 1998 году состоялась I Всероссийская конференция специалистов системы сопровождения, на которой сопровождение было определено как особый вид помощи ребенку в обеспечении эффективного развития в условиях образовательного процесса. Главным результатом этой конференции стало принятие правительством РФ Постановления № 867 от 31.07.1998 г. «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи», которое законодательно определило функционирование системы сопровождения в стране [8]. В 2003 году письмом Министерства образования РФ № 28–51–513/16 были утверждены «Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования».

В декабре 2017 года Министерство образования и науки РФ объявило об утверждении Концепции психологического сопровождения воспитанников детских садов, школьников и студентов. Цель Концепции – профессиональное обеспечение решения стратегических задач развития образования, направленных на сохранение и укрепление здоровья обучающихся, снижение рисков их негативной социализации. Предполагается, что психолого-педагогическая служба будет:

- оказывать психологическую поддержку и помогать обучающимся в трудных жизненных ситуациях;
- содействовать профориентации школьников, их позитивной социализации и коррекции агрессивного, суицидального и противоправного поведения;
- развивать межкультурную компетентность обучающихся и толерантность;
- заниматься профилактикой ксенофобии, экстремизма и межэтнических конфликтов;
- пропагандировать здоровый образ жизни;
- формировать отрицательное отношение к употреблению алкоголя, наркотиков, табакокурению и другим вредным привычкам;
- помогать школьникам в преодолении тревожности, страхов, фобий, а также аффективных и личностных расстройств [10].

Следует признать, что в настоящее время понятие «сопровождение» часто рассматривается как синоним поддержки, содействия, а также как специфический метод создания условий какой-либо деятельности.

Отметим, что в настоящее время термин «психолого-педагогическое сопровождение» используется прежде всего применительно к вопросам организации обучения и воспитания в контексте модернизации современного российского образования. На передний план выходят представления о психолого-педагогическом сопровождении как системе профессиональной деятельности педагога-пси-

холога, «направленной на организацию социально-психологических условий успешного обучения и психологического развития ребенка в различных ситуациях школьного взаимодействия в процессе ориентации на зону ближайшего развития ребенка» [6].

Рассмотрим *основные подходы к определению понятия «психолого-педагогическое сопровождение»* и его содержания.

В Большом толковом словаре русского языка находим такое определение: «Сопровождение – действие, сопутствующее какому-либо явлению» [5]. С точки зрения этимологии слово «сопровождение» происходит от глагола «сопровождать», обозначающего «следовать вместе с кем-то, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-то» [13].

Одним из первых понятие «сопровождение» в отечественную психологическую науку ввел Г.С. Никифоров. В докладе на последнем Всесоюзном съезде Общества психологов СССР, проходившем в 1989 году в Москве, Г.С. Никифоров впервые предложил концепцию психологического обеспечения профессиональной деятельности [11]. Ее центральная идея заключается в том, что речь должна идти о сквозном психологическом обеспечении в принципе любого вида профессиональной деятельности от «входа» в профессию и до «выхода» из нее. Осуществить психологическое обеспечение профессиональной деятельности – это значит воплотить в ее реализации все те уже известные и апробированные психологические знания, которые помогут в конечном счете достигать максимально возможной надежности, эффективности, качества выполнения человеком своих профессиональных функций на каждом из этапов деятельности. Если сама концепция в принципе ориентирует на максимально возможную включенность психологии в профессиональный маршрут человека, то сам процесс ее практической реализации предполагает, что психологи-специалисты как бы следуют за субъектом деятельности, обеспечивая решение тех вопросов и задач, которые возникают перед ним на профессиональном пути и успешное решение которых с необходимостью предусматривает обращение к тем или иным разделам психологиче-

ского знания, в том числе и из области психологии профессиональной деятельности. Для обозначения этого процесса Г.С. Никифоров вводит понятие «сопровождение». В такой смысловой трактовке оно получило в дальнейшем широкое распространение как в психологической, так и в педагогической литературе.

Среди «пионеров» включения в научный обиход понятия «психологическое сопровождение» считаются Г. Бардьер, И. Ромазан, Т. Чередникова, которые в опубликованной в 1993 году работе [2] представили психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей как концептуальный подход в работе с детьми детского сада и младших классов и как сопровождение естественного развития ребенка, предотвращая всякое возможное их искажение и торможение. Авторы предложили составлять программы таким образом, чтобы ими можно было бы варьировать, сопровождать и поддерживать ростки самостоятельности у ребенка, стараясь не управлять им, не обязывать его, не ограничивать его фантазию и не подавлять [8].

Отметим также вклад в разработку понятия «сопровождение» Л.М. Шипицыной и Е.И. Казаковой, которые трактовали это понятие, с одной стороны, как помощь ребенку в принятии решений в проблемных ситуациях, ответственность за действия в которых несет он сам; а с другой стороны, как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого [7].

Целостную концепцию сопровождения как образовательную технологию помощи ребенку, его семье и педагогам предложила Е.И. Казакова [7]. Положив в основу концепции системно ориентированный подход к развитию человека, автор делает акцент на индивидуально-личностный потенциал субъекта, приоритет ответственности за совершаемый выбор. Рассматривая сопровождение как метод, как процесс и как службу, Е.И. Казакова утверждает, что метод сопровождения – это способ практического осуществления процесса сопровождения, служба сопровождения развития – это средство реализации процесса сопровождения, а процесс сопровождения развития ребенка осуществляется на основе следующих

принципов: рекомендательный характер советов сопровождающего; приоритет интересов сопровождаемого; максимум свободы и ответственности субъекта развития за выбор решения актуальной проблемы; непрерывность и мультидисциплинарность сопровождения. Е. И. Казакова выделяет три основных вида сопровождения:

- предупреждение возникновения проблем;
- обучение сопровождаемых методам решения проблем в процессе разрешения проблемных ситуаций;
- экстренная помощь в кризисной ситуации.

Задачи психолого-педагогического сопровождения имеют различия на разных ступенях образования. Так, в начальной школе главным является определение готовности детей к обучению в школе, обеспечение адаптации к школе, развитие мотивации учения, самостоятельности и самоорганизации учащихся; в основной школе на первый план выходит сопровождение перехода из начальной в основную школу и адаптация учащихся к новым условиям обучения, поддержка в решении задач личностного и ценностно-смыслового самоопределения и саморазвития, помощь в решении личностных проблем и проблем социализации, формирование жизненных навыков, профилактика неврозов, помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками, профилактика девиантного поведения, наркозависимости [8].

Похожих взглядов придерживалась и Л. М. Шипицына, понимающая сопровождение как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [16]. Под субъектом развития при этом понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся психолого-педагогическая система. С точки зрения автора, сопровождение является комплексным методом, в основе которого лежит единство взаимодействия специалиста и сопровождаемого, а процесс сопровождения – это взаимодействие психолога, педагога, медика и обучающихся, результатом которого является помощь в разрешении проблем личностного развития. Кроме того, психологическое сопровождение представляет собой своего

рода модель организации психологической службы в образовании и является отражением на практике системы теоретических представлений о деятельности школьного психолога [6].

Большой вклад в разработку теоретических и практических положений психолого-педагогического сопровождения внесла М. Р. Битянова, которая рассматривает психолого-педагогическое сопровождение с разных сторон. С одной стороны, оно является особым видом помощи ребенку в образовательном процессе, технологией, направленной на оказание помощи на той или иной стадии развития в решении или предупреждении возникающих проблем [3; 4]. С другой стороны, психологическое сопровождение выступает как модель организации психологической службы в образовании и как отражение системы теоретических представлений о деятельности школьного психолога на практике. В 1997 году М. Р. Битянова предложила концепцию психологического сопровождения в образовании. В отличие от Е. И. Казаковой, она больше опирается на деятельностный подход и главную цель работы психолога в модели психологического сопровождения видит прежде всего в организации сотрудничества с ребенком, направленного на развитие его самопознания, активизации поиска путей самоуправления внутренним миром и системой отношений. Рассматривая окружающих ребенка взрослых в качестве субъектов сопровождения, М. Р. Битянова делает акцент на важности соблюдения принципов сотрудничества, личной и профессиональной ответственности взрослых, на необходимости выработки единого подхода и единой стратегии психолого-педагогического сопровождения.

На наш взгляд, с точки зрения практического применения важно остановиться на трех важных задачах, которые, по мнению М. Р. Битяновой, должен решать педагог-психолог образовательного учреждения:

- «отслеживание особенностей психологического развития ребенка на различных этапах обучения. Показатели развития ребенка сравниваются с содержанием психолого-педагогического статуса. В случае соответствия можно делать вывод о благополучном развитии, и дальнейшее развитие направлять на создание условий для перехода на следующий этап возрастного

развития. В случае несоответствия изучается причина и принимается решение о путях коррекции: либо снижаются требования для данного ребенка, либо развиваются его возможности;

- создание в педагогической среде психологических условий для полноценного развития каждого ребенка в рамках его возрастных и индивидуальных возможностей. Данная задача решается с помощью таких средств, как просвещение, активное психологическое обучение родителей, педагогов и самих детей, методическая помощь, развивающая психологическая работа;

- создание специальных психолого-педагогических условий для оказания помощи детям, испытывающим трудности в обучении. Многие дети в пределах возрастной нормы не реализуют свой потенциал, «не берут» из данной им педагогической среды то, что им в принципе под силу взять. На них также ориентирована специальная работа школьного психолога. Данная задача решается средствами коррекционно-развивающей, консультационной, методической и социально-диспетчерской работы» [3].

По мнению Э.М. Александровской, психолого-педагогическое сопровождение выступает в качестве особого вида помощи ребенку на определенном этапе его развития в решении возникающих проблем в условиях образовательного процесса. Как видно, и здесь идея сопровождения соединяется с поддержкой. Автор подчеркивает, что сопровождение как технология помогает анализировать ближайшее окружение, диагностировать уровни психического развития, использовать активные групповые методы, индивидуальную работу с детьми и их родителями, а также с педагогами [1]. Собственно сами технологии сопровождения предполагают использование аналитических, оценочных, диагностических, развивающих и обучающих методов. Первенство остается за системой активных методов обучения, а также различными формами

индивидуальной работы, психологического моделирования и проектирования. Конечной целью психологического сопровождения является содействие полноценному развитию и саморазвитию личности, ее самоопределению и самоактуализации, предполагающим максимальную возможность обретения себя и осуществления личностных выборов [8].

На наш взгляд, заслуживает внимания определение, предлагаемое А. П. Овчаровой, которая под психолого-педагогическим сопровождением понимает научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса, отражающее модель деятельности педагога в школьном образовательном учреждении, направленную на оптимизацию индивидуального развития школьника при его взаимодействии с окружающим миром [12].

Теоретический анализ научной литературы позволяет выделить следующие *основные задачи психолого-педагогического сопровождения* [6]:

- мониторинг динамики психологического развития и психолого-педагогического статуса обучающегося;

- разработка индивидуальной образовательной траектории на основе формирования устойчивой учебной мотивации ребенка в соответствии с требованиями ФГОС;

- формирование у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию, самоопределению;

- создание психолого-педагогических условий для развития детей, имеющих особые образовательные потребности;

- оказание психолого-педагогической помощи родителям обучающихся;

- оказание психолого-педагогической поддержки педагогам.

Отметим, что на разных уровнях образования решаются соответствующие конкретному уровню задачи психолого-педагогического сопровождения личности, о чем, как мы указывали выше, писала Е. И. Казакова (табл. 1).

**Содержание психолого-педагогического сопровождения личности
на разных уровнях образования [6]**

Уровень образования	Содержание сопровождения
Начальная школа	<ul style="list-style-type: none"> • Диагностика готовности к обучению в школе. • Обеспечение адаптации к школе. • Формирование познавательной и учебной мотивации. • Развитие творческих способностей. • Развитие самостоятельности и самоорганизации
Основная школа	<ul style="list-style-type: none"> • Помощь в адаптации к новым условиям обучения в основной школе. • Помощь в решении проблем личностного развития, социализации, самоопределения и саморазвития. • Помощь в построении конструктивных отношений с родителями и сверстниками. • Превенция девиантного поведения, наркозависимости, профилактика неврозов
Старшая школа	<ul style="list-style-type: none"> • Поддержка в профессиональной ориентации и самоопределении. • Поддержка в решении ценностно-смысловых проблем. • Развитие социальных компетенций. • Развитие способности к целеполаганию. • Профилактика девиантного поведения

Считаем важным отметить, что для целенаправленного и эффективного психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса следует соблюдать следующие условия:

- *психолого-педагогические* – выявление и учет в работе индивидуально-психологических особенностей ребенка и особых образовательных потребностей, дифференцированный и индивидуальный подход, использование современных и адекватных целям и задачам сопровождения образовательных технологий, создание и поддержание комфортного социально-психологического климата, оптимальные учебные нагрузки с учетом возрастных и психологических особенностей детей и подростков;

- *здоровьесберегающие* – поддержание и укрепление физического, психического, социального, профессионального здоровья участников образовательных отношений, соблюдение санитарно-гигиенических норм, профилактика физических и психологических перегрузок обучающихся.

Опираясь на сформулированные выше задачи, выделим следующие основные направления психолого-педагогического

сопровождения (ППС) участников образовательного процесса:

- Психолого-педагогическая диагностика обучающихся.
- ППС обучающихся, входящих в «группу риска».
- ППС детей с особыми образовательными потребностями.
- Дифференциация и индивидуализация обучения (выстраивание ИОМ).
- ППС процесса адаптации обучающихся.
- Психологическое просвещение и поддержка участников образовательного процесса (в том числе педагогов и родителей).
- Сохранение и укрепление психического здоровья.
- Обеспечение осознанного выбора будущей профессии.

При организации психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса необходимо учитывать *три группы функций сопровождения*:

- *информационная* – состоит в информировании субъектов образовательного процесса о формах и методах сопровождения;

- *направляющая* – обеспечивает согласование деятельности всех заинтересованных в сопровождении субъектов образовательного процесса для координации их действий;

- *развивающая* – задает направление всем участвующим в системе сопровождения службам; обеспечивается деятельностью педагогов, педагога-психолога, дефектолога, при этом педагогические работники используют в своей практике развивающие технологии обучения и воспитания, а педагоги-психологи – развивающие занятия с обучающимися [6].

Организация психолого-педагогического сопровождения протекает на не-

скольких *уровнях* (индивидуальном, групповом, на уровне класса, на уровне образовательной организации) и реализуется в следующих *формах*: психолого-педагогическая диагностика, индивидуальное и групповое консультирование, психологическая профилактика, психологическое просвещение, коррекционно-развивающая работа.

Считаем важным заметить, что эффективная реализация задач психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса во многом определяется кадровым и техническим обеспечением служб сопровождения (табл. 2).

Таблица 2

Кадровое и техническое обеспечение служб психолого-педагогического сопровождения (по данным Комитета по образованию Санкт-Петербурга [18] и СПбЦОКОиИТ, 2018 год)

Образовательная организация	Число ОО	Число педагогов психологов	Число специализированных кабинетов педагога-психолога в ОО
Реализующая программы дошкольного образования*	1198	560	315
Реализующая программы общего образования**	736	729-	353
ОУ для детей, нуждающихся ППиМСП***	19	323	107
Итого по всем типам ОО		1612	775

Примечания:

* Дошкольные образовательные учреждения, образовательные учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста, общеобразовательные учреждения, специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии.

** Образовательные учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста, образовательные учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, общеобразовательные учреждения, общеобразовательные школы-интернаты, специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, специальные учебно-воспитательные учреждения для детей и подростков с девиантным поведением.

*** Центр диагностики и консультирования, центр лечебной педагогики и дифференцированного обучения, центр психолого-медико-социального сопровождения, центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции.

Анализ динамики изменения числа педагогов-психологов в образовательных организациях Санкт-Петербурга (табл. 3) свидетельствует об устойчивой тенденции увеличения численного состава педа-

гогов-психологов в системе образования Санкт-Петербурга, что, на наш взгляд, создает надежный фундамент для повышения эффективности деятельности служб сопровождения.

Динамика изменения числа педагогов-психологов в ОО

Тип образовательной организации	Общее число специалистов по годам		
	2018	2017	2016
Дошкольные образовательные учреждения	539	483	462
Общеобразовательные учреждения	537	465	448
Специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии	169	156	144

Сделаем предварительные выводы. Нам представляется важным выделить следующие направления дальнейшего развития психолого-педагогического сопровождения в теории и практике:

- Уточнение основных содержательных компонентов психолого-педагогического сопровождения с учетом современных реалий в условиях модернизации образования (цифровизация образования, индивидуальные образовательные маршруты, углубляющаяся дифференциация участников образовательных отношений и др.) [9].

- Внедрение службы психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений во все образовательные учреждения. Примеры такие уже есть. Подобная служба действует в РГПУ им. А. И. Герцена с 2002 года [15], Садово-архитектурном колледже, коллед-

же «Звездный», СОШ № 619 Калининского района, СОШ № 77 Петроградского района и др.

- Систематическое, на регулярной основе повышение профессиональной квалификации (профессиональная переподготовка) специалистов службы сопровождения.

- Разработка и внедрение инновационных практик психолого-педагогического сопровождения, в том числе с использованием технологии бенчмаркинга. Анализ передовых технологий, используемых в системе образования европейских стран, имеющих высокие показатели в рамках международной программы по оценке качества обучения PISA, показывает, что после соответствующей адаптации возможно использование таких практик, как развивающие беседы, мобильное обучение, «перевернутый класс» и др.

Список литературы

1. Александровская Э. М. Психологическое сопровождение школьников: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М., 2002.
2. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – СПб.: Дорваль, 1993.
3. Битянова М. Р. Психолог в школе: содержание и организация работы. – М., 1998.
4. Битянова М. Р. Практическая психология в образовании. – М.: изд-во Генезис, 2000.
5. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2001.
6. Долгова В. И., Крыжановская Н. В., Непомнящая Н. А. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 1–8. URL: <http://e-koncept.ru/2016/46370.htm>.
7. Казакова Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1995.
8. Кодермятов Р. Э., Тумакова Н. А., Сенцов А. Э., Павловская Е. В. К проблеме психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1738–1740. URL <https://moluch.ru/archive/91/20080/> (дата обращения: 31.01.2019).
9. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования. URL: <https://edu.tatar.ru/upload/storage/org2395/files/mrsoprovojdjenja.pdf>

10. Минобрнауки. Утверждена концепция развития психологической службы. URL: <http://urlink.ru/fOKpCus>
11. *Никифоров Г. С.* Психологическое обеспечение профессиональной деятельности // *Работе с кадрами – научное обеспечение*; под ред. Ю. Н. Голубева. – Л., 1989.
12. *Овчарова А. П.* Понятие «Психолого-педагогическое сопровождение детей младшего школьного возраста» как педагогическая категория // *Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина*. – 2012. – № 4. Т. 3. – С. 70–78.
13. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. – 24-е изд., испр. – М.: Оникс; Мир и Образование, 2007.
14. Петербургская школа в цифрах и фактах-2018. URL: <https://clck.ru/F8nqZ>
15. Университетская служба психолого-педагогического сопровождения студентов. URL: <https://www.herzen.spb.ru/main/structure/centers/psy/>
16. *Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. Н.* Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / под науч. ред. проф. Л. М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2003.
17. Электронная библиотека диссертаций: URL: <http://www.dissercat.com/>

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ

В 2015 году в Российской Федерации был принят и утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты профессиональный стандарт «Педагог-психолог» – стандарт деятельности практического психолога в системе образования, в котором отражены основные области деятельности, соответствующие им трудовые функции и действия педагогов-психологов [9].

В этом профессиональном стандарте педагога-психолога обозначена новая трудовая функция – «Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций» и представлены соответствующие ей трудовые действия, необходимые знания и умения.

В соответствии с Трудовым кодексом Российской Федерации профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. Под квалификацией понимается уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника. Это означает, что психолог, работающий в системе образования, обязан владеть навыками экспертизы, быть готовым проводить экспертизу образовательной среды в соответствии с параметрами комфортности и безопасности.

В 2017 году в рамках государственного задания «Разработка механизмов аттестации педагогов-психологов» (Государственный контракт «Разработка механизмов аттестации педагогов-психологов», № Госрегистрации 07.029.11.0001. Инв. № 40/17) в Институте психологии РГПУ им. А.И. Герцена было проведено исследование представлений педагогов-психологов о своей профессиональной деятельности. Исследование проводилось методом онлайн опроса. Выборку составили 2135 специалистов (в том числе 2065 женщин и 70 мужчин, средний возраст опрошенных – 38–39 лет), занимающих должность педагога-психолога в различных образовательных ор-

ганизациях: школах – 31,15%, детских садах – 30,30%, центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ЦППМСП) – 6,00%, детских домах-интернатах (ДДИ) – 0,61%, учреждениях дополнительного образования (УДО) – 2,67%, средних специальных учебных заведениях (ССУЗ) – 1,59%. Это исследование показало, что современные педагоги-психологи вне зависимости от типа образовательной организации, где он работают, ориентированы по-прежнему на такие весьма традиционные виды деятельности, как психодиагностическая и коррекционно-развивающая работа с обучающимися, а также психологическое консультирование и просвещение субъектов образовательного процесса [4].

Экспертная деятельность и корреспондирующая с ней трудовая функция профессионального стандарта «Психологическая экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды» воспринимается работающими педагогами-психологами как менее значимая в общей структуре видов деятельности: 67,2% школьных психологов назвали эту работу важной и значимой, в то время как остальные виды деятельности назвали значимыми почти 90% респондентов [10]. Незначительное количество психологов (около 12%) показали, что они занимаются экспертизой образовательной среды; еще менее оптимистичными психологи оказались в оценке своей готовности выполнять экспертную работу. Однако если говорить об экспертизе как необходимой составляющей современной деятельности работников образования, то 82,7% психологов высказали мнение о том, что экспертная деятельность в образовательной организации должна осуществляться психологами, а не другими специалистами, и готовы повышать свою квалификацию в этой области.

Вместе с этим развитие современного образования и – шире – социальных процессов в обществе, изменения в условиях жизни современных детей и подростков делают актуальной задачу оценки состоя-

ния всех гуманитарных систем и прогноза их развития в ближайшей и среднесрочной перспективе. Состояние современной образовательной системы многие исследователи – философы, социологи, психологи, педагоги – характеризуют как кризисное: отмечается снижение уровня образования, несмотря на обилие новых форм, инициатив, педагогических инноваций и т. д.; констатируются существенные дефициты в системе управления образованием. В содержании образования по-прежнему сохраняются недостатки:

- нет системной целостности предметных знаний, сохраняются их обособленность и разноуровневость;
- при установлении объема и предметного содержания образования не учитывается принцип соответствия возрастным и индивидуальным возможностям учащихся; сохраняется стрессовое нарастание информационных перегрузок, что ухудшает здоровье и ведет к невротизации школьников;
- дисбаланс между логической, рационализированной информацией и недостаточностью художественно-образных форм развития творческой фантазии, интуиции и «схватывания» целостности предметного мира приводит к искажению личностного и нравственного развития подрастающего поколения.

Существует определенное рассогласование в соотношении ожиданий общества от образования и в реальном его состоянии. С одной стороны, современное общество требует от школы подготовки выпускников с развитой способностью к самостоятельному и ответственному принятию широкого круга решений, с активной гражданской и патриотической позицией, с глубокими и прочными знаниями по разным научным дисциплинам, с высоким уровнем развития нравственности, а с другой – традиционная работа учителя в школе напоминает процесс материального производства по схеме «исходное сырье – технология обработки – готовый продукт с заданными свойствами» [2]. Улучшение образования в этом случае связывается с расширением информационного потока, что чаще всего выражается во введении новых учебных дисциплин и других подобных мероприятиях экстенсивного характера. Знания становятся приоритетными по

сравнению с людьми, поощряется полнота и точность воспроизведения информации, полученной от преподавателей и почерпнутой из учебников, жизненный опыт учащегося, глубина понимания им обсуждаемых проблем практически не имеют значения. Улучшение обучения понимается как улучшение технологии: разрабатываются новые методики, привлекаются технические средства обучения, отрабатываются навыки управления участниками учебно-воспитательного процесса. По сути, реальной целью учебно-воспитательного процесса является формирование функциональной социально заданной человеческой единицы. В качестве неизбежного следствия функционально-ориентированного педагогического воздействия в период наиболее сензитивного к развитию индивидуальности дошкольного и школьного детства «мы приобретаем совокупности привычек, ролей, вкусов, предпочтений, понятий, представлений и предубеждений, желаний и мнимых потребностей, каждая из которых отражает особенности <...> социальной среды, а не действительно внутренние тенденции и установки» [11]. В условиях ограниченной свободы, в ситуациях обесценивания индивидуальной активности и уникальности, не имея опыта принятия самостоятельных решений, ребенок, а затем и взрослый человек оказывается неспособным к самостоятельному выбору и ответственности за него. Это расхождение декларируемых и реальных ценностей и целей, транслируемых в поведении учителя, в организации образовательного процесса; отсутствие здорового консерватизма и неоправданная открытость современной школы инновациям, их не до конца продуманный характер; рассогласование требований к школе со стороны общества и многое другое актуализируют проведение в образовании комплексной экспертизы, внутри которой психологическая экспертиза имеет свое определенное место и задачи.

Известно, что объективная необходимость в экспертизе возникает всякий раз, когда человек и социальные институты сталкиваются с проблемой, не разрешимой прежними или стандартными средствами. Вторая причина обращения к процедуре экспертизы связана с получением максимально точной оценки

имеющейся ситуации и возможных последствий принимаемого решения в тех случаях, когда риск неблагоприятных последствий особенно велик [7; 8].

Какие сложные проблемы современной школы предполагается решить с помощью психологической экспертизы? Как включена психологическая экспертиза в систему оценки образовательных инноваций? Что является объектом экспертизы? Кто может выступить заказчиком экспертной деятельности? Кто и какими способами должен и может организовать и провести такую экспертизу?

В последние годы появились исследования, направленные на поиск ответов на эти вопросы: только русскоязычные ресурсы базы данных Elibrary насчитывают более 40000 источников и ссылок. Однако многое остается по-прежнему неясным. Значительное число публикаций имеет скорее номинативно-декларативный характер и не позволяет читателю операционализировать свои экспертные намерения.

Самые большие сложности возникают при определении цели и объекта психологической экспертизы в образовании. В исследованиях Е. Б. Лактионовой целями психологической экспертизы называют оценку соответствия учебных программ предъявляемым к ним психологическим и дидактическим требованиям; оценку эффективности авторских и экспериментальных программ, образовательных технологий и систем; оценку готовности кадрового потенциала к работе в данных условиях и по соответствующим технологиям; оценку соответствия административно-управленческой деятельности нормативным документам вышестоящих организаций; оценку уровня развития способностей учащихся и т. д. [5; 6]. Но эти цели относятся скорее к комплексной экспертизе, где, несомненно, присутствуют сведения о состоянии объекта, сопряженные с его психологическими характеристиками, но не являющиеся целями психологической экспертизы в образовании. С другой стороны, экспертиза не сводится к оценке, к установлению ценности. По мнению Бадьиной Н. П. и Дементьевой Л. А., о необходимости психологической экспертизы инновационной деятельности в образовании на начальном этапе внедрения опытно-

экспериментальных программ различного содержания [1]. Авторы делают акцент на технологическом аспекте психологической экспертизы, опираясь на работу М. М. Семаго. Вместе с тем в этой технологической цепочке наиболее неочевидной является фигура заказчика психологической экспертизы инновационной деятельности школьному психологу.

Любая экспертиза, а значит, и психологическая экспертиза предполагает установление соответствия наличного состояния объекта – будь это личностные, возрастные, психофизиологические и другие особенности субъектов образовательной среды или система взаимоотношений, деятельностно-коммуникативных актов и процессов взаимодействия участников образовательной среды – некоторому заданному состоянию и определение прогноза развития в конструктивном и неконструктивном исходе. С этой точки зрения, практический психолог, работающий в образовательном учреждении, оказывается в весьма затруднительном положении, поскольку невозможно сформулировать эти заданные параметры ни по критерию желательности, ни по критерию реалистичности. Как для всякой гуманитарной системы для образования характерно состояние высокой степени неопределенности и изменчивости и поэтому невозможности во времени и в пространстве в том же самом качестве [3]. Поэтому задать параметры для сравнения объекта экспертизы в образовании невозможно, а значит, и само проведение психологической экспертизы в образовании становится весьма дискуссионным вопросом. Вероятно, речь может идти об оценке, об анализе, о мониторинге, но не об экспертизе.

Объект психологической экспертизы также оказывается весьма дискуссионным. Как мы отмечали ранее, исходя из содержания профессионального стандарта педагога-психолога, объектом экспертизы выступает образовательная среда как многокомпонентное образование, включающая в себя пространственно-предметный (архитектурно-эстетические, предметные, материальные условия; помещения, оборудование, материалы; материально-техническое оснащение занятий и др.), организационно-управленческий (компетентность и управлен-

ческая культура администрации образовательного учреждения и т. п.), психодидактический (содержание обучения, методы обучения и т. д.), социально-психологический (система взаимоотношений, деятельность-коммуникативных актов и процессов взаимодействия участников образовательной среды) и субъектный (личностные, возрастные, психофизиологические и другие особенности субъектов образовательной среды) компоненты образовательной среды [5]. Однако проведение экспертизы такого объекта в значительной мере обусловлено различными статусными, должностными и прочими характеристиками эксперта, которыми не всегда обладает практический психолог, работающий в школе. Так, организационно-управленческий компонент может стать объектом экспертизы в том случае, если эксперт работает вне конкретного образовательного учреждения и выполняет экспертизу по заказу, например, органов управления образованием. Пространственно-предметный и психодидактический компоненты, вероятно, могут выступать объектами экспертизы в случае постановки задачи заказчиком, чья деятельность является внешней по отношению к образовательному учреждению (например, при планировании ремонтных работ или проектировании зданий и помещений специальных назначений, а также при проведении специальных научно-исследовательских проектов и научно-технических изысканий – экспертизу учебников и учебных пособий заказывает, как правило, Министерство образования и далеко не всегда психологу).

Фактически деятельность психолога в образовательном учреждении образования ограничена изучением социально-психологического и субъектного компонента образовательной среды. По целям, задачам, методам организации эта деятельность по существу оказывается оценкой, анализом, мониторингом и т. д. Если говорить об экспертизе, то изучение личностных, возрастных, психофизиологических и других особенностей субъектов образовательной среды (педагогов и учащихся) должно выполняться для установления соответствия тем или иным параметрам. Например, медико-психолого-педагогические комиссии выполняют работу, очень похожую на проведение

комплексной экспертизы, определяя соответствие развития ребенка возрастным нормам и сообразно этому его образовательный маршрут (обсуждение вопроса о том, насколько эти нормы являются референтными для современных популяций детей и подростков – это предмет обсуждения других статей).

Вопрос изучения взаимодействия и системы отношений в образовательном учреждении – важный и даже центральный вопрос в деятельности практического психолога. Но именно изучения, анализа, а не экспертизы, поскольку школьный психолог находится внутри этой системы отношений и не может выступать экспертом.

Таким образом, ключевым вопросом современного образования остается вопрос: каким образом должна осуществляться экспертиза в образовании, какова в этом роль психологической экспертизы. В силу усиления информационных влияний, скорости и широты изменений в обществе и инноваций в образовательной системе – да, несомненно, экспертиза в образовании необходима, и это должна быть комплексная экспертиза, где участие психолога обязательно.

Более того, если принять за основу то, что аксиология образования связана с ценностью сохранения и поддержания психологического и физического благополучия ребенка, его развития и становления, то психолог в экспертизе и экспертной деятельности занимает особое, если не ключевое, место. Аргументами этому могут выступать следующие положения, касающиеся психологии как науки и практической деятельности, и психолога как ее представителя.

Во-первых, психология как наука имеет выраженную человеко- и, в частности, детско-центристскую позицию: интерес к ребенку, ценность ребенка в психологии приоритетны не только на уровне декларации. В области человекознания психология является одной из наук наиболее релевантных в познании человеческого, имеющей своим предметом изучение сущности человеческой природы не в обобщенно-абстрактной ее форме, а в индивидуализированных, единичных и конкретных ее проявлениях. Это положение может быть проиллюстрировано следующими фактами: в медицине в вос-

приятии ребенка доминируют представления о его физическом благополучии и рассматриваются преимущественно его соматические характеристики; доминантой юриспруденции выступает соблюдение закона и охрана правопорядка по отношению к ребенку – ювенальная юстиция; педагогика сосредоточена на очень важных, но не единственных процессах жизни ребенка – воспитании и обучении. Ресурсы психологии, ее назначение и суть в качестве области научного знания и практической деятельности обращены к взаимодействию с ребенком как целостностью и как ценностью. Позиция и взгляд практического психолога более всего (по назначению и степени понимания) приближены к позиции и взгляду ребенка, что может служить этическим основанием для участия психолога в любой экспертной деятельности в образовании.

Во-вторых, в пользу участия психолога в комплексной экспертизе свидетельствует аргументация, связанная с пониманием психологических механизмов развития, взросления ребенка, а также психологических механизмов нарушений развития и поведения детей. Солидный запас теоретических и экспериментальных данных о развитии детей в норме и патологии; влиянии характеристик социального, природного, информационного и материального окружения на состояние и развитие ребенка; о преимуществе субъект-субъектного взаимодействия с детьми для развития личностного потенциала, а также о коррекции и профилактике нарушений развития детей – вот далеко не полный перечень достижений психологической науки и практики, который может быть использован в комплексной экспертизе в образовании. Кроме того, только в основание психологической экспертизы может быть заложен оценочный критерий, описывающий переживания ребенка по поводу тех или иных социальных и педагогических воздействий, в том числе и образовательных инноваций. Этот критерий базируется на одной из самых эвристических идей, раскрывающих детерминанты и психо-

логические механизмы развития ребенка – понятию социальной ситуации развития, предложенном Л. С. Выготским. Это своеобразное, специфическое для каждого возраста отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Социальная ситуация развития определяет содержание и динамику всех основных личностных достижений ребенка. Она определяет направление и содержание превращений внешних воздействий и условий во внутреннюю сущность растущего человека. Эти превращения не совершаются механически, они трансформируются, преломляются через переживание ребенка, через его эмоциональный опыт. Социальная ситуация развития – это основное условие развития ребенка, это не только и не столько характеристики среды жизни, сколько особенности переживания, отношения ребенка к окружающему миру и людям. Модальность этого переживания (какое оно – положительное или негативное, подавляющее или иницилирующее к действиям) напрямую зависит от такого, каковы отношения к ребенку со стороны других людей – взрослых и сверстников. Именно переживание ребенка выступает показателем позитивности изменений и образовательных инноваций.

Таким образом, в условиях инновационных процессов современного образования очевидна необходимость создания модели комплексной экспертизы образовательной среды и ее компонентов. Не вызывает сомнений и то, что неотъемлемой, если не системообразующей, ее частью должна являться психологическая экспертиза. Вместе с тем осуществление экспертной деятельности вряд ли может находиться в компетенции школьного психолога: как по статусу, так и по степени включенности в профессиональное взаимодействие в образовательном учреждении. Очевидно, что необходимость проведения независимых экспертиз подразумевает наличие профессиональных объединений в системе образования, целью которых является в том числе и экспертная деятельность.

Список литературы

1. Бадьина Н.П., Дементьева Л.А. Формирование готовности педагогов-психологов к психологическому сопровождению инновационной деятельности в образовательном учреждении // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2011. – № 2 (7). – С. 119–126.
2. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1998.
3. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю. И. Образование личности: пособие для преподавателей. – М.: Фирма «Интерпракс», 1994.
4. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (проект). URL: <http://www.psy.msu.ru/search.html?searchid=2110522&text>. (дата обращения: 11.10.2017).
5. Лактионова Е. Б. Структурно-функциональная модель образовательной среды как объекта психологической экспертизы // Безопасная образовательная среда: моделирование и развитие / Баева И. А., Васютенкова И. В., Гаязова Л. А. и др. – СПб., 2017. – С. 66–85.
6. Лактионова Е. Б. Аналитический обзор основных подходов к психологической экспертизе образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 68. С. 18–32.
7. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
8. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004.
9. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514-н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». – URL: http://psyjournals.ru/files/77328/prof_standart_psychologist.pdf. (дата обращения: 11.10.2017)
10. Цветкова Л.А., Волкова Е. Н., Коржова Е. Ю., Микляева А. В. К проблеме содержания деятельности психологической службы в различных образовательных организациях // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14. – № 4. – С. 26–48.
11. Rogers C. R. Freedom to learn for the 80s. – Columbus-Toronto-London- Sydney: Ch. Merrill Publ. Company, 1983. – P. 213.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Несмотря на чрезвычайную многочисленность и вариативность подходов, методов и методик, разработанных и активно применяемых специалистами в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра, большинство из них в той или иной мере соответствует одной парадигме – парадигме образования с созданием условий, соответствующих клинико-психологическим особенностям аутичных детей, и приоритетным использованием психолого-педагогических технологий для решения актуальных задач обучения, воспитания, развития, коррекции и социализации.

Очевидно, что для различных синдромов аутистического спектра цель и задачи приложения этой парадигмы будут различными. Наиболее легкие проявления (аутистические поведенческие реакции, аутистические коммуникативные девиации, стертые формы аутизма и иные) позволяют при наличии сохранного интеллекта у ребенка обеспечить решение образовательных задач в ходе освоения основной образовательной программы школы, гимназии или лицея. Зачастую при условии индивидуального педагогического подхода, но с формированием соответствующей жизненной перспективы, предполагающей максимально возможную компенсацию и полноценную интеграцию в условия самостоятельной взрослой жизни. В отдельных случаях это возможно и при значительной выраженности аутизма без сопутствующей интеллектуальной патологии и выраженных поведенческих нарушений, препятствующих успешной интеграции в среду детей, развивающихся без отклонений.

Проявления аутизма, выраженного на уровне дизонтогенеза как самостоятельного искаженного развития (в терминологии В. В. Лебединского), так и сочетанного с другими типами отклонений (недоразвитием, задержанным развитием, дефицитарным, поврежденным, дисгармоническим), требуют адаптированной основной образовательной программы

(а возможно, и специальной индивидуальной программы развития) – или в контексте инклюзивного образования, или в контексте образования специального. В перспективе, определяемой интеллектуальными возможностями, эмоционально-поведенческими особенностями, индивидуальными возможностями компенсации (на уровне отдельных познавательных процессов и на уровне личности).

Для легких аутистических проявлений непрерывное образование в первую очередь определяется традиционно: как непрерывное образование на протяжении жизни, способствующее гибкости адаптации и мобильности на рынке труда. А для проявлений, выраженных на уровне дизонтогенеза, его сущность значительно трансформируется – образование является уже не столько инструментом эффективной организации и качества жизни, сколько само становится основной ее составляющей. Тем более, что приоритет в современном образовании, отдается личностным и метапредметным компетенциям, а не предметным (которые, в свою очередь, требуют не только формирования, но и поддержания в различных условиях жизнедеятельности аутичного человека).

В контексте проблемы аутизма (в первую очередь, его дизонтогенетических форм) такие ориентиры более чем валидны. С одной стороны, в связи с очевидным доминированием неформального содержания образовательной деятельности над формальным, с другой – вследствие высокой частоты сочетаний искаженного развития с интеллектуальной недостаточностью различной степени выраженности (достигающей 90% случаев). Этому способствуют и ключевые признаки аутизма (выделенные в 1993 году Л. Винг и закрепленные в основных международных классификациях): качественные нарушения коммуникации, качественные нарушения социального взаимодействия и повторяющиеся, ограниченные, стереотипные модели поведения, интересов и действий.

В соответствии с этими признаками, составляющими в совокупности клинико-психологическую основу всех проявлений аутизма, очевидны и *ключевые психолого-педагогические задачи*:

- научить (на уровне возможного для каждого конкретного ребенка) эффективной коммуникации;
- сформировать умения и навыки социального взаимодействия;
- расширить диапазон возможностей в деятельности (с компенсацией дезадаптивных форм поведения и нивелированием негативного влияния психологических защит в форме стереотипий).

Решение этих задач (и как процесс, и как результат) содействует и решению других актуальных задач, стоящих перед педагогами, – развитие и коррекция познавательных процессов, эмоциональной сферы, мотивационной сферы, речи; формирование и закрепление адаптивных форм поведения в различных сферах жизни.

И на каждом уровне образования эти задачи вновь и вновь реструктурируются, будучи окончательно не решенными на предыдущем этапе, призванном создать некую основу для будущей работы.

Важно отметить, что в работе с аутичными детьми можно использовать одновременно различные методологические основания сопровождения:

- сопровождение – как система профессиональной деятельности команды специалистов, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и развития каждого ребенка независимо от уровня его способностей и жизненного опыта, в конкретной социальной среде [1; 4; 5];
- сопровождение – как сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является прогресс в развитии ребенка;
- сопровождение – как особый способ помощи ребенку, его семье и педагогам в преодолении актуальных для ребенка проблем развития, особенность которого состоит в сохранении максимума свободы и ответственности субъекта за выбор варианта решения проблемы [2].

В Санкт-Петербурге уже более четверти века ведется инновационная деятельность, направленная на поиск организационных и содержательных психо-

лого-педагогических решений в работе с аутичными детьми.

Не рассматривая весь спектр направлений развития форм помощи аутичным детям в городе, выделим системные разработки педагогического коллектива ГБОУ школы № 755 «Региональный центр аутизма» Василеостровского района, некогда сформированного на базе ГБОУ начальной школы-детского сада № 687 «Центр реабилитации ребенка» Центрального района. В настоящее время Центр исследует возможности построения модели непрерывного образования аутичных детей в статусе региональной инновационной площадки.

Рассмотрим основные идеи этой модели.

Наибольшая эффективность социализации детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) обеспечивается последовательной и преемственной реализацией процессов обучения, воспитания, развития, коррекции и социализации при взаимодействии высококвалифицированных специалистов и при участии родителей. Решение этой задачи требует комплексного подхода, построенного на основаниях психолого-педагогического медико-социального сопровождения, обеспечиваемого (наряду с решением образовательных задач) на всех уровнях образования от дошкольного до основного общего (включительно) в специально организованных условиях, обеспечивающих ресурсные возможности для максимально возможной адаптации детей, закрепления у них социально значимых моделей поведения и подготовки к дальнейшей жизни.

В организации работы с аутичными детьми необходимо выделить некоторые значимые факторы, во многом определяющие эффективность сопровождения, среди которых:

- необходимость дополнительных усилий по адаптации ребенка в непривычных условиях, изменяющихся при переходе с одного уровня образования на другой;
- устранение с учетом возможностей ребенка всех форм изоляции и гибкая система интеграции в учебной, воспитательной и развивающей работе (в условиях урочной и внеурочной, школьной и внешкольной деятельности);
- помощь, реализуемая в жизни ребенка через все виды его деятельности;

- четкое взаимодействие всех специалистов на всех этапах сопровождения с особым учетом рекомендаций врачей и педагогов-психологов;

- адекватное (соответствующее индивидуальным возможностям ребенка) сочетание образовательной, коррекционной и лечебной работы;

- вариативность маршрутов реализации адаптированной основной образовательной программы; разработка и реализация разноуровневых учебных программ с обеспечением возможности гибкого перевода с одного варианта обучения на другой в зависимости от данных динамической диагностики;

- включение родителей в деятельность учреждения в качестве соучастников реабилитационного процесса с непрерывным консультативным и образовательным сопровождением;

- непрерывная административная и психологическая поддержка сотрудников образовательного учреждения с регулярным внутришкольным обучением и повышением квалификации по соответствующим программам дополнительного образования;

- создание и поддержание благоприятного психологического климата в учреждении.

Эти факторы были нами сформулированы ранее [1], но их значимость и целесообразность становится все более обоснованной именно в контексте организации непрерывного образования детей с аутизмом, в особенности, на базе образовательного учреждения, имеющего возможности объединения нескольких уровней образования.

Подчеркнем, что интегрирующим звеном в обширном перечне факторов эффективности работы с аутичными детьми является психологическое сопровождение, которое представляется целесообразным классифицировать на два крупных блока:

- психологическое сопровождение – как *организационная составляющая* обеспечения образовательных задач, решаемых во взаимодействии специалистов разных специальностей и различного профиля: комплексная базовая и динамическая диагностика; разработка программ и схем психолого-педагогического медико-социального сопровождения; деятельность медико-психолого-педагогического

консилиума и медико-психолого-педагогической комиссии; психологическое сопровождение образовательных программ и образовательного процесса; обеспечение психолого-педагогического просвещения и обучения родителей;

- психологическое сопровождение – как *содержательная специализированная деятельность*: консультативная и психокоррекционная работа с детьми (включающая решение задач развития и коррекции отдельных психических функций во взаимодействии с учителем-дефектологом; коррекцию негативных форм поведения; коррекцию эмоциональных состояний; формирование и закрепление психологических механизмов саморегуляции и др.), консультативная психологическая работа с родителями; психологическое сопровождение педагогов (в частности, психопрофилактика профессионального стресса, эмоционального выгорания и профессиональной деформации; психологическое просвещение и обучение).

В решении задач психологического сопровождения развития детей с расстройствами аутистического спектра остаются актуальными как ставшие традиционными системные подходы (широко распространенные в мировой и отечественной практике немедицинские модели эмоционально-уровневая терапии, эвритмии, арт-терапии, прикладного анализа поведения и другие), так и ситуативно-ориентированные (отдельные элементы психологических технологий, самостоятельные психологические методики, позволяющие оказать помощь и поддержку ребенку вне зависимости от основной стратегии психологической работы). Представляется важным предостеречь специалистов образования от абсолютизации возможностей той или иной психологической (психолого-педагогической) технологии, так как каждая из них имеет свои положительные и свои отрицательные стороны, в особенности тогда, когда является привнесенной в практику отечественного образования из зарубежных моделей, зачастую принципиально отличающихся по организации и содержанию не только практической работы, но и требований нормативных документов. В этой связи педагог-психолог, работающий с детьми с аутизмом, должен быть разносторонне профессионально подготовлен, имея возможность выбрать

как стратегию, так и тактику психологической работы с ребенком не только исходя из собственного уровня компетентности, но и в соответствии с актуальными и потенциальными возможностями каждого конкретного ребенка, порой требующими предельной индивидуализации в решении психолого-педагогических задач и использовании ресурсного обеспечения. Это относится в том числе и к современным техническим и цифровым средствам, становящимся все более распространенными – от коммуникаторов (способствующих налаживанию продуктивного контакта с аутичным ребенком за счет замещения сопутствующих речевых нарушений) до интерактивного оборудования, в большинстве случаев допускающего максимально возможную свободу использования вследствие недостаточной разработанности психолого-педагогического методического оснащения.

Организация непрерывного образования требует также преемственности и последовательности психологического сопровождения (и всего образовательного процесса в целом). В определенной степени следование этому принципу становится успешней при обеспечении непрерывности в условиях отдельного образовательного учреждения по причине нахождения ребенка в единой образовательной среде. Однако необходимо учитывать и то, что наступит момент, когда обучение в школе завершится. Это диктует и соответствующее стратегическое целеполагание: обеспечить такой уровень готовности к экстернальной интеграции, который позволит адаптироваться к условиям, отличным от многолетнего нахождения в стабильной и предсказуемой обстановке, несомненно, соответствующей клинико-психологическим особенностям аутичного человека, но в то же время потенциально закрепля-

ющей некоторые их проявления. Понимание этого определяет необходимость варьирования обстановки, нагрузок, видов активности ребенка при одновременном соблюдении должного уровня психологической безопасности.

Дополнительные возможности для этого предоставляет деятельность, ориентированная на расширение контактов с внешним по отношению к школе и семье миром. Для этого необходимы решения, позволяющие использовать культурно-исторический и образовательный потенциал Санкт-Петербурга, ресурсы сетевого взаимодействия с иными образовательными учреждениями, возможности заинтересованных общественных организаций. Психологическое сопровождение при их реализации должно быть ориентировано на повышение адаптивности личности аутичного ребенка, а также на компенсацию ситуативно обусловленного дополнительного стрессового напряжения.

Таким образом, успешность интернальной интеграции аутичного ребенка в условия, соответствующие различным уровням образования, еще не гарантирует успешности его последующей экстернальной интеграции. На данном этапе развития отечественного образования только предстоит апробировать и институционализировать стратегические направления постшкольного образования и сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра. Однако имеющийся в стране и в городе опыт такой организации применительно к детям с интеллектуальными нарушениями, тяжелой сочетанной патологией позволяет предполагать принципиальную разрешимость связанных с этим задач – как организационно, так и содержательно.

Список литературы

1. *Иванов Е.С., Демьянчук Л.Н., Демьянчук Р.В.* Детский аутизм: диагностика и коррекция. – СПб.: Дидактика Плюс, 2004.
2. *Казакова Е.И.* Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. – 2009. – № 1. – С. 36–46.
3. *Мамайчук И.И.* Помощь психолога детям с аутизмом. – СПб.: Речь, 2007.
4. *Шипицына Л.М., Казакова Е.И., Жданова М.А.* Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развитие ребенка: пособие для учителя-дефектолога. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
5. *Шипицына Л.М., Хилько А.А., Галлямова Ю.С.* и др. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста. – СПб.: Речь, 2003.

ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

О. В. Баранова

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА

Инновационная деятельность в сфере психолого-педагогического сопровождения направлена на совершенствование содержания образования, индивидуализацию образовательных маршрутов и на получение новых, более качественных, разнообразных, доступных и эффективных образовательных продуктов и услуг, отвечающих на запросы современного общества.

Инновационные образовательные модели и технологии в области психолого-педагогического сопровождения должны обеспечивать доступность общего и дополнительного образования всем воспитанникам и обучающимся во всех типах образовательных организаций.

Государственный общественный орган, регулирующий инновационную деятельность образовательных организаций в Санкт-Петербурге, – Совет по образовательной политике при Комитете по образованию – решает следующие задачи:

- подготовка в Комитет по образованию предложений, обеспечивающих устойчивое развитие системы образования Санкт-Петербурга и принятие оптимальных решений по реализации государственной и региональной политики в сфере образования в интересах обеспечения единства образовательного пространства;

- изучение эффективности инновационной деятельности в рамках районных, городских, межрегиональных и международных проектов, инициатив субъектов образования Санкт-Петербурга с целью определения путей развития инноваци-

онной деятельности образовательных учреждений Санкт-Петербурга;

- информирование общественности и профессионального педагогического сообщества о стратегических направлениях развития системы образования Санкт-Петербурга, результатах деятельности Совета;

- инициатива и содействие мероприятиям, обеспечивающим информационное пространство образовательной политики Комитета.

В системе образования Санкт-Петербурга реализуются следующие *формы региональной инновационной площадки* (далее – РИП):

- экспериментальные площадки;
- ресурсные центры;
- педагогические лаборатории.

Ресурсный центр дополнительного образования по теме «Развитие школьной службы медиации ресурсами дополнительного образования детей» и педагогическая лаборатория по теме «Онлайн-сервис психологической диагностики обучающихся в системе общего образования» только начали свою работу, поэтому в статье рассматривается деятельность региональных инновационных площадок.

Региональные инновационные площадки осуществляют разработку и внедрение новых образовательных технологий в рамках определенной тематики, обеспечивая при этом системное распространение передового психолого-педагогического опыта по конкретному направлению инновационной деятельности.

Региональная инновационная площадка выступает как организация (или сете-

вое объединение организаций), осуществляющая образовательную деятельность в рамках создания и внедрения новаций, апробации результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в области возрастной, специальной психологии и педагогики.

К инновационным программам психолого-педагогического сопровождения предъявляются следующие требования:

- актуальность инновационной деятельности, ориентация на удовлетворение социального заказа;
- реалистичность и реализуемость программы;
- соответствие требуемых и имеющихся возможностей;
- нацеленность на максимально возможные результаты при рациональном использовании имеющихся ресурсов;
- полнота структуры программы, взаимосвязь всех блоков и содержательность их описания;
- мобильность программы, связанная с возможностью введения в программу промежуточных контрольных точек для внесения в случае необходимости оперативных корректив, конкретность результатов, наличие критериев (показателей, индикаторов) результативности.

Комитетом по образованию Санкт-Петербурга определена инновационная тематика психолого-педагогического сопровождения, актуальная для образовательного сообщества Санкт-Петербурга:

2017–2019 годы:

- Практико-ориентированные технологии обучения, воспитания и психолого-педагогического сопровождения воспитанников в условиях групп комбинированной направленности в дошкольном образовательном учреждении.
- Разработка региональной модели непрерывного образования детей с расстройствами аутистического спектра.
- Формирование у обучающихся навыков эмпатии в образовательном процессе.
- Совершенствование условий организации и осуществления образовательного процесса для преодоления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся.
- Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для организации работы с одаренными детьми.

2020–2022 годы:

- Совершенствование возможностей раннего развития детей в условиях дошкольного образования.

- Определение взаимосвязи готовности детей к обучению в школе и их самооценки в условиях образовательной организации, реализующей программы дошкольного образования.

- Влияние цифровой образовательной среды и электронного обучения на социальные установки обучающихся основной и средней школы.

В современном обществе постулируется «шаговая доступность образования», для каждого обучающегося и воспитанника. Педагогам приходится работать с неоднородным контингентом детей, реальная практика диктует необходимость владения педагогами технологиями и методиками работы с различными категориями детей: одаренными, с особенностями поведения, с особенностями развития, а также с ограниченными возможностями здоровья (табл. 1).

Инновационная деятельность в образовательных организациях проходит обязательную многоступенчатую экспертизу на всех этапах работы.

К проведению экспертиз привлекаются ведущие специалисты по соответствующему профилю.

Эксперты готовят экспертные заключения, отчеты и документы, отражающие их мнение по проблемам инновационной деятельности.

Оценка эффективности деятельности образовательных организаций – это один из ключевых механизмов регулирования развития системы образования в целом и отдельных ее компонентов. Инновационная деятельность образовательной организации влечет за собой необходимость разработки инструментария, обеспечивающего оценку эффективности и перспективности происходящих в образовательной организации процессов.

Задача экспертизы состоит в оценке уровня проекта, возможностей его выполнения и эффективности.

В экспертизе оценивается полнота разработанных нормативных правовых документов, степень разработанности учебно-методического и научно-методического обеспечения инновационной деятельности в образовательном учреждении.

Категории детей, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении

Дети с проблемами в поведении, в развитии волевой и личностной сферах	Дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды	Дети с особыми образовательными возможностями (одаренные)
<ul style="list-style-type: none"> • С отклоняющимся поведением, состоящие на внутришкольном учете и на учете в отделе по делам несовершеннолетних; • с социальной и школьной дезадаптацией (испытывающие трудности в обучении, общении, тревожность, агрессивность, депрессивность); • с социально-педагогической запущенностью; • из неблагополучных семей (в социально-опасном положении); • пережившие психологическую травму (психологическое и/или физическое насилие, подвергшиеся травле (буллинг), потерю близких); • с нарушениями эмоционально-волевой сферы: страхи, невротические реакции, агрессивность, тревожность, гиперактивность 	<ul style="list-style-type: none"> • Имеющие задержку речевого, психоречевого, психомоторного развития, специфическую (при нарушении слуха или /и/ зрения или тотальную задержку развития); • с нарушениями интеллекта, с церебрастеническими явлениями; • с пограничными психическими расстройствами; • с психосоматическими заболеваниями; • с особыми образовательными потребностями (слепые, слабовидящие, глухие, слабослышащие и др.); • нарушения эмоционально-волевой сферы (расстройство аутистического спектра); • множественные нарушения развития, имеющие определенные нарушения в работе опорно-двигательного аппарата 	<ul style="list-style-type: none"> • С гармоничным и дисгармоничным типом одаренности; • испытывающие трудности в социализации (в общении со сверстниками с нормативным поведением); • испытывающие проблемы личностного развития (эгоцентризм, повышенная потребность в самореализации)

При проведении экспертизы оценивается возможность распространения представленной в проекте инновации. При проведении экспертизы также учитывается соответствие программ определенным критериям:

- *общим* – оценивают значимость предлагаемого проекта с точки зрения основных тенденций, направлений развития образования на разных уровнях его организации: новизну или инновационность, масштабность, системность, эффективность, транслируемость;

- *специальным* – оценивают компетентность разработчиков и содержательность проекта с точки зрения его проработанности, соответствия нормативным требованиям: полноты охвата, функциональности, взаимодействия и согласованности всех участников проекта, т. е. его четкую структуру;

- *частным* – оценивают степень обоснованности проекта с точки зрения возможностей его воплощения и жизнеспособности: реалистичности, реализуемости.

Инновационная деятельность связана с тиражированием положительного результата в массовую образовательную практику, поэтому важно оценить качество разработанных программ, методик и технологий, их применимость для использования в образовательных организациях разного типа и направленности.

При проведении экспертизы учитывается необходимость организации научно-методических мероприятий (семинаров, конференций, круглых столов и др.) и консультаций по распространению инновационного опыта.

Комплексный учет основных факторов эффективности инновационной дея-

тельности РИП влияет на принятие экспертами решений на каждом этапе работы. Рекомендации экспертов помогают выявить трудности в инновационной деятельности образовательных организаций и скорректировать их дальнейшую работу. В случаях когда требуется коллегиальное мнение, возможна публичная защита проекта.

Представляем краткий аналитический обзор инновационных площадок в системе образования Санкт-Петербурга, основанный на изучении проектов, реализуемых программ, заключений экспертов, изучения открытых информационных источников. Образовательные организации имеют опыт инновационной деятельности регионального уровня, активно участвуют в конкурсах различного инновационного статуса.

Тема: Практико-ориентированные технологии обучения, воспитания и психолого-педагогического сопровождения воспитанников в условиях групп комбинированной направленности в дошкольном образовательном учреждении.

Образовательные организации

- Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 41 комбинированного вида Центрального района Санкт-Петербурга «Центр интегративного воспитания»

- Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 309 Центрального района Санкт-Петербурга (сетевая площадка)

- Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 83 Фрунзенского района Санкт-Петербурга

- Санкт-Петербургское государственное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 53 комбинированного вида Фрунзенского района» (сетевая площадка)

Организация обучения и воспитания нормативно-развивающихся детей и дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) предусматривает осуществление совместного образования воспитанников в группах комбинированной направленности. На площадках представленных дошкольных образовательных организаций разрабатываются эф-

фективные методы и формы взаимодействия детей, направленные на повышение качества образования всех воспитанников. Разработка практико-ориентированного методического инструментария представляет интерес с позиции научной обоснованности и практической значимости при реализации инновационного процесса. На данном этапе опытно-экспериментальной работы (далее – ОЭР) идет апробация практико-ориентированных технологий, способствующих повышению качества образования дошкольников, воспитывающихся в группах комбинированной направленности. Разрабатываемые программы, технологии и методики востребованы как педагогическим сообществом, так и родителями, заинтересованными в качественном образовании для своих детей, в том числе включая и возможности инклюзивного образования.

Тема: Разработка региональной модели непрерывного образования детей с расстройствами аутистического спектра

Образовательная организация

Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 755 «Региональный центр аутизма» Василеостровского района Санкт-Петербурга.

Необходимость разработки этой темы диктуется востребованностью педагогическим сообществом и родительской общественностью. Открытие ресурсных классов в образовательных организациях Санкт-Петербурга, увеличение числа детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС) обуславливают потребность в разработке методических рекомендаций по проектированию специальной индивидуализированной образовательной среды с учетом специфики проявления симптоматики расстройств аутистического спектра у детей, разработку технологий эффективных коммуникаций. Наибольшая эффективность социализации детей с РАС обеспечивается последовательностью и преемственностью процессов обучения, воспитания, развития, коррекции и социализации при взаимодействии специалистов и родителей. Решение этой задачи требует комплексного подхода, построенного на основании использования возможностей психолого-педагогического и медико-социального сопровождения. Образовательное учреждение имеет большой опыт

по разработке и реализации на практике организации образовательного процесса и использования всех ресурсов для максимально возможной адаптации детей, закрепления у них социально значимых моделей поведения и подготовки к дальнейшей жизни.

Тема: Формирование у обучающихся навыков эмпатии в образовательном процессе

Образовательные организации

- Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 337 Невского района Санкт-Петербурга

- Государственное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 45 комбинированного вида Приморского района Санкт-Петербурга

В рассматриваемом проекте важна взаимосвязь формирования навыков эмпатии в программах образовательных организаций дошкольного и школьного возраста. В нем предполагается формирование навыков эмпатии учащихся в образовательном процессе не на отдельных занятиях, посвященных пониманию состояния другого человека, а через внедрение обучения навыкам эмпатии непосредственно в учебный процесс в рамках каждого школьного предмета. В связи с этим предполагается создание модельной программы по формированию у учеников разного возраста навыков эмпатии в образовательном процессе; разработка комплекса диагностических материалов, обеспечивающих определение уровня сформированности эмпатии у учащихся, создание программ обучения учителей и родителей формированию навыков эмпатии у детей, создание учителями программ предметного обучения.

Разработаны и апробируются:

- модельная программа дошкольного образовательного учреждения по формированию у воспитанников навыков эмпатии в образовательном процессе, включающая дорожную карту модулей и их описание;

- программы внутриорганизационного обучения педагогических работников образовательного учреждения по формированию у воспитанников навыков эмпатии на основе применения кластерного и модульного подходов к воспитанию и развитию воспитанников.

Тема: Совершенствование условий организации и осуществления образовательного процесса для преодоления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся.

Образовательные организации

- Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Выборгского района Санкт-Петербурга

- Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа-интернат № 49 Петродворцового района Санкт-Петербурга «Школа здоровья»

- Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение школа № 5 Центрального района Санкт-Петербурга (сетевая площадка)

Сложность, многогранность и актуальность проблемы обучения и социализации детей, имеющих нарушения эмоционально-волевой сферы, диктует необходимость разработки научно- и экспериментально-обоснованной валидной модели работы. Разрабатываемые программы и психодиагностические методики по работе с детьми, имеющими синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), востребованы в образовательных организациях, реализующих образовательные программы различной направленности, включая адаптированные образовательные программы.

Высока потребность в разработке и широком внедрении практических организационных и содержательных решений, способствующих повышению психолого-педагогической компетентности специалистов образования в предметном поле обеспечения качественного образования детей с СДВГ. В этом аспекте очень важен не только сетевой, но и кластерный подход к решению этой проблемы, так как число детей с такими особенностями развития и поведения в общеобразовательных организациях постоянно растет.

Тема: Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов для организации работы с одаренными детьми

Образовательные организации

- Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 351 с углубленным изучением французского языка Московского района Санкт-Петербурга

- Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 200 с углубленным изучением финского языка Красносельского района Санкт-Петербурга

- Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение лицей № 533 «Образовательный комплекс «Малая Охта» Красногвардейского района Санкт-Петербурга

Представленные материалы образовательных организаций обоснованы, практико-ориентированы, технологичны, отвечают современным требованиям психолого-педагогического сопровождения одаренных детей. Модели разработанных индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) могут использоваться в педагогической практике не только для работы с одаренными детьми, но и при решении схожих задач, требующих определения способов индивидуализации образовательной деятельности школьников.

Достоинством ОЭР являются разработанные электронные ресурсы, которые позволяют авторам-разработчикам выстроить целостную систему психолого-педагогического сопровождения одаренных детей при формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов как для естественно-на-

учного, так и для гуманитарного направления.

Разработанные программы повышения квалификации педагогов по проектированию индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) и психолого-педагогического сопровождения одаренных детей отвечают современным требованиям и направлены на восполнение профессиональных дефицитов педагогов.

Разработанные материалы представляют интерес для педагогического сообщества.

Программы по обучению и воспитанию одаренных детей крайне востребованы в обществе и поэтому являются социально значимыми.

В заключение следует отметить большую востребованность разработок инновационных методик и технологий по психолого-педагогическому сопровождению, обеспечивающих создание комфортных, психологически безопасных условий для всех участников образовательного пространства. Широкое внедрение практик психолого-педагогического сопровождения расширяет возможности в получении образования детям различных категорий благодаря расширению вариативности образовательного процесса, учета их индивидуальных особенностей развития.

Список литературы

1. *Бабанова И. А.* Экспертиза инновационной деятельности региональных инновационных площадок г. Москвы // *Муниципальное образование: инновации и эксперимент.* – 2015. – № 4. – С. 20–24.
2. Положение о Совете по образовательной политике при Комитете по образованию. Распоряжение Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга № 1528-р от 7 сентября 2009 года.

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА И РАЗВИТИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ГБУ ДО ЦППМСП)

Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (ЦППМСП) Выборгского района Санкт-Петербурга (далее – Центр) является активным участником инновационной деятельности в сфере оказания социально-психологической помощи детям, подросткам и молодежи. Инновационная деятельность Центра осуществляется по двум направлениям:

- освоение образцов новой образовательной практики, внедрение в образовательную практику результатов инновационной работы специалистов, разработка, апробирование, доработка, реализация, и подготовка к широкому распространению полученных результатов (инноваций);
- формирование культуры инноваций в образовательном процессе.

В рамках обобщения инновационного опыта и профессиональной рефлексии специалистами Центра выделены следующие критерии оценки инновационной деятельности:

- актуальность (соответствие инновации социокультурной ситуации развития общества);
- новизна (степень оригинальности инновационных подходов, своеобразие сочетаний, комбинирование известного, представляющего в совокупности новизну);
- образовательная значимость (степень влияния инновации на развитие, воспитание и образование личности); общественная значимость (воздействие инновации на развитие системы образования в целом);
- полезность (практическая значимость инновационных процессов);
- реализуемость (реалистичность внедрения инновации и управляемость инновационных процессов) [1; 3; 4].

Следует отметить непрерывность и преемственность осуществляемой инновационной деятельности: за период с 2012 года по настоящее время специалистами Центра разработаны и оформлены семь паспортов инновационных продуктов: «Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности настав-

ников начинающих учителей», «Психолого-педагогические основы проектирования профессиональной карьеры начинающего учителя», «Диагностика устной и письменной речи младших школьников», «Модель «Проектирование индивидуального коррекционно-развивающего маршрута дошкольника», «Положение об организации деятельности лекотеки дошкольного отдела ГБУ ДО ЦППМСП Выборгского района Санкт-Петербурга», «Персональный сайт учителя-логопеда», «Методика дистанционного консультирования родителей, имеющих детей с ОВЗ», «Концепция работы ГБУ ДО ЦППМСП Выборгского района Санкт-Петербурга с одаренными детьми». Перечисленные продукты активно используются в работе со всеми участниками образовательного процесса: обобщенный инновационный опыт неоднократно представлялся специалистами Центра на всероссийском и международном уровне. Достижения в области инновационной деятельности специалистов отмечены дипломом Победителя II Всероссийского конкурса эффективных практик развития волонтерской (добровольческой) деятельности в образовательных организациях общего и дополнительного образования (2017 год); премией Международной Академии общественного признания (Москва) «Лучшее образовательное учреждение» (2018 год).

В 2017–2018 годах специалисты Центра представили результаты инновационной деятельности на районный конкурс педагогических достижений и стали победителями, заняв призовые места: Победители в номинации «Гармония, благополучие, поддержка» и номинации «Методист года»; второе место в номинации «Руководитель образовательного учреждения».

Перечисленные достижения говорят о том, что в Центре осуществляется поддержка творческой и научной деятельности специалистов, и это возможность организовывать формальные и нефор-

мальные профессиональные сообщества в различных организационных формах как в Центре, так и в пространстве района (методические объединения, междисциплинарный районный консилиум, научно-методический совет), организовывать и вести обмен опытом, проводить просветительскую деятельность среди субъектов образовательной деятельности. В профессиональном плане это не только способствует поддержки талантливой молодежи, но и формирует позицию лидерства у опытных специалистов, желание быть наставниками.

В Центре сложилась атмосфера и традиции новаторства. Почти все специалисты принимают регулярное участие в создании инновационных продуктов, при этом более 60% специалистов имеют высшую и первую квалификационные категории. В коллективе работают педагоги, имеющие почетное звание, ведомственные знаки отличия «Почетный работник общего образования Российской Федерации», «Знак за гуманизацию»: один доктор психол. наук, два кандидата психол. наук, два кандидата пед. наук, два специалиста награждены почетными грамотами Министерства образования Российской Федерации.

С 2012 года на базе Центра ведется инновационная деятельность по оказанию комплексной психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям с особыми образовательными потребностями, в том числе гиперактивным детям, их родителям и педагогам. На базе образовательных организаций Выборгского района в рамках сетевого взаимодействия реализуется образовательная программа «Психологическая помощь детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивности».

С 01.01.2018 года ГБУ ДО ЦППМСП Выборгского района Санкт-Петербурга присвоен статус региональной инновационной площадки (далее – РИП) по теме «Совершенствование условий организации и осуществления образовательного процесса для преодоления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся» [5].

В деятельность РИП включено 90% специалистов ЦППМСП, в том числе 17 педагогов-психологов, 22 учителя-логопеда, 3 учителя-дефектолога, 6 социаль-

ных педагогов, 2 врача-психиатра. Командная работа специалистов осуществляется путем объединения их в рабочие группы, междисциплинарный консилиум, научно-методический совет. Команда специалистов участвует в регулярных тематических совещаниях (в присутствии директора), обучающих семинарах, в повышении квалификации сотрудников Центра и педагогов образовательных организаций – партнеров ОЭР по образовательной программе СПб АППО «Проектирование педагогических условий для преодоления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся в образовательном процессе» (кафедра педагогики семьи, 108 часов).

Центр имеет партнерские связи с ведущими вузами страны и города: Институт мозга человека имени Н.П. Бехтеревой РАН, ГБОУ ВПО Педиатрический медицинский университет Минздрава РФ, Психоневрологическое диспансерное отделение № 1 Санкт-Петербургского государственного казенного учреждения здравоохранения «Центр восстановительного лечения «Детская психиатрия» имени С.С. Мнухина», СПбГУ (факультет клинической психологии), ГБУ ДО СПб АППО (кафедра педагогики семьи, кафедра педагогики окружающей среды, безопасности и здоровья человека, кафедра психологии). Среди социальных партнеров Центра также ДДЮТ Выборгского района и 57 ГБОУ, заключивших соглашения о совместной деятельности.

Организационно-методическую помощь РИП осуществляют: Отдел образования администрации Выборгского района, Информационно-методический центр Выборгского района. Сетевыми партнерами по реализации практической составляющей РИП выступили общеобразовательные школы Выборгского района, среди них: ГБОУ школа № 518, ГБОУ школа № 471, ГБОУ лицей № 623 имени И.П. Павлова, ГБОУ гимназия № 622 и ГБОУ школа № 463. Решению практических и организационных вопросов способствует сотрудничество с ГБУ «Подростково-молодежный центр «Мир»; ГБУ «Дом молодежи «Форпост»; ГБУ ДО Дворец детского (юношеского) творчества Выборгского района; ГБУ ДО Дом детского творчества «Олимп» Выборгского района. Важно отметить, что

сотрудничество с этими организациями и учреждениями значительно дополняет и усиливает внутренние и внешние ресурсы Центра по реализации ОЭР.

Целью социального партнерства Центра и образовательных учреждений в инновационной деятельности является преодоление различий в действиях в работе по направлению «Совершенствование условий организации и осуществления образовательного процесса для преодоления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся», в основе своей имеющее идею добровольного и взаимовыгодного сотрудничества для решения общих задач.

Принципы взаимодействия сторон – социальных партнеров:

- равноправие участников;
- взаимное уважение;
- заинтересованность в результатах;
- свобода обсуждения интересующих вопросов;
- добровольность принятия на себя обязательств;
- ответственность.

В рамках инновационной деятельности в 2018 году состоялся научно-методический совет ЦППМСП Выборгского района «Организация и содержание деятельности экспериментальной площадки» по теме: «Совершенствование условий организации и осуществления образовательного процесса для преодоления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся» с участием начальника отдела развития образования Комитета по образованию Правительства Санкт-Петербурга В. Н. Волкова, врача-психиатра психоневрологического диспансерного отделения № 1 СПб ГКУЗ «ЦВЛ «Детская психиатрия» им. С. С. Мнухина Е. В. Кузнецовой, научного руководителя РИП, доцента кафедры педагогики семьи СПб АППО Н. И. Цыганковой. Участники обсудили актуальные вопросы совершенствования условий организации и осуществления образовательного процесса, клинико-психологические особенности обучающихся с СДВГ.

Образовательные учреждения-партнеры Центра представили имеющийся инновационный опыт создания условий для обучения детей с СДВГ. Центр как сетевой лидер РИП курирует деятельность по работе с обучающимися с СДВГ в обра-

зовательных учреждениях и аккумулирует инновационный педагогический опыт коллег в этом направлении.

Детям с особыми образовательными потребностями и детям с СДВГ в частности необходимо психолого-педагогическое сопровождение. Например, на базе ГБОУ школы № 471 Выборгского района Санкт-Петербурга функционирует психолого-медико-педагогический консилиум, который является самостоятельной организационной формой методической работы педагогического коллектива и взаимодействия специалистов, объединяющихся для психолого-медико-социально-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников в условиях школы со специфическим кругом диагностико-воспитательных задач. Это систематически проводимое, с постоянным составом участников, наделенное правом рекомендовать и контролировать проводимую работу совещание лиц, участвующих в учебно-воспитательной работе. Свою деятельность консилиум осуществляет во взаимодействии с медицинской, логопедической и психологической службами, методическими объединениями специалистов, педагогическим советом и всеми звеньями учебно-воспитательного процесса. В рамках консилиума специалистами ведется обследование и динамическое наблюдение за обучающимися. Ежегодно в школе проводится «Мониторинг трудностей обучения детей начальной школы», который констатирует ежегодный рост на 1–2% числа обучающихся, которым необходимо междисциплинарное сопровождение специалистов.

Одним из партнеров Центра, имеющим инновационный опыт работы «Школы здоровья», является ГБОУ лицей № 623 имени И. П. Павлова Выборгского района Санкт-Петербурга. Педагогами лицея разработан навигатор – «Модель формирования ценности здорового образа жизни участников образовательного процесса в условиях реализации ФГОС в зависимости от особенностей образовательной деятельности ОУ: общеобразовательная школа, образовательная организация повышенного уровня (лицей), организация для детей с ОВЗ (школа полного дня/ школа-интернат)» [6].

ГБОУ гимназия № 622 Выборгского района Санкт-Петербурга активно ис-

пользует ресурсы дополнительного образования для всестороннего развития детей с СДВГ. Функционирует школьный спортивный клуб «Озерки» (занятия общей физической подготовкой, а также плаванием, волейболом, футболом, лопатой и стрельбой). Ребята, занимающиеся в секциях, не один раз занимали места в соревнованиях различного уровня. В рамках ОДОД (отделения дополнительного образования детей) работают разнообразные кружки: шахматы, азбука общения, мир рукоделия, творчество в труде, проходят занятия по музыке и хоровому пению. Большое внимание специалисты гимназии уделяют будущему обучающихся. На это направлена профориентационная программа «Кресло героя», в рамках которой приглашенные гости – известные личности – ведут открытый диалог с обучающимися.

Оказание психолого-педагогической помощи детям с СДВГ на базе образовательной организации реализуется Центром в условиях сотрудничества с ГБОУ школа № 463 и ГБОУ школа № 518 Выборгского района Санкт-Петербурга педагогом-психологом В. В. Цветковым. Специалистом Центра проводятся занятия по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе «Психологическая помощь детям с СДВГ». По результатам проведения занятий с обучающимися, педагогами и родителями отмечается улучшение показателей обучения, поведения, взаимоотношений со сверстниками, отношений с педагогами, повышение уверенности в себе и самооценки обучающихся начальной школы. Достижению устойчивых результатов в работе способствует специально организованная образовательная среда школы.

Анализируя потенциал образовательных условий ГБОУ школы № 518 Выборгского района Санкт-Петербурга, специалисты Центра пришли к выводу, что созданные условия, подходят каждому обучающемуся, в том числе имеющему особые образовательные потребности. Все обучающиеся чувствуют себя в образовательном учреждении комфортно. Этому способствуют: информационная среда (Информационный центр, выпускающий газету «Nota bene», радио «Байт» и школьное телевидение school518tv), материально-техническое оснащение школы

(оборудованы кабинеты и другие объекты для проведения практических занятий: кабинеты химии, физики, информатики, технологии, логопедический, музыки, лингафонный, кабинет-лаборатория естествознания, большой спортивный зал, зал ритмики, аэробики, сенсорная комната, стадион). Мероприятия внеурочной и кружковой деятельности «Организация второй половины дня», методические и организационные мероприятия для педагогов школы, повышающие их профессиональную компетентность. В рамках ОДОД ГБОУ СОШ № 518 действует школьный спортивный клуб «Феникс», деятельность которого направлена на проведение широкой пропаганды физической культуры и спорта в образовательном учреждении; содействие в реализации образовательных программ дополнительного образования детей физкультурно-спортивной, спортивно-технической, туристско-краеведческой и военно-патриотической направленности; проведение спортивно-массовых мероприятий и соревнований среди обучающихся; организацию различных форм активного и оздоровительного отдыха обучающихся.

Важно отметить, что сотрудничество с вышеописанными образовательными учреждениями значительно дополняет и усиливает внутренние и внешние ресурсы Центра по оказанию помощи детям с СДВГ.

В 2018 году специалистами ГБУ ДО ЦППМСП проведен мониторинг и аналитическое обобщение опыта образовательных организаций Выборгского района по созданию условий организации и осуществления образовательного процесса с целью преодоления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся. В исследовании приняли участие 55 заместителей директоров по воспитательной работе школ Выборгского района. В результате сделан вывод о том, что в образовательных организациях района частично созданы и реализуются определенные условия организации и осуществления образовательного процесса для преодоления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся. Для этого преимущественно используются мероприятия Центра по договору о совместной деятельности (сотрудничестве) с ОУ и система внеклассной и внеурочной работы. На втором месте по частоте использования

стоят консультации педагогов и специалистов для родителей, но при этом возникает вопрос о профессиональной компетентности самих консультантов, так как к настоящему времени только четверть педагогов имеет специальную подготовку в рамках курсов повышения квалификации по работе с детьми с СДВГ. Определенное внимание уделяется организации предметно-развивающей среды в учебных кабинетах и использованию двигательных, здоровьесберегающих и других технологий (например, БОС-технологий, гимнастики, ЛФК, игры и т.д.). Значительно меньше внимания педагогами уделяется индивидуализации образовательного процесса, активным формам обучения родителей, организации предметно-развивающей среды в рекреациях образовательных организаций. На последнее место среди компонентов условий образовательного процесса для детей с СДВГ педагоги поставили использование дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе. Таким образом, можно сделать вывод о том, что в образовательных организациях Выборгского района созданы

определенные условия с целью организации и осуществления образовательного процесса для преодоления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся. Однако требуется их совершенствование по таким наиболее актуальным и перспективным направлениям, как активизация работы с родителями и обучающимися с использованием современных цифровых технологий, повышение квалификации педагогов и методическое обеспечение образовательного процесса по работе с детьми с СДВГ. Можно отметить высокую мотивацию значительной части педагогов к расширению и углублению содержания профессиональных компетенций по теме СДВГ в рамках неформальных форм повышения квалификации.

В ходе первого года деятельности по теме РИП специалистами Центра разработана «Комплексная системная модель совершенствования условий организации и осуществления образовательного процесса, способствующая преодолению СДВГ у обучающихся, компенсации дефицитарных функций» [2] (рис. 1).

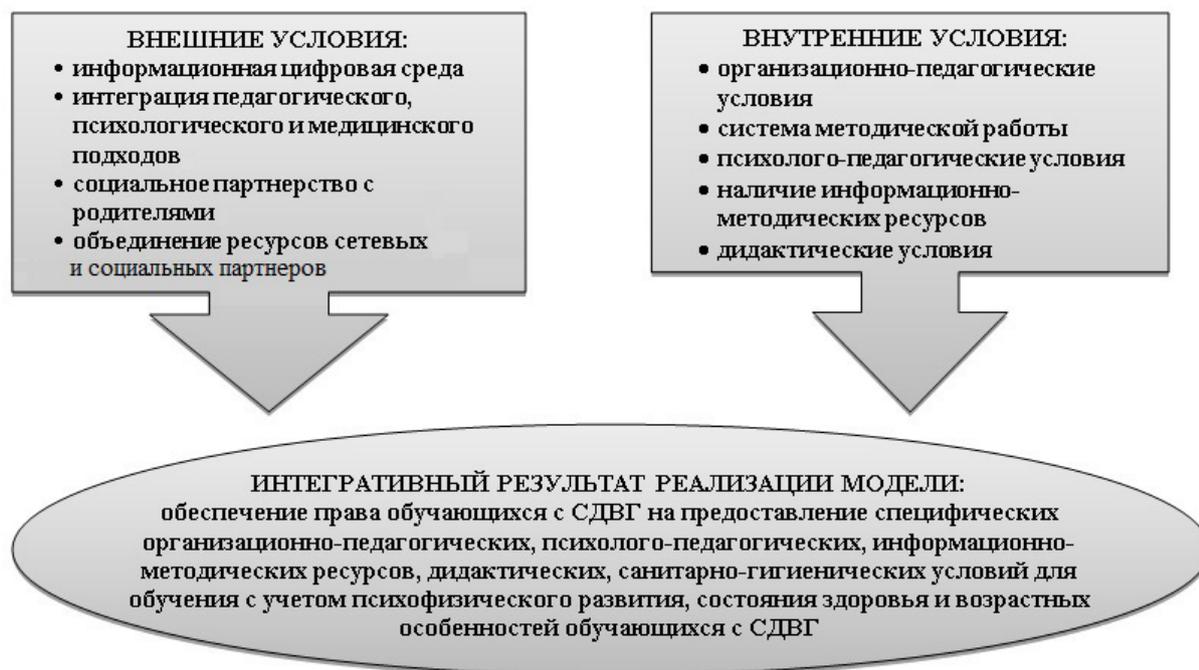


Рис. 1. Комплексная системная модель совершенствования условий организации и осуществления образовательного процесса, способствующая преодолению СДВГ у обучающихся, компенсации дефицитарных функций

Принципы построения модели:

- доступность содержания модели в использовании педагогическим коллективом, родителями (законными представителями) как условие обеспечения компетентной педагогической поддержки в образовательном процессе обучающихся с СДВГ;

- интегративный подход (интеграция методов и научно-методических подходов) к обеспечению качества создаваемых условий организации и осуществления образовательного процесса как условие обеспечения результативности компенсации дефицитарных функций у обучающихся с СДВГ;

- эффективность как условие распространения модели во всех образовательных организациях Санкт-Петербурга.

31 мая 2018 года членами научно-методического совета ГБУ ДО ЦППМСП рассматривались различные стратегии апробации и внедрения «комплексной модели» в образовательных учреждениях Выборгского района:

- через оценку собственных потребностей и внутренних ресурсов образовательных учреждений: административных, кадровых, информационно-методических, учебно-материальных, социально-экономических и финансовых;

- эволюционный подход для образовательных учреждений-партнеров. Апробация этой комплексной модели планируется при непосредственном участии сетевого лидера ОЭР – ЦППМСП Выборгского района – и будет проходить в образовательных учреждениях-партнерах Выборгского района.

Методологической основой реализации модели является мультидисциплинарный подход, объединяющий работу специалистов медицинского, психологического, педагогического, логопедического профилей, что позволяет целостно использовать кадровый потенциал Центра. Целью внедрения модели является совершенствование психолого-педагогических условий организации и осуществления образовательного процесса как фактор содействия преодолению синдрома дефицита внимания и гиперактивности, ком-

пенсации дефицитарных функций у обучающихся 7–14 лет (1–7-х классов).

Реализация комплексной системной модели позволит решить образовательному учреждению следующие задачи:

- Обеспечение доступности получения качественного начального и основного общего образования, достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального и основного общего образования путем свободного, мотивированного включения обучающихся с СДВГ в образовательный процесс.

- Обеспечение индивидуализированного психолого-педагогического сопровождения, создание необходимых условий для самореализации личности каждого обучающегося с СДВГ.

- Обеспечение эффективного педагогического взаимодействия всех участников образовательных отношений (обучающиеся с СДВГ, родители/законные представители, педагоги).

- Взаимодействие образовательной организации с социальными партнерами при реализации системной Модели.

- Выявление и развитие способностей детей с СДВГ, их интересов, через систему внеурочной деятельности, в том числе с использованием возможностей образовательных организаций дополнительного образования.

- Обеспечение научно-методической и информационной поддержки деятельности педагогов по тематике опытно-экспериментальной работы в цифровом образовательном пространстве.

- Повышение воспитательной и педагогической компетентности родителей детей с СДВГ.

Реализация комплексной системной модели совершенствования условий организации и осуществления образовательного процесса, способствующей преодолению СДВГ у обучающихся, компенсации дефицитарных функций обеспечит создание и распространение структурных и технологических инноваций в обучении и воспитании детей с СДВГ.

Список литературы

1. *Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А. Ю.* Педагогический словарь. – М.: Академия, 2003.
2. Комплексная системная модель совершенствования условий организации и осуществления образовательного процесса, способствующая преодолению СДВГ у обучающихся, компенсации дефицитарных функций. URL: <http://www.цппмсп-выборгский/doc/tehnologia%20modeli%202.pdf>
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М., 2000. – С. 86.
4. Педагогическая энциклопедия. – М.: Академкнига, 2004. – Т. 2. – С. 201.
5. Распоряжение комитета по образованию Санкт-Петербурга № 1845-Р от 26.05.2017 «О признании образовательных учреждений экспериментальными площадками Санкт-Петербурга и ресурсными центрами общего образования Санкт-Петербурга». URL: http://www.цппмсп-выборгский/doc/experimental/Raspor_komiteta.pdf
6. Сборник методических материалов / под общ. ред. М. Г. Колесниковой, О. В. Вашечкиной. – СПб.: Скифияпринт, 2016.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УСЛОВИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБУЧАЮЩИХСЯ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности и качества образования, его гармонизация в соответствии с требованиями инновационного развития экономики, поиск новых форм управления человеческим капиталом, ориентация на удовлетворение современных потребностей общества и каждого гражданина, индивидуализация образования, рост ценности уникальной личности. Именно такой вектор развития образования заложен в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей является одной из наиболее важных проблем современного мира. Это наиболее распространенное психоневрологическое расстройство среди детей и подростков, встречается у одного из 20 современных школьников. СДВГ чаще диагностируется у пациентов мужского, чем женского пола: в соотношении от 3:1 до 16:1 [3].

Сложившаяся практика обучения и воспитания показывает, что число детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности растет, увеличивается число исследований, предлагающих решить проблему развития и социализации ребенка с СДВГ с точки зрения лекарственной терапии, нейропсихологического подхода, арт-терапии, семейной терапии [7].

Однако существующие педагогические исследования освещают отдельные аспекты работы с детьми с СДВГ, но не содержат комплексных решений по оптимизации процесса обучения, повышению качества образования. Таким образом, учитель в настоящее время сталкивается с проблемой несовершенства существующего педагогического инструментария.

В то же время профессиональный стандарт педагога (учителя, воспитателя) указывает на то, что современный педагог должен:

- строить профессиональную деятельность с учетом индивидуальных особенностей;
- знать возможные девиации;
- сотрудничать с другими педагогическими работниками и другими специалистами в решении профессиональных задач;
- применять психолого-педагогические технологии, необходимые для адресной работы с различными контингентами учащихся, в том числе с детьми с особыми образовательными потребностями – с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью;
- уметь оказать помощь семье в решении вопросов воспитания ребенка;
- использовать конструктивные воспитательные усилия родителей (законных представителей) обучающихся [11].

Федеральный государственный стандарт общего образования требует построения образовательной деятельности с учетом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся. Стандарт прямо указывает на необходимость овладения всеми обучающимися, в том числе и с СДВГ, метапредметными результатами образования, среди которых умение самостоятельно **определять цели; планировать и регулировать** свою деятельность; владеть основами **самоконтроля**; работать индивидуально и в группе. Именно формирование этих умений у детей с СДВГ в образовательном процессе школы создает наибольшие трудности у педагогов. Ребенок с СДВГ не способен организовать и планировать свои действия, быстро переключаться с одной проблемы на другую (ригидность), не контролирует вербальную (словесную) и мышечную активность (неспособен к усидчивости, терпеливости) [2].

Даже при достаточно высоком интеллекте основными проблемами у детей с СДВГ являются трудности в обучении, эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость, иногда агрессивность. Непред-

сказуемость поведения таких детей и его последствия, в частности школьная неуспеваемость, становятся поводом для непрекращающихся бессистемных попыток родителей принять жесткие меры и наказанием принудить ребенка к послушанию. Окружение не принимает таких детей, они часто страдают из-за невозможности четко идентифицировать себя во взаимоотношениях со сверстниками. При этом дети с СДВГ осознают свою неспособность регулировать поведение адекватно ситуации, что отражается на их эмоциональном состоянии, приводит к нарушению социализации [10].

Еще один важный аспект проблемы связан с тем, что поставить диагноз СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности по классификации DSM-IV) может только врач. Диагноз строится только на основании анамнеза и клинической картины. Все исследования (биохимические, электроэнцефалография и др.) проводятся только с целью исключения иных заболеваний. Для постановки диагноза необходимо наличие шести и более симптомов невнимательности (дефицит внимания) и шести и более симптомов гиперактивности и импульсивности, которые сохраняются у ребенка на протяжении как минимум шести месяцев и выражены настолько, что свидетельствуют о недостаточной адаптации и несоответствии нормальным возрастным характеристикам. Постановка диагноза зависит от учета сообщений учителей, родителей, которые далеко не всегда согласуются между собой, так как поведение ребенка может меняться в зависимости от ситуации [5].

Таким образом, чтобы в школе появилась информация о наличии у ребенка медицинского диагноза СДВГ необходимо выполнение следующих условий:

- от родителей ребенка требуется совершить визит к врачу, в чем не всегда удается убедить их;
- единодушие в описании поведения ребенка со стороны родителей и педагогов, что тоже не всегда происходит;
- передача информации о диагнозе в школьную медицинскую службу, что также зависит от родителей.

В связи с этим детей, проявляющих дефицит внимания и/или гиперактивность в школе, гораздо больше числа де-

тей, состоящих в диспансерной группе с таким медицинским диагнозом.

Социальная значимость проблемы высока, поскольку, выпадая из поля зрения врача, эти дети зачастую приобретают в школе ярлык дурно воспитанного ученика, ученика с девиантным поведением. Однако исследования показывают, что недисциплинированность гиперактивных детей невозможно скорректировать только дисциплинарными методами. Источники гиперактивности лежат в нарушениях нервной системы: дисбаланс процессов возбуждения и торможения в нервной системе [1].

Несмотря на доминирующую роль биологических факторов, этиология СДВГ носит комбинированный характер, и важно учитывать, что условия жизнедеятельности современного ребенка, такие как использование компьютерной техники, насыщенность информационных потоков, могут значительно усугублять проявления СДВГ [2; 9].

Таким образом, как указывают многие исследователи, нельзя ограничиться исключительно медицинским или психотерапевтическим сопровождением ребенка с СДВГ. Комплексный характер проблемы требует участия не только специалистов из соответствующих областей, но и семьи и школы [4; 8].

Все это диктует необходимость моделирования образовательного процесса для обучающихся с СДВГ в массовой школе.

Во-первых, обеспечение рационального режима дня (в школе и дома), в том числе полноценный сон, физические нагрузки, прогулки на свежем воздухе, соблюдение режимных моментов, чередование труда и отдыха, вовлечение в спокойные (средней подвижности) игры и забавы не соревновательного характера, ограничение продолжительности просмотра телевизора, и использования компьютера [2].

Во-вторых, акцент на рациональное сбалансированное питание в школе и дома, исключение возбуждающих продуктов (кофе, шоколад, крепкий чай, пепси- и кока-колы, тонизирующие напитки) и пищевых красителей [2].

В-третьих, оптимизация условий обучения и образовательного процесса. Адаптация пространственной среды к психофизиологическим особенностям

детей с СДВГ: лаконичный дизайн классной комнаты, минимизация числа потенциально отвлекающих предметов (стенды, картины и пр.). Индивидуальный подход с учетом цикличности внимания, ознакомление с последовательностью предстоящих заданий, предупреждение о предстоящей смене деятельности, краткие инструкции, дробление заданий (конкретное задание на определенный отрезок времени), использование знаковой системы оценивания, «якорение» на хорошем поведении (поощрение усидчивости, выдержки, соблюдения дистанции) и успешном выполнении заданий, своевременные физпаузы и релаксации [6; 12].

В-четвертых, обеспечение психолого-педагогического сопровождения:

- Работа в образовательном учреждении медико-психолого-педагогического консилиума, рассматривающего проблемы и перспективы развития детей, определяющего индивидуальную стратегию помощи и развития, в том числе ребенку с СДВГ;

- командное взаимодействие специалистов сопровождения (педагогов-психологов, социального педагога, учителей-логопедов, медицинского персонала) и педагогов школы по оказанию психолого-педагогической помощи и поддержки нуждающимся обучающимся;

- осуществление коррекционной работы педагогом-психологом по развитию дефицитарных функций детей с СДВГ на групповых и индивидуальных занятиях;

- организация (и координация) педагогом-психологом просветительской работы с родителями в рамках консультирования, родительского клуба, родительских конференций, родительских собраний.

В-пятых, доброжелательная психологическая атмосфера в классе и дома. Приоритет взаимного уважения среди одноклассников, а также членами семьи, принятие в коллективе сверстников (исключение изоляции в классе), снятие стрессовых ситуаций (в том числе игр и заданий состязательного характера). При выборе литературы – отказ от «страшилок», приоритет добрых, позитивных историй [2].

Таким образом, совершенствование условий организации и осуществления образовательного процесса для преодоления синдрома дефицита внимания и ги-

перактивности у обучающихся требует консолидации усилий администрации школы, педагогов-предметников, специалистов психолого-педагогического и медицинского сопровождения при тесном взаимодействии с родителями (законными представителями) ребенка.

С 01.09.2017 ГБОУ школа-интернат № 49 Петродворцового района Санкт-Петербурга «Школа здоровья» в соответствии с распоряжением Комитета по образованию от 26.05.2017 № 1845-Р «О признании образовательных учреждений экспериментальными площадками Санкт-Петербурга и ресурсными центрами общего образования» реализует проект опытно-экспериментальной работы в режиме региональной инновационной площадки по теме «Совершенствование условий организации и осуществления образовательного процесса для преодоления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся».

На организационно-подготовительном этапе опытно-экспериментальной работы (далее – ОЭР) проведена проверка состояния локальных актов, регламентирующих деятельность образовательной организации с учетом задач инновационной деятельности, внесены необходимые изменения, а также разработаны дополнительные локальные акты в соответствии с задачами проекта ОЭР. Определены *индикаторы результативности экспериментальной работы*:

- своевременность и полнота решения задач проекта ОЭР согласно плану ОЭР;

- содержание качественного анализа результатов ОЭР в ходе промежуточной и итоговой экспертиз;

- результаты общественно-профессиональной экспертизы хода реализации проекта ОЭР;

- степень удовлетворенности ходом и результатами ОЭР администрации и педагогов;

- удовлетворенность родителей детей с СДВГ и родителей детей, обучающихся совместно с ними результатами образовательной деятельности;

- динамика психодиагностических показателей, полученных в ходе базовой диагностики.

Для обеспечения эффективности решения задач инновационной деятельно-

сти в штатное расписание ОУ введены по 1,5 ставки административных и педагогических работников. Разработана гибкая система материального, морального, социального стимулирования педагогических работников, осуществляется информационно-методическая поддержка педагогов – участников инновационной деятельности. Создан и используется для продвижения результатов инновационной деятельности электронный информационно-методический ресурс региональной инновационной площадки (<https://sites.google.com/site/ripsdvg/home>). Для решения задач информационной поддержки активно привлекаются научно-педагогические работники профильных высших учебных заведений.

Реализация направлений инновационной деятельности предполагает осуществление следующих шагов:

- психолого-педагогическая диагностика обучающихся с СДВГ 1-х и 5-х классов;
- выявление особенностей познавательной деятельности и поведения обучающихся с СДВГ;
- изучение удовлетворенности участников образовательных отношений (родителей/законных представителей, педагогов, школьников) деятельностью ОУ по обеспечению условий для преодоления СДВГ у обучающихся с использованием разработанных в ОУ анкет. Весь использованный в ходе ОЭР диагностический инструментарий представлен на сайте РИП в разделе «Диагностические материалы». Анализ опыта использования различных подходов к обеспечению условий обучения для детей с СДВГ и информационно-методические материалы обобщены на сайте РИП в разделе «Библиография».

Анализ существующих образовательных программ для педагогов, связанных с проблемой обеспечения необходимых условий обучения для детей с СДВГ, показал, что преобладают программы дополнительного профессионального обучения (повышения квалификации) с «отрывом от производства». Знания и умения, приобретенные в ходе такого обучения, нуждаются в «практической доводке», осмыслении. При этом существует крайне ограниченное число программ корпоративного (внутришкольно-

го) обучения с использованием кадрового потенциала самого образовательного учреждения. Здесь следует указать на необходимость преодоления страхов, связанных с «неуставной деятельностью» образовательного учреждения по повышению квалификации сотрудников, поскольку корпоративное обучение следует относить к неформальной форме образования, не предполагающей сертификации.

При анализе также выявлено, что существующие программы подходят к решению проблемы СДВГ, опираясь на медицинские и психологические аспекты решения проблемы, используя потенциал специалистов в области медицины, коррекционной педагогики и психологии (педагоги-психологи, дефектологи, учителя-логопеды и пр.) В связи с чем учителя, направленные на обучение по такой программе, в лучшем случае в дальнейшем будут использовать знания о симптоматических проявлениях СДВГ, смогут выполнять социально-диспетчерскую функцию, направляя ребенка и его родителей на консультацию к специалисту (педагогу-психологу, врачу). Вопрос о том, насколько изменится процесс обучения школьников с СДВГ, остается открытым.

Результаты анализа научной литературы и современных образовательных практик были использованы при проектировании программы корпоративного (внутришкольного) обучения педагогов (объемом 36 часов), запланированной в числе конечных отчуждаемых продуктов инновационной деятельности согласно техническому заданию Комитета по образованию.

Акцент при проектировании программы сделан:

- на комплексный подход к решению проблемы детей СДВГ в условиях массовой школы, т. е. построение образовательного процесса с помощью конструктора урока/занятия, учитывающего направления (содержание, методы, способы) организации образовательной деятельности обучающихся с СДВГ;
- использование в учебном процессе комплекса упражнений (техник, игр) для развития дефицитарных функций (дефицит внимания, контроля поведения, двигательного контроля) и успешного освоения изучаемого материала;

- обеспечение необходимой школьникам двигательной активности с целью компенсаций возможных негативных проявлений у детей с СДВГ вследствие нарушения процессов возбуждения-торможения;

- целенаправленную и системную просветительскую, обучающую, консультационную работу с родителями (законными представителями);

- построение комфортной образовательной среды и психолого-педагогическое сопровождение школьников.

В основу методологии реализации программы заложены:

- андрагогический подход (С. Г. Вершловский, М. Т. Громкова, Э. Ф. Зеер, С. И. Змеев, И. А. Колесникова и др.), предполагающий опору на жизненный, социальный, профессиональный опыт педагогов;

- проблемно-диалоговое построение содержания обучения;

- компетентностный подход (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, Н. Ф. Радионова, А. И. Субетто и др.), ориентирующий на организацию внутришкольного обучения, направленного на развитие способности (готовности) педагогов решать актуальные профессиональные задачи.

Программа нацелена на формирование у слушателей комплекса профессиональных компетенций по обеспечению условий организации и осуществления образовательного процесса для преодоления СДВГ и развития дефицитарных функций у обучающихся. При этом ожидаемый эффект – формирование в процессе обучения у педагогов-слушателей инновационной модели поведения, компетенций по проектированию и организации своей деятельности в сфере работы с детьми с СДВГ.

В 2017–2018 учебном году началось обучение педагогов школы по этой программе. В ходе педагогических советов, обучающих семинаров, мастер-классов апробированы темы и проведены мероприятия, направленные на диссеминацию опыта и общественно-профессиональную экспертизу промежуточных результатов ОЭР педагогическим сообществом:

- открытый обучающий семинар для педагогов Петродворцового района Санкт-Петербурга «Совершенствование

условий организации и осуществления образовательного процесса для преодоления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся», 01.11.2017 (на базе школы-интерната № 49);

- мастер-класс «Непоседа в классе: как быть? Совершенствование условий организации и осуществления образовательного процесса для детей с СДВГ» в рамках Петербургского международного образовательного форума-2018 на VII Межрегиональной (с международным участием) научно-практической конференции «На пути к школе здоровья: становление образовательной среды в контексте ФГОС» (с общественно-профессиональной экспертизой содержания и хода инновационной деятельности), 27.03.2018 (СПб АППО, на базе школы-интерната № 49);

- семинар городского методического объединения директоров образовательных организаций Санкт-Петербурга «Совершенствование условий организации и осуществления образовательного процесса для преодоления синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся» (с общественно-профессиональной экспертизой содержания и хода инновационной деятельности), 15.06.2018 (на базе школы-интерната № 49).

В 2018–2019 учебном году продолжена работа по реализации проекта ОЭР. На основе обобщения содержания, методов, способов и направлений организации образовательной деятельности обучающихся, способствующих преодолению СДВГ:

- разработана модель организации и содержания образовательной работы с детьми с СДВГ;

- подготовлен комплекс упражнений, направленных на развитие дефицитарных функций (свойств внимания, контроля поведения, двигательного контроля);

- проведены мероприятия, направленные на диссеминацию опыта и общественно-профессиональную экспертизу промежуточных результатов ОЭР педагогическим сообществом: городской научно-практический семинар «Физическая активность как условие преодоления СДВГ у обучающихся», 01.11.2018, (на базе школы-интерната № 49); дискуссионная площадка «Коллаборация как

ресурс инновационного развития школы здоровья, совершенствования условий организации образовательного процесса» в рамках Петербургского международного образовательного форума-2019 на VIII Межрегиональной (с международным участием) научно-практической конференции «На пути к школе здоровья: потенциал цифрового образования» (с общественно-профессиональной эксперти-

зой содержания и хода инновационной деятельности), 28.03.2019 (СПб АППО, на базе школы-интерната № 49).

Разработанная в ходе ОЭР программа корпоративного обучения педагогов была представлена в 2018–2019 учебном году на открытый конкурс инновационных продуктов, где стала дипломантом в номинации «Управление образовательной организацией».

Список литературы

1. *Абишлага Э. Ф.* Синдром дефицита внимания и гиперактивности в общей систематике нарушений психического развития детей // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 2. – С. 128–132.
2. *Деягин В. М., Уразбагамбетов А.* Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей и подростков // Медицинский совет. – 2014. – № 14. – С. 22–24.
3. *Заваденко Н. Н.* Синдром дефицита внимания и гиперактивности: современные принципы диагностики и лечения // Вопросы современной педиатрии. – 2014. – Т. 13. – № 4 – С. 48–53.
4. *Зиновьева О. Е., Роговина Е. Г., Тыринова Е. А.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – 2014. – № 1. – С. 4–8.
5. Нарушения поведения и развития у детей: книга для хороших родителей и специалистов / под ред. Л. С. Чутко. – СПб.: КАРО, 2011.
6. *Новикова С. А., Черная Е. В.* Образовательная среда как фактор снижения гиперактивности в младшем школьном возрасте // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5–1. URL: <http://eduherald.ru/ru/article/view?id=15299>
7. *Петрова В. В.* Синдром дефицита внимания и гиперактивности: причины, основные методы лечения // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 43 – С. 30–34.
8. *Пизова Н. В.* Что такое синдром дефицита внимания и гиперактивности // Медицинский совет. – 2013. – № 1. – С. 60–64.
9. *Пилина Г. С., Шнайдер Н. А.* Синдром дефицита внимания с гиперактивностью // Сибирское медицинское обозрение. – 2017. – № 1. – С. 107–114.
10. Поддержка и обучение родителей детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью // О. Н. Боголюбова и др.; под ред. Р. Ж. Мухамедрахимова. – СПб.: изд-во С.-Петербург. ун-та, 2009.
11. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».
12. *Файзуллина А. Г.* Особенности обучения детей дошкольного и школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2014. – № 4. – С. 125–128.

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СУБЪЕКТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Одной из главных задач образования в условиях качественно новой образовательной ситуации становится воспитание личности, готовой к жизни в конкурентном мире, личности, которая может самостоятельно усваивать новые знания и умения, ставить и достигать цели, умело реагировать на разные жизненные ситуации. Важно не просто вооружить обучающегося фиксированным набором знаний, а сформировать у него умение и желание учиться всю жизнь, способность к самоизменению и саморазвитию на основе рефлексивной самоорганизации.

Эти целевые установки, связанные с необходимостью развития личности обучающегося, нашли отражение в программе «Развитие образования в Санкт-Петербурге на 2013–2020 годы», в рамках которой одной из задач развития выступает «повышение роли системы образования Санкт-Петербурга в развитии человеческого капитала Российской Федерации, достижение выпускниками образовательных организаций <...> высокого уровня развития социальных компетенций и гражданских установок, обеспечение их готовности к дальнейшему обучению и деятельности в современной высокотехнологической экономике» [5].

Таким образом, главным результатом образования выступает способность и готовность выпускника к саморазвитию и личностному самоопределению. Но в образовательной практике имеется недостаток психологического понимания процессов, выражающих «самость» развивающейся личности, отсутствует четкая психолого-педагогическая операционализация основных понятий, характеризующих активность субъекта. В то же время именно «„оживление” субъектности в человеке, – как отмечает А.К. Осницкий, – может помочь ему найти правильные жизненные смыслы и цели, лучшие способы разрешения конфликтных и проблемных ситуаций независимо от того, какой он национальности и в какую общественную структуру включен» [4, с. 5].

Попытаемся очертить семантическое поле понятия «субъектность» и эмпири-

чески исследовать это явление применительно к подростковому возрасту, выделим условия формирования субъектности личности, особое внимание уделив психолого-педагогическому сопровождению.

За понятием «субъектность» в современной отечественной психологии закрепляется значение особого личностного качества, связанного с активно-преобразующими свойствами и способностями. Анализ литературных источников позволяет представить субъектность как интегральное личностное образование, которое проявляется в определенных свойствах, представляющих единый симптомокомплекс и образующих целостную, связную структуру.

На основании обобщения отмеченных разными авторами свойств, раскрывающих общее качество субъектности, можно выделить следующие его структурные элементы: активность (А.В. Брушлинский, Е.Н. Волкова и др.); креативность (К.А. Абульханова, Е.Ю. Коржова и др.); целостность (А.В. Брушлинский, В.А. Петровский и др.); рефлексивность, осознанность поведения (Е.Н. Волкова, А.А. Горбунов и др.); самодетерминация: самостоятельность (А.К. Осницкий, О.С. Лапкина и др.); свобода (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина и др.); ответственность (К.А. Абульханова, О.А. Конопкин и др.); внутренний локус контроля (Л.С. Глуханюк, Е.Ю. Коржова и др.); определенная позиция в межличностных отношениях: автономность (А.В. Брушлинский, М.В. Исаков и др.); понимание и принятие другого (Е.Н. Волкова, И.А. Серегина), доминантность в противоположность подчиненности, нонконформизм (Ю.А. Поссель).

Субъектность, существуя как внутренняя инстанция, имеет свою представленность во внешних проявлениях человека – обеспечивает эффективность (продуктивность, успешность) осуществления активности. Принимая во внимание это обстоятельство, эффективность деятельности, поведения может рассматриваться как жизненный показатель субъектной активности.

В настоящее время существует немало публикаций, посвященных исследованию развития субъектности в подростковом возрасте. Этот период развития, знаменующийся ростом самосознания, переходом от внешней детерминации деятельности и поведения к самодетерминации, рассматривается рядом исследователей как стадия наиболее интенсивного формирования субъектных свойств личности.

В связи с отсутствием исследований, вскрывающих структурные особенности субъектности в подростковом возрасте, специфику ее проявлений в случае разного уровня выраженности субъектных качеств, было проведено собственное исследование субъектности подростков, в котором приняли участие 213 подростков (14–16 лет) разных школ г. Санкт-Петербурга [1]. Были использованы следующие методики: опросник «Уровень развития субъектности личности» (УРСЛ) М.А. Шукиной, методика СПА К. Роджерса и Р. Даймонда в адаптации Т.В. Снегиревой, методика «Незаконченные предложения» Сакса и Леви, Шкала временных установок (TAS) Ж. Нюттена, авторская анкета для оценки характера отношений с матерью и с отцом, тест-опросник по изучению механизмов психологической защиты (Life Style Index) Р. Плутчика, Г. Келлермана и Х.Р. Конта, опросник способов совладания (WCQ) Р. Лазаруса и С. Фолкман.

В результате исследования в структуре субъектности было обнаружено два интегральных показателя, обозначенных нами как «внутренне детерминированная активность» и «самоосознание и признание субъектности другого». Эти два фактора отражают, на наш взгляд, возрастные особенности субъектности подростков: интенсивное развитие самосознания и становление целенаправленной активности.

Было выделено два типа субъектности подростков.

Тип первый можно обозначить как «Активный» – подростки ощущают себя «кузнецами собственного счастья», проявляют активность в решении проблем, в выстраивании своих отношений с другими людьми, проявляют самостоятельность, независимость от других. При этом у них недостаточно развита способность к самоанализу, к построению субъект-субъектных взаимоотношений с другими людьми.

Тип второй можно обозначить как «Рефлексивный» – подростки хорошо осознают и понимают себя, обдумывают свои действия и поведение, выстраивают отношения с окружающими на основе равных прав и возможностей, уважают право другого быть таким, какой он есть. При этом они недостаточно активны и автономны.

Результаты исследования указывают на то, что эффективность жизнедеятельности подростков, их отношения к себе, другим, будущему, стиль поведения в стрессовой ситуации во многом зависят от уровня развития у них субъектных качеств.

Так, было выделено три типологических подгруппы с разным уровнем субъектности: первую подгруппу составили подростки с низким уровнем, вторую – со средним, третью – с высоким уровнем.

В результате первичного статистического анализа выявлено, что при переходе от первой ко второй и далее к третьей подгруппе возрастает уровень социально-психологической адаптированности, т. е. подростки с высоким уровнем субъектности являются наиболее адаптированными. Они также лучше учатся – у них выше успеваемость.

Чем выше субъектность, тем выше принятие себя, принятие других, положительное отношение к сверстникам, к учителям. Среди подростков со средним и высоким уровнем субъектности гораздо меньше число тех, кто с пессимизмом относится к своему будущему, наиболее положительную оценку своему будущему дают подростки именно с высоким уровнем субъектности.

Также удалось установить, что по мере роста субъектности складывается более конструктивный стиль поведения в стрессовой ситуации: подростки с низким уровнем чаще других используют стратегию «бегство от проблем», в то время как подростки с более высоким уровнем отдают предпочтение стратегиям «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка случившегося».

Полученные результаты дают возможность разобраться в специфике субъектности подростков и указывают на важ-

ность создания условий в образовательном учреждении для развития субъектности обучающихся.

Основными «мишенями воздействия» в процессе формирования субъектности выступают: способность к целеполаганию и активной самостоятельной деятельности, способность к построению субъект-субъектных взаимоотношений с окружающими, способность к рефлексии.

Компоненты субъектности можно конкретизировать с помощью типологии универсальных учебных действий (Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (2010 г.)). Это позволит перевести психологическое знание на язык педагогической практики.

К блоку действий, связанных с развитием способностей к целеполаганию и активной самостоятельной деятельности, можно отнести большую часть регулятивных универсальных учебных действий (умение ставить цели, планировать пути их достижения, умение самостоятельно контролировать свое время и управлять им, самостоятельно оценивать правильность выполнения действия и др.). К блоку действий, ориентированных на развитие способности к построению субъект-субъектных взаимоотношений с окружающими, можно отнести коммуникативные учебные действия, связанные с умениями слушать и вступать в диалог, спорить и отстаивать свою позицию не враждебным для оппонентов образом, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество со сверстниками и взрослыми. Наконец, в блок действий, связанных с развитием рефлексивных способностей, можно включить умения осуществлять личностную, коммуникативную и познавательную рефлексию.

Таким образом, создавая условия в образовательном учреждении для развития субъектности обучающихся, мы тем самым создаем условия для формирования у обучающихся ряда универсальных учебных действий.

Главным фактором развития субъектности обучающихся в учебном процессе являются, на наш взгляд, современные личностно ориентированные педагогические технологии, обладающие наиболее высоким субъектно-развивающим потен-

циалом (исследовательские и проектные методы, технология развития критического мышления, технология использования в обучении игровых методов, ролевых, деловых игр, обучение в сотрудничестве, система инновационной оценки «портфолио и др.) [6].

Указанные технологии обращены непосредственно к личностно-смысловой сфере обучающихся, создают условия для проявления потребности обучающихся выступить в роли первопричины собственной активности – учащиеся должны сами искать и находить пути получения и применения знания. Инициация активности является важнейшим проявлением субъектности. Как отмечает А. К. Осницкий, субъектность «позволяет представить человека... не как бесстрастного деятеля-исполнителя, ... а как пристрастного сценариста своих действий (на высших уровнях развития даже режиссера), которому присущи и определенные предпочтения, и мировоззренческие позиции, и целеустремленность преобразователя» [4, с. 6].

Современные педагогические технологии усиливают рефлексивные механизмы в образовательной деятельности. И. В. Муштавинская и Ю. Н. Кулюткин [3] определяют их как метакогнитивные или технологии рефлексивного типа, целью и конечным результатом которых является овладение субъектом способами самого рефлексивного мышления, надпредметными когнитивными умениями, которые бы в дальнейшем входили в интеллектуальный аппарат личности и применялись в процессе самостоятельных поисков и открытий.

В рамках психолого-педагогического сопровождения процесса формирования субъектности обучающихся важно реализовывать соответствующие программы практических занятий, разделы которых отвечают структурным особенностям субъектности в подростковый период и направлены на достижение следующих целей: формирование способности к целеполаганию, коммуникативной компетентности и способности к рефлексии.

Элементы одной из личностно ориентированных педагогических технологий – технологии развития критического мышления (ТРКМ) – удачно вписываются в канву психологических занятий, направленных на формирование субъектности.

В технологии развития критического мышления выделяют три стадии:

- *стадия вызова* – вызывание «на поверхность» имеющихся у обучающихся знаний или, если этих знаний слишком мало, помощь в формулировке вопросов и предположений;

- *стадия осмысления содержания* – обучающиеся читают текст, слушают объяснения учителя, просматривают фильм и стараются найти ответы на свои вопросы, подтвердить или опровергнуть выдвинутые предположения;

- *стадия рефлексии* – возвращение к сформулированным вопросам и предположениям на стадии вызова, сопоставление нового материала с тем, что знали раньше [2].

Структура психологического занятия может быть модифицирована следующим образом: *приветствие – разминка – основная часть*:

- *вызов* (приемы и методы ТРКМ);

- *осмысление содержания* (посредством выполнения упражнений содержательного плана и/или работы с текстом, а также информационной части);

- *рефлексия* (приемы и методы ТРКМ) – *подведение итогов* (рефлексия прошедшего занятия) – *завершение занятия*.

На занятиях можно использовать следующие тексты: произведения русского философа, писателя и публициста Ивана Александровича Ильина («Я вглядываюсь в жизнь. Книга раздумий», «Поющее сердце. Книга тихих созерцаний», «Путь к очевидности») и российского прозаика, драматурга, писателя Андрея Марковича Максимова («Многослов-1»). В них представлены небольшие по объему эссе, органично вписывающиеся в психологическую тематику, например «Плохое настроение», «Самомнение», «Искусство похвалы», «Общение», «Цель жизни» и др.

В процессе проведения занятий с обучающимися есть возможность дифференцировать их по типам субъектности, которые были выявлены в проведенном исследовании, и организовать их работу в ходе занятий с учетом их индивидуально-типологических особенностей.

Сложно достичь поставленной цели и развить субъектность обучающихся, если в семье и школе реализуются различные модели действий. В связи с этим

важно проводить просветительскую работу с родителями. Основные задачи – показать родителям важность их участия в развитии субъектности школьников, указать возможные пути поддержки формирования субъектности ребенка, суть которых сводится к выстраиванию особого взаимодействия с детьми, которое способствовало бы развитию у последних активно-преобразующих свойств и способностей.

Так, в проведенном исследовании показано, что взаимоотношения с родителями у подростков с низким уровнем субъектности (судя по их самоотчетам) менее доверительные, менее близкие, чем у подростков с более высоким уровнем субъектности. Родители последних больше предоставляют свободы своим детям, в большей степени поощряют их самостоятельность по сравнению с родителями подростков с низким уровнем субъектности. Результаты исследования позволяют предположить, что особую роль в становлении субъектности ребенка играет отец: именно подростки с более высоким уровнем субъектности при оценке своих взаимоотношений с родителями отмечали, что их отцы часто проводят с ними время, общаются с ними на разные темы, проявляют интерес к их делам, мнению [1].

Таким образом, создавая условия в образовательном учреждении для формирования субъектности обучающихся, важно, во-первых, иметь четкое представление о сущности данного феномена, о его значении для развития обучающихся; во-вторых, использовать в учебном процессе современные личностно ориентированные педагогические технологии, обладающие наиболее высоким субъектно-развивающим потенциалом; в-третьих, оптимизировать психолого-педагогическое сопровождение, реализуя соответствующие программы занятий с обучающимися и просвещая родительскую общественность. Работа в этом направлении не только поможет достичь личностных результатов в логике Федеральных государственных образовательных стандартов, но и обеспечит основу для саморазвития, самоуправления и самоопределения обучающихся в будущем.

Список литературы

1. *Ануфриюк К. Ю.* Особенности отношений и защитно-совладающего поведения у подростков с разными характеристиками субъектности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13: утв. 15.07.11. СПб., 2011.
2. *Заир-Бек С. И.* Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011.
3. *Кулюткин Ю. Н., Муштавинская И. В.* Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. – СПб.: СПбГУПМ, 2002.
4. *Осницкий А. К.* Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5–19.
5. Программа «Развитие образования в Санкт-Петербурге на 2013–2020 годы»: распоряжение Правительства Санкт-Петербурга от 10.09.13 № 66-рп. URL: gov.spb.ru (дата обращения 17.03.2019).
6. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О. Б. Даутова и др. – СПб.: КАРО, 2013.

АВТОРСКАЯ ПОЗИЦИЯ

В. В. Мелетичев

МОТИВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА КАК СИСТЕМА

Научные достижения, технический прогресс, смена информационных технологий не дают возможности человеку оставаться на одном уровне развития. Современное общество стимулирует приобщение людей к образовательной деятельности, направленной на постоянное обновление, расширение, совершенствование знаний и профессионально-личностных качеств. Главной ценностью образования становится развитие у обучающихся потребности и возможности выйти за пределы изучаемого, способности к самореализации творческого потенциала, формирование направленности на саморазвитие и самообразование. Смысл педагогической деятельности сегодня состоит в том, чтобы создать условия для саморазвития обучаемых, их самовоспитания и самореализации. Решать педагогические задачи на таком уровне под силу только педагогу-профессионалу, постоянно совершенствующему педагогическую деятельность, стремящемуся к достижению педагогического мастерства.

Схема анализа педагогической деятельности построена на основе трех базовых категорий отечественной психологии – деятельность, общение, личность. Труд педагога составляет единство педагогической деятельности, педагогического общения и самореализации личности. Эффективность труда во многом определяется профессиональной компетентностью педагога, который должен на достаточно высоком уровне осуществлять педагогическую деятельность. В каждой из трех категорий выделяют следующие составляющие:

- профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания;

- профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения;
- профессиональные психологические позиции, установки педагога;
- личностные особенности, обеспечивающие овладение педагогом профессиональными знаниями и умениями [3].

Особенность состоит в том, что рассматривается процесс и результат труда педагога как с точки зрения объективных характеристик (профессиональные знания и умения), так и субъективных (профессиональных позиций и личностных особенностей). Таким образом, складывается целостная картина профессиональной компетентности, которая может лечь в основу решения многих практических вопросов профессионально-педагогической деятельности.

Профессиональную компетентность рассматривают как интегральную характеристику, определяющую способность и готовность решать профессиональные проблемы и профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, навыков, умений, профессионального и жизненного опыта, ценностей и культуры. «Способность» в этом случае понимается не как «предрасположенность», а как «умение», с учетом того, что в целом способность рассматривается как свойство личности, которое является условием успешного освоения и выполнения определенного вида деятельности. Термин «готовность» рассматривается прежде всего как психологическая готовность к самостоятельному и при необходимости, творческому выполнению профессиональной деятельности [4, с. 18–19].

Осмысление компетентности специалиста XXI века, по мнению многих ученых, должно основываться на развитии интегративных и аналитических способностей человека. Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная подготовленность человека не предопределена на весь период его профессиональной карьеры, и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения профессиональной компетентности. Компетентный специалист устремлен в будущее, предвидит изменения, ориентирован на постоянное образование и развитие. Важной особенностью профессиональной компетентности человека является то, что она реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее [4, с. 20].

В контексте статьи это означает, что современный педагог не может быть действительно компетентным, как того требует современная социальная и образовательная парадигма, если он постоянно не занимается повышением своего профессионального уровня. Это не является чем-то новым в науке и психолого-педагогической практике. К примеру, А. Дисстервег отмечал: «Как никто не может дать другому того, что не имеет сам, так и не может развивать, воспитывать и образовывать других тот, кто сам не является развитым, воспитанным и образованным. Он лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием» [1, с. 74]. Еще в 1961 году образно по этому вопросу высказалась и Н. В. Кузьмина, которая писала: «Учитель напоминает человека, идущего против течения: стоит ему остановиться, и течение снесет его далеко назад. Остановка в совершенствовании педагогического мастерства приводит к его утрате» [3, с. 89].

По мнению ученых Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личностной заинтересованности в данном виде деятельности. В свою очередь, личностная заинтересованность в деятельности есть не что иное как прежде всего мотивация этой дея-

тельности – вся совокупность побуждений, обуславливающая, с одной стороны, стремление человека заниматься этой деятельностью, с другой – качественно ее осуществлять. Кроме того, рассмотрение структуры понятия «психологическая готовность», включающей мотивационный, эмоционально-волевой, познавательный, операциональный и организаторско-коммуникативный компоненты, позволяет утверждать, что именно мотивация предопределяет как эффективность и качество профессиональной деятельности педагога, так и его стремление к совершенствованию этой деятельности, т. е. достижению высокого уровня компетентности, детерминирующего профессионализм педагога.

Это заключение подтверждается также работами многих авторов. Так, Э. Ф. Зеер под профессиональным развитием личности понимает «формирование устойчивых положительных мотивов, социально значимых и профессионально важных качеств личности, готовности к постоянному профессиональному росту, нахождение оптимальных приемов и способов качественного и творческого выполнения профессиональной деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями специалиста» [2, с. 118]. Т. П. Морозова и А. Л. Коблева отмечают: «Профессиональное становление педагога, его успешное прохождение этапов развития профессиональной компетентности, профессионально-педагогического роста во многом определяется уровнем трудовой мотивации личности, системой его ценностных ориентаций и личностных профессиональных установок» [14, с. 116]. Н. В. Панова утверждает, что «профессионализм учителей представляет собой системное образование, состоящее из мотивации профессионального самосовершенствования, операционального, личностного ресурсов, среди которых блок мотивации профессионального самосовершенствования является системообразующим в усилении профессионально значимых личностных качеств» [16, с. 102].

Значимость мотивации в контексте профессиональной деятельности и профессионального развития педагога уже обсуждалась автором и в предыдущих ра-

ботах. В связи с этим лишь напомним ранее сформулированное положение о том, что действительное профессиональное совершенствование педагога возможно лишь тогда, когда имеет место мотивация самого педагога к профессиональному развитию, его собственное понимание и осознанное внутреннее стремление развиваться и совершенствоваться в сфере избранной профессиональной деятельности [9, с. 112].

Проведенное совместно с С. М. Шингаевым исследование на базе общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга показало, что только у 46% педагогов выражено педагогическое призвание, при этом у 27,3% преобладают сопутствующие мотивы, не связанные с собственно педагогической деятельностью (стремление к повышению статуса, престижа; стремление к власти; наличие длительного отпуска; вынудили обстоятельства и т. п.). Такая, по нашему мнению, негативная тенденция усугубляется тем, что наименьшее число респондентов с выраженным педагогическим призванием составляют педагоги со стажем до 10 лет. Изучение мотивационного комплекса показало, что только 34,3% имеют оптимальную мотивацию профессиональной деятельности, в которой доминируют внутренние побуждения, а у 23,6% преобладают внешние побуждения, не связанные со стремлением к реализации в педагогической деятельности. Менее половины респондентов (45,8%) удовлетворены своей профессией и работой. Однако только 1,4% участников исследовательской работы считают, что имеют низкий уровень развития у себя педагогических умений, а 59,4% оценили свой уровень развития этих умений как высокий. Примечательно, что никто из числа педагогов со стажем до 10 лет не оценил свои педагогические умения на низком уровне [12, с. 39–41]. Представленные данные позволяют сформулировать принципиальный вопрос – можно ли говорить о том, что у большинства педагогов действительно существует мотивация к профессиональному развитию, достижению высокого уровня профессиональной компетентности? Ответ, по нашему мнению, очевиден, и он, к сожалению, не положительный, что подтверждается и личным опытом работы автора в системе допол-

нительного профессионального образования педагогов.

Достаточно часто педагоги приходят повышать квалификацию, проходить профессиональную переподготовку, побуждаемые не собственными устремлениями, а под влиянием различных внешних факторов: внешнее давление, внешнее целеполагание, необходимость, определенная нормативными документами, направление со стороны руководства, возможность повысить свое материальное благополучие, продвижение по карьерной лестнице и т. п. Конечно, и под влиянием этих факторов педагог в какой-то степени развивается. Более того, получает документы о факте профессионального развития, к примеру удостоверение о повышении квалификации или диплом о профессиональной переподготовке. Но возникают закономерные вопросы – а произошли ли действительно какие-то качественные изменения в знаниях, умениях и навыках, профессиональных убеждениях педагога после такого развития? Овладел ли он какими-либо новыми технологиями, методиками обучения и воспитания? Отразились ли они позитивно на качестве и эффективности его профессионально-педагогической деятельности? К сожалению, в большинстве случаев, ответы на эти вопросы не будут положительными. Причина довольно проста – то или иное участие в профессиональном развитии не основывалось на желании самого педагога, а значит, и не было его осознанным решением. Следовательно, и относился он к этой деятельности исключительно исходя из внешних побуждений, которые перечислены ранее в статье. В качестве итогов такого профессионального совершенствования можно отметить: затраты – время, причем не только самого педагога, но и всех тех, кто участвовал в этом процессе, материальные средства и моральные усилия; результат в повышении эффективности и качества образовательного процесса минимальный.

Учитывая, что любая деятельность, а профессиональное совершенствование – это деятельность (осуществляемая как самостоятельно, так и в системе дополнительного профессионального образования), детерминируется мотивацией – системой осознанных внутренних побуждений к постановке цели и деятельности по достижению этой цели, можно констатировать

наличие значимой научно-практической проблемы, суть которой заключается в необходимости формирования у педагогов внутренней мотивации профессионального развития. Поскольку, как было показано выше, актуальная внутренняя мотивация как профессиональной деятельности, так и профессионального совершенствования у значительной части педагогов не является доминирующей, решение этой проблемы нам видится в организации мотивационного обеспечения развития педагога.

В обобщенном представлении под обеспечением понимается процесс осуществления чего-либо через создание специального комплекса специальных мер, средств и способов, помогающих в реализации возможностей социальной системы и нацеленных на ее регулирование, функционирование и дальнейшее развитие. Исходя из представленного понимания, под *мотивационным обеспечением профессионального развития педагога нами понимается специфический вид организационной и психолого-педагогической деятельности, предполагающий активизацию институциональных и личностных ресурсов, необходимых для формирования у педагогов внутренних осознанных побуждений к активной деятельности по совершенствованию профессиональных психолого-педагогических знаний, навыков, умений и личных качеств.*

К институциональным ресурсам относятся:

- социально-психологическая и организационно-педагогическая среда профессиональной деятельности и профессионального развития;
- содержание и технологии повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов;
- организация труда и отдыха педагогов;
- мотивация и стимулирование труда и профессионального развития педагога в образовательных организациях.

Личностные ресурсы составляют:

- мотивы выбора и осуществления педагогической деятельности;
- социальный и профессиональный статус педагога;
- профессиональная педагогическая позиция;
- удовлетворенность педагогическим трудом как интегральная характеристика отношения к нему;

- педагогический опыт, мотивы и цели профессионального развития.

Теоретический анализ исследований, посвященных проблеме обеспечения в целом, и психолого-педагогического обеспечения в частности, позволяет рассматривать его как управление и развитие совокупности следующих элементов:

- целеполагания;
- определения содержания и способов его реализации на разных этапах;
- организации условий, оптимизирующих формирование необходимых качеств личности;
- обоснования конкретных способов взаимосвязи, взаимообусловленности и взаимоактуализации имеющихся ресурсов через структурирование определенным образом времени, пространства, количественного и качественного состава участников и их взаимодействия.

Исходя из этого, за основу разработки, организации и осуществления мотивационного обеспечения профессионального развития педагогов необходимо взять системный подход, представляющий собой научную методологию познания сложных объектов. Сущность системного подхода к исследованию объективной реальности заключается в том, что объекты познания изучаются как системы. При этом в научной литературе прослеживаются два направления. Представители первого направления основное внимание сосредотачивают на изучении процессов формирования системы, выявлении механизмов ее функционирования. Исследуются закономерности взаимодействия отдельных компонентов системы, направленные на получение запрограммированного результата. Значительное внимание уделяется изучению внутренней операциональной архитектуры систем. Представители второго направления главное внимание сосредотачивают на изучении механизмов, порождающих новые системные качества, которые возникают в процессе взаимодействия отдельных компонентов системы и не сводятся к свойствам отдельно взятых элементов, ее образующих. На наш взгляд, оба направления должны быть взаимодополняющими при изучении сложных объектов.

Системный подход предполагает выделение, рассмотрение и характеристику основных компонентов рассматриваемой

системы, определение их структуры, организации, взаимосвязи и условий, в которых эти компоненты функционируют. Для решения перечисленных задач мы опираемся на позицию Н.В. Кузьминой, согласно которой «педагогическую систему можно определить как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [13, с. 11].

Мотивационное обеспечение профессионального развития педагогов целесообразно рассматривать как систему – целостную совокупность структурных (цель, состояние сформированности мотивации, методы, объекты, субъекты и условия ее формирования) и функциональных (задачи, функции, способы и приемы, действия и операции формирования мотивации, анализ и оценка эффективности) компонентов, которые находятся во взаимосвязи и взаимодействии между собой и подчинены цели данной системы.

Кратко представим сущность структурных и функциональных компонентов предлагаемой системы.

Основной целью предлагаемой системы является формирование у педагогов мотивации профессиональной деятельности и профессионального развития, где устойчиво доминирующими являются внутренние побуждения – мотивы, непосредственно связанные с содержанием учебной и воспитательной деятельности, социальной направленностью этой деятельности, основной конечной целью которой является развитие личности обучающегося.

Состояние сформированности мотивации – это информация о том, какие мотивы детерминируют профессиональную деятельность педагогов в данное время, какие из них являются доминирующими, какова их удовлетворенность педагогическим трудом.

Методы формирования мотивации в зависимости от решаемых задач делятся на следующие группы:

- методы сбора информации о состоянии сформированности мотивации;
- методы анализа информации;
- методы накопления и представления информации;
- методы психолого-педагогического воздействия;

- методы оценки эффективности воздействий.

Важно иметь в виду, что в процессе функционирования системы методы реализуются в своей совокупности, неразрывно друг от друга.

Объектами системы выступают педагоги образовательных организаций – люди со всей сложностью их личностного мира.

Под субъектами системы мы понимаем людей, осуществляющих планирование, организацию и проведение мероприятий по формированию мотивации. В качестве этих субъектов могут выступать руководители образовательных организаций и их структурных подразделений, наиболее опытные, авторитетные педагоги, преподаватели учреждений дополнительного профессионального образования.

Условия функционирования системы можно разделить на два взаимосвязанных вида: материальные и социально-психологические.

К материальным условиям, прежде всего, необходимо отнести:

- условия образовательного процесса как в образовательных организациях, так в учреждениях дополнительного профессионального образования (учебно-материальная база);
- условия для совершенствования и самосовершенствования педагогов в самих образовательных организациях – внутрифирменное профессиональное развитие;
- условия для проведения поисковой, творческой, научно-исследовательской работы;
- возможности по стимулированию совершенствования педагогами профессиональной деятельности.

К социально-психологическим условиям относятся:

- межличностные и групповые взаимоотношения в образовательных организациях как по горизонтали, так и по вертикали;
- социально-психологический и педагогический статус субъектов системы.

В задачах находит свою конкретизацию цель системы. Задачи можно разделить на две группы: задачи изучения и задачи преобразования.

К задачам изучения относятся:

- изучение мотивационного комплекса, детерминирующего профессиональ-

ную деятельность и профессиональное развитие педагога;

- выявление доминирующей мотивации профессиональной деятельности и профессионального развития;
- определение степени удовлетворенности педагогами профессиональной деятельностью;
- определение уровня сформированности педагогических умений;
- прогнозирование результативности профессионально-педагогической деятельности.

К задачам преобразования относятся:

- выбор целесообразных психолого-педагогических воздействий и взаимодействий;
- планирование и организация мероприятий по формированию мотивации профессионального развития;
- совершенствование педагогических умений;
- повышение эффективности профессионально-педагогической деятельности.

В качестве основных функций системы инновационного обеспечения необходимо отметить:

- *интегрирующую* – объединение и обобщение информации о состоянии объектов системы, полученной при использовании различных методов и от различных субъектов системы;
- *анализирующую* – анализ и оценка состояния объектов системы и условий ее функционирования;
- *информационную* – представление объектам и субъектам системы информации о состоянии мотивации профессионально-педагогической деятельности и профессионального развития, оказание помощи в интерпретации данной информации;
- *прогностическую* – формирование представлений о перспективах и возможностях развития объектов системы;
- *формирующую* – организация и осуществление мероприятий системы;
- *обратной связи* – оценка и анализ эффективности мероприятий, их коррекция на основе получения информации о результатах функционирования системы.
- *побуждения* к самосовершенствованию – формирование у объектов системы стремления к активной деятельности по саморазвитию на основе информации о результатах анализа их состояния и участия в мероприятиях.

Под способами и приемами в рамках системы мотивационного обеспечения профессионального развития понимается применение методов в зависимости от конкретных условий и личностных особенностей субъектов и объектов системы.

К действиям и операциям предлагаемой системы относятся:

- определение цели, задач, объектов, методов, приемов и способов формирования мотивации;
- создание условий для эффективного функционирования системы;
- изучение и сбор информации о состоянии объектов системы;
- анализ и интерпретация полученной информации;
- оценка актуального состояния объектов системы;
- прогнозирование изменения и развития значимых характеристик объектов системы;
- организация и осуществление мероприятий системы.

Важным функциональным компонентом системы является оценка и анализ результативности и эффективности функционирования системы, на основе которых определяется необходимость внесения нужных коррективов в деятельность ее субъектов.

Разработка и реализация системы мотивационного обеспечения профессионального развития педагога предполагает следующее:

1. Изучение и формирование мотивации – это две неразрывные стороны одного процесса. Изучение мотивации – это выявление ее исходного уровня, реального состояния и возможных перспектив развития. Результаты изучения являются основой для планирования процесса формирования, в ходе которого вскрываются резервы, выявляются новые факторы, влияющие на мотивацию. Поэтому подлинное изучение имеет место именно в процессе формирования.

2. Формирование мотивации необходимо понимать прежде всего не как преподнесение педагогам готовых, извне задаваемых мотивов, а как создание условий и ситуаций, в которых бы желательные мотивы складывались, осознавались и развивались с учетом имеющегося у них опыта и индивидуальности. Следствием такого подхода является возник-

новение и развитие у педагогов стремления к самосовершенствованию, саморазвитию, т. е. из объектов системы они трансформируются в ее активно действующих субъектов.

3. Мотивация не исчерпывается только побуждениями личности к деятельности, а охватывает ее многосторонние связи и отношения: социально-психологические, нравственно-этические, социально-экономические и др. Она выступает одним из сложных механизмов соотнесения внутренних и внешних факторов личностного поведения, которые определяют возникновение, направленность и способы осуществления конкретных форм деятельности.

4. При планировании и осуществлении организационных и психолого-педагогических мероприятий системы очень важно учитывать тот факт, что речь идет не столько о формировании мотивации, сколько о переформировании или развитии уже имеющихся у педагогов мотивов. Уже существующие мотивы, субъективно выражающиеся в эмоциональном отношении, педагогу необходимо переключить на новый предмет, подыскивая и разясняя причинно-следственные и другие связи, способствующие такому переключению.

5. Мотивы – сложные внутренние образования, которые должен построить сам субъект. В связи с этим формировать их извне, в ходе организационных и психолого-педагогических воздействий объектов предлагаемой системы, нельзя. Возможно лишь создание «строительного

материала», который будет использоваться самим педагогом для формирования собственных побуждений.

6. Эффективность реализации системы мотивационного обеспечения профессионального развития педагогов в значительной степени определяется уровнем психолого-педагогической компетентности, активностью участия и тесным взаимодействием ее субъектов, как тех, кто будет способствовать активизации институциональных и личностных ресурсов, так и самих педагогов.

Изложенный в статье материал и результаты исследовательской работы позволяют сформулировать следующие основные выводы:

- значительная часть педагогов общеобразовательных организаций не имеет устойчивой внутренней мотивации к профессиональной деятельности и профессиональному развитию, что обуславливает необходимость организации целенаправленной работы по формированию у них системы побуждений к совершенствованию профессиональной компетентности, самореализации в педагогической деятельности;

- в качестве эффективного направления этой работы целесообразно рассматривать систему мотивационного обеспечения профессионального развития педагогов как совокупность структурных и функциональных компонентов, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии между собой и подчиненных цели данной системы.

Список литературы

1. Дистервег А. Избр. пед. соч. – М., 1956.
2. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога. – Свердловск, 1988.
3. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей. – Л., 1961.
4. Кусакин М. Ю., Мелетичев В. В. Диагностика подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей: монография. – СПб., 2012.
5. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М., 1993.
6. Мелетичев В. В. Мотивация: теория и практика диагностики: учеб. пособие. – СПб., 2008.
7. Мелетичев В. В. Мотивация в профессиональной деятельности педагога // Материалы международного научно-практического конгресса педагогов, психологов и медиков «Мотивация. Путь к будущему». – Женева: Европейская ассоциация педагогов и психологов «Science», 2016. – С. 43–47.
8. Мелетичев В. В. Мотивы выбора и осуществления педагогической деятельности: сборник материалов XVI международной научно-практической конференции «Служба практической психологии в системе образования». – СПб.: СПб АППО, 2012. – С. 253–259.

9. *Мелетичев В. В.* Мотивация как значимое условие профессионального развития педагога: сборник материалов XX международной научно-практической конференции «Служба практической психологии в системе образования». – СПб.: СПб АППО, 2016. – С. 111–114.
10. *Мелетичев В. В.* Мотивация педагогической деятельности у аспирантов системы дополнительного профессионального образования // Психология обучения. – 2015. – № 9. – С. 57–64.
11. *Мелетичев В. В.* Теоретические основы и методика диагностики мотивации педагогической деятельности у начинающих преподавателей военных вузов // Известия Дагестанского педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2014. – № 1 (26). – С. 85–90.
12. *Мелетичев В. В., Шингаев С. М.* Мотивация профессиональной деятельности и профессиональное выгорание педагогов: теория, диагностика, взаимосвязь, профилактика: монография. – СПб., 2014.
13. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – М., 2002.
14. *Морозова Т. П., Коблева А. Л.* Андрагогический подход к формированию мотивации профессионально-педагогической деятельности педагогов // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 1. – С. 116–119.
15. Мотивация учения и педагогической деятельности: учебно-методическое пособие / под общ. ред. В. В. Мелетичева. – СПб., 2011.
16. *Панова Н. В.* Профессиональное развитие личности педагога // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – Вып. 2 (117). – С. 101–106.

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ: НОВЫЕ СПОСОБЫ РЕШЕНИЯ НОВЫХ ПРОБЛЕМ

Одним из критериев отнесения проекта любого масштаба к инновационному является *не новое решение старой проблемы, а новые способы решения новых проблем* (А. И. Адамский). С появлением новых вызовов времени инновации в образовании предполагают возникновение новых существенных характеристик, касающихся содержания образования, субъектов, целей, результатов образовательного процесса как инновационного. Такими существенными характеристиками являются и собственно способы решения проблем: методы, технологии, инструментарий. В условиях образовательного процесса эта группа инноваций должна удовлетворять известным требованиям, наиважнейшим из которых является экологичность: сообразность природе образовательной деятельности и природе человека-субъекта этой деятельности.

Инновационные процессы в образовании последних десятилетий в значительной степени затронули и систему психолого-педагогического сопровождения. Они коснулись всех ее системных показателей: целей, содержания и способов реализации, оценки результативности, характеристик адресата, уровней, масштаба.

Так, традиционные для психолого-педагогической деятельности формы индивидуального сопровождения детей, «выпадающих из нормы», стали пополняться проблемно-решающими стратегиями инклюзивного сопровождения, примерами сопровождения в режиме индивидуального образовательного маршрута и поддержки одаренных детей. В то же время, помимо индивидуально-ориентированных инновационных проб, значительный объем инновационных поисков был осуществлен в школах массовой практики. В них вектор сопровождения сместился в сторону задач психологического обеспечения основной образовательной программы: ее ключевых компонентов или условий реализации ее под-

программ. Методологические основания и требования к результатам ФГОС актуализировали в педагогических коллективах профессиональные дискуссии о целях и ценностях образования, во многом изменив понимание образовательного процесса от транслирующего – к развивающему. Все это способствовало возникновению в ряде образовательных организаций авторских инициатив со стороны педагогов-психологов, которые в условиях внутриорганизационной поддержки привели к формированию инструментов, построенных на психологических основаниях и аутентичных задачам ФГОС. Эти инструменты показали свою эффективность и приобрели статус технологий психолого-педагогического сопровождения.

Наибольшую технологическую трудность составили задачи формирования «долгоиграющих» психолого-педагогических практик, встроенных в контекстные условия ОУ, обеспечивающих достижение метапредметных и личностных результатов, распространяемых на групповые и коллективные субъекты сопровождения. Такими субъектами стали образовательные общности: школьные классы, детские, детско-взрослые команды, иные, разновозрастные том числе родительские сообщества, профессионально-педагогические локальные сообщества.

Успешное решение задач подобного типа стало возможным, благодаря системной трансляции профессиональной традиции службы практической психологии в системе образования, сложившейся в Санкт-Петербурге, а также за счет широкого опыта научно-обоснованных интегративных практик, реализуемых в Санкт-Петербурге и в стране с участием педагогов-психологов (А. К. Колеченко, О. Е. Лебедев, М. Р. Битянова, В. В. Рубцов, С. В. Кривцова). За период, начиная с 1990-х годов была подготовлена инструментальная почва психолого-педагогического сопровождения, сформирована управленческая филосо-

фия, предложены вариативные стили деятельности школьного психолога. В отношении последней позиции, по нашему мнению, существенную роль сыграли три вектора философии понимания перспектив деятельности педагога-психолога, которые позволили подготовить школы к проблемно-решающему, в том числе инновационному поведению в условиях введения ФГОС:

- *Использование потенциала педагогических технологий* для психологического обеспечения образовательного процесса (А. К. Колеченко). В этом аспекте у педагога-психолога появилась возможность, не нарушая жесткие рамки ОП, решать задачи психологического развития (психокоррекции, психопрофилактики) в качестве органичной внутриорганизационной стратегии [6].

- *Расширение понимания функций психолога* в зависимости от типа задач, решаемых ОУ, и соответствие им моделей деятельности психолога в образовании (М. Р. Битянова, М. М. Семаго). Действительно, сегодня в зависимости от приоритетности задач (стратегических или тактических) психолог ОУ имеет возможность выстраивать стратегию своей деятельности как модератор, методист, преподаватель, консультант, эксперт, медиатор, фасилитатор, тьютор [2; 9].

- *Расширение помогающей роли психолога* как стратегии работы с педагогическим коллективом. (Е. И. Казакова, С. А. Кулаков, О. В. Хухлаева, Т. В. Черникова). Нарботки в этой области показали высокую эффективность в том числе и при решении управленческих задач, а вариативность соответствующей профессиональной компетенции психолога проявилась в различных формах работы с педагогами: консультативной позиции в зависимости от типа организационной культуры [11], практиках психолого-педагогической супервизии [6], режима деятельности психологической службы [10], формирования культуры профессионального здоровья педагогов [12].

Таким образом, перечисленные позиции позволили состояться практикам, интегрирующим цели и ценности профессиональной традиции помогающих профессий с задачами педагогической деятельности, что в целом позволило образовательной организации реализовать

развивающие задачи метапредметного уровня средствами технологий психолого-педагогического сопровождения.

Для технологий психолого-педагогического сопровождения, направленных на решение инновационных задач, характерны следующие общие позиции:

Отношение к источнику профессиональной традиции. В качестве смыслового ядра технологии психолого-педагогического сопровождения выступают основания тех или иных научных психологических школ, психотерапевтические практики, сопоставимые с задачами личностного развития.

По основаниям интеграции. В основе интеграции лежат целевые компоненты педагогического проектирования, выражающие задачи метапредметного уровня, сформулированные в категориях средств развития, например:

- ключевые задачи возраста, решение которых определяет успешность личностного развития;

- образовательные потребности, запросы класса (группы, иной образовательной общности);

- личностные конструкты, определяющие направленность личности и общности (мотивы, ценностные диспозиции, ценностные установки);

- способы, виды, условия деятельности, требующие со стороны ОУ создания условий, а со стороны субъектов сопровождения – проявления того или иного типа, вида и уровня активности;

- надпредметные категории, имеющие смысловые уровни обобщения в культуре или профессиональном сознании;

- противоречия, проблемы, профессиональные или учебные трудности, требующие развития личностных качеств, умений, компетенций.

Принципы реализации в условиях локальной педагогической среды. Процесс реализации таких технологий рассматривается ее участниками как ситуация развертывания некоторой коммуникативной стратегии. На момент ее запуска у взаимодействующих сторон согласованы представления о цели, а способы ее достижения принимаются как релевантные и безопасные. Такой тип стратегии в психологии коммуникации и психолингвистике определяется как *коммуни-*

кативная метапрограмма (Е. В. Клюев, М. В. Новикова).

Механизмы саморегуляции. Такие технологии обладают признаками *мета-системы*. С позиции концепций развития адаптивных систем управления и обучения эти технологии представляет собой автономный регулятивный метамеханизм, перестраивающий, упорядочивающий основную структуру, формирующий целесообразное поведение разнообразных подсистем в условиях неопределенности (В. М. Ахутин, Я. З. Цыпкин). Это гибкая система, самонастраивающаяся под задачу в контекстных условиях.

Таким образом, метапредметные технологии психолого-педагогического сопровождения – это феномен в современной образовательной практике, который может быть понят и реализован одновременно по нескольким позициям:

- как выражение согласованной позиции участников образовательного процесса относительно приоритетных задач образовательной деятельности в услови-

ях уклада жизни в локальной педагогической среде;

- как механизм выдвижения и регуляции целей (задач), имеющих надпредметный, сквозной характер, реализация которых обеспечит приросты личностного и/или организационного развития;

- как внутриорганизационный документ, закрепляющий две выше отмеченные позиции.

Достижения по первой позиции (согласования) возможны путем реализации *пошаговых алгоритмов*, определенных внутри самой технологии. Вторая позиция обеспечивается *ключевым инструментом* технологии. Третья позиция реализуется через принятые в ОУ *локальные акты и программные документы*, включая документы и процедуры самообследования и внешнего аудита оценки качества образования.

Ниже представим примеры таких практик, реализуемых в образовательных организациях разного типа, имеющих полный технологический цикл (табл. 1).

Таблица 1

Технологии психолого-педагогического сопровождения метапредметного типа, реализуемые в Санкт-Петербурге

Технология	Функция психолога	Субъекты сопровождения	Ключевой инструментарий	Теоретико-методологический источник
«12 шагов»	Модератор	Школьный класс	Психолого-педагогическая характеристика класса	Культурно-историческая психология, системно-деятельностный подход
«Тема класса»	Тренер-консультант	Школьный класс, группа риска в классе	Матрица психолого-педагогического сопровождения класса; Тематический адаптационный тренинг	Гуманитарно-антропологический подход
«Уроки жизненного самоопределения для подростков и их наставников»	Фасилитатор	Подростковые профессиональные сообщества	Группа экзистенциального опыта	Экзистенциально-гуманистический подход
«Ровесник-ровеснику»	Организатор	Проектные, творческие группы, разновозрастные сообщества	Событийный проект: Психологическая конференция	Событийно-смысловой подход
Психолого-педагогическая супервизия	Супервизор	Педагогические коллективы ОО	Группа коллегиальной супервизии	Организационные и этические аспекты профессиональной поддержки специалистов помогающих профессий

Приведем краткие комментарии предложенных примеров.

Технология «12 шагов: психологическое обеспечение рабочих программ».

Цель: создание и поддержание условий для психолого-педагогического сопровождения классов средствами рабочих программ, реализуемых педагогами в основной школе.

Технология реализуется двумя циклами: на первом этапе она представляет собой 12-шаговый алгоритм вовлечения педагогов основной школы к личностно ориентированному составлению и использованию рабочей программы. На втором – реализуется собственно стратегия сопровождения классов педагогами. Педагоги проходят путь от формирования педагогического запроса на получение психологической информации, необходимой для разработки эффективной рабочей программы, до выработки единой стратегии взаимодействия с классом, осваивая:

- *ключевые инструменты технологии:* «Положение о рабочей программе», «Психолого-педагогическая характеристика класса», «План психолого-педагогического (консолидированного) сопровождения класса», «Психолого-педагогический консилиум», «Аналитическая справка по работе с неуспевающими»;

- *ключевые понятия, предложенные в категориях средств развития:* «социальная ситуация в классе», «актуальная ситуация развития», «возможные риски», «зона ближайшего развития».

Ведущий развивающий эффект технологии: изменение социальной ситуации развития в классе, развитие учебной мотивации и укрепление личностного статуса учащихся.

Ведущий системный эффект: повышение качества образовательной деятельности за счет реализации системно-деятельностного подхода посредством избирательной адресной психолого-педагогической стратегии сопровождения классов. Подробнее о технологии см. работу [3].

Технология «Тема класса», предложена педагогами-психологами ГБОУ лицея № 369 С. В. Резник, М. К. Поляковой.

Цель: выявление специфически значимой проблемы развития класса как образовательной общности и создание условий адресного психолого-педагогического

сопровождения класса в меняющейся образовательной среде.

Технология направлена на помощь обучающимся и педагогам в решении актуальных задач возрастнo-нормативного развития в условиях массовой школы (на примере решения проблемы адаптации учащихся пятых классов). Технология «запускается» психологической службой школы с постепенной передачей психолого-педагогических полномочий педагогам.

В технологии – пять этапов: 1) диагностическая метапредметная работа, выявляющая психологическую проблему-гипотезу на языке УУД; 2) входной адаптационный тренинг, выявляющий «тему класса» как антропологически значимую задачу развития; 3) формирование карты рисков развития класса; 4) психолого-педагогический консилиум по обсуждению стратегии совместного с педагогами сопровождения класса средствами образовательной деятельности; 5) реализация вариативных стратегий системно-ориентированного сопровождения педагогами и психологами под выявленные задачи.

Ключевые инструменты: матрица психолого-педагогического консолидированного сопровождения класса, карта рисков, адаптационный тематический тренинг.

Ключевые понятия, предложенные в категориях средств развития: возрастнo-нормативное развитие, образовательные линии развития, образовательная общность (В. И. Слободчиков).

Ведущий развивающий эффект: повышение адаптивных возможностей обучающихся, необходимых для оптимального решения ими задач развития в меняющейся образовательной среде: достижение доминирующего резистентного психического состояния.

Ведущий системный эффект: создание условий, обеспечивающих защиту от разрушительных неконтролируемых форм неадаптивного поведения; формирование банка типовых проблем и решений в тезаурусе «темы класса».

Технология: «Уроки жизненного самоопределения для подростков и их наставников»¹ была предложена педагогом-психологом учреждения дополнительного образования М. Н. Кабановой [5].

¹ Лауреат городского этапа конкурса инновационных продуктов 2013 года.

Цель: создание организационно-педагогических условий для решения задач жизненного самоопределения всех субъектов образовательного процесса в условиях взаимодействия основного и дополнительного образования.

Технология является инструментом психолого-педагогической поддержки процессов жизненного самоопределения участников образовательного процесса: подростков, педагогов, родителей. Она направлена на развитие ценностно-смысловой сферы подростка, открытия им мировоззренческих смыслов образования как индивидуальной жизненной стратегии. Технология представляет собой бинарный модульный курс, реализуемый: 1) для подростковых групп (сообществ) в условиях дополнительного образования и 2) групп взрослых: профессиональных сообществ (педагогов, психологов) и/или групп родителей.

Ключевые инструменты: тренинг в формате группы экзистенциального опыта, сценарии встреч-дискуссий для подростков и их родителей.

Ключевые понятия, предложенные в категориях средств развития: стратегии жизни, жизненное самоопределение, жизненная философия, экзистенциальный выбор.

Ведущий развивающий эффект: формирование одной из ключевых компетенций: адаптация к быстро меняющемуся миру, адаптация к себе.

Ведущий системный эффект: укрепление взаимопонимания и сотрудничества в триаде «педагог – ребенок – родитель», осуществление преемственности в деятельности профессионально-педагогических сообществ.

Городская психологическая конференция «Ровесник – ровеснику» по развитию личностной и социальной зрелости является примером метасистемного решения задач воспитания и социализации путем вовлечения разновозрастных сообществ детей и взрослых в событийное пространство социального проектиро-

вания и творческой деятельности. Конференция как технологическое решение сформировалась в процессе деятельности коллектива педагогов и психологов ГБОУ гимназии № 272, которая на сегодняшний день играет роль городской площадки, поддерживающей инициативность, проактивность и авторство как важнейшие ступени достижения психологической зрелости [8].

Технология психолого-педагогической супервизии осуществляется по запросу того или иного локального педагогического сообщества. Она показала свою целесообразность и эффективность при системной работе с педагогическим коллективом (рабочей группой), который находится в процессе освоения новых профессиональных компетенций, осмысления ценностей. Такой тип помощи помогает учителю в психологически безопасном режиме исследовать ценностные установки в отношении изменяющегося содержания образования и своего будущего в профессии. Технология реализуется в режиме «длинного» супервизионного цикла, *ключевым инструментом* которого является коллегиальная супервизия.

Одним из *ведущих развивающих эффектов* такой работы является формирование нового уровня педагогической ответственности у ее участников.

Ведущий системный эффект состоит в том, что образуется качественно иная – ценностная – консолидация педагогического коллектива образовательной организации вокруг смыслового ядра педагогической профессии как помогающей практики. Подробнее о технологии см. работу [4]

Технологии психолого-педагогического сопровождения метапредметного типа могут быть в полной мере отнесены к инновационным. Приведем разработанный нами рабочий перечень критериев оценки эффективности подобных практик (табл. 2).

Критерии и показатели эффективности реализуемых технологий

Критерий	Показатель
<i>Параметр 1. Технологичность</i>	
Действенность внедряемых технологий	<ul style="list-style-type: none"> • Адресная направленность (настраиваемость задач сопровождения и коррекционных инструментов под запрос ОО) • Повышение качества психологической помощи субъектам сопровождения, в том числе группам риска за счет реализации избирательного подхода
Психологическая безопасность	<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечение этической и юридической правомочности • Повышение уровня доверия к системе психологического сопровождения
Интерактивность	<ul style="list-style-type: none"> • Наличие/ учет инициативы/запроса со стороны субъекта сопровождения/ОО • Обеспечение рефлексивных процедур и содержательной обратной связи
Отчуждаемость	<ul style="list-style-type: none"> • Сформированность банка типовых проблем и решений • Процедурная отлаженность и доступность
<i>Параметр 2. Социальная значимость</i>	
Социально-психологическая направленность	<ul style="list-style-type: none"> • Реализация перспективы опережающих (в том числе превентивных) психолого-педагогических воздействий • Смысловая когерентность (соответствие ключевых идей и подходов источника психологической помощи реализуемой практике)
Социальный эффект	<ul style="list-style-type: none"> • Удовлетворенность участников • Изменение социальной ситуации развития в классе/школе/индивидуальной траектории
Диссеминация и внедрение инноваций	<ul style="list-style-type: none"> • Увеличение числа участников (обучающихся, педагогов, специалистов, образовательных организаций) и повышение степени вовлеченности в реализуемый тип деятельности • Увеличение спроса на инновационный продукт
<i>Параметр 3. Системность</i>	
Метасистемность	<ul style="list-style-type: none"> • Реализация позиций системно-деятельностного подхода за счет точного определения предмета деятельности по сопровождению субъектов, выраженного в категориях личностного развития, включаемых в систему образовательной деятельности в ОО • Внутриорганизационная консолидация и со-организация помогающих взрослых
Уровневый характер инновационной стратегии	<p>Применимость внедряемых стратегий и алгоритмов к решению задач на уровне:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Индивидуальной образовательной траектории • Микросоциальной группы: класс/ коллектив/ возрастная параллель • Ступени образования • Образовательной организации в районе/городе
Автономность	<ul style="list-style-type: none"> • Разработка принципов и механизмов междисциплинарного взаимодействия педагогов и специалистов помогающих профессий • Развитие системы независимой профессиональной и/или профессионально-общественной экспертизы в области оценки эффективности технологии • Стимулирование коллегиальных моделей управления в системе внутриорганизационного управления/ развития ОО

Список литературы

1. *Адамский А. И.* Инновационное содержание образования. Введение: кн. 3. – М.: Эврика, 2003.
2. *Битянова М. Р., Беглова Т. В.* Управление деятельностью психолога в образовательном учреждении. – М.: Сентябрь, 2010.
3. *Голунова О. Г., Думчева А. Г.* Психологическое обеспечение рабочих программ: 12 шагов // Журнал Издательского дома «Первое сентября»: Школьный психолог. – 2015. – № 4–5.
4. *Думчева А. Г.* Психолого-педагогическая супервизия как способ внутриорганизационной поддержки педагогов, реализующих инновационные практики ФГОС // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2016. – № 1 (31). – С. 67–76.
5. *Кабанова М. Н.* Уроки жизненного самоопределения для подростков и их наставников: учеб.-метод. пособие и образовательная программа для психологов, классных руководителей и педагогов основного и дополнительного образования. – СПб.: ИМЦ Приморского района Санкт-Петербурга, 2013.
6. *Колеченко А. К.* Энциклопедия педагогических технологий. – СПб.: КАРО.
7. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография / М. Н. Певзнер и др.; под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002.
8. Ровесник – ровеснику: городская психологическая конференция по развитию личностной и социальной зрелости. URL: <http://rovesnik272.blogspot.com/>
9. *Семаго М. М., Семаго Н. Я., Ратинова Н. А., Ситковская О. Д.* Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения: метод. пособие / под общ. ред. М. М. Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2004.
10. *Хухлаева О. В.* Психологическая служба. Работа с педагогами. – М.: Генезис, 2008.
11. *Черникова Т. В.* Как управлять педагогическим коллективом развивающейся школы (практическое пособие для директора школы). – М.: Сентябрь, 2004.
12. *Шингаев С. М.* Психология профессионального здоровья педагогов: методические рекомендации. – СПб.: СПб АППО, 2012.

АННОТАЦИИ

***Волков В. Н.* Обновление практик психолого-педагогического сопровождения как условие инновационной деятельности в образовании**

Актуальность психолого-педагогического сопровождения в образовательных учреждениях в современных условиях возрастает. Это обусловлено появлением новых категорий обучающихся, что требует обеспечения системной поддержки образовательного процесса и в целом деятельности педагогов. В статье представлен опыт Санкт-Петербурга по проектированию новых практик психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса в условиях деятельности региональных инновационных площадок.

Ключевые слова: изменения в образовании; психолого-педагогическое сопровождение; участники образовательного процесса; работа с родителями; инновационная деятельность.

***Volkov V. N.* Psychological and pedagogical support practices updating as a condition of innovative activity in education**

The relevance of psychological and pedagogical support in educational institutions in the current context is increasing. This is due to the emergence of new categories of students, which requires a system of support for the educational process and the activities of teachers in general. The article presents the experience of St. Petersburg in the design of new practices of psychological and pedagogical support for the educational process participants in the context of regional innovation sites.

Key words: changes in education; psychological and pedagogical support; participants of the educational process; work with parents; innovative activity.

***Шингаев С. М.* Основные теоретические и методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению**

В статье приводится теоретический анализ понятия психолого-педагогического сопровождения в исторической ретроспективе. Сформулированы цель, задачи и принципы сопровождения. Выделены основные проблемы психолого-педагогического сопровождения в образовательных учреждениях Санкт-Петербурга.

Ключевые слова: субъект сопровождения, образовательный процесс, психолого-педагогическое сопровождение, педагогическая среда, саморазвитие, принципы сопровождения.

***Shingaev S. M.* Basic theoretical and methodological approaches to psychological and pedagogical support**

The present article provides a theoretical analysis of the concept of psychological and pedagogical support in a historical retrospect. The author formulates the purpose, objectives and principles of support. The article highlights the main problems of psychological and pedagogical support in educational institutions of St. Petersburg.

Key words: subject of support; educational process; psychological and pedagogical support; pedagogical environment; self-development; principles of support.

***Волкова Е. Н., Безгодова С. А.* Психологическая экспертиза в контексте инноваций современного образования: возможности и ограничения**

В статье рассматривается психологическая экспертиза как одна из трудовых функций педагога-психолога. Описаны результаты эмпирического исследования о готовности школьных психологов проводить психологическую экспертизу. Представлен теоретический анализ возможностей и ограничений психологической экспертизы в усло-

виях инноваций современного образования. Обоснована необходимость комплексной экспертизы в образовании.

Ключевые слова: психологическая экспертиза, инновации в образовании, педагог-психолог, профессиональный стандарт

Volkova E. N., Bezgodova S. A. Psychological examination in the context of innovation in modern education: opportunities and limitations

The present article deals with psychological examination as one of the job functions of an educational psychologist. The authors describe the results of an empirical study on the readiness of school psychologists to conduct a psychological examination. The theoretical analysis of opportunities and limitations of psychological examination in the conditions of modern education innovations is presented. The article substantiates the need for a comprehensive expertise in education.

Key words: psychological examination; innovations in education; educational psychologist; professional standard.

Демьянчук Р. В. Психологическое сопровождение непрерывного образования детей с расстройствами аутистического спектра

На основе ключевых клинико-психологических и психолого-педагогических характеристик аутизма и опыта образования аутичных детей в Санкт-Петербурге обосновываются актуальность и перспективы развития системы непрерывного образования детей с расстройствами аутистического спектра.

Определяются методологические ориентиры организации и содержания психологического сопровождения, позволяющие обеспечить успешность обучения, воспитания, развития, коррекции и социализации ребенка с аутизмом в долгосрочной перспективе.

Ключевые слова: аутизм, расстройства аутистического спектра, непрерывное образование, психологическое сопровождение.

Demyanchuk R. V. Psychological support of continuous education of children with autism spectrum disorders

Based on the key clinical and psychological as well as psychological and pedagogical characteristics of autism and the experience of education of autistic children in St. Petersburg, the present article substantiates the relevance and prospects for the development of a system of continuing education for children with autism spectrum disorders.

The article defines the methodological guidelines for the organization and content of psychological support to ensure the success of education, upbringing, development, correction and socialization of a child with autism in the long term.

Key words: autism; autism spectrum disorders; continuous education; psychological support.

Баранова О. В. Эффективные практики психолого-педагогического сопровождения в образовательном пространстве Санкт-Петербурга

Инновационная деятельность в области психолого-педагогического сопровождения нацелена на совершенствование содержания образования, разработку индивидуальных образовательных маршрутов, создание комфортной образовательной среды. В статье представлен и проанализирован наиболее результативный и востребованный опыт работы служб практической психологии в образовательных организациях Санкт-Петербурга в области психолого-педагогического сопровождения, включая такие актуальные виды деятельности, как индивидуализация образовательного процесса одаренных детей, психокоррекция детей с ограниченными возможностями здоровья, с синдромом дефицита внимания и гиперактивности, формирование эмоционально-волевой сферы детей через развитие эмпатии.

Ключевые слова: задачи инновационного развития психолого-педагогического сопровождения, регулирование инновационной деятельности, региональные инновационные площадки, экспертиза инновационной деятельности, эффективные практики

психолого-педагогического сопровождения, категории детей, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении.

Baranova O. V. Effective practices of psychological and pedagogical support in St. Petersburg educational environment

Innovative activity in the field of psychological and pedagogical support is aimed at improving the content of education, the development of individual educational routes, and the creation of a comfortable educational environment. The article presents and analyzes the most effective and demanded work experience of practical psychology services in educational institutions of St. Petersburg in the field of psychological and pedagogical support, including such relevant activities as the individualization of the educational process for gifted children; psycho-correction of children with disabilities, with attention deficit disorder and hyperactivity (hereinafter referred to as ADHD); the formation of the emotional-volitional sphere of children through the development of empathy.

Key words: tasks of innovative development of psychological and pedagogical support; regulation of innovation; regional innovation platforms; examination of innovation; effective practices of psychological and pedagogical support; categories of children in need of psychological and pedagogical support.

Кургинова А. Н. Инновационная деятельность как фактор непрерывного профессионального роста и развития (Из опыта работы ГБУ ДО ЦППМСП).

В статье отражен опыт региональной инновационной площадки, действующей в ГБУ ДО ЦППМСП Выборгского района. Описывается комплексная модель совершенствования условий организации и осуществления образовательного процесса для преодоления синдрома дефицита внимания и гиперактивности обучающихся 1–7 классов.

Ключевые слова: инновационная деятельность, партнерство, СДВГ, условия образовательного процесса, совершенствование образовательного процесса.

Kuriginova A. N. Innovative activity as a factor of continuous professional growth and development (From the experience of work of the State institution of additional education Center of psychological, pedagogical, medical and social assistance)

The present article reflects the experience of the regional innovation site operating in the State institution of additional education Center of psychological, pedagogical, medical and social assistance in Vyborgsky district. The article describes a complex model for improving the conditions of organization and implementation of the educational process to overcome attention deficit/hyperactivity disorder in students of 1–7 grades.

Key words: innovative activity; partnership; ADHD (attention deficit/hyperactivity disorder); educational conditions; improvement of the educational process.

Vashechkina O. V., Polenina T. M. Совершенствование образовательного процесса обучающихся с синдромом дефицита внимания и гиперактивности

В статье представлены промежуточные результаты опытно-экспериментальной работы образовательной организации Санкт-Петербурга в режиме региональной инновационной площадки. Обоснована необходимость комплексного подхода в преодолении синдрома дефицита внимания и гиперактивности у обучающихся в условиях инклюзивного образования в массовой школе.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания с гиперактивностью, условия организации и осуществления образовательного процесса, инновационная деятельность, психолого-педагогическое сопровождение.

Vashechkina O. V., Polenina T. M. Improving the educational process of students with attention deficit hyperactivity disorder

The article presents the intermediate results of the experimental work of the St. Petersburg educational organization in terms of a regional innovation platform. The necessity of an integrated approach in overcoming the attention deficit hyperactivity disorder among students in the conditions of inclusive education in mass school is grounded.

Key words: ADHD (attention deficit/hyperactivity disorder); conditions for organization and implementation of the educational process; innovative activity; psychological and pedagogical support.

Ануфриук К. Ю. К вопросу о формировании субъектности обучающихся

Статья посвящена субъектности как особому личностному свойству, формирование которого входит в число задач современного отечественного образования. Представлены результаты исследования субъектности подростков, компоненты структуры субъектности конкретизированы с помощью типологии универсальных учебных действий. Выделен главный фактор формирования субъектности обучающихся – современные педагогические технологии. Рассмотрены особенности психолого-педагогического сопровождения процесса формирования субъектности подростков.

Ключевые слова: субъектность, подростковый возраст, универсальные учебные действия, современные педагогические технологии, психолого-педагогическое сопровождение.

Anufriyuk K. Yu. On the formation of students' subjectness

The article is devoted to subjectness as a special personal property, the formation of which is among the tasks of modern domestic education. The article presents the results of the study of the adolescents' subjectness; the components of the structure of the subjectness are specified by using the typology of universal learning skills. The author highlights the main factor in the formation of students' subjectness – modern pedagogical technologies. The features of psychological and pedagogical support of the process of formation of the adolescents' subjectness are considered.

Key words: subjectness; adolescence; universal learning skills; modern pedagogical technologies; psychological and pedagogical support.

Мелетичев В. В. Мотивационное обеспечение профессионального развития педагога как система

Статья посвящена обоснованию мотивационного обеспечения профессионального развития педагога как важной научно-практической задачи в условиях современной образовательной парадигмы. В ней представлена авторская позиция по проблеме сущности и содержания мотивационного обеспечения, его организации на основе системного подхода к рассмотрению педагогических явлений и процессов.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, мотивация педагогической деятельности и профессионального совершенствования педагога, мотивационное обеспечение профессионального развития педагога, педагогическая система.

Meletichev V. V. Motivational support for the teacher professional development as a system

The article is devoted to the substantiation of motivational support for the teacher professional development as an important scientific and practical task in modern educational paradigm. It presents the author's position on the problem of the essence and content of motivational support, its organization on the basis of a systematic approach to the consideration of pedagogical phenomena and processes.

Key words: pedagogical activity; motivation of pedagogical activity and professional development of a teacher; motivational support for the teacher professional development; pedagogical system.

Думчева А. Г. Технологии психолого-педагогического сопровождения: новые способы решения новых проблем

В статье представлены примеры эффективных технологий психологического сопровождения (поддержки), сложившихся за последние 10 лет в Санкт-Петербурге в образовательных организациях общего и дополнительного образования. Они реализуются психологами совместно с педагогами. Это образовательные технологии метапредметного (метасистемного) типа. Они направлены на реализацию задач личност-

АННОТАЦИИ

ного или профессионального развития в условиях образовательного пространства. Описаны принципы, ключевые инструменты и предложены критерии оценки эффективности таких технологий.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, психологическая поддержка, педагогические технологии, метапредметные технологии, инновационные решения

Dumcheva A. G. Technologies of psychological and pedagogical support: new ways to solve new issues

The article presents examples of effective technologies of psychological support that have developed over the past 10 years in St. Petersburg in educational institutions of general and additional education. They are implemented by psychologists in cooperation with teachers. These are educational technologies of a metasubject (meta-systemic) type. They are aimed at the implementation of the tasks of personal or professional development in the educational environment. The principles, key tools and criteria for evaluating the effectiveness of such technologies are described.

Key words: psychological and pedagogical support; psychological support; pedagogical technology; metasubject technologies; innovative solutions.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ануфриюк Ксения Юрьевна, кандидат психологических наук, педагог-психолог ГБОУ лицея № 214 Центрального района Санкт-Петербурга

Баранова Ольга Викторовна, директор ГБУ ДО Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи Калининского района Санкт-Петербурга

Безгодова Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии человека ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

Вашечкина Ольга Викторовна, заместитель директора по учебно-воспитательной работе ГБОУ школа-интернат № 49 Петродворцового района Санкт-Петербурга «Школа здоровья»

Волков Валерий Николаевич, кандидат педагогических наук, начальник отдела развития образования Комитета по образованию Санкт-Петербурга

Волкова Елена Николаевна, доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

Демьянчук Роман Викторович, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии образования и педагогики Санкт-Петербургского государственного университета

Думчева Алла Германовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии СПб АППО

Кургинова Алевтина Николаевна, директор ГБУ ДО Центр психолого-педагогической медицинской и социальной помощи Выборгского района Санкт-Петербурга

Мелетичев Вадим Владимирович, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры СПб АППО

Поленина Татьяна Михайловна, директор ГБОУ школа-интернат № 49 Петродворцового района Санкт-Петербурга «Школа здоровья»

Шингаев Сергей Михайлович, доктор психологических наук, профессор, доцент, заведующий кафедрой психологии СПб АППО

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

В ы п у с к 1 (9)

Редактор *С.П. Левкович*

Перевод аннотаций *Е.Е. Гузовой*

Компьютерная верстка *М.Н.Бусоргиной*

Дизайн обложки *А.В. Епининой*

Подписано в печать 20.09.19. Формат бумаги 60x84/8. Печать офсетная. Бумага офсетная.
Объем 9,25 печ. л. Тираж 500 экз. Заказ № 26.

191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11-13.
Издательство Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования