Министерство просвещения Республики Казахстан
Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина

Методические рекомендации для специалистов службы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в организациях образования с учетом региональных особенностей

Астана, 2026

Рекомендовано к изданию протоколом Научно-методического совета Национальной академии образования им. Ы. Алтынсарина № 3 от 9 сентября 2026 года (далее – НАО).

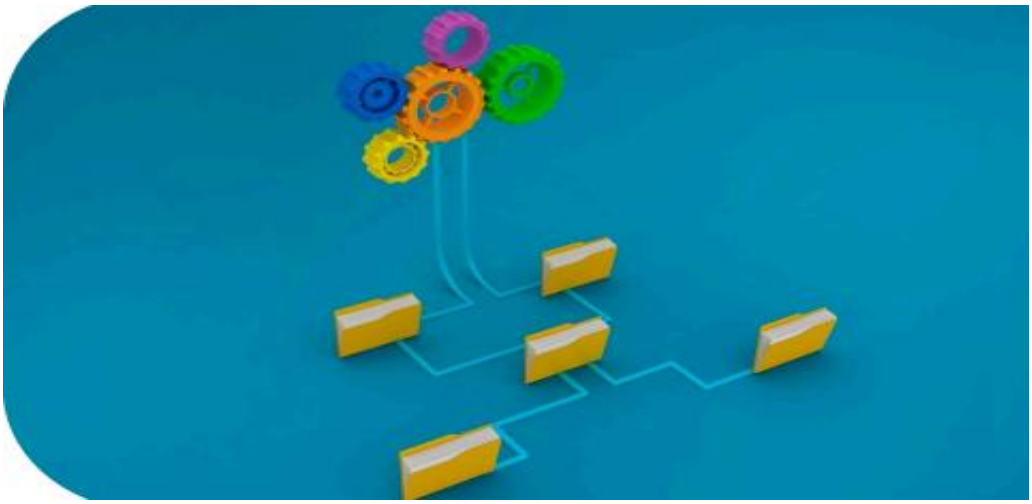
Методические рекомендации для специалистов службы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в организациях образования с учетом региональных особенностей – Астана: НАО имени Ы. Алтынсарина, 2026. – 251 с.

Методические рекомендации разработаны с учетом результатов опроса методистов и ориентированы на развитие практических механизмов сопровождения инклюзивного образования. В рекомендациях представлены нормативно-правовые и организационно-методические основы инклюзивного образования, инструменты мониторинга, аналитики и межведомственного взаимодействия, а также практические кейсы и модели сопровождения школ. Материал предназначен для методистов органов образования, руководителей организаций образования, педагогов и специалистов психолого-педагогического сопровождения.

© Национальная академия образования им. Ы. Алтынсарина, 2026

Содержание

Введение.....		3
1	Нормативные правовые и организационные основы деятельности службы психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования.....	6
2	Специфика психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в сельской местности и отдаленных населенных пунктах.....	48
3	Методические рекомендации для специалистов службы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в организациях образования с учетом региональных особенностей.....	62
Заключение.....		197
Список использованных источников.....		199
Приложение.....		201



Введение

Развитие инклюзивного образования является одним из стратегических направлений государственной образовательной политики Республики Казахстан, ориентированной на обеспечение равного доступа каждого ребенка к качественному образованию, создание безопасной, доступной и развивающей образовательной среды, учитывающей индивидуальные образовательные потребности каждого обучающегося.

В последние годы в стране сформирована современная нормативная правовая основа развития инклюзивного образования, направленная на переход от преимущественно медицинской модели поддержки детей с ограниченными возможностями к социальной модели, основанной на устранении образовательных барьеров, создании специальных условий и обеспечении полноценного участия каждого ребенка в образовательном процессе. Важное место в реализации государственной политики занимает деятельность службы психолого-педагогического сопровождения (далее – СППС), обеспечивающей комплексную поддержку обучающихся с особыми образовательными потребностями (далее – ООП), их семей и педагогов.

В настоящее время деятельность СППС осуществляется в соответствии с Правилами деятельности СППС в организациях образования, утвержденными приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 29 апреля 2025 года № 92 (в редакции приказа Министра просвещения Республики Казахстан от 29 мая 2026 года № 144-НҚ). Внесенные изменения уточнили организационные механизмы деятельности СППС, функции специалистов, порядок междисциплинарного взаимодействия, оценки особых образовательных потребностей обучающихся, разработки индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения, а также мониторинга эффективности оказываемой поддержки.

Вместе с тем наличие современной нормативной базы само по себе не гарантирует единообразия практики психолого-педагогического сопровождения. Анализ деятельности организаций образования показывает, что качество сопровождения во многом определяется кадровым потенциалом, уровнем профессиональной подготовки специалистов, организацией командной работы, обеспеченностью специальными образовательными условиями, а также особенностями конкретного региона.

Практика показывает, что организации образования функционируют в различных социально-экономических, кадровых, территориальных и инфраструктурных условиях. Особенно заметны различия между городскими и сельскими школами, а также организациями образования, расположенными в отдаленных населенных пунктах. Ограниченная доступность специальных педагогов, значительная территориальная удаленность психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК), кабинетов психолого-педагогической коррекции (КППК) и центров психолого-педагогической поддержки, высокая нагрузка специалистов, ограниченность цифровых и материально-

технических ресурсов требуют поиска эффективных организационных решений и адаптации единых подходов к конкретным региональным условиям.

Именно поэтому особую актуальность приобретает разработка единых методических подходов к организации деятельности СППС, основанных на современных научных данных, действующем законодательстве и лучших отечественных и международных практиках.

Настоящие методические рекомендации разработаны на основе комплексного анализа законодательства Республики Казахстан, международных подходов к организации психолого-педагогического сопровождения, а также результатов научных исследований, проведенных Национальной академией образования имени Ы. Алтынсарина в 2021–2026 годах.

Научную основу рекомендаций составили:

- результаты республиканского мониторинга психолого-педагогического сопровождения обучающихся в организациях среднего образования (2021), позволившего выявить особенности организации деятельности СППС, кадровые, организационные и методические проблемы их функционирования, а также разработать модель психолого-педагогического сопровождения обучающихся;
- результаты последующих прикладных исследований по вопросам развития инклюзивного образования, формирования инклюзивной культуры организаций образования, совершенствования деятельности специалистов службы психолого-педагогического сопровождения;
- исследования по адаптации и апробации международных инструментов оценки инклюзивной практики, изучению профессиональной готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования;
- результаты мониторинга условий для развития инклюзивного образования, анализа данных Национальной образовательной базы данных, изучения деятельности кабинетов поддержки инклюзии и служб психолого-педагогического сопровождения, позволившие определить основные управленческие риски и региональные различия в создании специальных образовательных условий.

Результаты проведенных исследований свидетельствуют, что дальнейшее развитие системы психолого-педагогического сопровождения должно быть ориентировано не только на выполнение нормативных требований и создание необходимых условий, но и на оценку их фактической эффективности. Современная практика требует перехода от оценки наличия специалистов, кабинетов и документации к оценке качества психолого-педагогического сопровождения, реального междисциплинарного взаимодействия специалистов, динамики развития обучающихся и образовательных результатов.

Методические рекомендации направлены на обеспечение единых научно обоснованных подходов к организации деятельности СППС в

организациях образования независимо от региона их расположения, повышение качества психолого-педагогической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями, развитие профессиональной компетентности специалистов службы и совершенствование системы межведомственного взаимодействия.

Целью настоящих Методических рекомендаций является оказание научно-методической помощи специалистам СППС в организации комплексной психолого-педагогической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями с учетом современных требований законодательства Республики Казахстан и региональных особенностей функционирования организаций образования.

Основными задачами Методических рекомендаций являются:

- разъяснение нормативных правовых и организационных основ деятельности службы психолого-педагогического сопровождения;
- раскрытие особенностей организации сопровождения обучающихся в различных региональных условиях, включая сельские школы и организации образования, расположенные в отдаленных населенных пунктах;
- представление современных методических подходов к выявлению особых образовательных потребностей обучающихся, организации командной работы специалистов, взаимодействию с педагогами и родителями (законными представителями);
- описание эффективных моделей планирования, реализации и мониторинга психолого-педагогического сопровождения;
- обеспечение единых подходов к оценке качества деятельности службы психолого-педагогического сопровождения.

Методические рекомендации предназначены для заместителей руководителей организаций образования, педагогов-психологов, социальных педагогов, специальных педагогов, педагогов-ассистентов, педагогов-профориентаторов, руководителей организаций образования, специалистов органов управления образованием, учебно-методических кабинетов (центров), центров психолого-педагогической поддержки, КППК, ПМПК, а также других специалистов, участвующих в организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Методические рекомендации включают три взаимосвязанные главы. В первой главе раскрываются нормативные правовые и организационные основы деятельности службы психолого-педагогического сопровождения. Во второй главе рассматриваются особенности организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в сельской местности и отдаленных населенных пунктах. Третья глава содержит практические рекомендации, алгоритмы, организационные модели, примеры документации и методические материалы для специалистов СППС с учетом региональных особенностей.

Использование настоящих Методических рекомендаций позволит обеспечить единые подходы к деятельности служб психолого-педагогического сопровождения, повысить качество предоставляемой психолого-педагогической помощи, усилить междисциплинарное взаимодействие специалистов, обеспечить более эффективную реализацию рекомендаций по созданию специальных образовательных условий и будет способствовать дальнейшему развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан.



НОРМАТИВНЫЕ ПРАВОВЫЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1

Глава 1. Нормативные правовые и организационные основы деятельности службы психолого-педагогического сопровождения в условиях инклюзивного образования

Государственная политика Республики Казахстан в области психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями

Государственная политика Республики Казахстан в области инклюзивного образования основывается на признании права каждого ребенка на качественное образование, уважении человеческого достоинства, недопущении дискриминации и обеспечении равных возможностей для обучения, развития и полноценного участия в жизни общества [1–3]. В современных условиях реализация данного права предполагает не только доступ ребенка к организации образования, но и создание внутри нее необходимых условий, позволяющих учитывать индивидуальные возможности, образовательные потребности и жизненную ситуацию каждого обучающегося.

Психолого-педагогическое сопровождение занимает в данной системе особое место. Оно выступает одним из основных механизмов практической реализации принципов инклюзивного образования, поскольку обеспечивает своевременное выявление трудностей в обучении, воспитании, развитии и социализации ребенка, оценку его особых образовательных потребностей, определение необходимых мер поддержки, взаимодействие педагогов и специалистов, а также мониторинг достигнутых результатов [2, 8].

Таким образом, государственная политика в рассматриваемой области развивается в направлении перехода:

- от обеспечения формального доступа к образованию – к обеспечению его качества и доступности для конкретного ребенка;
- от ориентации преимущественно на медицинский диагноз – к оценке образовательных потребностей и барьеров, возникающих в образовательной среде;
- от изолированной работы отдельных специалистов – к командному и междисциплинарному сопровождению;
- от фиксации наличия условий – к оценке их реального функционирования и результативности;
- от единичных коррекционных мероприятий – к системному и непрерывному сопровождению обучающегося [2, 6–8].

Конституционные основы государственной политики

Базовые ориентиры государственной политики определяются Конституцией Республики Казахстан, принятой на республиканском референдуме 15 марта 2026 года. Конституционные положения закрепляют приоритет прав и свобод человека, социальную направленность государства, равенство граждан, право на образование и ответственность государства за установление общеобязательных стандартов образования [1]. Тем самым

создается правовая основа для обеспечения образовательных прав всех детей, включая обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Для системы психолого-педагогического сопровождения конституционные нормы имеют не декларативное, а практическое значение. Из них следует, что особенности состояния здоровья, развития, поведения, социальной ситуации, языка, места проживания или иные обстоятельства не могут служить основанием для ограничения права ребенка на образование. Напротив, наличие таких обстоятельств предполагает обязанность государства и организации образования принимать дополнительные меры, обеспечивающие фактическое равенство образовательных возможностей [1; 2].

В данном контексте равенство не означает предоставление всем обучающимся одинаковых условий. Равенство образовательных возможностей предполагает предоставление каждому ребенку тех условий, способов обучения и объема поддержки, которые необходимы ему для освоения образовательной программы, участия в жизни класса и школы, развития самостоятельности и реализации индивидуального потенциала [1–3].

Следовательно, деятельность СППС непосредственно связана с реализацией конституционных гарантий. Посредством оценки особых образовательных потребностей, разработки рекомендаций, организации взаимодействия педагогов и специалистов, сопровождения семьи и мониторинга динамики развития ребенка общие конституционные положения переводятся в конкретные решения на уровне организации образования [2; 8].

Законодательное закрепление права на специальные условия и сопровождение

Основные правовые механизмы реализации инклюзивного образования установлены Законом Республики Казахстан «Об образовании». Закон закрепляет понятия особых образовательных потребностей, специальных условий для получения образования, оценки особых образовательных потребностей, психолого-педагогического сопровождения и специальной психолого-педагогической поддержки [2].

Особое значение для развития системы сопровождения имел Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования». Внесенные изменения усилили ответственность государства и организаций образования за создание специальных условий, проведение оценки особых образовательных потребностей и предоставление необходимой поддержки детям, испытывающим постоянные или временные трудности в получении образования [5].

Понятие особых образовательных потребностей позволяет рассматривать трудности ребенка шире, чем наличие установленного нарушения развития или инвалидности. Особая образовательная потребность может возникать вследствие состояния здоровья, особенностей

психофизического или речевого развития, специфических трудностей в обучении, эмоциональных и поведенческих проблем, неблагоприятных социальных обстоятельств, языковых, культурных и иных факторов [2; 5].

Такое понимание существенно меняет содержание деятельности организации образования. В центре внимания находится не вопрос о том, к какой категории относится ребенок, а вопрос о том:

- какие трудности он испытывает;
- какие барьеры препятствуют его обучению и участию;
- какие ресурсы и специальные условия необходимы;
- какие изменения следует внести в образовательную среду, содержание, методы и темп обучения;
- какая поддержка требуется педагогам и семье;
- как будет оцениваться динамика развития и результативность принятых мер [2; 9].

Закон Республики Казахстан «Об образовании» наделяет уполномоченный орган полномочиями по утверждению правил и программ оценки особых образовательных потребностей, порядка психолого-педагогического сопровождения, правил размещения государственного образовательного заказа и стандарта специальной психолого-педагогической поддержки. Это свидетельствует о формировании взаимосвязанной системы нормативного регулирования, охватывающей выявление потребностей, организацию поддержки и оценку ее качества [2].

Право ребенка на равное отношение и защиту от дискриминации дополнительно закреплено Законом Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан». Согласно его положениям, все дети имеют равные права независимо от происхождения, социального положения, языка, места жительства, состояния здоровья и иных обстоятельств [3].

Для специалистов СППС данное положение означает необходимость исключения любых решений и практик, которые могут привести к образовательному исключению ребенка, снижению требований исключительно на основании диагноза, необоснованному ограничению его участия в учебной и внеучебной деятельности либо возложению всей ответственности за адаптацию только на самого обучающегося и его семью [2; 3].

Переход от медицинской к социальной и психолого-педагогической модели поддержки

Одним из ключевых направлений государственной политики является постепенный переход от преимущественно медицинского понимания трудностей ребенка к социальной и психолого-педагогической модели [5–7].

При медицинском подходе основной причиной трудностей рассматривается нарушение, имеющееся у ребенка. Соответственно, помощь преимущественно направляется на коррекцию самого ребенка, а возможность его обучения в общей образовательной среде связывается с тем, насколько он способен соответствовать существующим требованиям.

Социальная модель исходит из того, что ограничения в обучении и участии возникают не только вследствие индивидуальных особенностей ребенка, но и вследствие барьеров образовательной среды [5; 7]. К таким барьерам относятся:

- недоступность зданий, помещений и учебных материалов;
- негибкость образовательной программы;
- единообразные методы преподавания и оценивания;
- недостаточная подготовленность педагогов;
- отсутствие необходимых специалистов;
- несогласованность действий участников сопровождения;
- негативные установки и низкие ожидания в отношении ребенка;
- недостаточное взаимодействие с семьей;
- территориальная удаленность услуг и ресурсов [7; 15].

Следовательно, задача сопровождения состоит не только в предоставлении ребенку коррекционной помощи, но и в изменении условий, в которых он обучается. Организация образования должна адаптировать содержание, способы предъявления учебного материала, формы выполнения заданий, темп работы, способы коммуникации, оценивание, физическую и социальную среду.

Такой подход был заложен и в мониторинговом исследовании Национальной академии образования имени Ы. Алтынсарина 2021 года. В нем подчеркивалась необходимость переноса внимания с индивидуальных нарушений ребенка на барьеры, создаваемые его окружением, образовательной средой, социумом или семьей [15].

Результаты исследования показали, что в практике школ уже формировалось понимание необходимости не только физической доступности, но и адаптации учебного процесса, организации психологической поддержки, разработки индивидуальных программ и взаимодействия специалистов. Вместе с тем сохранялась ориентация части руководителей и педагогов преимущественно на материально-техническое оснащение и медицинское понимание особых образовательных потребностей.

Поэтому государственная политика в настоящее время должна обеспечивать дальнейшее закрепление социальной модели не только в нормативных документах, но и в повседневной практике организаций образования.

Концепция развития образования и расширение понимания инклюзивной среды

Стратегические ориентиры развития системы образования определены Концепцией развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы, утвержденной постановлением Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 [6].

В рамках данной Концепции одним из показателей развития инклюзивного образования является доля организаций образования,

создавших соответствующие условия. Первоначально оценка таких условий была связана прежде всего с обеспечением безбарьерного физического доступа и наличием специальных педагогов либо педагогов, прошедших повышение квалификации по вопросам инклюзивного образования [17].

По данным, представленным в материалах мониторинга, в 2025 году доля государственных организаций, отразивших создание условий для инклюзивного образования, составила:

- 81,2% дошкольных организаций;
- 95,2% организаций среднего образования;
- 92% организаций технического и профессионального образования.

При этом показатели существенно различались по регионам. Например, среди организаций среднего образования более низкие значения отмечались в Атырауской, Жетiсу, Западно-Казахстанской, Алматинской, Туркестанской областях и области Ұлытау [17].

Эти данные свидетельствуют, с одной стороны, о значительном расширении формально созданных условий. С другой стороны, сам показатель, основанный на ограниченном числе критериев, не позволяет в полной мере судить о качестве и результативности инклюзивной практики.

Наличие пандуса, специалиста или свидетельства о прохождении курса еще не означает, что ребенок фактически получает необходимую помощь. Для оценки реального состояния необходимо установить:

- доступна ли ребенку созданная инфраструктура;
- соответствует ли она его индивидуальным потребностям;
- функционирует ли служба сопровождения как команда;
- используются ли специалистами результаты оценки особых образовательных потребностей;
- реализуются ли рекомендации ПМПК;
- применяют ли педагоги адаптированные способы обучения;
- включены ли родители в процесс сопровождения;
- фиксируется ли индивидуальная динамика развития обучающегося.

Таким образом, государственная политика закономерно переходит от количественного учета отдельных условий к комплексной оценке благоприятной инклюзивной образовательной среды [6; 17].

Концепция инклюзивной политики на 2025–2030 годы

Следующим этапом развития государственной политики стало утверждение Концепции инклюзивной политики в Республике Казахстан на 2025–2030 годы постановлением Правительства Республики Казахстан от 30 декабря 2024 года № 1143. Концепция имеет межведомственный характер и ориентирует государственные и местные исполнительные органы на принятие согласованных мер по обеспечению полноценного участия лиц с инвалидностью и других групп населения во всех сферах жизни [7].

В образовательной сфере Концепция расширяет содержание понятия «благоприятные условия и среда». В отличие от более узкого учета физической доступности и отдельных кадровых ресурсов, предусматривается совокупность взаимосвязанных условий:

- безбарьерный физический доступ;
- обеспеченность учебной и учебно-методической литературой;
- подготовленность педагогов по вопросам инклюзивного образования;
- наличие специальных педагогов;
- наличие педагогов-психологов и социальных педагогов;
- обеспечение педагогами-ассистентами;
- функционирование СППС;
- деятельность кабинетов поддержки детей с особыми образовательными потребностями;
- обеспечение специальными учебниками и учебно-методическими комплексами [7].

В материалах к методике расчета показателей Концепции подчеркивается, что для признания организации образования, создавшей благоприятные условия недостаточно наличия одного или двух элементов. Требуется сформированная система, включающая доступную среду, кадровые ресурсы, подготовленных педагогов, методическое обеспечение и реально функционирующую службу сопровождения.

Такой подход имеет принципиальное значение. СППС рассматривается не как вспомогательное структурное образование, а как обязательный элемент качества инклюзивной образовательной среды. Через деятельность службы должны быть обеспечены согласованность действий специалистов, педагогическая поддержка учителей, сопровождение семьи, обоснованность принимаемых решений и оценка результатов [7; 8].

Представленные в материалах показатели также демонстрируют различие между более широким показателем «создания условий» и комплексным показателем «благоприятных условий и среды». Если по первому показателю в 2025 году условия отразили 95,2% организаций среднего образования, то комплексному набору критериев соответствовали 30,7%. В дошкольных организациях данный показатель составил 21,1%, в организациях ТиПО – 23% [17].

Такое различие позволяет сделать важный вывод: формирование инклюзивной системы не может оцениваться исключительно по наличию отдельных ресурсов. Необходима проверка полноты, доступности, взаимосвязанности и реального функционирования созданных условий.

Концепция «Дети Казахстана» и межведомственный характер сопровождения

Государственная политика в отношении детей развивается также в рамках Концепции «Дети Казахстана» на 2026–2030 годы. В ней вопросы образования рассматриваются во взаимосвязи с психологическим благополучием, безопасностью, защитой прав, семейной поддержкой и социальной интеграцией ребенка [18].

Концепция отражает наличие в стране сети специальных организаций, включая ПМПК, КППК, специальные школы, специальные дошкольные организации, реабилитационные центры и центры поддержки детей с аутизмом.

Однако само наличие организаций не устраняет проблему территориальной и фактической доступности помощи. Особенно значим данный вопрос для сельских районов и отдаленных населенных пунктов, в которых услуги могут находиться на значительном расстоянии от места проживания ребенка, а организация образования испытывает дефицит специальных педагогов и иных специалистов [15; 18].

В этих условиях школьная СППС становится первичным и наиболее доступным звеном выявления трудностей и организации помощи. Одновременно ее деятельность не должна быть изолированной. В зависимости от потребностей ребенка служба взаимодействует с:

- психолого-медико-педагогическими консультациями;
- кабинетами психолого-педагогической коррекции;
- реабилитационными центрами;
- центрами поддержки детей с аутизмом;
- центрами психологической поддержки;
- медицинскими и социальными организациями;
- органами опеки и защиты прав детей;
- местными исполнительными органами.

Межведомственное взаимодействие особенно необходимо в случаях, когда трудности ребенка имеют комплексный характер и требуют одновременно образовательных, психологических, социальных, медицинских или правозащитных мер.

Новая роль службы психолого-педагогического сопровождения

Правила деятельности СППС в организациях образования утверждены приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 29 апреля 2025 года № 92. Изменение в приказ внесено приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 29 мая 2026 года № 144-НҚ. Следовательно, речь идет не об утверждении новых Правил в 2026 году, а об обновлении ранее утвержденного нормативного акта [8].

Обновление Правил отражает изменение роли СППС. Служба должна обеспечивать сопровождение не только отдельных категорий детей, имеющих заключение ПМПК, но и обучающихся и воспитанников, испытывающих различные трудности в обучении, воспитании, развитии и социализации.

В материалах, посвященных внесению изменений в Правила, психолого-педагогическое сопровождение раскрывается как системно организованная деятельность, включающая:

1. выявление трудностей в обучении, воспитании и развитии обучающихся и воспитанников;
2. оказание консультативно-методической помощи педагогам и семьям;
3. создание социальных и психолого-педагогических условий для успешного обучения, развития и социализации.

Такая формулировка показывает, что объектом деятельности СППС является не только ребенок, но и вся система его образовательных отношений. Специалисты службы работают с:

- обучающимся;
- педагогами;
- классным коллективом;
- родителями или иными законными представителями;
- администрацией;
- образовательной средой;
- внешними организациями и службами.

В этой связи результат работы СППС не может оцениваться количеством проведенных диагностик, консультаций или коррекционных занятий. Основным результатом должно стать изменение образовательной ситуации ребенка: уменьшение барьеров, повышение его включенности, улучшение учебного и социального функционирования, развитие самостоятельности, положительная динамика и повышение способности школы учитывать разнообразие обучающихся.

От создания условий – к оценке их качества и результативности

Современный этап государственной политики характеризуется переходом от отчетности о наличии условий к мониторингу их фактического качества.

Материалы мониторинговых групп предлагают сопоставлять:

- официальные данные организации образования;
- фактическое состояние условий;
- обращения детей, родителей, педагогов и специалистов.

Несовпадение данных рассматривается как основание для управленческого решения. Проверке подлежат не только документы, но и реальный образовательный маршрут ребенка, реализация рекомендаций, командное взаимодействие, доступность специалистов, организация занятий и динамика развития обучающегося [17].

Такой подход соответствует результатам мониторинга 2021 года. Исследование, проведенное Академией, включало массовое онлайн-анкетирование во всех регионах страны и полевое изучение практики в 30 школах восьми регионов. В полевой части участвовали руководители школ, педагоги, специалисты СППС, обучающиеся и родители; проводились

интервью, анкетирование, наблюдение уроков, анализ документации и оценка образовательной среды [15].

Исследование выявило ряд системных проблем:

- неравномерную подготовленность педагогов;
- недостаток специалистов и методических ресурсов;
- затруднения в адаптации учебных программ;
- неодинаковое понимание состава и функций СППС;
- недостаточную включенность родителей;
- сохранение элементов медицинского подхода;
- различия между формальным наличием службы и качеством предоставляемой поддержки.

Так, при наличии СППС в большинстве обследованных школ только 53% руководителей высоко оценили квалифицированность ее специалистов, тогда как 47% оценили соответствие предоставляемых услуг как среднее.

Несмотря на заявления о разработке адаптированных программ и индивидуальных учебных планов, более половины опрошенных руководителей оценивали степень их соответствия потребностям детей как среднюю, а 20% – как низкую [15].

Полученные результаты подтверждают, что дальнейшее развитие СППС должно быть связано не с увеличением объема документации, а с повышением обоснованности и согласованности принимаемых решений.

Основные направления государственной политики в области сопровождения

С учетом законодательства, стратегических документов и результатов исследований основными направлениями государственной политики в области психолого-педагогического сопровождения являются:

Обеспечение раннего выявления трудностей.

Поддержка должна начинаться не после устойчивой неуспешности или получения заключения внешней организации, а с момента выявления педагогом первых затруднений в обучении, поведении, коммуникации, адаптации или социализации.

Оценка особых образовательных потребностей.

Решения должны приниматься на основании комплексного изучения образовательной ситуации ребенка, его сильных сторон, трудностей и барьеров, а не только на основании медицинского диагноза.

Создание специальных условий.

Организация образования обязана определять и обеспечивать необходимые кадровые, организационные, методические, технические, пространственные и социально-психологические условия.

Командное взаимодействие.

Сопровождение является общей ответственностью администрации, учителей, специалистов СППС и семьи. Специальный педагог, психолог или педагог-ассистент не заменяет учителя и не несет единоличную ответственность за обучение ребенка.

Поддержка педагогов.

СППС должна не только проводить занятия с обучающимися, но и оказывать учителям консультативную и методическую помощь по адаптации содержания, использованию дифференцированных методов, организации поведения и взаимодействия с классом.

Партнерство с семьей.

Родители или иные законные представители рассматриваются как участники команды сопровождения. Их информирование, консультирование и участие в принятии решений являются необходимыми условиями результативной помощи.

Непрерывность сопровождения.

Поддержка должна обеспечиваться при переходе ребенка между уровнями образования, классами, организациями образования и различными службами.

Учет региональных условий.

Единые нормативные требования должны реализовываться с применением гибких организационных моделей, дистанционного консультирования, мобильных команд, ресурсных центров и сетевого взаимодействия, особенно в сельских и отдаленных населенных пунктах.

Мониторинг индивидуальной динамики.

Результативность оценивается не количеством мероприятий, а изменениями в обучении, участии, коммуникации, поведении, социализации и самостоятельности ребенка [2; 6–9; 15].

Государственная политика Республики Казахстан в области психолого-педагогического сопровождения последовательно развивается от признания права детей с особыми образовательными потребностями на доступ к образованию к формированию системы, обеспечивающей качество, адресность и результативность помощи.

Современная модель СППС основывается на следующих положениях:

- сопровождение является не отдельной услугой, а частью образовательного процесса;
- поддержка предоставляется на основе оценки особых образовательных потребностей;
- предметом оценки являются не только особенности ребенка, но и барьеры образовательной среды;
- ответственность за сопровождение носит командный характер;
- СППС обеспечивает помощь ребенку, семье и педагогам;
- наличие специалистов и документов должно подтверждаться фактическим функционированием системы;
- конечным результатом является положительная динамика развития и полноценное участие ребенка в образовательном процессе.

Таким образом, СППС выступает ключевым механизмом реализации государственной инклюзивной политики на уровне конкретной организации образования. Эффективность данной политики определяется тем, насколько

нормативно установленные права и условия превращаются в реальную, своевременную и согласованную поддержку каждого обучающегося.

Нормативно-правовые основы деятельности службы психолого-педагогического сопровождения

Нормативно-правовое регулирование деятельности СППС представляет собой взаимосвязанную систему законодательных и подзаконных актов, определяющих права обучающихся с особыми образовательными потребностями, обязанности организаций образования, порядок оценки особых образовательных потребностей, создания специальных условий, организации сопровождения и предоставления специальной психолого-педагогической поддержки [2; 8].

Центральное место в данной системе занимают Закон Республики Казахстан «Об образовании», Правила деятельности СППС в организациях образования, Правила и программы оценки особых образовательных потребностей, государственные общеобязательные стандарты образования, типовые правила деятельности организаций образования, а также нормативные акты, регулирующие кадровое, учебно-методическое и организационное обеспечение инклюзивного образовательного процесса [2; 8–13].

Нормативные правовые акты следует рассматривать не изолированно, а в их функциональной взаимосвязи [2; 8; 9]:

право обучающегося на образование → выявление трудностей → оценка особых образовательных потребностей → определение специальных условий → организация психолого-педагогического сопровождения → реализация мер поддержки → мониторинг индивидуальной динамики → корректировка образовательного маршрута.

Такая последовательность отражает современное понимание сопровождения как непрерывного процесса, встроенного в образовательную деятельность организации образования.

Закон Республики Казахстан «Об образовании» как правовая основа деятельности СППС

Основным отраслевым законодательным актом, определяющим правовые основы психолого-педагогического сопровождения, является Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании» [2].

В Законе закреплены ключевые понятия, непосредственно определяющие содержание деятельности СППС:

- особые образовательные потребности;
- оценка особых образовательных потребностей;
- специальные условия для получения образования;
- психолого-педагогическое сопровождение;
- специальная психолого-педагогическая поддержка [2].

Согласно Закону, психолого-педагогическое сопровождение представляет собой системно организованную деятельность, реализуемую в

организациях образования, в процессе которой создаются социальные и психолого-педагогические условия для успешного обучения и развития обучающихся и воспитанников, включая детей и лиц с особыми образовательными потребностями, на основе оценки их особых образовательных потребностей [2].

Данное определение закрепляет несколько принципиальных положений.

Во-первых, сопровождение является **системной деятельностью**, а не совокупностью отдельных диагностических, консультационных или коррекционных мероприятий. Оно должно быть организовано, спланировано, распределено между участниками, документировано и направлено на достижение конкретных результатов.

Во-вторых, сопровождение осуществляется **не только специальными педагогами и педагогами-психологами**, но и организацией образования в целом. За создание необходимых условий отвечает руководитель организации образования, а в сопровождении участвуют администрация, педагоги, специалисты, родители или иные законные представители.

В-третьих, основанием для определения содержания и объема поддержки выступает **оценка особых образовательных потребностей**, а не только диагноз, наличие инвалидности или заключение ПМПК.

В-четвертых, результатом сопровождения должно быть создание условий для **успешного обучения и развития**, то есть деятельность СППС должна соотноситься с изменениями в образовательной ситуации ребенка, его учебной деятельности, коммуникации, поведении, социализации и самостоятельности [2].

Закон определяет специальные условия для получения образования как комплекс условий, включающий учебные, специальные, индивидуально развивающие и коррекционно-развивающие программы и методы обучения, технические, учебные и иные средства, доступную среду жизнедеятельности, психолого-педагогическое сопровождение, медицинские, социальные и другие услуги, без которых освоение образовательной программы ребенком с особыми образовательными потребностями невозможно или существенно затруднено.

Следовательно, психолого-педагогическое сопровождение является не дополнительной или факультативной услугой, а одним из элементов специальных условий, которые организация образования обязана обеспечивать в соответствии с индивидуальными потребностями обучающегося.

Принципиальное значение имеет разграничение психолого-педагогического сопровождения и специальной психолого-педагогической поддержки. Сопровождение охватывает более широкий круг обучающихся, испытывающих постоянные или временные трудности в обучении, воспитании, развитии, адаптации и социализации. Специальная психолого-педагогическая поддержка адресована прежде всего детям с ограниченными

возможностями и предполагает специализированные услуги, оказываемые в установленном законодательством порядке [2; 4].

Однако данные направления не должны противопоставляться. Для ребенка с ограниченными возможностями специальная поддержка может являться составной частью общего образовательного маршрута, тогда как СППС организации образования обеспечивает согласование этой помощи с учебным процессом, деятельностью педагогов, семьи и внешних специалистов [2; 8].

Правила деятельности СППС

Непосредственный порядок деятельности СППС определяется Правилами деятельности службы психолого-педагогического сопровождения в организациях образования, утвержденными приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 29 апреля 2025 года № 92, зарегистрированным в Министерстве юстиции Республики Казахстан 30 апреля 2025 года № 36047. Правила были изложены в новой редакции приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 29 мая 2026 года № 144-НҚ [8].

Правила разработаны в соответствии с подпунктом 36) статьи 5 Закона Республики Казахстан «Об образовании» и устанавливают единый порядок деятельности СППС в организациях образования [2; 8].

Правила имеют основополагающее значение, поскольку переводят общие положения Закона в конкретный организационный механизм. Они определяют:

- назначение СППС;
- порядок ее создания;
- состав участников;
- основные направления деятельности;
- функции педагогов и специалистов;
- алгоритм психолого-педагогического сопровождения;
- взаимодействие с родителями или иными законными представителями;
- основания для направления обучающегося во внешние организации;
- порядок оформления согласия на отдельные виды психологической работы;
- содержание внутришкольного сопровождения [8].

Обновление Правил в 2026 году направлено на совершенствование процесса и качества психолого-педагогического сопровождения, расширение его охвата и уточнение последовательности действий педагогов и специалистов. В материалах, сопровождавших разработку новой редакции, подчеркивалась необходимость распространения сопровождения не только на обучающихся школ, но и на воспитанников организаций образования, уточнения алгоритма деятельности СППС и разграничения функций школьной службы и центров психологической поддержки [8; 17].

Сфера деятельности СППС

Нормативное определение психолого-педагогического сопровождения показывает, что деятельность СППС не ограничивается работой только с детьми, имеющими заключение ПМПК [2; 8].

Сопровождение может быть необходимо обучающимся и воспитанникам, которые испытывают:

- устойчивые или временные трудности в освоении учебной программы;
- трудности чтения, письма, счета, понимания инструкций и выполнения заданий;
- нарушения коммуникации и социального взаимодействия;
- эмоциональные и поведенческие трудности;
- сложности адаптации к условиям организации образования;
- последствия неблагоприятной семейной или социальной ситуации;
- языковые и культурные барьеры;
- трудности, обусловленные состоянием здоровья или особенностями развития;
- проблемы профессионального самоопределения и перехода между уровнями образования [2; 8].

Таким образом, СППС обеспечивает поддержку не по формальному признаку принадлежности ребенка к определенной категории, а исходя из характера трудностей, выявленных барьеров и необходимых специальных условий.

При этом сопровождение не должно приводить к необоснованному расширению диагностической деятельности и «поиску нарушений» у каждого обучающегося. Его задачей является своевременное обнаружение образовательных затруднений, изучение причин их возникновения и принятие педагогически обоснованных мер поддержки.

Создание СППС в организации образования

СППС создается в организации образования в порядке, установленном Правилами. Организационное решение о ее деятельности оформляется локальным актом руководителя организации образования.

Приказ руководителя, как правило, должен определять:

- создание СППС;
- состав службы;
- координатора или ответственное лицо;
- распределение основных направлений деятельности;
- порядок взаимодействия специалистов;
- организацию заседаний;
- порядок рассмотрения обращений и случаев обучающихся;
- ответственность за ведение документации;
- порядок мониторинга и представления результатов [8].

При этом создание СППС не должно сводиться к ежегодному изданию формального приказа и утверждению списка специалистов. Необходимо обеспечить фактическое функционирование службы: регулярную командную работу, доступность помощи обучающимся и педагогам, реализацию принятых решений и оценку результатов [8; 15].

В состав СППС могут входить заместители руководителя организации образования, педагоги-психологи, социальные педагоги, специальные педагоги, педагоги-ассистенты, педагоги-профориентаторы, классные руководители и другие педагогические работники, участие которых необходимо для решения конкретных задач сопровождения [8].

Состав службы определяется с учетом типа организации образования, контингента обучающихся, штатной обеспеченности и характера выявляемых потребностей [8]. Вместе с тем отсутствие в штате отдельных специалистов не освобождает организацию образования от обязанности организовать сопровождение. В подобных случаях должны использоваться механизмы сетевого взаимодействия, консультирования, привлечения специалистов методических кабинетов, ресурсных центров, ПМПК, КППК, центров психологической поддержки и других организаций.

Основные направления деятельности СППС

Из нормативного определения и положений Правил следует, что деятельность СППС включает три взаимосвязанных направления:

1. выявление трудностей в обучении, воспитании и развитии обучающихся и воспитанников;
2. оказание консультативно-методической помощи педагогам и семьям;
3. создание социальных и психолого-педагогических условий для успешного обучения, развития и социализации [8].

Данные направления образуют единый цикл сопровождения.

Выявление трудностей осуществляется прежде всего в естественной образовательной среде: на уроке, во время внеурочной деятельности, общения со сверстниками, выполнения самостоятельных заданий, адаптации к новым условиям. Первичную информацию обычно получает педагог, непосредственно работающий с ребенком.

При этом педагог не устанавливает медицинский или психологический диагноз. Его задача заключается в описании наблюдаемых трудностей, примененных педагогических мер и реакции обучающегося на оказанную поддержку [8; 9].

Консультативно-методическая помощь педагогам предполагает совместный анализ образовательной ситуации, подбор методов обучения, адаптацию заданий и форм оценивания, организацию коммуникации и поведения, создание условий участия ребенка в общей деятельности класса.

Поддержка педагога является одним из важнейших направлений СППС. Эффективность сопровождения снижается, если специалисты

проводят отдельные занятия с ребенком, но рекомендации не реализуются в ежедневном учебном процессе.

Работа с семьей включает информирование, консультирование, обсуждение потребностей ребенка, согласование целей сопровождения и рекомендаций, а также поддержку родителей в вопросах развития, обучения и социальной адаптации.

Создание условий предполагает не только организацию занятий со специалистами, но и изменение образовательной среды: адаптацию содержания, методов, темпа и способов оценивания, использование специальных средств, организацию доступного пространства, помощь педагога-ассистента, социально-психологическую поддержку и профилактику исключения ребенка из жизни коллектива.

Алгоритм психолого-педагогического сопровождения

Правила устанавливают последовательность действий педагогов и специалистов СППС. В обобщенном виде нормативно обусловленный алгоритм включает:

1. выявление педагогом трудностей обучающегося;
2. применение первичных мер педагогической поддержки;
3. наблюдение за результатами принятых мер;
4. обращение к специалистам СППС при сохранении трудностей;
5. сбор и анализ информации об образовательной ситуации ребенка;
6. проведение оценки особых образовательных потребностей в пределах компетенции организации образования;
7. коллегиальное обсуждение результатов;
8. определение необходимых специальных условий и мер поддержки;
9. разработку программы или плана сопровождения;
10. реализацию согласованных действий педагогами, специалистами и семьей;
11. мониторинг индивидуальной динамики;
12. корректировку содержания и объема помощи;
13. направление во внешние организации при необходимости углубленной оценки или специализированной помощи [8; 9].

Принципиально важно, чтобы направление ребенка на оценку или консультацию во внешнюю организацию не заменяло внутришкольную работу. Организация образования не должна ожидать заключения ПМПК для оказания доступной педагогической и психологической помощи, если трудности ребенка уже выявлены.

Одновременно специалисты СППС не должны выходить за пределы своей профессиональной компетенции. При выраженных, комплексных или устойчивых трудностях, требующих углубленного обследования, медицинской, социальной либо специализированной психологической помощи, организуется взаимодействие с соответствующими службами.

Правила и программы оценки особых образовательных потребностей

Оценка особых образовательных потребностей является нормативно установленной основой для принятия решений о содержании психолого-педагогического сопровождения.

Порядок оценки регулируется Правилами и программами оценки особых образовательных потребностей. Действующий нормативный акт предусматривает несколько уровней оценки:

- первичное выявление трудностей педагогами;
- углубленное обследование и оценку специалистами СППС с согласия родителей или иных законных представителей;
- оценку в ПМПК при выраженных и устойчивых трудностях [9].

В 2025 году были утверждены программы оценки особых образовательных потребностей, конкретизирующие параметры, подлежащие изучению специалистами СППС [9]. В частности, оцениваются когнитивные и исполнительские функции, речевое развитие, учебные навыки, эмоционально-волевая сфера, поведение, коммуникация, социальное взаимодействие, адаптация и другие характеристики, влияющие на обучение и участие ребенка.

Оценка ООП должна быть направлена не на подтверждение «несоответствия» ребенка требованиям школы, а на определение:

- сильных сторон и актуальных возможностей обучающегося;
- характера и выраженности трудностей;
- факторов, усиливающих или уменьшающих трудности;
- барьеров в содержании, методах и образовательной среде;
- необходимой педагогической, психологической, социальной и специальной поддержки;
- способов адаптации учебного процесса;
- критериев оценки индивидуальной динамики [9; 16].

Оценка не является разовым мероприятием. Она продолжается в процессе реализации сопровождения, поскольку потребности ребенка, условия обучения и эффективность применяемых мер могут изменяться.

Соотношение компетенций СППС и ПМПК

Нормативное регулирование предусматривает разграничение компетенций организации образования и ПМПК [8; 9].

СППС осуществляет оценку особых образовательных потребностей в пределах образовательной организации и принимает решения по вопросам, которые могут быть реализованы ее силами. К ним относятся адаптация методов и заданий, психолого-педагогическая поддержка, изменение способов коммуникации, организация индивидуальной помощи, консультирование педагогов и родителей, мониторинг динамики.

ПМПК проводит углубленное комплексное обследование в случаях выраженных, устойчивых или сложных трудностей и определяет

рекомендации по необходимым образовательным условиям и специальной психолого-педагогической поддержке.

При этом заключение и рекомендации ПМПК не должны механически переноситься в учебный процесс без учета актуальной ситуации ребенка. СППС конкретизирует рекомендации применительно к условиям организации образования, учебным предметам, особенностям класса и текущим возможностям обучающегося.

Таким образом, ПМПК определяет общие специальные образовательные потребности и рекомендации, а СППС обеспечивает их практическую реализацию, наблюдение и корректировку на уровне организации образования.

Согласие родителей и защита прав обучающегося

Важной частью нормативного регулирования является обеспечение прав ребенка и его законных представителей [8].

Согласие родителей или иных законных представителей требуется на проведение психологической диагностики, индивидуального и группового консультирования, психологических тренингов и других видов вмешательства, затрагивающих психологическую сферу ребенка.

Вместе с тем получение согласия не следует трактовать как основание для бездействия педагогов. Повседневное педагогическое наблюдение, адаптация способов обучения, оказание помощи при выполнении заданий, создание благоприятного климата и профилактика школьной неуспешности входят в обычную профессиональную деятельность педагогов.

Специалисты обязаны:

- информировать родителей о целях и содержании предполагаемой работы;
- использовать понятный и корректный язык;
- соблюдать конфиденциальность;
- не разглашать сведения о ребенке без законных оснований;
- не допускать стигматизирующих формулировок;
- учитывать мнение ребенка с учетом его возраста и зрелости;
- обеспечивать хранение документации и персональных данных;
- принимать решения исходя из наилучших интересов ребенка.

Отказ родителей от отдельных видов психологического обследования не освобождает организацию образования от обязанности продолжать педагогическую поддержку, взаимодействовать с семьей и искать допустимые способы оказания помощи [3; 8].

Взаимодействие с центрами психологической поддержки

Правила разграничивают психолого-педагогическое сопровождение в организации образования и углубленную психологическую помощь, оказываемую центрами психологической поддержки.

В центры психологической поддержки могут направляться обучающиеся и воспитанники, их родители или иные законные представители при наличии психоэмоциональных, поведенческих и психосоциальных проблем, кризисных ситуаций, признаков аутодеструктивного поведения, насилия, травли и иных состояний, требующих специализированной психологической помощи.

Направление во внешний центр не означает прекращения сопровождения в организации образования. СППС продолжает обеспечивать безопасные условия, поддержку ребенка в учебном процессе, взаимодействие с педагогами и семьей в пределах предоставленных рекомендаций и требований конфиденциальности [8].

Стандарт специальной психолого-педагогической поддержки

Требования к специальной психолого-педагогической поддержке детей с ограниченными возможностями определены соответствующим Стандартом, утвержденным в 2025 году [4].

Стандарт устанавливает требования к условиям, качеству и объему специальной психолого-педагогической поддержки, оказываемой в организациях образования.

Для деятельности СППС значение Стандарта заключается в том, что он позволяет:

- разграничивать общее сопровождение и специализированную поддержку;
- определять необходимый объем помощи;
- устанавливать требования к квалификации специалистов;
- обеспечивать преемственность между школьным сопровождением и специальными услугами;
- оценивать не только факт оказания помощи, но и ее качество [4].

СППС должна учитывать требования Стандарта при организации сопровождения детей с ограниченными возможностями, однако не подменять собой деятельность специальных организаций, если ребенку необходимы услуги, выходящие за пределы кадровых и профессиональных возможностей школы.

Государственные общеобязательные стандарты образования

Государственные общеобязательные стандарты образования закрепляют обязательность учета индивидуальных особенностей и особых образовательных потребностей обучающихся при организации учебного процесса [10].

ГОСО определяют общие требования к:

- содержанию образования;
- учебной нагрузке;

- уровню подготовки обучающихся;
- условиям реализации образовательных программ;
- преемственности уровней образования [10].

В условиях инклюзивного образования требования стандарта должны реализовываться с учетом специальных условий, необходимых конкретному обучающемуся. Это означает, что единые цели образования не исключают вариативности путей их достижения.

СППС участвует в определении способов адаптации учебного процесса, однако не вправе произвольно изменять требования ГОСО или исключать ребенка из освоения образовательной программы. Решения должны приниматься на законных основаниях, быть педагогически обоснованными и соответствовать установленному образовательному маршруту [10; 8].

Типовые учебные планы, учебные программы и индивидуализация обучения

Организация учебного процесса обучающихся с ООП осуществляется на основе соответствующих типовых учебных планов и типовых учебных программ.

В зависимости от характера потребностей могут применяться:

- адаптация методов и способов преподавания;
- изменение формы предъявления задания;
- дополнительное время;
- использование визуальной и технической поддержки;
- дифференциация сложности и объема заданий;
- изменение способов проверки знаний;
- индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения;
- индивидуально развивающие и коррекционно-развивающие программы;
- индивидуальный учебный план – при наличии предусмотренных законодательством оснований [10; 11].

Необходимо разграничивать адаптацию учебного процесса и необоснованное снижение содержания образования.

Адаптация направлена на обеспечение доступности учебного материала и возможности продемонстрировать результат. Она не означает автоматического исключения сложных тем, систематической замены обучения коррекционными занятиями или освобождения ребенка от образовательной деятельности [10; 15].

Исследование Академии 2021 года показало, что, несмотря на заявления школ о наличии адаптированных программ и индивидуальных планов, специалисты испытывали затруднения в их разработке, а соответствие программ фактическим потребностям детей нередко оценивалось как среднее или низкое.

Поэтому СППС должна обеспечивать не только подготовку документов, но и методическую поддержку педагогов в реализации адаптированного обучения.

Кадровое регулирование деятельности СППС

Качество психолого-педагогического сопровождения непосредственно связано с профессиональной компетентностью специалистов [12–14].

Требования к образованию, квалификации, трудовым функциям и профессиональным компетенциям педагогических работников определяются:

- Законом Республики Казахстан «О статусе педагога»;
- профессиональными стандартами педагогов;
- типовыми квалификационными характеристиками должностей педагогов;
- правилами аттестации педагогов;
- штатными нормативами организаций образования;
- правилами повышения квалификации педагогов [12–14].

Специалист СППС действует в пределах своей должностной компетенции.

Педагог-психолог не подменяет специального педагога, специальный педагог – учителя-предметника, социальный педагог – психолога, а педагог-ассистент не должен выполнять функции индивидуального учителя, няни либо постоянного сопровождающего, формирующего зависимость ребенка.

Наличие СППС не снимает ответственности с педагогов за обучение детей с особыми образовательными потребностями. Учитель остается основным организатором учебного процесса, а специалисты службы оказывают ему консультативную, методическую и практическую поддержку.

Локальные акты организации образования

Реализация национальных нормативных требований конкретизируется в локальных актах организации образования.

К основным локальным документам могут относиться:

- приказ о создании СППС;
- положение или внутренний порядок деятельности службы;
- годовой план работы;
- распределение функций специалистов;
- график заседаний и консультаций;
- формы обращения педагога или родителя;
- протоколы коллегиального обсуждения;
- индивидуальная программа сопровождения;
- планы и рекомендации специалистов;
- документы мониторинга;
- аналитический отчет о деятельности службы [8].

При разработке локальных актов организация образования не вправе вводить дополнительные требования, ограничивающие права ребенка или родителей, противоречащие законодательству.

В частности, недопустимы:

- отказ в приеме ребенка по причине отсутствия специалистов;
- требование обязательного наличия диагноза для оказания педагогической помощи;
- понуждение родителей к переводу ребенка на домашнее или специальное обучение;
- направление в ПМПК как дисциплинарная мера;
- разглашение сведений о диагнозе и семейной ситуации;
- формальное исключение ребенка из отдельных предметов или мероприятий без правового основания;
- установление локальными актами ограничений, не предусмотренных законодательством [2; 3; 8].

Локальная документация должна обеспечивать организацию сопровождения, а не создавать избыточную административную нагрузку. Каждый документ должен иметь конкретное назначение и использоваться для принятия решений, координации действий или оценки результатов.

Документирование деятельности СППС

Документирование является необходимой частью сопровождения, поскольку обеспечивает преемственность, ответственность и возможность оценки результативности.

Вместе с тем количество заполненных форм не является показателем качества работы СППС. Документация должна отражать:

- выявленные трудности;
- сильные стороны и ресурсы ребенка;
- результаты оценки потребностей;
- принятые решения;
- распределение ответственности;
- конкретные меры поддержки;
- сроки реализации;
- критерии ожидаемого результата;
- динамику;
- основания для корректировки программы [8].

Формулировки должны быть педагогически и этически корректными. Следует избегать ярлыков, оценочных характеристик личности ребенка и медицинских выводов, не относящихся к компетенции специалиста.

Рекомендуется описывать наблюдаемые факты, например: *«испытывает трудности при понимании многоэтапной устной инструкции»; вместо: «невнимательный», «неуправляемый», «не способен учиться».*

Документы СППС содержат персональные данные и конфиденциальную информацию. Доступ к ним предоставляется только лицам, которым данные сведения необходимы для выполнения профессиональных обязанностей [8].

Ответственность руководителя и специалистов

Руководитель организации образования несет ответственность за создание условий для деятельности СППС, утверждение ее состава, организацию междисциплинарного взаимодействия, кадровое и материально-техническое обеспечение, соблюдение прав обучающихся и реализацию установленных нормативных требований [8].

Заместитель руководителя либо другой определенный координатор обеспечивает организационную согласованность деятельности службы.

Специалисты СППС несут ответственность за:

- соблюдение профессиональных границ;
- достоверность выводов в пределах своей компетенции;
- выполнение согласованных мероприятий;
- корректность рекомендаций;
- конфиденциальность;
- своевременное информирование о рисках;
- профессиональное взаимодействие с педагогами и семьей;
- недопущение дискриминации и стигматизации ребенка.

Педагоги отвечают за реализацию рекомендаций, относящихся к организации учебного процесса, и представление информации о динамике обучающегося [8; 12–14].

Таким образом, сопровождение основано на распределенной, но не обезличенной ответственности: каждый участник выполняет собственные функции, а решения принимаются и оцениваются совместно.

Нормативно-правовая логика деятельности СППС

Анализ законодательства позволяет представить нормативную логику деятельности СППС следующим образом:

Таблица 1. Нормативно-правовая логика деятельности службы психолого-педагогического сопровождения

Нормативно установленное положение	**Практическое значение для СППС**
Каждый ребенок имеет право на образование без дискриминации	Организация образования не может отказать в обучении по причине ООП
ООП могут быть постоянными или временными	Поддержка предоставляется не только детям с инвалидностью или заключением ПМПК
Сопровождение основывается на оценке ООП	Решения принимаются на основании выявленных трудностей, барьеров и потребностей
Психолого-педагогическое сопровождение входит в специальные условия	Его организация является обязанностью организации образования
СППС действует как междисциплинарная команда	Поддержка не возлагается на одного специалиста

Родители участвуют в сопровождении	Они информируются, консультируются и привлекаются к согласованию решений
При выраженных трудностях проводится углубленная оценка	СППС взаимодействует с ПМПК и другими организациями
Поддержка подлежит мониторингу	Решения корректируются на основе индивидуальной динамики
Созданные условия должны фактически функционировать	Формального наличия специалистов, приказа и кабинета недостаточно

Нормативно-правовая основа деятельности СППС формирует целостный механизм реализации права ребенка на качественное и доступное образование.

Закон Республики Казахстан «Об образовании» закрепляет основные понятия и гарантии, Правила деятельности СППС определяют порядок организации сопровождения, Правила и программы оценки ООП устанавливают основания для определения потребностей, а стандарты, учебные и кадровые нормативы конкретизируют условия предоставления помощи.

Из содержания действующего законодательства следуют основные требования к деятельности СППС:

- сопровождение должно быть частью образовательного процесса;
- помощь оказывается на основе оценки ООП, а не исключительно диагноза;
- первичная поддержка начинается в организации образования;
- решения принимаются коллегиально и реализуются совместно педагогами, специалистами и семьей;
- при необходимости обеспечивается взаимодействие с ПМПК и другими службами;
- документация используется для организации и оценки помощи, а не для формальной отчетности;
- качество сопровождения определяется фактической доступностью условий и положительной динамикой обучающегося.

Следовательно, правомерная и результативная деятельность СППС предполагает не только знание отдельных нормативных актов, но и их согласованное применение в интересах конкретного ребенка [2; 8–14].

Современные научные подходы к организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями

Современное психолого-педагогическое сопровождение представляет собой не совокупность отдельных диагностических, коррекционных и консультативных мероприятий, а целостную систему преобразования образовательной среды с учетом разнообразия обучающихся. Его развитие связано с изменением самого понимания особых образовательных потребностей: от объяснения трудностей преимущественно особенностями

или нарушениями развития ребенка – к анализу взаимодействия обучающегося с содержанием образования, методами преподавания, системой оценивания, школьной культурой, отношениями со сверстниками и взрослыми, архитектурной и цифровой средой.

В современной парадигме объектом сопровождения является не только отдельный обучающийся, имеющий заключение ПМПК, но и образовательная ситуация в целом. Это означает, что специалисты СППС должны одновременно работать на нескольких уровнях: выявлять индивидуальные потребности ребенка, консультировать педагогов, содействовать адаптации учебного процесса, выстраивать сотрудничество с семьей, участвовать в формировании инклюзивной культуры и оценивать результативность принятых решений.

Такое понимание отражает переход от преимущественно коррекционно-компенсаторной модели к социально-педагогической модели, в которой качество сопровождения определяется не количеством проведенных консультаций и коррекционных занятий, а тем, насколько обучающийся включен в образовательный процесс, осваивает программу в доступном для него формате, взаимодействует со сверстниками, чувствует психологическую безопасность и демонстрирует положительную индивидуальную динамику [19; 20].

Переход от медицинской к социально-педагогической модели сопровождения

Традиционная медицинская модель связывала трудности ребенка главным образом с диагнозом, нарушением или дефицитом развития. В рамках такого подхода основное внимание уделялось определению того, что ребенок не может выполнить, и подбору специальных коррекционных мер. Помощь нередко организовывалась вне основного образовательного процесса: на индивидуальных занятиях со специальным педагогом, педагогом-психологом или учителем-логопедом. Ответственность за результаты сопровождения при этом фактически переносилась на узких специалистов.

Современная социально-педагогическая модель исходит из того, что образовательные трудности возникают в результате взаимодействия индивидуальных особенностей обучающегося и барьеров среды. Один и тот же ребенок может испытывать выраженные трудности в условиях жестко регламентированного урока, единого темпа и текстового способа подачи материала, но успешно осваивать содержание при использовании визуальных опор, поэтапной инструкции, дополнительного времени, совместной деятельности и альтернативных способов ответа.

Следовательно, вопрос должен ставиться не только как «какие нарушения имеются у ребенка?», но и как:

- какие барьеры возникают в конкретной образовательной ситуации;
- какие способы представления информации доступны обучающемуся;

- какие условия позволяют ему выполнять задание самостоятельно;
- какая помощь необходима педагогу;
- какие изменения следует внести в содержание, организацию урока и оценивание;
- как обеспечить участие ребенка в жизни класса и организации образования.

В методическом руководстве «Современная парадигма инклюзивного образования» комфортная инклюзивная образовательная среда раскрывается как система условий, включающая безбарьерное пространство, психологическую безопасность, индивидуализацию обучения, сотрудничество с семьей, ресурсы и поддержку. При этом современная парадигма объединяет три взаимосвязанных компонента: инклюзивную политику, инклюзивную практику и инклюзивную культуру [20].

Данная модель имеет непосредственное значение для организации СППС. Даже хорошо разработанная индивидуальная программа не даст устойчивого результата, если ребенок систематически сталкивается с непринятием в классе, недоступными заданиями, завышенными или заниженными ожиданиями, отсутствием взаимодействия между педагогами и противоречивыми требованиями взрослых. Поэтому сопровождение должно быть направлено одновременно на обучающегося, педагогов, семью и образовательную среду.

Практический пример. Обучающийся с расстройством аутистического спектра не приступает к выполнению письменного задания и покидает рабочее место. В медицинской логике такое поведение может быть объяснено особенностями развития и рассматриваться как основание для индивидуальной коррекционной работы. В социально-педагогической логике команда анализирует ситуацию шире: понятна ли инструкция, не является ли объем задания чрезмерным, предусмотрена ли визуальная последовательность действий, обозначено ли время окончания работы, имеются ли сенсорные раздражители, понимает ли ребенок возможность обратиться за помощью. После изменения условий – разделения задания на этапы, введения визуального плана и предоставления короткого перерыва – необходимость постоянной индивидуальной помощи может существенно снизиться.

Таким образом, современное сопровождение не исключает коррекционную помощь, но включает ее в более широкую систему педагогических, психологических, организационных и средовых решений [19–21].

Системно-экологический подход: сопровождение ребенка через изменение образовательной среды

Системно-экологический подход рассматривает развитие и обучение ребенка во взаимосвязи с ближайшим окружением: семьей, классом, педагогами, сверстниками, организацией образования и внешними службами. Трудности не анализируются изолированно от контекста, в котором они проявляются.

Для СППС это означает переход от индивидуальной работы по принципу «специалист – ребенок» к многоуровневой системе поддержки:

1. **Уровень образовательной организации** – формирование инклюзивной политики, распределение ответственности, кадровое и методическое обеспечение, организация доступной среды.
2. **Уровень класса** – дифференциация обучения, профилактика трудностей, поддержание психологически безопасного климата, использование различных способов объяснения и оценивания.
3. **Уровень индивидуальной поддержки** – углубленная оценка потребностей, разработка индивидуальной программы, специальная психолого-педагогическая помощь, сопровождение педагогом-ассистентом при наличии оснований.

Такой подход позволяет не превращать индивидуальное сопровождение в единственный способ решения любых трудностей. Если несколько обучающихся в классе не понимают объемную устную инструкцию, целесообразно не разрабатывать отдельную меру для каждого, а изменить способ ее предъявления для всего класса: сократить формулировку, представить алгоритм на доске, выделить ключевые действия, проверить понимание. Индивидуальная помощь подключается в тех случаях, когда универсальных и групповых мер недостаточно.

Результаты проведенного Национальной академией образования имени Ы. Алтынсарина мониторинга показали, что в практике школ сопровождение продолжало нередко пониматься преимущественно как помощь детям с нарушениями здоровья. Только 6,7% опрошенных связывали психолого-педагогическое сопровождение со всеми обучающимися в учебно-воспитательном процессе; совместную работу с родителями и сопровождение семьи также обозначили лишь 6,7% респондентов [15]. Эти данные показывают устойчивость узкого понимания СППС и подтверждают необходимость системного подхода, охватывающего все пространство образовательных отношений.

Практический смысл системно-экологического подхода состоит в том, что специалисты СППС не должны подменять собой педагога. Они помогают определить барьеры, подобрать стратегии, совместно спроектировать урок, провести наблюдение, оценить результативность и скорректировать поддержку. Основная часть обучения ребенка по-прежнему осуществляется в классе, поэтому качество педагогической практики является центральным условием эффективности сопровождения.

Личностно-ориентированный подход и опора на сильные стороны обучающегося

Современная система сопровождения отказывается от построения характеристики ребенка исключительно через перечень дефицитов. Оценка должна выявлять не только трудности, но и сильные стороны, интересы, предпочтительные способы восприятия информации, успешные стратегии, доступные формы коммуникации и ресурсы ближайшего окружения.

Подход, основанный на сильных сторонах, изменяет содержание профессионального обсуждения. Вместо формулировки «не способен длительно удерживать внимание» команда может зафиксировать: «сохраняет продуктивную деятельность в течение семи – десяти минут при наличии визуального плана и возможности краткого двигательного перерыва». Вместо «не отвечает устно» – «демонстрирует понимание при выборе ответа, использовании карточек или письменной фиксации». Такая формулировка одновременно описывает актуальные возможности ребенка и подсказывает направление педагогической поддержки.

Личностно-ориентированный подход предполагает участие самого обучающегося в определении целей и оценке результатов сопровождения с учетом его возраста и возможностей. Специалистам важно выяснять:

- что помогает ребенку учиться;
- какие ситуации вызывают затруднения;
- каким способом ему удобнее получать инструкцию;
- как он предпочитает демонстрировать знания;
- к кому он готов обратиться за помощью;
- какие цели считает значимыми.

Например, при сопровождении подростка с двигательными нарушениями команда может сосредоточиться не только на технической доступности кабинетов, но и на его самостоятельности, участии в групповых проектах, профессиональных интересах и подготовке к дальнейшему образовательному маршруту. В этом случае сопровождение становится инструментом расширения участия и автономии, а не системой постоянной опеки.

Ценность человека, согласно современной парадигме инклюзивного образования, не определяется его способностями и достижениями; прогресс оценивается прежде всего через то, что обучающийся может делать и чему он научился, а не через перечень недоступных ему действий [20].

Функциональный подход к оценке особых образовательных потребностей

Современная оценка особых образовательных потребностей носит функциональный характер. Ее задача – не дублировать медицинскую диагностику, а установить, как конкретные особенности ребенка влияют на обучение, общение, поведение, самостоятельность и участие в образовательном процессе.

В отличие от разовой диагностики, функциональная оценка проводится в естественных ситуациях и опирается на разные источники данных:

- наблюдение на уроке, перемене, во внеурочной деятельности;
- анализ учебных работ;
- беседы с обучающимся и родителями;
- информацию педагогов;
- результаты выполнения специально подобранных заданий;
- анализ факторов среды;

- данные мониторинга индивидуальной динамики.

Один и тот же результат диагностики может требовать различных педагогических решений. Например, два обучающихся испытывают трудности чтения. Одному необходимы увеличение шрифта и снижение зрительной нагрузки, другому – аудиосопровождение, поэтапная работа с текстом и дополнительное время на декодирование. Поэтому диагноз или общее название трудности не определяют автоматически содержание поддержки.

Функциональный подход предполагает выстраивание логической цепочки:

наблюдаемая трудность → анализ возможных причин и барьеров → определение потребности → подбор меры поддержки → мониторинг результата → корректировка решения.

Пример. Если обучающийся не выполняет письменную работу, команда не ограничивается выводом о «низкой мотивации». Анализируется, понимает ли он инструкцию, способен ли организовать последовательность действий, соответствует ли объем задания его актуальным возможностям, не испытывает ли трудностей письма, тревоги или сенсорной перегрузки. Только после такого анализа определяется мера поддержки: визуальный алгоритм, сокращение объема однотипных заданий, использование клавиатуры, дополнительное объяснение, работа в паре или психологическая помощь.

Функциональная оценка позволяет избежать двух крайностей: необоснованного снижения требований и предъявления требований без учета реальных условий их выполнения.

Междисциплинарный и командный подход

Одним из ключевых принципов современного сопровождения является командная работа. Особые образовательные потребности имеют комплексный характер и не могут быть полноценно учтены одним специалистом. В состав команды могут входить руководитель или заместитель руководителя организации образования, педагог класса, педагог-психолог, специальный педагог, социальный педагог, педагог-ассистент, педагог-профориентатор, медицинский работник, родители и сам обучающийся.

Командный подход не означает простого присутствия нескольких специалистов. Его обязательными признаками являются:

- общая цель сопровождения;
- согласованное понимание трудностей и сильных сторон ребенка;
- четкое распределение функций;
- единый план действий;
- регулярный обмен информацией;
- совместная оценка результатов;
- персональная ответственность каждого участника.

Ранее разработанная Академией модель непрерывного психолого-педагогического сопровождения исходит из того, что взаимоотношения участников должны строиться на принципах гуманизации и командного

подхода. В модели участниками сопровождения определены администрация, педагогические работники, специалисты, обучающиеся и родители; сопровождение рассматривается как обязательный компонент образовательного процесса [22].

Исследования показывают, что формальное наличие специалистов еще не обеспечивает командной работы. В казахстанской практике выявлялись недостаточная согласованность действий, ориентация части специалистов преимущественно на диагноз ребенка, отсутствие единого подхода к разработке индивидуальных программ и ограниченное участие педагогов и родителей. Отдельные специалисты воспринимали составление программы сопровождения как документальную обязанность, а не как инструмент согласованного решения образовательной задачи [15; 22].

Показателен результат общенационального исследования самоэффективности педагогов, проведенного в рамках ПЦФ BR21882231. В исследовании приняли участие 6186 учителей из 17 регионов и трех городов республиканского значения; 62% респондентов представляли сельские школы. Для изучения готовности педагогов использовалась адаптированная шкала TEIP – международный диагностический инструмент, предназначенный для измерения самоэффективности учителей (их уверенности в собственных силах и компетенциях) при работе с обучающимися с ООП [19].

Исследование оценивало три компонента:

- применение инклюзивных методов обучения;
- сотрудничество с родителями и специалистами;
- управление поведением обучающихся.

Общий средний показатель составил 4,53 балла из 6. Наиболее высокий результат получен по подшкале применения инклюзивных методов обучения – 4,66; ниже оценивалась уверенность в сотрудничестве – 4,48 и управлении поведением – 4,45. При этом к числу наиболее сложных действий педагоги отнесли информирование других участников о законодательстве и политике инклюзии – 4,18, формулирование ожиданий относительно поведения – 4,22, реагирование на физически агрессивное поведение – 4,31 и вовлечение родителей в школьную жизнь – 4,32 [19].

Эти данные важны для деятельности СППС по двум причинам. Во-первых, они показывают, что сопровождение должно быть направлено не только на ребенка, но и на повышение профессиональной уверенности педагогов. Во-вторых, наиболее проблемными оказались именно те направления, которые требуют командного взаимодействия: сотрудничество с семьей, согласование поведенческих стратегий, знание правовых основ и совместное планирование.

Следовательно, СППС должна выполнять не только диагностическую и коррекционную, но и научно-методическую функцию: проводить консультации, разбирать педагогические ситуации, организовывать взаимное

наблюдение, помогать учителям проектировать адаптации и оценивать их результативность.

Подход, основанный на педагогической самоэффективности

Научной основой исследования TEIP является теория самоэффективности А. Бандуры, согласно которой наличие знаний и умений само по себе не гарантирует успешного действия. Существенное значение имеет убежденность специалиста в том, что он способен организовать и выполнить необходимые действия в конкретной ситуации [23].

Для инклюзивного образования это особенно важно. Педагог может знать принципы дифференциации, но избегать их применения, если не уверен в возможности управлять разнообразным классом. Он может положительно относиться к инклюзии, но испытывать тревогу при проявлениях сложного поведения. Он может понимать необходимость взаимодействия с родителями, но не владеть стратегиями проведения трудного разговора.

Модель «Heart – Head – Hands», разработанная в исследованиях инклюзивной готовности педагогов, объединяет три взаимозависимых компонента:

- **Heart – «сердце»**: ценности, принятие разнообразия и убежденность в значимости инклюзии;
- **Head – «голова»**: знания об особенностях обучения, барьерах и педагогических стратегиях;
- **Hands – «руки»**: практические умения применять методы, сотрудничать и принимать решения [24].

Эта модель показывает, почему однократного теоретического семинара недостаточно. Профессиональное развитие должно включать анализ установок, освоение знаний, практическое моделирование, получение обратной связи и рефлексию.

Адаптированная для Казахстана шкала TEIP продемонстрировала высокую надежность: общий коэффициент альфа Кронбаха составил 0,94. Результаты подтверждающего факторного анализа также показали приемлемое соответствие трехфакторной модели данным: сравнительный индекс соответствия (CFI) – 0,925; индекс Такера – Льюиса (TLI) – 0,912; среднеквадратическая ошибка аппроксимации (RMSEA) – 0,074; стандартизированный среднеквадратический остаток (SRMR) – 0,040 [19]. Это дает основания применять инструмент не для ранжирования педагогов, а для:

- выявления профессиональных потребностей;
- планирования методической работы СППС;
- разработки программ повышения квалификации;
- оценки изменений после обучения;
- определения проблемных направлений на уровне школы или региона.

Например, если результаты внутришкольного исследования показывают сравнительно низкую уверенность педагогов в управлении поведением, целесообразно организовать цикл практических занятий по

функциональному анализу поведения, профилактике кризисных ситуаций, визуальной поддержке, позитивным поведенческим стратегиям и командному реагированию. Если трудности связаны с сотрудничеством, приоритетом становятся совместное планирование, консультирование педагогов и формы партнерства с семьей.

При этом данные самооценки не следует использовать как единственное основание для выводов. Их необходимо сопоставлять с наблюдением уроков, анализом практики и обратной связью обучающихся и родителей.

Универсальный дизайн обучения как профилактический подход

Универсальный дизайн обучения (Universal Design for Learning, UDL) является одним из наиболее значимых современных подходов, поскольку изменяет логику сопровождения. Традиционная модель предполагает, что сначала педагог организует обучение «для среднего ученика», затем после возникновения трудностей специалисты рекомендуют отдельные адаптации. UDL предлагает изначально проектировать обучение гибко, предусматривая разнообразие способов восприятия, действия и вовлечения [21; 25].

Концепция UDL развивалась на основе идей универсального дизайна, предложенных Рональдом Мейсом в архитектуре, и была переосмыслена организацией CAST применительно к образовательному процессу. Если универсальный дизайн среды направлен прежде всего на физическую доступность, то UDL обеспечивает когнитивную, коммуникативную и мотивационную доступность обучения [21].

Три базовых направления UDL включают:

1. **Множественные способы представления информации** – текст, схема, изображение, аудио, видео, демонстрация, практическое действие.
2. **Множественные способы действия и выражения результата** – устный ответ, письменная работа, проект, модель, презентация, практическое выполнение, использование ассистивных технологий.
3. **Множественные способы вовлечения** – выбор уровня поддержки, темы или формата задания, работа индивидуально или в группе, связь материала с интересами обучающегося, понятные цели и регулярная обратная связь [21; 25].

Пример различия физической доступности и UDL приведен в методических рекомендациях Академии. Для обучающегося с дислексией универсальный дизайн среды может предусматривать хорошее освещение, удобное рабочее место и крупный шрифт. UDL дополнительно предусматривает аудиоверсию текста, поддержку декодирования, использование графических органайзеров и возможность выбрать способ демонстрации понимания [21].

Для СППС принципиально важен профилактический характер UDL. Специалисты могут участвовать не только в адаптации заданий для конкретного ребенка, но и в совместном проектировании уроков, доступных широкому кругу обучающихся. Например:

- сложная инструкция заранее делится на этапы;
- ключевые понятия подкрепляются визуально;
- предусматривается выбор способа ответа;
- критерии успеха сообщаются до начала работы;
- трудный текст дополняется схемой и словарем;
- часть однотипных заданий заменяется практическим применением;
- формирующая обратная связь предоставляется по ходу работы.

При таком подходе индивидуальные адаптации сохраняются для тех обучающихся, которым они действительно необходимы, но число ситуаций, требующих экстренного вмешательства специалистов, уменьшается.

Вместе с тем UDL не означает упрощения содержания или снижения образовательных целей. Общая цель может оставаться единой, тогда как пути ее достижения, объем поддержки, формат задания и способы ответа варьируются.

Доказательный подход и цикл принятия решений на основе данных

Современная СППС должна опираться на доказательный подход. Это предполагает объединение трех компонентов:

- результатов научных исследований;
- профессиональной экспертизы специалистов;
- индивидуальных особенностей, предпочтений и жизненной ситуации обучающегося и его семьи.

Доказательный подход не сводится к использованию перечня «эффективных методик». Даже научно обоснованный метод должен соответствовать возрасту ребенка, цели сопровождения, условиям организации образования и культурно-языковому контексту.

Практическая реализация доказательного подхода осуществляется через цикл:

1. определить проблему в наблюдаемых и измеримых показателях;
2. собрать исходные данные;
3. сформулировать проверяемое предположение о причинах трудности;
4. выбрать обоснованную меру поддержки;
5. определить критерии и сроки оценки;
6. реализовать поддержку;
7. проанализировать динамику;
8. продолжить, изменить или завершить меру.

Например, формулировка «ребенок плохо адаптируется» недостаточна для планирования помощи. Необходимо определить конкретные проявления: не входит в класс без сопровождения, не обращается к сверстникам, покидает урок при изменении расписания. После этого устанавливаются исходная частота и условия возникновения трудности, вводятся визуальное расписание,

предварительное предупреждение об изменениях и постепенное снижение помощи. Через определенный срок оценивается динамика.

Мониторинг должен охватывать не только учебные результаты, но и участие, самостоятельность, эмоциональное состояние, взаимодействие со сверстниками и способность пользоваться предоставленной поддержкой.

Важным принципом является минимально необходимая и постепенно уменьшаемая помощь. Если ребенок выполняет действие при частичной подсказке, постоянное полное сопровождение может снижать самостоятельность. Поэтому команда должна планировать не только предоставление помощи, но и условия ее постепенного сокращения.

Непрерывность и преемственность сопровождения

Современное сопровождение рассматривается как непрерывный процесс, охватывающий переходы между возрастными и образовательными этапами. Наиболее уязвимыми являются периоды поступления в детский сад, перехода в школу, из начального в основное звено, выбора профиля, поступления в колледж и подготовки к самостоятельной жизни.

Разработанная Академией модель непрерывного психолого-педагогического сопровождения выявила отсутствие устойчивой преемственности между уровнями образования и недостаточное взаимодействие организаций. Исследование показало, что сопровождение часто носит несистемный характер и ориентируется преимущественно на детей, имеющих заключение ПМПК; при этом другие обучающиеся, родители, педагоги и администрация не всегда рассматриваются как субъекты сопровождения [22].

В исследовании преемственности дошкольного и начального образования приняли участие 859 воспитателей, учителей предшкольной подготовки и начальных классов, а также специалисты СППС. Были выявлены недостаточная компетентность педагогов, слабое взаимодействие специалистов, отсутствие информации о детях с ООП при переходе между организациями, недостаточная работа с родителями и отсутствие согласованного механизма преемственности [22].

Для решения этих проблем были определены три компонента преемственности:

- **управленческая преемственность** – локальные акты, договоры о сотрудничестве, планы взаимодействия, распределение ответственности и оценка эффективности;
- **организационная преемственность** – согласованные формы работы с ребенком, педагогами и родителями;
- **технологическая преемственность** – единство подходов, методов, приемов и форм работы с учетом возраста, индивидуальных потребностей [22].

Практика непрерывного сопровождения может включать:

- знакомство будущего первоклассника со школой и педагогом;

- посещение учителем начальных классов выпускной группы детского сада;
- совместную встречу специалистов двух организаций;
- подготовку краткого профиля сильных сторон и эффективных стратегий поддержки;
- согласование с родителями состава передаваемой информации;
- сопровождение ребенка в первый адаптационный период;
- повторную оценку после перехода, поскольку потребности в новой среде могут измениться.

Непрерывность не означает механического переноса прежних рекомендаций. Она предполагает сохранение полезной информации и одновременно новую оценку функционирования ребенка в изменившихся условиях.

Семейно-центрированный подход

Современная модель признает семью равноправным участником сопровождения. Родители обладают уникальной информацией об истории развития ребенка, его поведении вне организации образования, интересах, способах коммуникации и эффективных стратегиях поддержки.

Однако сотрудничество с семьей не должно ограничиваться получением подписи под документом или информированием о решениях специалистов. Семейно-центрированный подход предполагает:

- обсуждение целей и ожидаемых результатов;
- учет приоритетов семьи;
- понятное объяснение результатов оценки;
- совместный выбор реалистичных мер поддержки;
- уважение культурных и языковых особенностей;
- регулярную двустороннюю обратную связь;
- поддержку родительской компетентности без обвинения и давления.

Данные исследования TEIP показывают, что вовлечение родителей в школьную жизнь относится к направлениям, по которым педагоги ощущают сравнительно меньшую уверенность – 4,32 балла из 6 [19]. Следовательно, работа с семьей должна быть отдельным направлением профессионального развития сотрудников СППС.

Например, вместо общей рекомендации родителям «больше заниматься дома» команда может согласовать одно конкретное действие: использование единого визуального алгоритма подготовки школьных принадлежностей. Школа применяет его в конце учебного дня, семья – вечером и утром. Через две недели оценивается самостоятельность ребенка. Такая практика обеспечивает согласованность, не перегружает семью и позволяет увидеть результат.

Позитивная поддержка поведения и психологическая безопасность

Сложное поведение в современной научной парадигме рассматривается не как характеристика личности ребенка, а как форма

взаимодействия с ситуацией, которая может выполнять определенную функцию: избегание чрезмерно сложного задания, получение внимания, доступ к желаемому объекту, снижение сенсорной нагрузки или сообщение о дискомфорте.

Поэтому эффективное сопровождение предполагает:

- описание поведения в наблюдаемых терминах;
- анализ предшествующих событий и последствий;
- выявление вероятной функции поведения;
- изменение условий, провоцирующих трудность;
- обучение альтернативному приемлемому способу коммуникации;
- согласованные действия всех взрослых;
- мониторинг изменений.

Результаты TEIP подтверждают актуальность данного направления: управление поведением оказалось подшкалой с наиболее низким средним значением – 4,45. Педагоги сравнительно ниже оценили уверенность в обозначении поведенческих ожиданий, предотвращении деструктивного поведения и реагировании на физическую агрессию [19].

Это означает, что СППС должна переходить от реактивной модели, когда специалисты подключаются после кризиса, к профилактической. В классе заранее устанавливаются понятные правила, визуализируются этапы работы, предусматриваются способы безопасно сообщить о перегрузке, обучающимся предоставляется формирующая обратная связь, а взрослые используют единые стратегии реагирования.

Психологическая безопасность касается не только ребенка с ООП, но и всего класса. Меры поддержки не должны унижать достоинство, публично раскрывать диагноз, усиливать стигматизацию или необоснованно отделять ребенка от сверстников.

Цифровой и симуляционный подход к профессиональной поддержке педагогов

Цифровизация сопровождения не должна пониматься только как перевод документации в электронный формат. Ее современное содержание включает цифровые инструменты мониторинга, дистанционное консультирование, доступ к методическим ресурсам, использование ассистивных технологий и моделирование профессиональных ситуаций.

В рамках ПЦФ BR21882231 Национальной академией образования имени Ы. Алтынсарина разработана Инклюзивная виртуальная лаборатория, включающая компьютерные симуляции и методические инструкции. Симуляции направлены на формирование у педагогов навыков реагирования в сложных инклюзивных ситуациях, развитие эмпатии и повышение уверенности в профессиональных действиях [19].

Значение симуляционного подхода состоит в возможности безопасно проиграть педагогическую ситуацию, принять решение, увидеть последствия и проанализировать альтернативы. Например, педагог может столкнуться в симуляции с отказом обучающегося выполнять задание, конфликтом между

детьми или тревогой родителя. В отличие от обычного лекционного обучения, симуляция требует активного выбора и позволяет обсуждать не только правильный ответ, но и логику профессионального решения.

Такой подход особенно значим для молодых педагогов и сотрудников небольших или сельских школ, где доступ к очному консультированию узких специалистов ограничен. Цифровые сценарии могут использоваться:

- на заседаниях СППС;
- в методической работе;
- при наставничестве;
- в программах повышения квалификации;
- для анализа сложных случаев;
- в подготовке педагогов-ассистентов и классных руководителей.

При этом цифровые технологии не заменяют непосредственного наблюдения, профессионального обсуждения и взаимодействия с семьей. Они расширяют доступ к поддержке и создают дополнительные возможности для обучения специалистов.

Инновационное проектирование инклюзивного образовательного пространства

В монографии «Инклюзивная педагогика: теория, практика и цифровые технологии» представлен опыт адаптации модели Future Classroom Lab к условиям казахстанской школы. Модель предполагает организацию гибкого образовательного пространства, включающего функциональные зоны для исследования, взаимодействия, создания, представления результатов, обмена и развития [19].

Значение такой среды для СППС состоит не в наличии современного оборудования само по себе. Гибкое пространство позволяет варьировать формы активности, снижать сенсорную и коммуникативную нагрузку, организовывать индивидуальную, парную и групповую работу, предоставлять обучающимся выбор и поддерживать разные способы участия.

Например, обучающийся, испытывающий трудности при публичном выступлении, может сначала представить результат в малой группе или записать цифровую презентацию. Ребенок, которому сложно длительно работать за партой, может выполнять часть задания в зоне практической деятельности. Обучающийся с выраженной потребностью в структурированности получает визуально обозначенное рабочее место и последовательность действий.

Таким образом, физическое и цифровое пространство становится частью системы сопровождения и позволяет реализовывать принципы универсального дизайна, персонализации и совместного обучения.

Контекстный и регионально-чувствительный подход

Современная модель сопровождения не может быть одинаковой для всех организаций образования. Условия городской школы, сельской малокомплектной школы, удаленного населенного пункта, колледжа и

специальной организации существенно различаются по кадровым, материальным, транспортным, языковым и цифровым возможностям.

Исследование TEIP показало, что сельские педагоги продемонстрировали несколько более высокие показатели по общей шкале самоэффективности, сотрудничеству и управлению поведением, тогда как по применению инклюзивных методов статистически значимых различий между городом и селом не выявлено [19]. Этот результат предостерегает от упрощенного представления о сельской школе исключительно как о пространстве дефицита. Небольшие сообщества могут обладать ресурсами близкого взаимодействия, устойчивых отношений и взаимной поддержки.

Одновременно ограниченность кадров требует иных организационных решений:

- межшкольных мобильных команд;
- дистанционного консультирования;
- сетевого взаимодействия с ПМПК и кабинетами психолого-педагогической коррекции;
- подготовки педагогов широкого профиля;
- использования цифровых методических ресурсов;
- закрепления маршрута экстренного обращения;
- координации помощи на районном и областном уровнях.

Регионально-чувствительный подход предполагает сохранение единых принципов качества при вариативности организационных моделей. Нельзя снижать требования к правам ребенка из-за удаленности школы, но допустимо по-разному организовывать доступ к специалистам и методической поддержке.

Научно-методическая роль СППС

Обобщение современных подходов позволяет переосмыслить место СППС в организации образования. СППС – это не изолированное подразделение, в которое педагог «передает» ребенка с трудностями. Это координационный и научно-методический механизм развития инклюзивной практики.

К основным направлениям современной деятельности СППС относятся:

- системное выявление образовательных барьеров;
- функциональная оценка особых образовательных потребностей;
- совместное проектирование мер поддержки;
- консультирование педагогов;
- содействие внедрению UDL и дифференциации;
- разработка и мониторинг индивидуальных программ;
- поддержка позитивного поведения;
- сотрудничество с семьей;
- обеспечение преемственности;
- анализ данных и оценка эффективности;
- организация профессионального обучения педагогов;

- развитие инклюзивной культуры организации образования.

Эффективность СППС должна оцениваться не только по количеству документов, консультаций и заседаний. Более содержательными показателями являются:

- доступность учебных заданий;
- участие ребенка в уроке и школьной жизни;
- положительная индивидуальная динамика;
- снижение зависимости от чрезмерной помощи;
- повышение профессиональной уверенности педагогов;
- согласованность действий специалистов;
- удовлетворенность обучающегося и семьи;
- устойчивость принятых решений при переходе между уровнями образования.

Современные научные подходы к психолого-педагогическому сопровождению объединяет общая методологическая установка: трудности обучающегося должны рассматриваться во взаимосвязи с условиями образовательной среды, а поддержка – проектироваться на основе данных, командного взаимодействия и оценки результата.

Социально-педагогическая модель смещает акцент с исправления ребенка на устранение барьеров. Системно-экологический подход расширяет объект сопровождения до уровня класса, семьи и организации образования. Функциональная оценка позволяет перейти от диагноза к конкретным образовательным потребностям. UDL обеспечивает профилактическое проектирование доступного обучения. Теория самоэффективности объясняет необходимость поддержки не только обучающихся, но и педагогов. Командный и семейно-центрированный подходы обеспечивают согласованность решений. Модель непрерывного сопровождения сохраняет преемственность между уровнями образования. Доказательный и цифровой подходы позволяют принимать решения на основе исследований, мониторинга и анализа практических ситуаций [19–25].

Таким образом, современная СППС должна функционировать как гибкая, междисциплинарная и развивающаяся система, обеспечивающая не формальное присутствие ребенка в организации образования, а его реальное участие, обучение, психологическое благополучие, самостоятельность и положительную жизненную перспективу.

Системные проблемы функционирования СППС и приоритетные направления ее развития

Современная нормативная и научно-методическая база определяет службу психолого-педагогического сопровождения как важнейший механизм обеспечения права обучающихся на качественное образование с учетом их особых образовательных потребностей. В нормативных документах закреплены порядок создания СППС, основные направления ее деятельности, состав участников, алгоритм оценки потребностей и принятия решений, формы взаимодействия с педагогами и родителями [8; 9].

Вместе с тем наличие нормативных требований, специалистов и локальных документов само по себе еще не обеспечивает качества сопровождения. Результаты исследований и мониторингов показывают, что в деятельности СППС сохраняется ряд взаимосвязанных проблем: формальный характер командной работы, узкое понимание целей сопровождения, недостаточная связь деятельности специалистов с учебным процессом, кадровое и региональное неравенство, фрагментарность мониторинга, перегруженность документацией, недостаточное партнерство с семьей и слабая преемственность между уровнями образования [15; 19; 22].

Таким образом, современный этап развития СППС характеризуется противоречием между сформированной нормативной и научно-методической моделью сопровождения и неоднородностью ее практической реализации. В связи с этим дальнейшее развитие службы должно быть направлено не только на расширение сети специалистов, но прежде всего на повышение функциональности, доказательности и результативности сопровождения.

Разрыв между нормативной моделью СППС и практикой ее реализации

Действующие нормативные правовые акты устанавливают, что деятельность СППС должна иметь системный и командный характер, включать оценку особых образовательных потребностей, определение необходимых условий, консультирование педагогов и родителей, реализацию и мониторинг мер поддержки [8; 9]. Однако на практике служба может существовать преимущественно формально: быть созданной приказом руководителя, иметь утвержденный состав и план работы, но не выполнять функции единой междисциплинарной команды.

Формальность деятельности проявляется в том, что заседания СППС проводятся главным образом для оформления документов, специалисты действуют параллельно друг другу, рекомендации составляются без последующего сопровождения их внедрения, а оценка работы службы осуществляется по числу проведенных мероприятий, консультаций и составленных программ. При этом остается неясным, изменились ли условия обучения ребенка, повысилась ли его самостоятельность, улучшилось ли участие в образовательном процессе и насколько реализованные меры помогли педагогу.

В такой ситуации может возникнуть расхождение между документально оформленным сопровождением и фактической образовательной практикой. Например, в индивидуальной программе обучающегося предусматриваются визуальная поддержка, дополнительное время и поэтапная инструкция, однако на уроках педагог продолжает использовать единый темп, преимущественно устные объяснения и одинаковый формат заданий для всех. Формально специальные условия определены, но практически не реализуются.

Поэтому одним из приоритетных направлений дальнейшего развития должно стать изменение системы оценки СППС: от контроля наличия службы

и документации – к оценке ее реального функционирования и влияния на образовательные результаты.

Функциональность СППС целесообразно оценивать по следующим признакам:

- регулярность и содержательность командного взаимодействия;
- участие педагогов в оценке и планировании поддержки;
- реализация рекомендаций непосредственно в учебном процессе;
- наличие измеримых целей и критериев результата;
- положительная динамика обучающегося;
- согласованность действий педагогов, специалистов и родителей;
- своевременная корректировка мер поддержки;
- удовлетворенность обучающегося и семьи.

Таким образом, дальнейшее совершенствование СППС предполагает переход от формального исполнения требований к культуре профессиональной ответственности за результат сопровождения.

Сохранение узкого понимания целей и субъектов сопровождения

Одной из наиболее устойчивых проблем является восприятие психолого-педагогического сопровождения преимущественно как специальной помощи ребенку с инвалидностью, нарушением развития или заключением ПМПК. При таком подходе сопровождение начинается после появления выраженных трудностей и связывается прежде всего с работой педагога-психолога, специального педагога или педагога-ассистента.

Результаты мониторинга Национальной академии образования имени Ы. Алтынсарина показали, что только небольшая часть респондентов связывала сопровождение со всеми обучающимися и со всем учебно-воспитательным процессом. Совместную работу с семьей и сопровождение родителей также отмечала ограниченная доля участников исследования [15].

Узкое понимание СППС приводит к нескольким системным последствиям.

Во-первых, затруднения выявляются поздно, когда они уже приобрели устойчивый характер. Во-вторых, педагог может воспринимать помощь ребенку как функцию узких специалистов, а не как часть собственной профессиональной деятельности. В-третьих, поддержка оказывается преимущественно вне урока, тогда как основные образовательные барьеры сохраняются в классе. В-четвертых, без достаточного внимания остаются обучающиеся, которые испытывают временные или ситуационные трудности, но не имеют заключения ПМПК.

Современная служба должна охватывать не только ребенка, но и педагогов, семью, класс и образовательную среду. Это означает, что предметом сопровождения становятся:

- организация учебной деятельности;
- доступность учебных материалов;
- взаимодействие обучающегося со сверстниками;
- эмоциональное состояние и психологическая безопасность;

- профессиональные затруднения педагогов;
- ресурсы и потребности семьи;
- барьеры физической, цифровой и социальной среды.

Приоритетным направлением является переход к раннему выявлению и профилактике трудностей. Специалисты СППС должны подключаться не только после возникновения выраженной проблемы, но и на этапе проектирования образовательного процесса, консультирования педагогов, анализа условий и предупреждения возможных барьеров.

Формальный характер командного взаимодействия и размытость ответственности

Наличие нескольких специалистов в организации образования еще не означает, что сопровождение осуществляется командой. Командная деятельность возникает только при наличии общей цели, согласованного понимания образовательной ситуации, четкого распределения функций, совместного плана и общей оценки результата.

На практике могут наблюдаться следующие проблемы:

- каждый специалист оценивает ребенка только в рамках своей профессиональной области;
- результаты диагностической работы не объединяются в целостное заключение;
- рекомендации разных специалистов противоречат друг другу;
- педагог не участвует в обсуждении, хотя именно он ежедневно реализует поддержку;
- родители получают уже принятое решение;
- педагог-ассистент принимает на себя чрезмерную ответственность за обучение ребенка;
- отсутствует координатор сопровождения;
- не определено, кто и в какие сроки оценивает выполнение решений.

Результаты исследования самоэффективности педагогов по шкале TEIP также показывают, что сотрудничество с другими специалистами и родителями остается одним из направлений, требующих дальнейшего развития. Среднее значение по подшкале сотрудничества составило 4,48 балла из 6, что ниже показателя применения инклюзивных методов обучения [19].

Формальность командного взаимодействия может приводить к ситуации, когда каждый специалист качественно выполняет отдельную работу, но общий образовательный результат не достигается. Например, специальный педагог развивает навыки понимания инструкции, педагог-психолог работает с тревожностью, педагог-ассистент помогает выполнять задания, однако учитель не изменяет структуру урока, и ребенок продолжает зависеть от постоянной индивидуальной помощи.

Для преодоления данной проблемы необходимо:

- определять одного из участников в качестве координатора случая;
- проводить командное обсуждение на основе конкретных данных;

- фиксировать общую цель сопровождения;
- распределять ответственность за отдельные действия;
- устанавливать сроки реализации и оценки;
- включать учителя в разработку и мониторинг поддержки;
- обеспечивать участие семьи и обучающегося;
- проводить повторное обсуждение результатов.

Координатор не должен подменять других специалистов. Его функция состоит в организации коммуникации, контроле сроков и обеспечении целостности сопровождения.

Недостаточная связь деятельности СППС с образовательным процессом

Одной из наиболее существенных проблем является параллельное существование учебного процесса и специальной поддержки. Специалисты проводят диагностику, консультации и коррекционные занятия, однако эти действия не всегда приводят к изменению методов преподавания, учебных материалов, заданий и способов оценивания.

В результате формируется компенсаторная модель: ребенок получает дополнительную помощь для преодоления последствий недоступного обучения, но причины трудностей в образовательной среде не устраняются.

Например, обучающийся может несколько раз в неделю посещать занятия по развитию понимания речи, однако на уроке продолжает получать длинные устные инструкции без визуальной опоры. Другой ребенок занимается развитием письменной речи, но все формы контроля по-прежнему требуют большого объема рукописного текста. В таких случаях помощь специалистов важна, но ее эффективность ограничивается неизменностью основного образовательного процесса.

Дальнейшее развитие СППС требует усиления ее педагогической и методической направленности. Специалистам необходимо:

- наблюдать обучающегося в естественной учебной ситуации;
- анализировать содержание и структуру заданий;
- совместно с педагогом планировать урок;
- предлагать конкретные способы адаптации;
- участвовать в разработке индивидуальных и адаптированных программ;
- сопровождать апробацию новых стратегий;
- оценивать результат в условиях класса.

Особое значение имеет применение принципов универсального дизайна обучения, позволяющих заранее уменьшать количество барьеров и снижать потребность в многочисленных индивидуальных адаптациях [21].

При этом рекомендации СППС должны формулироваться не в общем виде – «учитывать индивидуальные особенности», «осуществлять дифференцированный подход», – а через конкретные действия:

- представить инструкцию письменно и устно;
- разделить задание на три последовательных этапа;

- предоставить дополнительное время;
- разрешить устный ответ вместо письменного;
- использовать визуальное расписание;
- уменьшить количество однотипных заданий без снижения учебной цели;
- предварительно разъяснить критерии оценивания.

Практическая реализуемость рекомендации является одним из основных критериев ее качества.

Недостаточная профессиональная готовность педагогов и специалистов

Современная СППС функционирует в условиях постоянного усложнения профессиональных задач. Специалистам и педагогам необходимо владеть нормативными основами, методами оценки образовательных потребностей, технологиями дифференциации, способами адаптации программ, стратегиями поддержки поведения, навыками взаимодействия с родителями и инструментами мониторинга.

В исследовании TEIP приняли участие **6186 педагогов** из всех регионов Казахстана. Общий показатель самоэффективности составил 4,53 балла из 6. При этом наиболее низкие значения были получены по следующим вопросам:

- информирование других участников о законодательстве и политике инклюзии – 4,18;
- четкое обозначение ожиданий относительно поведения – 4,22;
- реагирование на физически агрессивное поведение – 4,31;
- вовлечение родителей в школьную жизнь – 4,32;
- предотвращение деструктивного поведения – 4,34 [19].

Полученные результаты показывают, что профессиональные потребности педагогов не ограничиваются освоением специальных методик. Существенные затруднения связаны с нормативной грамотностью, коммуникацией, управлением поведением и сотрудничеством.

Вместе с тем традиционная система повышения квалификации нередко строится на разовых курсах и семинарах, после которых педагог остается один на один с необходимостью перенести полученные знания в конкретную практику. Отсутствие посткурсового сопровождения снижает устойчивость изменений.

Перспективным направлением является формирование системы непрерывного профессионального развития непосредственно в организации образования. Она может включать:

- наставничество;
- педагогическую супервизию;
- анализ сложных случаев;
- совместное планирование;
- взаимное наблюдение уроков;
- методические консультации;

- работу с видеозаписями и симуляциями;
- краткосрочные практические модули;
- индивидуальные планы профессионального развития.

Содержание обучения должно определяться не только централизованными программами, но и реальными данными о профессиональных потребностях педагогов конкретной организации или региона.

Разработанные Академией цифровые симуляции позволяют моделировать сложные инклюзивные ситуации, анализировать последствия решений и формировать практические навыки реагирования. Такой формат особенно ценен там, где отсутствует возможность регулярной очной супервизии [19].

Кадровый дефицит и региональное неравенство

Возможности СППС существенно различаются в зависимости от местонахождения и типа организации образования. Крупные городские школы могут располагать несколькими специалистами, тогда как в сельской или малокомплектной школе отдельные должности отсутствуют либо совмещаются.

Региональные различия проявляются не только в количестве кадров. Они связаны с:

- доступностью ПМПК и кабинетов психолого-педагогической коррекции;
- расстоянием до районного или областного центра;
- транспортным сообщением;
- доступностью медицинских и социальных услуг;
- качеством интернет-соединения;
- наличием специалистов, владеющих языком обучения;
- возможностями регулярного повышения квалификации;
- текучестью кадров.

Поэтому решение проблемы не может сводиться исключительно к требованию ввести полный штат специалистов в каждой организации. Для малочисленной сельской школы такая модель может быть организационно и финансово неэффективной.

Необходимо развитие вариативных моделей:

- штатная СППС в крупных организациях образования;
- межшкольная служба сопровождения;
- мобильная районная команда;
- ресурсный центр;
- закрепленный специалист-консультант;
- выездные дни специальных педагогов;
- дистанционная супервизия;
- сетевое объединение специалистов нескольких школ;
- телесопровождение сложных случаев.

Едиными должны оставаться права ребенка, принципы сопровождения и требования к его качеству. Вариативными могут быть организационные механизмы предоставления поддержки.

Данные TEIP показали, что сельские педагоги продемонстрировали несколько более высокие результаты по общей шкале, сотрудничеству и управлению поведением, тогда как по использованию инклюзивных методов различия между сельскими и городскими школами отсутствовали [19]. Это свидетельствует о том, что сельская школа не должна рассматриваться только через дефицит. Ее ресурсами могут быть устойчивые социальные связи, знание семей и более тесное взаимодействие участников образовательного процесса.

Поэтому региональная модель развития СППС должна учитывать одновременно дефициты и сильные стороны конкретной территории.

Недостаточность мониторинга результативности сопровождения

Существующая отчетность часто ориентирована на количественные показатели:

- число обучающихся, охваченных сопровождением;
- количество проведенных заседаний;
- количество консультаций;
- число программ;
- количество коррекционных занятий;
- наличие необходимой документации.

Такие сведения необходимы для учета, но они не позволяют оценить качество сопровождения. Большое количество мероприятий не всегда означает наличие результата.

Система мониторинга должна отвечать на более содержательные вопросы:

- стал ли учебный материал доступнее;
- повысилась ли самостоятельность обучающегося;
- улучшилось ли его участие в уроке;
- уменьшилась ли потребность в постоянной помощи;
- изменилось ли эмоциональное состояние;
- освоил ли педагог предложенные стратегии;
- улучшилось ли взаимодействие с семьей;
- сохраняется ли эффект при переходе в другой класс или организацию.

Перспективная система мониторинга может включать следующие группы показателей:

1. **Образовательные результаты** – индивидуальная динамика освоения программы, выполнение учебных задач, применение знаний.
2. **Участие** – включенность в урок, внеурочную деятельность, общение и совместную работу.
3. **Самостоятельность** – объем и характер необходимой помощи, способность использовать доступные стратегии.

4. **Психологическое благополучие** – уровень тревожности, чувство безопасности, позитивное отношение к школе.

5. **Качество взаимодействия** – согласованность действий педагогов, специалистов и семьи.

6. **Профессиональная готовность педагогов** – уверенность в применении инклюзивных методов, сотрудничестве и управлении поведением.

7. **Удовлетворенность участников** – мнение обучающегося и семьи о доступности и полезности поддержки.

Мониторинг не должен использоваться для ранжирования детей, педагогов или школ. Его цель – своевременное принятие и корректировка решений [19].

Перегруженность и фрагментарность документации

Организация сопровождения требует документирования результатов оценки, решений команды, содержания поддержки и динамики обучающегося. Вместе с тем чрезмерное количество документов может снижать эффективность работы.

К типичным проблемам относятся:

- дублирование одной информации в разных формах;
- ведение отдельных документов каждым специалистом;
- отсутствие связи между диагностическими данными и решениями;
- использование общих шаблонных формулировок;
- составление документов преимущественно для проверки;
- значительные временные затраты;
- отсутствие удобного механизма отслеживания изменений.

Документирование должно быть функциональным. Каждый документ должен выполнять как минимум одну из трех функций:

1. помогать принять решение;
2. фиксировать порядок его реализации;
3. позволять оценить результат.

Если форма не используется ни для одной из этих целей, необходимость ее ведения подлежит пересмотру.

Приоритетными направлениями являются:

- создание единой междисциплинарной карты сопровождения;
- исключение дублирующих форм;
- разграничение обязательных и рабочих документов;
- фиксация конкретных решений, сроков и ответственных;
- цифровизация мониторинга;
- защита персональных данных;
- разграничение доступа специалистов.

Важным условием является недопустимость превращения цифровизации в простой перенос бумажных форм в электронный формат.

Недостаточное партнерство с семьей и участие обучающегося

Несмотря на нормативное признание родителей участниками сопровождения, в практике их роль может ограничиваться подписанием согласия, ознакомлением с заключением или выполнением рекомендаций специалистов.

Такой подход не учитывает, что семья располагает информацией об интересах ребенка, его поведении вне школы, успешных способах взаимодействия, состоянии здоровья и изменениях жизненной ситуации.

Отсутствие партнерства может приводить к:

- недоверию;
- отказу от предложенных мер;
- конфликтам;
- несогласованности действий дома и в школе;
- нереалистичным целям;
- перегрузке семьи;
- снижению эффективности поддержки.

Исследование TEIP показало, что вовлечение родителей в школьную жизнь является одним из направлений, в котором педагоги чувствуют сравнительно меньшую уверенность [19].

Партнерская модель предполагает:

- совместное обсуждение целей;
- представление информации понятным языком;
- учет приоритетов семьи;
- объяснение оснований для предлагаемых мер;
- согласование реалистичных действий;
- регулярную двустороннюю обратную связь;
- возможность пересмотра решения;
- уважение конфиденциальности.

Не менее важно участие самого обучающегося. В зависимости от возраста и возможностей он может сообщать, что помогает ему учиться, какие ситуации вызывают трудности, какой способ выполнения задания ему удобнее и какие цели он считает значимыми.

Переход от сопровождения «для ребенка» к сопровождению «вместе с ребенком» является одним из показателей зрелости инклюзивной практики.

Нарушение непрерывности и преемственности сопровождения

Переходы между уровнями образования являются периодами повышенного риска. Ребенок оказывается в новой среде, сталкивается с другими требованиями, расписанием, педагогами и форматами взаимодействия.

Исследование состояния непрерывного сопровождения в Казахстане показало:

- отсутствие единого подхода;
- несистемную передачу информации;

- слабое взаимодействие организаций;
- недостаточную профессиональную готовность педагогов;
- ограниченное участие родителей;
- отсутствие устойчивого механизма сопровождения перехода [22].

В исследовании преемственности дошкольного и начального образования приняли участие 859 воспитателей, учителей и специалистов СППС. Были выявлены трудности, связанные с отсутствием информации о детях с ООП, недостаточной согласованностью действий специалистов, слабой подготовкой педагогов и недостаточной работой с родителями [22].

Последствия нарушения преемственности включают:

- необходимость повторного прохождения одних и тех же процедур;
- утрату информации об эффективных стратегиях;
- прерывание помощи;
- повторное возникновение уже преодоленных трудностей;
- рост тревожности ребенка и семьи;
- увеличение продолжительности адаптации.

Необходим регламент сопровождения переходов «детский сад – школа – колледж», предусматривающий:

- предварительное знакомство с новой организацией;
- совместную встречу специалистов;
- подготовку профиля сильных сторон и эффективных мер поддержки;
- передачу информации с согласия родителей;
- назначение ответственного специалиста;
- мониторинг адаптационного периода;
- повторную оценку потребностей в новых условиях.

Преемственность не означает автоматического переноса всех прежних мер. Новая образовательная среда требует повторной оценки, однако полезная информация и доказавшие эффективность стратегии не должны утрачиваться.

Недостаточная межведомственная координация

Образовательные потребности ребенка могут быть связаны с вопросами, находящимися в компетенции образования, здравоохранения, социальной защиты, занятости, реабилитации и защиты прав.

При отсутствии согласованного маршрута семья самостоятельно обращается в разные организации, повторно представляет документы и может получать противоречивые рекомендации. Школа при этом не всегда располагает информацией о доступных услугах и порядке взаимодействия.

Развитие межведомственной координации предполагает:

- утверждение региональных регламентов;
- разграничение ответственности;
- установление сроков предоставления услуг;
- определение координатора сложного случая;
- проведение межведомственных консилиумов;

- разработку понятной маршрутизации для семьи;
- обмен необходимой информацией с соблюдением законодательства;
- создание единого информационного навигатора.

Межведомственное взаимодействие не должно приводить к передаче ответственности за ребенка от одной системы к другой. Каждая организация действует в пределах своей компетенции, но решения должны быть согласованными и направленными на общий результат.

Цифровая трансформация деятельности СППС

Цифровизация может стать одним из ключевых инструментов решения проблем фрагментарности данных, перегруженности документацией, регионального неравенства и ограниченного доступа к профессиональной поддержке.

Однако необходимо разграничивать оцифровку документов и цифровую трансформацию процессов.

Оцифровка означает перевод существующего документа в электронный формат.

Цифровая трансформация предполагает изменение самого процесса работы: автоматизацию повторяющихся операций, объединение данных, поддержку принятия решений и доступ к ресурсам независимо от местонахождения специалиста.

В рамках деятельности отдела развития сельских школ и инклюзивного образования цифровизации подлежат:

- научные отчеты и результаты исследований;
- базы данных исследований TEIP и Индекса инклюзивности;
- методические рекомендации;
- программы повышения квалификации;
- предложения по совершенствованию нормативных правовых актов (НПА);
- банк лучших инклюзивных практик;
- материалы Инклюзивной виртуальной лаборатории;
- компьютерные симуляции;
- методические материалы по развитию сельских школ и инклюзивного образования.

Создание единой цифровой платформы развития сельских школ и инклюзивного образования может объединить:

- электронный банк научно-методических материалов;
- автоматизированную базу нормативных документов с отслеживанием изменений;
- цифровой мониторинг Индекса инклюзивности;
- автоматическую обработку результатов исследований, включая TEIP;
- конструктор методических рекомендаций и программ повышения квалификации;

- личный кабинет регионального методиста;
- банк лучших практик;
- интеллектуальный поиск по базе знаний;
- Инклюзивную виртуальную лабораторию;
- компьютерные симуляции;
- инструменты дистанционного консультирования и профессиональной супервизии.

Особое значение такая система имеет для сельских и удаленных школ. Региональный методист или специалист может получать доступ к актуальным нормативным материалам, методическим разработкам, цифровым курсам, симуляциям и результатам мониторинга без необходимости постоянного выезда в областной центр.

Для СППС цифровая система может обеспечивать:

- формирование единого маршрута сопровождения;
- распределение задач между специалистами;
- контроль сроков;
- хранение и обновление информации;
- визуализацию индивидуальной динамики;
- проведение дистанционных консультаций;
- доступ к проверенным методическим материалам;
- автоматическое формирование аналитических отчетов;
- обмен опытом между регионами.

Ожидаемым эффектом цифровой трансформации является формирование единой цифровой экосистемы научно-методического сопровождения развития сельских школ и инклюзивного образования, сокращение сроков подготовки аналитических и методических материалов, повышение качества экспертной деятельности, оперативный мониторинг инклюзивной практики и масштабирование эффективных решений.

Вместе с тем цифровизация связана с рисками:

- избыточного сбора персональных данных;
- формального заполнения электронных форм;
- автоматизации необоснованных решений;
- цифрового неравенства;
- ограничения доступа семей к информации;
- некритичного применения искусственного интеллекта.

Поэтому цифровые инструменты должны поддерживать профессиональное решение специалиста, но не заменять его. Решения об образовательном маршруте, объеме поддержки и специальных условиях не могут приниматься автоматически без участия команды, семьи и самого обучающегося.

Переход к развивающей модели СППС

Обобщение выявленных проблем позволяет определить основные направления системной трансформации службы.

Таблица 2. Переход от существующей практики к развивающей модели службы психолого-педагогического сопровождения

Существующая практика	Перспективная модель
Формальное наличие СППС	Оценка реального функционирования и результата
Реагирование после возникновения устойчивой проблемы	Раннее выявление и профилактика
Ориентация на диагноз и категорию нарушения	Оценка образовательных потребностей и барьеров
Работа преимущественно с ребенком	Сопровождение ребенка, педагога, семьи и среды
Разрозненная деятельность специалистов	Междисциплинарная команда с общей целью
Общие рекомендации	Конкретные действия, сроки и критерии результата
Коррекционная помощь преимущественно вне урока	Изменение педагогической практики и доступности урока
Учет количества мероприятий	Оценка участия, самостоятельности и динамики
Одинаковая организационная модель для всех школ	Вариативные региональные модели
Разовые курсы	Непрерывное профессиональное сопровождение
Бумажный и дублирующий документооборот	Единая функциональная цифровая система
Информирование родителей о готовом решении	Партнерство с семьей и участие обучающегося
Изолированная работа организации образования	Сетевое и межведомственное взаимодействие

Данная трансформация требует согласованных действий на нескольких уровнях.

На уровне организации образования необходимы развитие командной культуры, распределение ответственности, включение педагогов в сопровождение, функциональная документация и мониторинг результатов.

На районном и региональном уровнях необходимы мобильные команды, ресурсные центры, дистанционное консультирование, профессиональная супервизия и межведомственная маршрутизация.

На республиканском уровне необходимы единые критерии качества СППС, цифровая научно-методическая экосистема, регулярные исследования, развитие доказательных практик и оценка реализации государственной политики.

Основные проблемы деятельности СППС связаны не только с недостатком специалистов или ресурсов. Они имеют системный характер и охватывают понимание целей сопровождения, организацию командной

работы, связь с образовательным процессом, профессиональную готовность кадров, мониторинг, документацию, взаимодействие с семьей, преемственность и межведомственную координацию.

Преодоление этих проблем требует перехода от формальной модели службы к функциональной и развивающей. Такая СППС должна не только реагировать на трудности отдельного ребенка, но и изменять условия, предупреждать возникновение барьеров, поддерживать педагогов, обеспечивать партнерство с семьей и оценивать результат на основе данных [8; 15; 19; 21; 22].

Перспективная модель развития должна сочетать единые национальные требования к качеству сопровождения и вариативные организационные решения, учитывающие условия регионов, сельских и удаленных организаций образования. Важным инструментом такого развития является цифровая трансформация, обеспечивающая доступ к научно-методическим ресурсам, автоматизацию рутинных процессов, оперативный мониторинг, дистанционную поддержку и масштабирование успешных практик.

Таким образом, в современных условиях развитие психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями рассматривается как неотъемлемая составляющая реализации государственной политики в области инклюзивного образования. Современные подходы ориентированы на переход от оказания помощи отдельному обучающемуся к созданию целостной системы специальных образовательных условий, обеспечивающей участие каждого ребенка в образовательном процессе с учетом его индивидуальных возможностей и образовательных потребностей.

В Методическом руководстве «Современная парадигма инклюзивного образования» (2025), разработанном Национальной академией образования имени Ы. Алтынсарина, реализация инклюзивного образования рассматривается как взаимосвязь четырех ключевых компонентов: инклюзивной политики, инклюзивной практики, инклюзивной культуры и ожидаемых результатов. При этом деятельность СППС выступает одним из основных механизмов реализации инклюзивной политики и обеспечения эффективной инклюзивной практики в организациях образования.

Согласно современной парадигме инклюзивного образования, психолого-педагогическое сопровождение представляет собой системную организованную деятельность педагогов и специалистов, направленную на создание психолого-педагогических, организационных и социальных условий, обеспечивающих успешное обучение, развитие и социализацию каждого обучающегося в соответствии с его индивидуальными возможностями и образовательными потребностями. Эффективность сопровождения достигается при условии тесного взаимодействия администрации организации образования, педагогов, специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, родителей (законных

представителей) и внешних организаций системы образования, здравоохранения и социальной защиты.

Особое значение в современных условиях приобретает уровневая организация психолого-педагогического сопровождения, предусматривающая оказание поддержки на уровне класса, организации образования и внешних специализированных служб. Такая модель обеспечивает преемственность сопровождения, своевременное выявление образовательных потребностей обучающихся, рациональное распределение функций между участниками сопровождения и эффективное использование имеющихся ресурсов. Для сельских и отдаленных населенных пунктов данная модель приобретает особую актуальность, поскольку предполагает активное взаимодействие организаций образования с ПМПК, КППК, ресурсными центрами, специальными организациями образования и другими субъектами межведомственного сопровождения.

Таким образом, нормативные правовые и организационные основы деятельности СППС формируют единые требования к созданию специальных образовательных условий во всех организациях образования Республики Казахстан. Вместе с тем их практическая реализация имеет определенную специфику, обусловленную кадровыми, инфраструктурными, территориальными и социально-экономическими особенностями различных регионов страны. Именно поэтому вопросы организации психолого-педагогического сопровождения в сельской местности и отдаленных населенных пунктах требуют отдельного рассмотрения.

Выводы по главе 1

Проведенный анализ нормативных правовых, организационных и научно-методических основ психолого-педагогического сопровождения показывает, что в Республике Казахстан сформирована необходимая правовая база для обеспечения обучающимся с особыми образовательными потребностями равного доступа к качественному образованию и предоставления требуемой поддержки непосредственно в образовательном процессе. Законодательством закреплены право обучающихся на специальные образовательные условия, обязанность организаций образования по их созданию, а также ответственность руководителей за соблюдение установленных требований. При этом современное понимание особых образовательных потребностей не ограничивается наличием инвалидности, медицинского диагноза или заключения ПМПК. Основанием для оказания поддержки являются трудности, которые обучающийся испытывает в обучении, развитии, воспитании, общении, социализации и участии в жизни образовательной организации.

Правила деятельности СППС в организациях образования определяют СППС как постоянно действующий механизм комплексной поддержки обучающихся, педагогов и родителей (законных представителей). Следовательно, деятельность службы не может сводиться к проведению отдельных диагностических, консультационных или коррекционно-

развивающих мероприятий. Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой непрерывный процесс, включающий раннее выявление трудностей, оценку особых образовательных потребностей, определение необходимых специальных образовательных условий, разработку и реализацию индивидуальной программы сопровождения, консультирование педагогов и семьи, мониторинг индивидуальной динамики и своевременную корректировку оказываемой поддержки.

Существенным изменением современной модели сопровождения является переход от преимущественно медицинского понимания трудностей ребенка к социальной и психолого-педагогической модели. При таком подходе в центре внимания находится не диагноз обучающегося, а характер его взаимодействия с образовательной средой. Специалисты СППС должны выявлять не только индивидуальные особенности и особые образовательные потребности ребенка, но и барьеры, препятствующие его обучению и участию: недоступность учебного материала, сложность инструкции, несоответствие темпа обучения возможностям обучающегося, ограниченность способов выполнения заданий и демонстрации знаний, отсутствие необходимых средств коммуникации, неблагоприятный психологический климат, негативные установки, недостаточную согласованность действий педагогов и специалистов.

Переход к социальной и психолого-педагогической модели изменяет содержание профессиональной деятельности специалистов СППС. Результатом их работы должно становиться не только развитие отдельных функций и навыков обучающегося, но и изменение условий, в которых он учится и взаимодействует с окружающими. Это предполагает адаптацию образовательных программ, методов преподавания, учебных материалов, форм контроля и оценивания, организацию доступного пространства, применение специальных и ассистивных средств, создание условий для общения со сверстниками, предупреждение изоляции, стигматизации, дискриминации и иных форм исключения ребенка из образовательного процесса.

Важнейшим принципом деятельности СППС является междисциплинарность. Особые образовательные потребности обучающегося не могут быть полноценно определены и удовлетворены одним специалистом. Для принятия обоснованных решений необходимо объединение результатов педагогического наблюдения, психолого-педагогической оценки, анализа социальной ситуации, информации родителей и мнения самого обучающегося. Учитель, классный руководитель, педагог-психолог, социальный педагог, специальный педагог, педагог-ассистент, педагог-профориентатор и другие участники сопровождения должны действовать на основе общей цели, согласованного плана и четко распределенной ответственности.

При этом ключевая роль в реализации мер поддержки принадлежит педагогам, которые ежедневно взаимодействуют с обучающимся в классе. Специалисты СППС не заменяют учителя и не принимают на себя всю

ответственность за обучение ребенка с особыми образовательными потребностями. Их задача состоит в том, чтобы помочь педагогу понять причины возникающих трудностей, определить необходимые способы адаптации, подобрать эффективные методы и средства обучения, апробировать их в образовательном процессе и оценить полученные результаты. Рекомендации СППС приобретают практическое значение только тогда, когда они реализуются непосредственно на уроках, во внеурочной деятельности и в повседневной жизни организации образования.

Эффективность сопровождения во многом определяется качеством формулируемых целей и принимаемых решений. Общие рекомендации, такие как «осуществлять индивидуальный подход», «учитывать особенности ребенка» или «создавать благоприятные условия», не позволяют установить, какие конкретные действия должны быть выполнены педагогами и специалистами. Цели сопровождения должны быть конкретными, измеримыми, достижимыми, значимыми для обучения и участия ребенка и ограниченными определенным периодом. Для каждой цели необходимо установить мероприятия, ответственных исполнителей, сроки реализации, критерии достижения и способы фиксации динамики.

Особое значение имеет участие родителей (законных представителей) в сопровождении. Семья является источником важной информации о развитии, поведении, интересах, сильных сторонах и повседневных потребностях ребенка. Вместе с тем взаимодействие с родителями не должно ограничиваться получением согласия, информированием о результатах диагностики или передачей рекомендаций. Родители должны участвовать в обсуждении образовательных трудностей, определении приоритетных целей, согласовании мер поддержки и оценке их результативности. Партнерство с семьей предполагает уважительное отношение, доступное разъяснение профессиональных решений, признание ресурсов семьи, учет ее возможностей и отказ от обвиняющей либо назидательной модели общения.

В соответствии с современными научными подходами сопровождение должно опираться не только на выявленные дефициты, но и на сильные стороны, интересы и сохранные возможности обучающегося. Опора на ресурсы ребенка позволяет повысить его учебную мотивацию, самостоятельность и участие в принятии решений. В тех случаях, когда возраст и состояние обучающегося позволяют выразить собственное мнение, его необходимо включать в определение целей и оценку предоставляемой помощи. Такой подход способствует формированию субъектной позиции ребенка и предупреждает практику принятия решений исключительно взрослыми.

Важным направлением совершенствования СППС является внедрение принципов универсального дизайна обучения. Заблаговременное использование различных способов представления учебного материала, организации деятельности и демонстрации образовательных результатов позволяет уменьшить количество барьеров для всех обучающихся.

Универсальный дизайн не отменяет индивидуальных специальных условий, однако способствует предупреждению трудностей и снижает потребность в многочисленных индивидуальных адаптациях. Деятельность СППС должна быть направлена не только на реагирование на уже возникшие проблемы, но и на участие в проектировании доступного образовательного процесса.

Проведенный анализ показывает, что наличие утвержденного состава СППС, плана работы, кабинетов, документации и отдельных специалистов еще не свидетельствует о качестве сопровождения. Основным риском остается расхождение между нормативно установленной моделью и практикой ее реализации. Служба может существовать формально, если специалисты работают изолированно, заседания проводятся преимущественно для оформления документов, рекомендации не реализуются на уроках, ответственность между участниками не распределяется, а результаты оцениваются по количеству мероприятий и подготовленных документов.

В связи с этим оценка деятельности СППС должна осуществляться не только по наличию организационных и кадровых условий, но прежде всего по ее влиянию на положение обучающегося в образовательном процессе. Основными показателями результативности сопровождения являются положительная динамика учебных достижений, повышение доступности образовательного материала, развитие коммуникации и самостоятельности, улучшение поведения и эмоционального состояния, расширение участия в жизни класса и школы, снижение зависимости от постоянной помощи взрослого, повышение социальной адаптации и готовности к дальнейшему образовательному и профессиональному маршруту.

Мониторинг должен быть встроен во все этапы психолого-педагогического сопровождения. Для принятия решений необходимо использовать данные педагогического наблюдения, результаты выполнения учебных заданий, сведения о посещаемости и участии в образовательной деятельности, оценку сформированности целевых навыков, мнение педагогов, родителей и самого обучающегося. Если предусмотренные меры не обеспечивают положительной динамики, команда должна анализировать не только особенности ребенка, но и качество реализации самой программы: регулярность поддержки, соответствие выбранных методов установленным целям, доступность заданий, согласованность действий взрослых и наличие необходимых ресурсов.

Документирование деятельности СППС должно служить инструментом профессиональной коммуникации и управления сопровождением. Объем документации необходимо определять исходя из ее практической необходимости. Каждый документ должен отвечать на конкретные вопросы: какие трудности выявлены, какие барьеры установлены, какие специальные условия требуются, какие цели определены, кто отвечает за их достижение, в какие сроки проводится работа и каким образом оценивается результат. Избыточная, дублирующая и неиспользуемая

документация увеличивает нагрузку специалистов, но не повышает качество помощи обучающемуся.

Одной из системных проблем остается недостаточная профессиональная готовность педагогов и специалистов к выполнению новых задач в условиях инклюзивного образования. Современная деятельность СППС требует владения не только методами диагностики и коррекционно-развивающей работы, но и технологиями командного взаимодействия, функциональной оценки трудностей, адаптации образовательного процесса, позитивной поддержки поведения, консультирования педагогов и родителей, применения цифровых и ассистивных средств, мониторинга и принятия решений на основе данных. Поэтому повышение квалификации должно быть непрерывным и практико-ориентированным, включать анализ реальных ситуаций, супервизию, наставничество, взаимное посещение занятий и деятельность профессиональных сообществ.

Результативность психолого-педагогического сопровождения зависит также от управленческих решений руководителя организации образования. Руководитель обеспечивает создание и функционирование СППС, утверждает ее состав, определяет координатора, создает условия для командных обсуждений, регулирует профессиональное взаимодействие, обеспечивает реализацию рекомендаций в образовательном процессе и контролирует не только наличие документации, но и фактическое качество поддержки. При этом ответственность за создание специальных образовательных условий не может быть возложена исключительно на отдельного специалиста, классного руководителя или семью обучающегося.

Важным условием является непрерывность сопровождения при переходе ребенка между возрастными этапами, классами, уровнями и организациями образования. Отсутствие преемственности приводит к повторному прохождению одних и тех же процедур, утрате результативных стратегий и временному прекращению необходимой помощи. Передача информации должна осуществляться с соблюдением конфиденциальности и включать не только сведения о трудностях, но и описание сильных сторон обучающегося, эффективных способов взаимодействия, освоенных навыков, необходимых специальных условий и приоритетных целей дальнейшего сопровождения.

Деятельность СППС не может быть полностью ограничена ресурсами одной организации образования. В сложных случаях требуется взаимодействие с ПМПК, КППК, центрами психологической поддержки, специальными организациями образования, медицинскими и социальными службами, органами защиты прав детей и местными исполнительными органами. Межведомственное взаимодействие должно быть организовано как согласованный процесс, в котором определены основания для обращения, порядок обмена информацией, функции участников, сроки принятия решений и способы последующего сопровождения обучающегося.

Особую значимость приобретает учет региональных различий. Единые нормативные требования должны обеспечиваться независимо от места проживания ребенка, однако способы их реализации могут различаться. Территориальная удаленность, кадровый дефицит, малокомплектность школ, ограниченность специального оборудования и цифровых ресурсов требуют применения мобильных, межшкольных, сетевых и дистанционных форм сопровождения. Региональная вариативность не означает снижения качества помощи. Ее задача состоит в выборе такого организационного механизма, который позволит обеспечить обучающемуся необходимые условия с использованием доступных внутришкольных, районных, областных и республиканских ресурсов.

Таким образом, дальнейшее развитие СППС связано с переходом от формального выполнения отдельных процедур к функциональной и развивающей модели сопровождения. Такая модель ориентирована не на количество проведенных мероприятий и оформленных документов, а на устранение образовательных барьеров, повышение самостоятельности обучающегося, обеспечение его полноценного участия в образовательном процессе и достижение реально измеримых результатов.

По итогам рассмотрения нормативных, организационных и научно-методических основ можно выделить следующие ключевые ориентиры деятельности СППС:

Психолого-педагогическое сопровождение является не отдельной услугой, а неотъемлемой частью образовательного процесса.

Поддержка определяется образовательными потребностями и барьерами, а не только медицинским диагнозом или принадлежностью ребенка к определенной категории.

Основные меры поддержки должны реализовываться в естественной образовательной среде – на уроках, во внеурочной деятельности, в общении со сверстниками и повседневной жизни организации образования.

Решения принимаются междисциплинарной командой при обязательном участии педагогов и родителей, а по возможности – самого обучающегося.

Каждая рекомендация должна быть конкретной, реализуемой и связанной с установленной целью и измеримым результатом.

Деятельность специалистов должна быть согласована, а ответственность за реализацию мер поддержки – четко распределена.

Мониторинг индивидуальной динамики является основанием для продолжения, изменения или завершения программы сопровождения.

Качество деятельности СППС определяется реальными изменениями в обучении, участии, коммуникации, поведении, социализации и самостоятельности ребенка.

Организация образования несет ответственность за создание специальных образовательных условий и не вправе перекладывать эту обязанность на семью или отдельных специалистов.

Единые требования к качеству сопровождения должны сочетаться с вариативными организационными моделями, учитывающими региональные, территориальные и кадровые особенности.

Следовательно, нормативные требования, рассмотренные в настоящей главе, задают общую обязательную основу деятельности СППС, а современные научные подходы определяют способы их качественной реализации. Практическое воплощение данных положений требует учета конкретных условий, в которых функционирует организация образования. В связи с этим в следующей главе рассматриваются особенности психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в сельской местности и отдаленных населенных пунктах, а также организационные модели, позволяющие обеспечить доступность и непрерывность поддержки при ограниченных кадровых, инфраструктурных и территориальных ресурсах.

СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ И ОТДАЛЕННЫХ НАСЕЛЕННЫХ ПУНКТАХ.



2

2. Специфика психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в сельской местности и отдаленных населенных пунктах

Региональные особенности сельской образовательной среды как контекста психолого-педагогического сопровождения

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями осуществляется в конкретной образовательной среде, которая определяет возможности организации помощи, характер взаимодействия участников образовательного процесса и доступность специальных образовательных условий. В этой связи при разработке организационных моделей сопровождения необходимо учитывать региональные особенности функционирования организаций образования, обусловленные территориальными, демографическими, социально-экономическими и инфраструктурными факторами.

Для Республики Казахстан данная проблема имеет особую актуальность, поскольку значительная часть организаций среднего образования расположена в сельской местности. По данным Национальной базы образовательных данных, около двух третей государственных общеобразовательных школ страны функционируют в сельских населенных пунктах, при этом более половины из них являются малокомплектными. Это определяет специфику организации образовательного процесса, кадрового обеспечения, доступности психолого-педагогической помощи и взаимодействия образовательных организаций с другими субъектами системы сопровождения.

В последние годы развитие сельских школ рассматривается как одно из приоритетных направлений государственной образовательной политики Республики Казахстан. В научно-аналитических материалах Национальной академии образования имени Ы. Алтынсарина подчеркивается, что современная сельская школа представляет собой не только образовательную организацию, но и важнейший социальный институт, обеспечивающий развитие местного сообщества, сохранение человеческого потенциала сельских территорий и повышение доступности качественного образования независимо от места проживания обучающихся. При этом модернизация сельских школ связывается не только с обновлением инфраструктуры, но и с совершенствованием организационных моделей управления, развитием кадрового потенциала, внедрением цифровых технологий и расширением возможностей психолого-педагогического сопровождения обучающихся [26; 27].

Международные исследования также свидетельствуют о том, что особенности сельской образовательной среды не могут рассматриваться исключительно через призму дефицитов. Анализ, проведенный ОЭСР на основе данных международных исследований PISA и TALIS, показывает, что многие традиционные представления о неизбежно более низком качестве образования в сельских школах не находят однозначного подтверждения. После учета социально-экономических факторов различия в образовательных

результатах между сельскими и городскими обучающимися во многих странах существенно сокращаются. При этом ключевое значение приобретают не размеры школы или ее территориальная удаленность, а качество управления, профессиональное взаимодействие педагогов, образовательные ожидания обучающихся и способность школы использовать ресурсы местного сообщества.

Вместе с тем сельская образовательная среда обладает рядом объективных особенностей, оказывающих непосредственное влияние на организацию психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями. К ним относятся значительные расстояния между населенными пунктами, ограниченная транспортная доступность, функционирование малокомплектных школ, недостаточная обеспеченность отдельными категориями специалистов, удаленность организаций, оказывающих специализированную психолого-педагогическую и медицинскую помощь. Вследствие этого образовательные организации нередко вынуждены самостоятельно решать широкий круг задач, связанных с выявлением особых образовательных потребностей, консультированием педагогов и родителей, организацией психолого-педагогической поддержки и межведомственного взаимодействия.

Одновременно именно сельская школа располагает рядом ресурсов, которые могут существенно повысить эффективность сопровождения. К их числу относятся небольшая наполняемость классов, возможность более глубокого изучения индивидуальных особенностей обучающихся, устойчивые социальные связи между педагогами, детьми и родителями, высокий уровень вовлеченности местного сообщества в деятельность школы. Как отмечается в исследованиях по организации психолого-педагогического сопровождения сельских школьников, именно эти особенности создают предпосылки для реализации индивидуального подхода, своевременного выявления трудностей развития и обучения, а также построения непрерывного взаимодействия всех участников сопровождения.

Современные исследования, посвященные организации психолого-педагогического сопровождения в сельских школах, свидетельствуют о постепенном переходе от понимания сопровождения как деятельности отдельных специалистов к его рассмотрению как целостной организационной системы, объединяющей администрацию, педагогов, специалистов, обучающихся и их родителей. В условиях сельской школы такой подход приобретает особое значение, поскольку ограниченность отдельных профессиональных ресурсов требует не механического расширения функций одного специалиста, а согласованного распределения задач между всеми участниками образовательного процесса [28; 29].

В исследовании Е. Н. Беловой и А. С. Брюхановой представлена модель организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся 5–9-х классов сельской школы, включающая четыре взаимосвязанных блока: **методологический, мотивационно-целевой, содержательно-**

деятельностный и результативно-оценочный [28]. Методологический блок определяет основные научные подходы и принципы организации сопровождения; мотивационно-целевой – цель, задачи и направленность совместной деятельности участников; содержательно-деятельностный – основные направления, формы и механизмы сопровождения; результативно-оценочный – критерии, показатели и способы оценки достигнутых результатов.

Значимость данной модели для сельской образовательной среды состоит в том, что она предусматривает рациональное распределение функций между педагогическими работниками и развитие психолого-педагогической компетентности всего педагогического коллектива [28]. При недостатке отдельных специалистов сопровождение не должно сводиться к передаче всех задач педагогу-психологу либо заместителю руководителя. Более устойчивой является модель, в которой классный руководитель, учителя-предметники, педагог-психолог, социальный педагог, специальные педагоги и администрация действуют в пределах своих профессиональных компетенций, но на основе общей цели, согласованного плана и регулярного обмена информацией.

В исследовании, посвященном психолого-педагогическому сопровождению сельских школьников, сопровождение рассматривается как комплексная и непрерывная деятельность, интегрированная в образовательный процесс школы [29]. Ее содержание не ограничивается диагностикой выявленных трудностей или проведением отдельных коррекционных мероприятий. Оно включает профилактику школьной дезадаптации, наблюдение за развитием обучающихся, консультирование педагогов и родителей, создание благоприятного психологического климата, поддержку ребенка в сложных жизненных и образовательных ситуациях, а также координацию действий всех участников сопровождения [29].

Такой подход позволяет выделить несколько взаимосвязанных моделей психолого-педагогического сопровождения, применимых в условиях сельских и отдаленных организаций образования.

Специализированная модель предполагает, что основные функции сопровождения выполняются штатными специалистами: педагогом-психологом, социальным педагогом, специальным педагогом, педагогом-ассистентом и другими работниками службы. Ее преимущество заключается в возможности междисциплинарного рассмотрения особых образовательных потребностей и распределения профессиональных задач. Вместе с тем полноценная реализация данной модели зависит от кадровой обеспеченности организации образования и потому не всегда возможна в малокомплектных и удаленных сельских школах [26; 27].

Распределенная внутришкольная модель основывается на участии в сопровождении не только специалистов, но также администрации, классных руководителей, учителей-предметников и иных педагогов. При этом специалисты службы осуществляют координационную, консультативную и

методическую поддержку, а педагогические работники реализуют согласованные меры непосредственно в процессе обучения и воспитания ребенка. Такая модель особенно значима для сельских школ, поскольку позволяет использовать профессиональный потенциал всего педагогического коллектива и обеспечивать непрерывность поддержки в повседневной образовательной деятельности [28; 29].

Сетевая модель предполагает привлечение ресурсов других организаций и специалистов: ПМПК, КППК, специальных организаций образования, ресурсных центров, методических кабинетов, организаций здравоохранения и социальной защиты. Она позволяет компенсировать отсутствие отдельных специалистов в штате сельской школы, однако требует четко выстроенных механизмов межорганизационного взаимодействия, определения ответственности участников и обеспечения регулярности оказываемой помощи [30; 31].

Мобильная модель предусматривает выезд специалистов в отдаленные населенные пункты и организации образования по определенному графику. Она может использоваться для проведения углубленной оценки, консультирования педагогов и родителей, оказания коррекционно-развивающей помощи, методической поддержки школьной службы и контроля динамики сопровождения. Ее эффективность зависит от территориальной доступности, транспортного обеспечения, периодичности выездов и наличия механизмов сопровождения ребенка между посещениями мобильной группы [30].

Дистанционная модель основывается на применении цифровых технологий для консультирования специалистов и педагогов сельской школы, проведения межпрофессиональных обсуждений, оказания методической помощи и сопровождения родителей. Такая модель расширяет доступ к профессиональной поддержке, но не может полностью заменить непосредственное взаимодействие специалиста с ребенком, особенно при проведении комплексной оценки и коррекционно-развивающей работы. Поэтому дистанционный формат целесообразно использовать как дополнительный компонент смешанной модели сопровождения [31; 32].

Анализ рассмотренных подходов показывает, что наиболее приемлемой для сельских и отдаленных организаций образования является не одна унифицированная модель, а их сочетание. В зависимости от численности обучающихся, состава службы, удаленности школы и доступности внешних организаций могут объединяться элементы специализированной, распределенной, сетевой, мобильной и дистанционной моделей. При этом внутришкольная служба сохраняет координирующую функцию, обеспечивая непрерывность сопровождения и согласованность действий специалистов, педагогов, родителей и внешних организаций.

Международные подходы также подтверждают необходимость перехода от узкопрофессиональной помощи к системной организации поддержки обучающихся. В материалах ЮНЕСКО инклюзивность

рассматривается как характеристика всей системы образования, а не как результат деятельности отдельных специалистов. Ее обеспечение требует развития инклюзивной культуры образовательной организации, профессионального сотрудничества педагогов, участия семьи и местного сообщества, устранения организационных барьеров и гибкого использования имеющихся ресурсов [31].

В аналитических материалах ОЭСР особенности сельского образования рассматриваются во взаимосвязи с территориальной удаленностью, кадровой устойчивостью, доступностью профессионального развития педагогов и возможностями сотрудничества между школами. При этом подчеркивается, что образовательные результаты сельских школ определяются не только объемом ресурсов, но и тем, насколько эффективно школа организует профессиональное взаимодействие, использует социальный капитал местного сообщества и получает внешнюю методическую поддержку [32].

Представленные модели имеют значение для развития психолого-педагогического сопровождения в Республике Казахстан, однако не могут быть перенесены в отечественную практику без учета национального нормативного и организационного контекста. Казахстанская модель строится на деятельности службы психолого-педагогического сопровождения, объединяющей администрацию, педагогов и специалистов организации образования и взаимодействующей с родителями, ПМПК, КППК, организациями здравоохранения, социальной защиты и другими субъектами [30]. Поэтому зарубежные модели целесообразно использовать не как готовые образцы, а как аналитическую основу для совершенствования вариативных механизмов деятельности СППС с учетом региональных особенностей.

Организация деятельности СППС в условиях региональных различий

Единые нормативные требования к деятельности СППС не исключают вариативности организационных решений, применяемых в конкретных организациях образования. Территориальные, демографические, кадровые, инфраструктурные и социально-экономические различия регионов обусловливают неодинаковые возможности школ по формированию состава службы, привлечению внешних специалистов, организации межведомственного взаимодействия и обеспечению непрерывной помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями.

В соответствии с Правилами деятельности службы психолого-педагогического сопровождения, утвержденными приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 29 апреля 2025 года № 92 и изложенными в редакции приказа от 29 мая 2026 года № 144-НҚ, порядок деятельности СППС является единым для организаций образования страны. Психолого-педагогическое сопровождение распространяется на обучающихся, испытывающих поведенческие и эмоциональные трудности, сталкивающихся с социально-психологическими, экономическими,

языковыми и культурными барьерами, а также имеющих ограниченные возможности [30]. Вместе с тем реализация установленных требований должна осуществляться с учетом реальных условий конкретной организации образования и доступных ей внутренних и внешних ресурсов.

Региональные различия проявляются прежде всего в составе и доступности специалистов сопровождения. В крупных городах организации образования имеют больше возможностей для формирования междисциплинарной команды, включающей заместителя руководителя, педагога-психолога, социального педагога, специальных педагогов, педагога-ассистента, педагога-профориентатора и других работников. Территориальная близость ПМПК, кабинетов психолого-педагогической коррекции, реабилитационных центров, медицинских организаций и методических служб облегчает проведение консультаций, комплексной оценки потребностей ребенка и согласование дальнейших мер поддержки.

В сельских и отдаленных населенных пунктах деятельность СППС может осуществляться при неполном составе специалистов, совмещении отдельных должностных функций, ограниченной доступности специальных педагогов и значительной удаленности организаций, оказывающих специализированную помощь. В малокомплектной школе отсутствие параллельных классов, небольшое количество обучающихся и ограниченный штат работников не позволяют механически воспроизводить организационную модель крупной городской школы. Поэтому центральным условием становится не формальное наличие одинакового количества специалистов во всех организациях образования, а обеспечение выполнения основных функций сопровождения посредством рационального распределения обязанностей и привлечения ресурсов районного и регионального уровней [26–28].

Исследование Е. Н. Беловой и А. С. Брюхановой подтверждает, что в условиях сельской малокомплектной школы психолого-педагогическое сопровождение целесообразно рассматривать как целостную управляемую систему, основанную на системно-деятельностном, функциональном и личностно ориентированном подходах. Предложенная авторами модель включает методологический, мотивационно-целевой, содержательно-деятельностный и результативно-оценочный блоки. Ее принципиальное значение состоит в рациональном распределении функций между педагогами и развитии психолого-педагогической компетентности педагогического коллектива в условиях кадрового и ресурсного дефицита [28].

Применительно к деятельности СППС в Казахстане данное положение означает, что сопровождение обучающегося не может быть возложено исключительно на педагога-психолога или специального педагога. Руководитель организации образования обеспечивает условия для деятельности службы и принятия управленческих решений; заместитель руководителя координирует совместную работу; учителя выявляют трудности в процессе обучения, адаптируют содержание, методы и формы оценивания;

классный руководитель обеспечивает постоянное взаимодействие с семьей; специалисты проводят оценку, консультирование и необходимую коррекционно-развивающую работу. Согласованность этих действий особенно значима в сельских школах, где возможности привлечения дополнительных кадров ограничены.

Таким образом, в региональном контексте СППС следует рассматривать не только как совокупность включенных в ее состав работников, но и как организационный механизм координации всех доступных ресурсов. Такой подход позволяет избежать ситуации, при которой отсутствие отдельного специалиста приводит к прекращению сопровождения. Вместо этого определяется, какие функции могут быть реализованы силами организации образования, для решения каких задач необходимо привлечение районных или областных специалистов, а какие виды помощи могут предоставляться в сетевом, мобильном или дистанционном формате.

Внутришкольный уровень организации сопровождения

Базовым уровнем является деятельность СППС непосредственно в организации образования. Именно на этом уровне осуществляется наблюдение за обучающимся в естественной образовательной среде, выявляются трудности обучения, поведения, общения и социальной адаптации, проводится оценка особых образовательных потребностей, определяются необходимые меры поддержки и отслеживается их результативность.

В сельской школе внутришкольный уровень имеет ряд преимуществ. Небольшая численность педагогического коллектива облегчает оперативное обсуждение ситуации ребенка, а постоянное взаимодействие педагогов позволяет наблюдать обучающегося в разных видах деятельности. Специалисты и учителя, как правило, хорошо знают семейные обстоятельства, особенности социального окружения и предшествующий образовательный опыт ребенка. Это создает условия для раннего выявления трудностей и адресного планирования помощи.

Вместе с тем близость социальных отношений может порождать и определенные риски. В небольшом населенном пункте информация о трудностях ребенка быстро становится известной окружающим, что повышает требования к соблюдению профессиональной этики и конфиденциальности. Личные отношения между педагогами и родителями не должны влиять на объективность оценки потребностей обучающегося. Поэтому решения СППС необходимо принимать коллегиально, документировать и основывать на результатах наблюдения, анализа учебной деятельности и профессиональной оценки, а не на неформальных представлениях о семье.

Организация сопровождения на внутришкольном уровне должна включать регулярное взаимодействие участников службы, обсуждение динамики обучающегося, распределение конкретных задач и установление сроков их выполнения. Важно, чтобы заседания СППС не сводились к формальному оформлению документов. Их содержанием должны становиться

анализ образовательных барьеров, определение сильных сторон ребенка, оценка эффективности применяемых мер и своевременная корректировка сопровождения.

Опыт региональной организации психолого-педагогического сопровождения показывает, что единые требования к деятельности службы могут сочетаться с учетом особенностей конкретной образовательной организации. Так, Н.В. Антонов, А.А. Кузнецова и Л.Е. Олтаржевская рассматривают службу психолого-педагогического сопровождения как организационную структуру, состав которой определяется спецификой деятельности организации образования, контингентом обучающихся и имеющимися кадровыми условиями [33]. В ее состав могут входить педагог-психолог, социальный педагог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, тьютор и другие специалисты. При этом деятельность службы распространяется не только на обучающихся с ограниченными возможностями, но и на всех участников образовательных отношений – детей, педагогов и родителей [33].

Авторы выделяют два взаимосвязанных направления деятельности службы: создание комфортной и безопасной образовательной среды, включая профилактику социальных рисков, и оказание психолого-педагогической помощи обучающимся с особыми образовательными потребностями [33]. Такой подход подчеркивает, что коррекционно-развивающая помощь не должна быть изолирована от профилактической деятельности, поскольку невыявленные трудности обучения, развития и социальной адаптации могут привести к школьной дезадаптации, эмоциональным нарушениям и поведенческим рискам.

Значимым организационным решением является использование единых рабочих программ, форм документации и алгоритмов сопровождения. По результатам исследования, проведенного среди педагогов-психологов московских школ, 76 % респондентов положительно оценили применение единых подходов к профессиональной деятельности, 72 % использовали унифицированную рабочую документацию, а 88 % отметили успешность единых программ психолого-педагогического сопровождения [33]. Авторы делают вывод, что стандартизация основных процедур способствует более рациональному распределению рабочего времени, выбору стратегии помощи и обеспечению комплексного подхода к профилактической работе [33].

Вместе с тем данный опыт сформирован в условиях крупной городской системы образования, располагающей развитой сетью специализированных организаций и централизованным методическим сопровождением. Поэтому его прямое перенесение в сельские и отдаленные школы не представляется возможным. Для регионов Казахстана особую значимость имеют не столько единообразие состава службы, сколько единые алгоритмы выявления потребностей, принятия решений, документирования, распределения функций и мониторинга результатов. В условиях отсутствия отдельных специалистов такие алгоритмы могут реализовываться посредством сочетания

внутришкольной, сетевой, мобильной и дистанционной моделей сопровождения.

Районный и межшкольный уровень

В условиях отсутствия отдельных специалистов внутришкольная модель должна дополняться районным или межшкольным уровнем сопровождения. Его основой может быть закрепление квалифицированных специалистов за несколькими организациями образования, создание районных профессиональных групп, организация выездных консультаций и межшкольных консилиумов.

Межшкольное объединение ресурсов особенно актуально для малокомплектных школ, расположенных на сравнительно небольшом расстоянии друг от друга. Один специальный педагог, логопед или педагог-психолог может оказывать методическую и консультативную поддержку нескольким организациям образования по установленному графику. При этом внутри каждой школы должно быть определено ответственное лицо, обеспечивающее реализацию согласованных рекомендаций и обратную связь с привлеченным специалистом.

Районная модель позволяет не только частично компенсировать кадровый дефицит, но и уменьшить профессиональную изоляцию работников сельских школ. Совместные обсуждения сложных случаев, супервизии, методические консультации и обмен практиками способствуют повышению компетентности специалистов и педагогов. Исследования сельского образования показывают, что устойчивое профессиональное сотрудничество и внешняя методическая поддержка имеют существенное значение для качества работы школы, особенно в условиях удаленности и ограниченного кадрового выбора [32].

Вместе с тем межшкольная модель требует организационной определенности. Должны быть установлены порядок обращения за помощью, график работы привлеченных специалистов, способы передачи информации, ответственность за реализацию рекомендаций и механизм мониторинга результатов. Без этого сетевое взаимодействие может приобрести эпизодический характер и не обеспечить непрерывности сопровождения.

Мобильная форма сопровождения

Для организаций образования, значительно удаленных от районных центров, может применяться мобильная форма психолого-педагогической помощи. Она предусматривает выезд междисциплинарной команды или отдельных специалистов непосредственно в школу. В состав мобильной группы в зависимости от поставленных задач могут входить педагог-психолог, специальный педагог, социальный педагог, методист и другие специалисты.

Мобильная группа может осуществлять консультирование школьной СППС, наблюдение за обучающимся в классе, оказание методической помощи педагогам, консультирование родителей и участие в разработке программы сопровождения. Однако выездная работа не должна ограничиваться разовым обследованием ребенка. Ее результативность определяется наличием

подготовительного и последующего этапов: предварительным сбором информации, совместным определением запроса, выдачей конкретных рекомендаций, назначением ответственных лиц и последующей оценкой динамики.

Периодичность выездов должна определяться не только территориальными возможностями, но и потребностями обучающегося. Между посещениями мобильной группы сопровождение продолжается силами школьной службы и педагогов. Для этого рекомендации должны быть выполнимыми в условиях конкретной школы, понятными участникам и обеспеченными необходимыми методическими материалами.

Сетевая и межведомственная организация

Особые образовательные потребности обучающегося могут выходить за пределы компетенции одной организации образования. В таких случаях СППС взаимодействует с ПМПК, КППК, специальными организациями образования, организациями здравоохранения, социальной защиты, занятости, местными исполнительными органами и общественными объединениями.

Для сельских районов сетевое взаимодействие приобретает системообразующее значение. Оно обеспечивает доступ школы к специальным знаниям и услугам, которые невозможно постоянно поддерживать внутри каждой организации образования. Вместе с тем школа не должна занимать пассивную позицию, ограничиваясь перенаправлением ребенка в другую организацию. СППС сохраняет ответственность за создание необходимых условий в образовательном процессе, взаимодействие с педагогами и семьей, а также мониторинг реализации полученных рекомендаций.

Эффективность межведомственного взаимодействия снижается, если каждая организация рассматривает только собственную часть проблемы. Поэтому необходима координация действий вокруг потребностей ребенка и семьи, а не последовательная передача их от одного учреждения к другому. Целесообразно определять ведущего координатора случая, согласовывать последовательность действий и обеспечивать обмен информацией в пределах, допустимых законодательством и профессиональной этикой.

Дистанционное сопровождение

Цифровые технологии расширяют возможности профессиональной поддержки сельских школ. Дистанционно могут проводиться консультации специалистов, заседания с участием внешних экспертов, методические разборы случаев, обучение педагогов, консультирование родителей и мониторинг реализации рекомендаций. Такой формат особенно значим для отдаленных населенных пунктов, где регулярный очный выезд специалистов затруднен.

Однако дистанционная помощь не является полноценной заменой непосредственного взаимодействия с ребенком. Онлайн-формат имеет ограничения при наблюдении за поведением в естественной среде, проведении некоторых видов оценки и коррекционно-развивающей работы. Кроме того,

его доступность зависит от качества интернет-соединения, наличия оборудования, цифровой компетентности специалистов и родителей, а также соблюдения требований к защите персональной информации.

Поэтому наиболее обоснованным является смешанный формат: первичная оценка и наиболее сложные виды помощи проводятся очно, а консультирование, методическое сопровождение и мониторинг могут осуществляться дистанционно. Такая модель позволяет объединить доступность цифровых ресурсов с преимуществами непосредственного профессионального взаимодействия.

Дифференциация моделей в зависимости от условий региона

Выбор организационной модели СППС должен основываться на анализе конкретных условий, а не только на формальном типе населенного пункта. Сельские школы существенно различаются по численности обучающихся, удаленности, транспортной доступности, кадровому составу, цифровой инфраструктуре и наличию внешних организаций. Поэтому одинаковая модель не может быть одинаково результативной во всех регионах.

Для крупной сельской школы, расположенной в районном центре, основной может быть штатная междисциплинарная модель с привлечением внешних организаций по отдельным вопросам. Для малокомплектной школы более приемлемо сочетание распределенной внутришкольной и межшкольной моделей. В отдаленной школе необходима комбинация внутришкольного сопровождения, плановых выездов мобильных специалистов и дистанционной методической поддержки. Для приграничных территорий дополнительно учитываются транспортная доступность, языковая среда и возможности межрайонного взаимодействия.

При выборе модели целесообразно анализировать:

1. численность и состав обучающихся, включая детей с ООП;
2. фактический состав СППС и профессиональные компетенции ее участников;
3. расстояние до ПМПК, КППК и других организаций;
4. доступность транспорта и стабильность цифровой связи;
5. возможность привлечения специалистов из других школ и районных служб;
6. готовность педагогического коллектива к распределенному сопровождению;
7. ресурсы семьи и местного сообщества;
8. регулярность и устойчивость внешней помощи.

Такой анализ позволяет перейти от дефицитарной логики «в школе нет необходимого специалиста» к организационной логике «каким способом соответствующая функция будет обеспечена». Именно функциональная обеспеченность, а не полное внешнее сходство организационных структур, должна выступать одним из критериев доступности сопровождения в разных регионах.

Международный подход к инклюзивному образованию также исходит из необходимости преобразования всей образовательной системы и устранения барьеров в доступе, участии и результатах обучения. ЮНЕСКО подчеркивает, что инклюзия и равенство возможностей должны обеспечиваться через согласованность политики, образовательной практики, участия педагогов, семьи и сообщества [31]. Следовательно, региональная вариативность допустима и необходима, если она не снижает гарантированный объем помощи обучающемуся, а обеспечивает достижение единых целей средствами, соответствующими местным условиям.

Таким образом, организация деятельности СППС в условиях региональных различий должна основываться на сочетании единых нормативных требований и вариативных механизмов их реализации. Наиболее устойчивой является многоуровневая модель, объединяющая ресурсы школы, района и региона, очные и дистанционные формы работы, внутришкольное и межведомственное взаимодействие. Ее результативность определяется не только наличием специалистов, но и четкостью координации, непрерывностью помощи, профессиональным сотрудничеством и способностью адаптировать поддержку к реальным потребностям обучающегося и условиям его проживания.

Уровневая модель психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях сельской школы

Современные подходы к организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями основываются на принципе непрерывности поддержки и распределения функций между всеми участниками образовательного процесса. При этом сопровождение рассматривается не как деятельность отдельного специалиста, а как система взаимосвязанных мероприятий, реализуемых на различных уровнях образовательной системы. Такой подход позволяет обеспечить своевременное выявление образовательных потребностей обучающихся, рациональное распределение ресурсов и преемственность принимаемых решений.

В Методическом руководстве «Современная парадигма инклюзивного образования» представлена уровневая модель поддержки обучающихся, включающая три взаимосвязанных уровня: поддержку в классе, поддержку на уровне организации образования и сопровождение с привлечением внешних специализированных организаций. Данная модель отражает современное понимание организации инклюзивного образования и может рассматриваться как концептуальная основа деятельности службы психолого-педагогического сопровождения.

Первый уровень предполагает оказание поддержки непосредственно в образовательном процессе силами учителя и классного руководителя. Именно педагог первым выявляет трудности обучения или поведения обучающегося, осуществляет педагогическое наблюдение, проводит дифференциацию

заданий, адаптирует методы обучения, взаимодействует с родителями и оценивает эффективность предпринятых мер. На данном этапе значительная часть образовательных затруднений может быть преодолена посредством применения современных педагогических технологий без привлечения специалистов сопровождения.

Если реализуемые педагогические меры оказываются недостаточными, сопровождение переходит на второй уровень – уровень организации образования. В решение образовательных задач включается служба психолого-педагогического сопровождения, специалисты которой проводят углубленную оценку образовательных потребностей обучающегося, участвуют в разработке индивидуальной программы сопровождения, организуют коррекционно-развивающую работу, консультируют педагогов и родителей, а также осуществляют мониторинг динамики развития ребенка. Особое значение приобретает командный характер деятельности специалистов, обеспечивающий комплексное рассмотрение образовательной ситуации и согласованность принимаемых решений.

При наличии выраженных и стойких трудностей обучения возникает необходимость привлечения внешних специалистов. Третий уровень сопровождения предполагает взаимодействие организации образования с ПМПК, КППК, ресурсными центрами, специальными организациями образования и другими учреждениями, оказывающими специализированную помощь. Именно на этом уровне реализуется межведомственное взаимодействие, позволяющее обеспечить обучающемуся комплексную поддержку с учетом его образовательных, медицинских и социальных потребностей.

Для сельской местности уровневый подход приобретает особое значение. Ограниченное количество специалистов службы психолого-педагогического сопровождения, территориальная удаленность ПМПК и специализированных организаций, а также недостаточная обеспеченность отдельных сельских школ кадровыми и материально-техническими ресурсами требуют гибкого распределения функций между участниками сопровождения. В этих условиях существенно возрастает роль педагога как первого звена выявления образовательных трудностей, а также значение дистанционного консультирования, сетевого взаимодействия организаций образования и использования ресурсов межрайонных центров психолого-педагогической поддержки.

Важным условием эффективности уровневой модели сопровождения является четкое распределение профессиональных функций между участниками образовательного процесса. Администрация организации образования обеспечивает организационные условия функционирования службы психолого-педагогического сопровождения, координирует деятельность специалистов и создает условия для межведомственного взаимодействия. Учителя осуществляют ежедневное педагогическое сопровождение обучающихся, адаптируют образовательный процесс и

участвуют в реализации индивидуальных программ поддержки. Специалисты СППС проводят оценку образовательных потребностей, организуют коррекционно-развивающую работу, консультируют педагогов и родителей, осуществляют мониторинг эффективности сопровождения. Родители являются равноправными участниками сопровождения, обеспечивая преемственность образовательной и семейной среды.

Следует отметить, что реализация уровневой модели сопровождения в сельской местности требует учета региональной специфики. В ряде сельских школ функции отдельных специалистов могут совмещаться, консультационная помощь организуется с использованием дистанционных технологий, а взаимодействие с внешними организациями осуществляется по сетевому принципу. Вместе с тем именно такая модель позволяет обеспечить непрерывность сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями независимо от места их проживания и доступности специализированной помощи.

Таким образом, уровневая модель психолого-педагогического сопровождения представляет собой эффективный организационный механизм реализации инклюзивного образования. Ее адаптация к условиям сельских и отдаленных населенных пунктов способствует более рациональному использованию кадровых ресурсов, развитию межведомственного взаимодействия и повышению доступности специальных образовательных условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Адаптированная уровневая модель психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ООП в сельской местности и отдаленных населенных пунктах

Предлагаемая модель сохраняет общую логику трех уровней поддержки – в классе, в организации образования и с привлечением внешних специалистов, – но дополняется механизмами, необходимыми именно для сельских и отдаленных территорий: дистанционным консультированием, сетевым взаимодействием, мобильными командами, межрайонными ресурсными центрами и региональной координацией. Базовая уровневая модель предусматривает последовательное усиление поддержки: от мер, реализуемых педагогом в классе, к работе школьной СППС и далее к привлечению внешних специализированных организаций.

Первый уровень – поддержка в классе

На первом уровне помощь обучающемуся оказывается непосредственно в образовательном процессе учителем, классным руководителем и при необходимости педагогом-ассистентом.

Основные задачи данного уровня:

- раннее выявление трудностей обучения, поведения, общения и адаптации;
- педагогическое наблюдение;
- дифференциация заданий;

- изменение темпа, объема и формы предъявления учебного материала;
- использование визуальных опор и пошаговых инструкций;
- организация дополнительного объяснения;
- взаимодействие с родителями;
- фиксация динамики обучающегося.

Для сельской школы первый уровень имеет особое значение, поскольку педагог нередко становится первым и наиболее доступным участником сопровождения. В условиях отсутствия полного состава СППС именно качество педагогического наблюдения и своевременность первичных мер определяют, будет ли образовательная трудность выявлена на раннем этапе.

Поддержка на данном уровне должна быть доступна всем обучающимся и не требует обязательного наличия заключения ПМПК. Ее цель – устранение временных и ситуативных трудностей средствами педагогической адаптации.

Второй уровень – поддержка на уровне организации образования

Если меры, реализуемые педагогом в классе, не обеспечивают положительной динамики, обучающийся включается в сопровождение на уровне организации образования.

На данном уровне к работе подключаются:

- администрация;
- педагог-психолог;
- специальный педагог;
- социальный педагог;
- педагог-ассистент;
- логопед – при наличии;
- классный руководитель;
- учителя-предметники;
- родители.

СППС проводит комплексное изучение образовательной ситуации, определяет характер трудностей, выявляет барьеры в образовательной среде и разрабатывает согласованный план поддержки. В Методическом руководстве второй уровень представлен как совместная работа школы и СППС, включающая разработку плана сопровождения, проведение развивающих занятий, подготовку индивидуальной программы поддержки и отслеживание успеваемости обучающегося.

В сельской школе второй уровень может реализовываться в различных организационных форматах:

- полным составом СППС;
- сокращенным составом специалистов;
- с совмещением отдельных функций;
- с дистанционным участием районного психолога, специального педагога или методиста;
- через межшкольный консилиум;

- при методическом сопровождении опорной школы или ресурсного центра.

Таким образом, отсутствие отдельного специалиста в штате не должно означать отсутствие соответствующей функции сопровождения. Необходимая помощь может обеспечиваться через сетевое взаимодействие и распределение ресурсов между несколькими организациями образования.

Третий уровень – специализированная поддержка вне школы

Третий уровень применяется в случаях, когда образовательные потребности обучающегося имеют выраженный, стойкий или комплексный характер и требуют участия внешних специалистов.

К организациям и специалистам третьего уровня относятся:

- ПМПК;
- КППК;
- центры психологической поддержки;
- специальные школы и ресурсные центры;
- медицинские организации;
- органы социальной защиты;
- специалисты узкого профиля;
- неправительственные организации, оказывающие специализированную помощь.

В исходной модели данный уровень предусматривает привлечение внешних специалистов при тяжелых и постоянных образовательных потребностях обучающегося.

Для сельских и отдаленных населенных пунктов третий уровень должен включать не только направление ребенка в специализированную организацию, но и приближение помощи к месту его проживания. Это может обеспечиваться через:

- выезды мобильных междисциплинарных команд;
- дистанционные консультации;
- телесупервизии;
- межрайонные ресурсные центры;
- плановые выездные заседания ПМПК;
- консультирование педагогов по конкретным случаям;
- сопровождение семьи между очными обращениями;
- обмен документами через защищенные информационные системы.

Региональный координационный уровень

Для сельской местности целесообразно дополнить трехуровневую модель еще одним элементом – региональной координацией. Это не отдельный уровень помощи ребенку, а механизм организационного и методического обеспечения всей системы сопровождения.

Функции регионального координационного уровня могут включать:

- распределение специалистов между сельскими школами;
- формирование межшкольных команд;

- организацию мобильных выездов;
- ведение регионального банка специалистов;
- методическое сопровождение СППС;
- организацию дистанционных консилиумов;
- анализ кадровых и инфраструктурных дефицитов;
- мониторинг качества сопровождения;
- координацию взаимодействия школ, ПМПК, КППК и ресурсных центров;
- проведение супервизий и профессиональных консультаций.

Такой уровень особенно важен для районов, где отдельная школа не располагает достаточными ресурсами для самостоятельного обеспечения всех направлений сопровождения.

Принцип маршрутизации обучающегося

Адаптированная модель предполагает не механическое направление обучающегося с одного уровня на другой, а постепенное усиление поддержки.

Маршрут может быть представлен следующим образом:

выявление трудностей педагогом → первичные меры поддержки в классе → анализ динамики → рассмотрение случая СППС → разработка плана сопровождения → мониторинг эффективности → привлечение внешних специалистов при необходимости → корректировка сопровождения → возврат к менее интенсивному уровню при устойчивой положительной динамике.

Важно подчеркнуть, что переход к более высокому уровню не означает прекращения поддержки на предыдущем. Учитель продолжает сопровождать обучающегося и после включения специалистов СППС или внешних организаций. Все уровни действуют одновременно и взаимодополняют друг друга.

Основные отличия адаптированной модели

Адаптированная модель отличается от общей уровневой модели следующими особенностями:

- учитывает дефицит кадров в сельских школах;
- допускает межшкольное распределение специалистов;
- предусматривает дистанционные формы сопровождения;
- включает мобильные команды;
- опирается на ресурсные и опорные школы;
- усиливает роль районной и региональной координации;
- предусматривает сопровождение не только ребенка, но и педагога;
- обеспечивает непрерывность поддержки между очными обращениями;
- ориентируется на доступность помощи по месту проживания обучающегося.

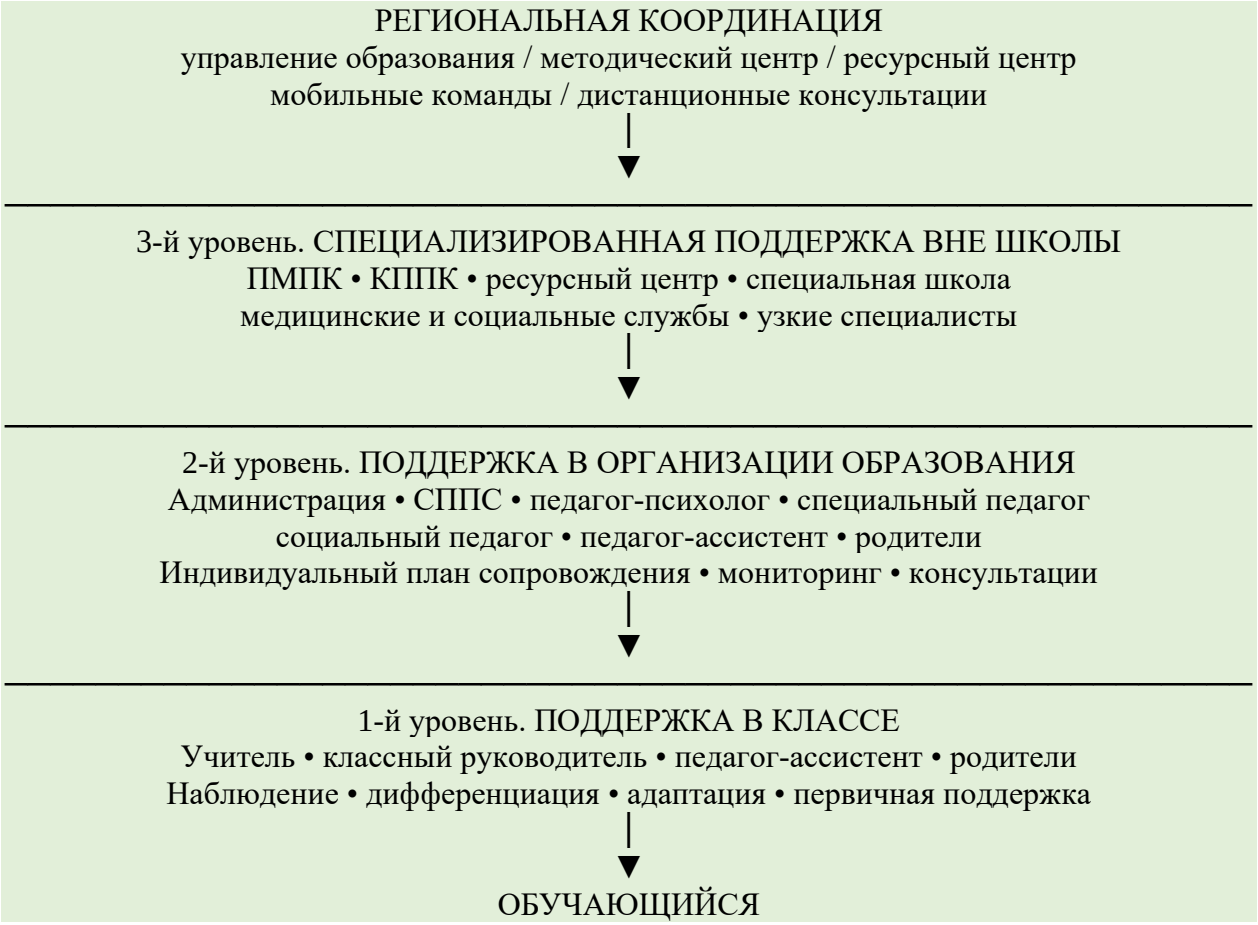


Рисунок 1. Адаптированная уровневая модель психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ООП в сельской местности

Адаптация уровневой модели к условиям сельской местности предполагает сохранение единой логики психолого-педагогической поддержки при одновременной вариативности организационных форм ее реализации. В малокомплектной или удаленной школе отдельные виды помощи могут предоставляться не штатными специалистами организации образования, а межшкольными командами, мобильными специалистами, районными ресурсными центрами либо в дистанционном формате. При этом ответственность за координацию сопровождения сохраняется за организацией образования, в которой обучается ребенок.

Ключевым принципом модели является приближение помощи к обучающемуся, а не направление семьи по множеству несвязанных организаций. Внешние специалисты должны не только проводить оценку или консультирование, но и обеспечивать методическую поддержку педагогов, участвующих в ежедневном сопровождении ребенка. Такой подход позволяет снизить зависимость качества помощи от места проживания обучающегося и обеспечивает преемственность между педагогической поддержкой в классе, деятельностью СППС и специализированной помощью вне школы.

Эффективность адаптированной модели определяется не количеством специалистов в отдельной школе, а наличием устойчивого механизма взаимодействия, четкого распределения функций, доступности профессиональной консультации и регулярного мониторинга динамики обучающегося. Именно поэтому в сельской местности особое значение приобретают сетевые формы организации сопровождения, межведомственное сотрудничество и региональная координация.

Кадровое обеспечение психолого-педагогического сопровождения в условиях региональных различий

Эффективность психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями во многом определяется кадровым потенциалом организации образования. Независимо от наличия современной материально-технической базы и нормативного обеспечения именно специалисты СППС обеспечивают своевременное выявление особых образовательных потребностей, разработку индивидуальных мер поддержки, консультирование педагогов и родителей, а также мониторинг результатов сопровождения. Вместе с тем кадровое обеспечение организаций образования Республики Казахстан характеризуется существенными региональными различиями, влияющими на доступность и качество оказываемой помощи [30].

Наиболее выраженные различия наблюдаются между городскими и сельскими организациями образования. В крупных населенных пунктах выше обеспеченность педагогами-психологами, социальными педагогами, специальными педагогами, педагогами-ассистентами и другими специалистами сопровождения. Сельские и особенно отдаленные школы значительно чаще сталкиваются с нехваткой квалифицированных кадров, совмещением должностей, высокой профессиональной нагрузкой и ограниченными возможностями повышения квалификации [26; 27].

Исследования, посвященные организации сопровождения в сельских школах, показывают, что кадровый дефицит следует рассматривать не только как количественную, но и как организационную проблему. Даже при отсутствии отдельных специалистов эффективность сопровождения может быть обеспечена за счет распределения функций между участниками образовательного процесса, повышения компетентности педагогического коллектива, привлечения внешних специалистов и использования сетевых механизмов взаимодействия [28; 29].

В исследованиях ОЭСР подчеркивается, что одной из наиболее серьезных проблем сельского образования является привлечение и удержание квалифицированных педагогических кадров. Территориальная удаленность, ограниченные возможности профессионального общения, меньшая доступность повышения квалификации и узкая специализация отдельных работников нередко приводят к профессиональной изоляции специалистов. В этих условиях особое значение приобретают системы наставничества,

профессиональные сообщества, межшкольное сотрудничество и регулярная методическая поддержка [32].

ЮНЕСКО также рассматривает кадровый потенциал как одно из ключевых условий развития инклюзивного образования. Подчеркивается, что обеспечение инклюзивности невозможно только за счет подготовки отдельных специальных педагогов. Необходимым условием является формирование инклюзивной компетентности всех педагогических работников организации образования, включая администрацию, учителей-предметников, классных руководителей и специалистов сопровождения [31].

В Казахстане данные положения находят отражение в действующих нормативных правовых актах, определяющих функции участников СППС. Согласно Правилам деятельности службы психолого-педагогического сопровождения, сопровождение осуществляется на основе командного взаимодействия администрации, педагогов и специалистов, каждый из которых выполняет функции в пределах своей профессиональной компетенции [30]. Такой подход особенно важен для сельских организаций образования, где отсутствие отдельных специалистов не должно приводить к прекращению сопровождения обучающегося.

Результаты исследований Национальной академии образования имени Ы. Алтынсарина также свидетельствуют, что одной из наиболее актуальных проблем развития инклюзивного образования остается кадровое обеспечение. По данным республиканского исследования инклюзивного образования, проведенного Академией, руководители организаций образования и педагоги среди наиболее значимых затруднений отмечали недостаток специальных педагогов, ограниченные возможности консультативной поддержки, а также потребность в повышении профессиональной компетентности педагогических работников по вопросам обучения и сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями [27].

Проблема кадрового обеспечения не ограничивается наличием специалистов. Существенное значение имеет уровень их профессиональной готовности к междисциплинарному взаимодействию. Современная практика сопровождения требует владения едиными подходами к оценке особых образовательных потребностей, проектированию специальных образовательных условий, взаимодействию с семьей, применению цифровых технологий и организации командной работы. В связи с этим непрерывное профессиональное развитие становится обязательным условием эффективного функционирования СППС [30; 31].

Одним из перспективных направлений развития кадрового потенциала является формирование региональных профессиональных сообществ специалистов сопровождения. Такие сообщества позволяют организовывать обмен успешными практиками, проведение супервизий, совместный анализ сложных случаев, консультирование молодых специалистов и распространение инновационных подходов. Международный опыт показывает, что именно профессиональное сотрудничество значительно

снижает последствия кадровой изолированности сельских школ и способствует повышению качества психолого-педагогической помощи [31; 32].

Для Республики Казахстан особую актуальность приобретает развитие гибких моделей кадрового обеспечения, предусматривающих сочетание штатных специалистов организации образования, мобильных междисциплинарных команд, сетевого взаимодействия с ПМПК и КППК, дистанционного консультирования и постоянного методического сопровождения педагогов. Такой подход позволяет обеспечить реализацию единых требований к психолого-педагогическому сопровождению независимо от места проживания обучающегося и особенностей конкретного региона [26; 30].

Таким образом, кадровое обеспечение СППС следует рассматривать как систему взаимосвязанных условий, включающую достаточную численность специалистов, уровень их профессиональной компетентности, организацию командного взаимодействия, возможности непрерывного профессионального развития и доступность методической поддержки. В условиях значительных региональных различий именно комплексное развитие кадрового потенциала становится одним из ключевых факторов обеспечения качества психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Обеспечение специальных образовательных условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями с учетом региональных особенностей

Создание специальных образовательных условий является одним из ключевых требований современной системы инклюзивного образования и необходимой предпосылкой реализации права обучающихся с особыми образовательными потребностями на получение качественного образования независимо от состояния здоровья, особенностей развития и места проживания. В отличие от традиционного подхода, ориентированного преимущественно на адаптацию самого обучающегося к существующей образовательной системе, современная концепция инклюзивного образования предполагает адаптацию образовательной среды к индивидуальным образовательным потребностям каждого ребенка [30; 31].

В законодательстве Республики Казахстан специальные образовательные условия рассматриваются как совокупность организационных, кадровых, психолого-педагогических, учебно-методических, материально-технических и иных условий, обеспечивающих доступность образовательного процесса и достижение планируемых результатов обучения обучающимися с особыми образовательными потребностями [30; 36]. Их создание относится к обязанностям организаций образования независимо от формы собственности и места расположения.

Вместе с тем практика показывает, что возможности обеспечения специальных образовательных условий существенно различаются в

зависимости от региональных особенностей. Наиболее значимыми факторами являются удаленность населенного пункта, кадровая обеспеченность школы, транспортная доступность специализированных организаций, уровень развития инфраструктуры, цифровой среды и межведомственного взаимодействия [26; 27; 32].

Результаты республиканского исследования инклюзивного образования, проведенного Национальной академией образования имени Ы. Алтынсарина, свидетельствуют, что несмотря на значительное расширение сети инклюзивных организаций образования, сохраняются региональные различия в доступности специальных образовательных условий. Наиболее часто руководители организаций образования и педагоги отмечали недостаток специальных педагогов, ограниченную обеспеченность современными методическими материалами, недостаточную доступность ассистивных технологий и потребность в методическом сопровождении педагогов [27].

Следует учитывать, что специальные образовательные условия не сводятся исключительно к созданию безбарьерной архитектурной среды или приобретению специального оборудования. Международные документы ЮНЕСКО подчеркивают, что эффективность инклюзивного образования определяется прежде всего способностью образовательной организации своевременно выявлять образовательные барьеры и гибко изменять содержание, методы, формы обучения и оценивания в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями обучающегося [31].

В связи с этим специальные образовательные условия целесообразно рассматривать как взаимосвязанную систему, включающую несколько компонентов.

Организационные условия

К организационным условиям относятся деятельность службы психолого-педагогического сопровождения, функционирование психолого-педагогического консилиума, разработка индивидуальных программ сопровождения, распределение функций между специалистами, взаимодействие с семьей, организация межведомственного сотрудничества, мониторинг эффективности принимаемых мер [30].

В сельских организациях образования организационный компонент приобретает особое значение, поскольку именно грамотное распределение функций позволяет компенсировать кадровые ограничения. При отсутствии отдельных специалистов часть консультативных и организационных функций может реализовываться посредством сетевого взаимодействия с ПМПК, кабинетами психолого-педагогической коррекции, специальными организациями образования и мобильными командами специалистов [30].

Психолого-педагогические условия

К данной группе относятся своевременное выявление особых образовательных потребностей, проведение психолого-педагогической оценки, разработка рекомендаций по организации обучения, применение индивидуального и дифференцированного подходов, использование

универсального дизайна обучения, адаптация содержания образования, методов обучения и оценивания, проведение коррекционно-развивающей работы и консультирование родителей [30; 31].

Особое значение данные условия приобретают в сельской школе, где специалисты сопровождения часто совмещают несколько профессиональных функций. Поэтому эффективность психолого-педагогических условий определяется не количеством проводимых мероприятий, а их согласованностью и непрерывностью.

Кадровые условия

Кадровый компонент включает наличие специалистов сопровождения, уровень их профессиональной подготовки, возможности повышения квалификации и командного взаимодействия. При этом обеспечение специальных условий не предполагает обязательного наличия полного состава специалистов в каждой организации образования. Гораздо важнее обеспечить выполнение необходимых функций сопровождения за счет сочетания внутренних ресурсов школы и внешней профессиональной поддержки [28; 30; 32].

Учебно-методические условия

Учебно-методическое обеспечение включает адаптированные образовательные программы, специальные учебные материалы, методические рекомендации, дидактические средства, инструменты оценки особых образовательных потребностей, материалы для педагогов и родителей, а также использование современных образовательных технологий [26; 27; 31].

Значительную роль в совершенствовании данного направления играют методические рекомендации Национальной академии образования имени Ы. Алтынсарина, разработанные по вопросам организации специальных образовательных условий, оценки особых образовательных потребностей, применения универсального дизайна обучения, деятельности кабинетов поддержки инклюзии и сопровождения обучающихся различных нозологических групп [26; 27].

Материально-технические условия и ассистивные технологии

Материально-технические условия включают обеспечение архитектурной доступности, создание безбарьерной среды, оснащение кабинетов сопровождения, использование специальных технических средств обучения, ассистивных технологий, средств альтернативной и дополнительной коммуникации, специализированного программного обеспечения и адаптированного оборудования [30; 31].

При этом современная практика показывает, что эффективность использования оборудования определяется не столько его количеством, сколько готовностью педагогов применять его в образовательном процессе. Даже современные ассистивные технологии не обеспечивают положительных результатов без соответствующей методической подготовки педагогических работников.

Региональная вариативность специальных образовательных условий

Региональные особенности обусловливают необходимость дифференцированного подхода к обеспечению специальных образовательных условий. В крупных городах образовательные организации имеют более широкий доступ к кадровым, материальным и консультативным ресурсам. В сельских районах приоритет приобретает рациональное использование имеющихся возможностей, развитие сетевого взаимодействия, применение мобильных форм сопровождения, дистанционного консультирования и цифровых технологий [26; 30; 32].

Таким образом, достижение равной доступности образования не означает создание абсолютно одинаковых условий во всех организациях образования. Напротив, региональная вариативность предполагает использование различных организационных механизмов для достижения единых образовательных результатов. Критерием эффективности специальных образовательных условий должно выступать не формальное соответствие перечню ресурсов, а способность образовательной организации своевременно выявлять особые образовательные потребности обучающегося, устранять образовательные барьеры и обеспечивать полноценное участие ребенка в образовательном процессе [31; 32].

Оценка качества специальных образовательных условий в организациях образования

Обеспечение специальных образовательных условий должно сопровождаться систематической оценкой их качества и эффективности. В современных условиях приоритетным становится не формальное наличие отдельных ресурсов или специалистов, а оценка того, насколько созданные условия действительно способствуют устранению образовательных барьеров, обеспечивают участие обучающегося в образовательном процессе и позволяют достигать планируемых образовательных результатов [31; 32].

В международной практике оценка качества инклюзивного образования постепенно смещается от контроля ресурсного обеспечения к комплексной оценке инклюзивной политики, образовательной практики и культуры организации образования. Такой подход реализован в документах ЮНЕСКО, а также в международном инструменте **Index for Inclusion**, который рассматривает инклюзивность как характеристику всей образовательной организации, а не только деятельности отдельных специалистов [31].

В Республике Казахстан в последние годы также развивается направление оценки качества инклюзивной образовательной среды. Национальной академией образования имени Ы. Алтынсарина разработаны инструменты оценки инклюзивной практики организаций образования, включая **Индекс инклюзивности**, позволяющий проводить комплексную самооценку условий, процессов и результатов реализации инклюзивного образования [27].

В отличие от традиционного контроля соблюдения отдельных нормативных требований, применение Индекса инклюзивности ориентировано на выявление сильных сторон образовательной организации, определение проблемных зон и планирование мероприятий по дальнейшему развитию инклюзивной образовательной среды. Оценка проводится по совокупности взаимосвязанных показателей, отражающих инклюзивную политику организации образования, организацию образовательного процесса, деятельность службы психолого-педагогического сопровождения, доступность специальных образовательных условий, взаимодействие с семьей и местным сообществом, профессиональное развитие педагогов и удовлетворенность участников образовательных отношений [27].

Особое значение комплексная оценка приобретает в сельских и отдаленных населенных пунктах, где ресурсные возможности организаций образования существенно различаются. В этих условиях единые количественные показатели не всегда позволяют объективно оценить качество инклюзивной практики. Поэтому при проведении мониторинга необходимо учитывать региональный контекст, кадровый потенциал, особенности инфраструктуры, транспортную доступность специализированной помощи и возможности межведомственного взаимодействия [26; 32].

Эффективным инструментом внутренней оценки являются разработанные Национальной академией образования чек-листы и диагностические материалы, позволяющие определить степень готовности организации образования к обучению детей с особыми образовательными потребностями, оценить деятельность службы психолого-педагогического сопровождения, доступность специальных образовательных условий и качество междисциплинарного взаимодействия специалистов [26; 27].

Перспективным направлением является цифровизация процедур мониторинга. Использование электронных диагностических инструментов, цифровых платформ, автоматизированного сбора и анализа данных позволяет осуществлять непрерывное отслеживание состояния инклюзивной образовательной среды, своевременно выявлять проблемные области и принимать управленческие решения на основе объективных данных. Особую актуальность данный подход приобретает для сельских школ, где цифровые технологии позволяют компенсировать территориальную удаленность и обеспечить постоянную методическую поддержку специалистов [27].

Таким образом, оценка качества специальных образовательных условий должна рассматриваться как непрерывный процесс, обеспечивающий совершенствование деятельности организации образования. Использование современных инструментов самооценки, Индекса инклюзивности, цифрового мониторинга и аналитических материалов позволяет не только контролировать выполнение нормативных требований, но и обеспечивать устойчивое повышение качества психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями с учетом региональных особенностей.

Таблица 3. Критерии оценки качества специальных образовательных условий

Компонент	Основные показатели оценки
Организационные условия	функционирование СППС, наличие алгоритмов сопровождения
Кадровые условия	обеспеченность специалистами, повышение квалификации, командная работа
Психолого-педагогические условия	своевременная оценка ООП, индивидуализация обучения, сопровождение семьи
Учебно-методическое обеспечение	адаптированные программы, методические материалы, оценочные инструменты
Материально-технические условия	архитектурная доступность, ассистивные технологии, оборудование
Цифровая среда	дистанционное консультирование, цифровые сервисы, мониторинг
Результативность	образовательный прогресс обучающихся, участие в школьной жизни, удовлетворенность родителей и педагогов

Выводы по главе 2

Проведенный анализ специфики психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в сельской местности и отдаленных населенных пунктах показывает, что единые нормативные требования к качеству и доступности образования должны реализовываться с учетом территориальных, кадровых, социально-экономических, инфраструктурных и социокультурных особенностей конкретного региона. Место проживания ребенка не может служить основанием для ограничения его права на получение необходимых специальных образовательных условий и психолого-педагогической поддержки. Вместе с тем механизмы обеспечения этого права в сельских и отдаленных организациях образования могут отличаться от моделей, применяемых в крупных городах.

Сельскую образовательную среду необходимо рассматривать не только с позиции имеющихся ограничений, но и как пространство, обладающее собственными ресурсами. К потенциальным преимуществам сельской школы относятся небольшая численность обучающихся, более тесное взаимодействие педагогов и родителей, хорошее знание специалистами семейной ситуации, устойчивые социальные связи, возможность раннего выявления изменений в поведении и обучении ребенка, а также значимая роль школы в жизни местного сообщества. При грамотной организации эти особенности позволяют обеспечить более персонализированный характер сопровождения и согласованность действий его участников.

Одновременно организация психолого-педагогического сопровождения в сельской местности осложняется недостаточной обеспеченностью специальными педагогами, педагогами-психологами, педагогами-ассистентами и другими специалистами, высокой нагрузкой работников, совмещением нескольких профессиональных функций,

территориальной удаленностью ПМПК, кабинетов психолого-педагогической коррекции и иных специализированных организаций. Дополнительными факторами являются ограниченность транспортного сообщения, цифровое неравенство, недостаточная доступность ассистивных технологий и специальных учебно-методических материалов, а также ограниченные возможности систематического повышения квалификации и профессиональной супервизии специалистов.

Указанные обстоятельства требуют отказа от представления о том, что каждая сельская школа должна самостоятельно располагать всем комплексом специальных кадровых, материальных и методических ресурсов. В условиях территориальной удаленности более эффективным является объединение ресурсов нескольких организаций образования и служб. Доступность сопровождения определяется не только количеством штатных специалистов в отдельной школе, но и наличием устойчивого механизма получения необходимой помощи на внутришкольном, районном, межрайонном и областном уровнях.

В зависимости от условий конкретного региона деятельность СППС может быть организована на основе сочетания специализированной, распределенной внутришкольной, сетевой, мобильной и дистанционной моделей. Выбор модели должен осуществляться с учетом численности обучающихся с особыми образовательными потребностями, характера необходимых мер поддержки, кадрового состава школы, территориальной доступности внешних служб, возможностей цифровой связи и имеющихся материально-технических ресурсов. Ни одна из моделей не является универсальной для всех организаций образования. Практическую результативность обеспечивает их гибкое сочетание.

Распределенная внутришкольная модель приобретает особое значение в тех сельских школах, где отсутствует полный состав специалистов СППС. В таких условиях часть функций, не требующих специальной профессиональной квалификации, распределяется между администрацией, учителями, классными руководителями и другими педагогами. Вместе с тем кадровый дефицит не должен приводить к тому, что педагог выполняет функции специального педагога, психолога или иного отсутствующего специалиста без соответствующей подготовки. Задача организации образования состоит в том, чтобы обеспечить внешнюю профессиональную поддержку и определить границы ответственности каждого участника.

Учитель и классный руководитель являются первым звеном выявления образовательных трудностей. Они осуществляют педагогическое наблюдение, фиксируют особенности выполнения учебных заданий, взаимодействия со сверстниками, поведения и участия обучающегося в образовательном процессе, применяют доступные способы дифференциации и информируют СППС о сохраняющихся трудностях. Раннее выявление и своевременная педагогическая поддержка позволяют предупредить накопление

неуспешности, снижение мотивации, появление вторичных эмоциональных и поведенческих проблем.

Уровневая модель сопровождения является наиболее приемлемой основой организации помощи в сельской местности. На первом уровне поддержка предоставляется непосредственно в классе учителем, классным руководителем и другими педагогами. На втором уровне к оценке ситуации и планированию поддержки подключается СППС организации образования. На третьем уровне привлекаются специалисты ПМПК, кабинетов психолого-педагогической коррекции, центров поддержки, специальных организаций образования, медицинских, социальных и иных служб. Региональный координационный уровень обеспечивает взаимодействие указанных звеньев, методическую поддержку и доступность специализированной помощи для организаций, расположенных на значительном расстоянии от районных и областных центров.

Переход от одного уровня поддержки к другому не должен означать прекращение работы предыдущего уровня или передачу ответственности внешней организации. Обращение в ПМПК, КППК, центр психологической поддержки либо медицинскую организацию не освобождает школу от сопровождения обучающегося. Внешние специалисты дополняют внутришкольную поддержку, оказывают консультативную и специализированную помощь, участвуют в уточнении образовательных потребностей и разработке рекомендаций. Ответственность за реализацию рекомендаций в образовательном процессе сохраняется за организацией образования.

Ключевым принципом маршрутизации должно стать приближение помощи к обучающемуся и его семье. Семья не должна самостоятельно выстраивать маршрут между многочисленными организациями, повторно представлять одну и ту же информацию и координировать работу специалистов. Организация образования совместно с районными и региональными структурами должна определить последовательность действий, ответственных лиц, сроки обращения, порядок обмена необходимой информацией и механизм последующего сопровождения.

Мобильная форма работы позволяет обеспечить доступ к специализированной помощи в тех населенных пунктах, где отсутствуют необходимые специалисты. Выезды междисциплинарных команд могут включать наблюдение обучающегося в естественной образовательной среде, консультирование педагогов и родителей, уточнение специальных условий, помощь в разработке индивидуальной программы сопровождения, анализ реализации ранее предоставленных рекомендаций и проведение практического обучения специалистов школы. Эффективность мобильной работы повышается, если разовый выезд дополняется последующим дистанционным консультированием и повторной оценкой результатов.

Дистанционные технологии расширяют возможности профессионального взаимодействия, особенно при значительной территориальной удаленности организаций образования. Они могут применяться для проведения командных обсуждений, консультаций специалистов, супервизии, анализа учебных материалов, обсуждения динамики обучающегося, обучения педагогов и родителей. Вместе с тем дистанционное сопровождение не должно рассматриваться как полная замена очной помощи в ситуациях, требующих непосредственного наблюдения, специальной диагностики, оценки функциональных возможностей или оказания коррекционно-развивающей поддержки.

При дистанционном взаимодействии необходимо соблюдать требования конфиденциальности и защиты персональных данных. Передача сведений об обучающемся, видеозаписей занятий, результатов оценки и иной документации должна осуществляться с согласия родителей (законных представителей) и только в объеме, необходимом для решения конкретной профессиональной задачи. Цифровые инструменты должны поддерживать работу специалистов, но не заменять профессиональное решение и непосредственное взаимодействие с ребенком и семьей.

Кадровое обеспечение СППС в сельской местности следует рассматривать как многоуровневую систему. Она включает штатных специалистов организации образования, педагогов, прошедших соответствующую подготовку, районных и областных методистов, мобильные междисциплинарные команды, ресурсные центры, профессиональные сообщества и внешних специалистов. Такой подход позволяет частично компенсировать отсутствие отдельных должностей в конкретной школе и обеспечить педагогам доступ к профессиональной консультации.

Особое значение имеет развитие профессиональной компетентности сельских педагогов и специалистов СППС. Разовые курсы повышения квалификации не всегда обеспечивают перенос новых знаний в практическую деятельность. Более результативными являются регулярное методическое сопровождение, наставничество, супервизия, межшкольные консилиумы, анализ конкретных случаев, совместное планирование уроков, обмен дидактическими материалами и создание региональных профессиональных сообществ. Цифровые платформы могут использоваться как средство объединения специалистов и распространения проверенных практик.

Создание специальных образовательных условий в сельской школе должно осуществляться на основе фактических потребностей обучающегося, а не ограничиваться наличием отдельных инфраструктурных объектов или оборудования. Специальные условия включают организационные, кадровые, психолого-педагогические, учебно-методические, материально-технические, пространственные, коммуникативные и социально-психологические компоненты. Их содержание определяется характером трудностей и барьеров, возникающих у конкретного обучающегося.

Ограниченность материально-технических ресурсов не всегда означает невозможность создания необходимых условий. Значительная часть педагогических адаптаций может быть реализована без дорогостоящего оборудования: изменение объема и структуры задания, пошаговая инструкция, визуальная опора, дополнительное время, выбор формы ответа, изменение места обучающегося в классе, организация коротких перерывов, использование понятного расписания, снижение количества отвлекающих факторов и предварительное разъяснение критериев оценивания. Вместе с тем специальные технические и ассистивные средства, если они объективно необходимы ребенку, должны быть предоставлены независимо от места расположения школы.

При выборе оборудования необходимо учитывать не только его наличие, но и возможность фактического использования. Приобретение ассистивного средства не обеспечивает доступность образования, если оно не соответствует потребностям ребенка, не используется педагогами либо отсутствует техническое сопровождение. Поэтому оснащение должно сопровождаться обучением педагогов и семьи, апробацией средства в образовательном процессе, оценкой его полезности и корректировкой способов применения.

Важным условием сопровождения является межведомственное взаимодействие. В сельской местности образовательные, медицинские и социальные проблемы часто тесно связаны, а доступность отдельных услуг ограничена. Организации образования необходимо заранее определять порядок взаимодействия с ПМПК, КППК, медицинскими организациями, органами социальной защиты, опеки и защиты прав детей, центрами психологической поддержки и местными исполнительными органами. Такое взаимодействие должно строиться не как формальное перенаправление семьи, а как совместное решение конкретной ситуации.

Сельская школа также должна обеспечивать непрерывность сопровождения при переходе ребенка из дошкольной организации в школу, из начального звена в основное, при переводе в другую организацию образования и при выборе дальнейшего образовательного или профессионального маршрута. Территориальная удаленность может повышать риск прекращения ранее оказываемой помощи. Поэтому сведения об эффективных стратегиях, необходимых специальных условиях, освоенных навыках и сохраняющихся трудностях должны своевременно передаваться новой команде с соблюдением требований конфиденциальности.

Оценка качества специальных образовательных условий должна основываться не на сравнении сельской школы с более обеспеченной городской организацией, а на определении того, насколько созданные условия соответствуют актуальным потребностям обучающихся и позволяют им участвовать в образовательном процессе. Региональная вариативность способов организации поддержки допустима, однако требования к ее результативности должны оставаться едиными.

Мониторинг должен охватывать не только наличие специалистов, кабинетов, оборудования и документов, но и фактическое функционирование созданных условий. Необходимо устанавливать, используются ли предусмотренные адаптации на уроках, получает ли педагог необходимую консультацию, выполняются ли согласованные действия, доступна ли ребенку образовательная программа, увеличивается ли его самостоятельность и участие, удовлетворены ли родители качеством взаимодействия. Результаты мониторинга должны использоваться для принятия управленческих решений, перераспределения ресурсов и корректировки модели сопровождения.

По итогам рассмотрения специфики сопровождения в сельской местности и отдаленных населенных пунктах можно выделить следующие ключевые положения:

Место проживания обучающегося не должно определять доступность и качество предоставляемой ему психолого-педагогической поддержки.

Единые нормативные требования могут реализовываться посредством различных организационных моделей, учитывающих территориальные, кадровые и инфраструктурные особенности региона.

Наиболее результативным является сочетание внутришкольной, сетевой, мобильной и дистанционной форм сопровождения.

Основой сопровождения выступает уровневая модель, обеспечивающая последовательное подключение ресурсов класса, организации образования, внешних специализированных служб и регионального координационного уровня.

Привлечение внешних специалистов не освобождает организацию образования от ответственности за реализацию необходимых мер поддержки.

В условиях кадрового дефицита функции участников должны распределяться четко и не выходить за пределы их профессиональной компетенции.

Мобильные команды должны не только проводить оценку обучающегося, но и обучать педагогов, помогать адаптировать образовательный процесс и сопровождать реализацию рекомендаций.

Дистанционные технологии целесообразно использовать для консультирования, супервизии, командного обсуждения и методической поддержки, соблюдая требования конфиденциальности и ограничения дистанционного формата.

Специальные образовательные условия определяются реальными потребностями ребенка и включают не только оборудование и архитектурную доступность, но и педагогические, организационные, кадровые, коммуникативные и социально-психологические решения.

Оценка качества сопровождения должна основываться на фактических результатах: доступности обучения, участии ребенка, его положительной динамике, самостоятельности и удовлетворенности семьи.

Таким образом, эффективная организация психолого-педагогического сопровождения в сельской местности предполагает сочетание единых требований к качеству поддержки с гибкими региональными механизмами ее предоставления. Приоритетом должно стать не воспроизведение городской кадровой и инфраструктурной модели в каждой сельской школе, а создание устойчивой системы взаимодействия, позволяющей своевременно привлекать необходимые ресурсы и приближать помощь к месту обучения и проживания ребенка.

Рассмотренные в настоящей главе положения создают основу для практической деятельности специалистов СППС в различных региональных условиях. Их реализация требует конкретных алгоритмов, инструментов оценки, форм взаимодействия с педагогами и семьей, моделей командной работы и способов мониторинга. Такие практические решения, основанные на опыте организаций образования Республики Казахстан и допускающие адаптацию к условиям конкретного региона, представлены в следующей главе.



МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СЛУЖБЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

3

3. Методические рекомендации для специалистов службы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в организациях образования с учетом региональных особенностей

Современная система психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями развивается в контексте новой парадигмы инклюзивного образования, ориентированной на создание образовательной среды, обеспечивающей участие каждого обучающегося в образовательном процессе независимо от особенностей его развития, состояния здоровья или места проживания. Деятельность специалистов СППС направлена не только на оказание помощи отдельному обучающемуся, но и на создание специальных образовательных условий, поддержку педагогов и родителей, развитие инклюзивной культуры организации образования, а также обеспечение согласованного взаимодействия всех участников образовательного процесса [8; 20].

В соответствии с Правилами деятельности СППС в организациях образования СППС обеспечивает системную деятельность, направленную на создание социально-психологических и педагогических условий для успешного обучения и развития обучающихся с учетом их индивидуальных особенностей и образовательных потребностей [8]. Это предполагает переход от отдельных действий специалистов к командной модели сопровождения, в которой результаты наблюдения и оценки особых образовательных потребностей становятся основой для определения специальных образовательных условий, планирования поддержки и оценки ее результативности.

Согласно Методическому руководству «Современная парадигма инклюзивного образования», эффективная инклюзивная практика рассматривается во взаимосвязи четырех компонентов: инклюзивной политики, инклюзивной культуры, инклюзивной практики и образовательных результатов [20]. В данной системе СППС выступает одним из ключевых механизмов практической реализации принципов инклюзивного образования на уровне организации образования, обеспечивая междисциплинарное взаимодействие специалистов, индивидуализацию поддержки и участие семьи в образовательном процессе.

Особое значение приобретает возможность адаптации единых подходов к конкретным условиям региона и организации образования. Территориальная удаленность населенных пунктов, кадровая обеспеченность, доступность специальных организаций и специалистов, имеющиеся инфраструктурные и цифровые ресурсы могут определять различные организационные модели

сопровождения. Наиболее выраженно эти факторы проявляются в сельской и отдаленной местности, где ограниченность специализированных ресурсов требует гибкого распределения функций специалистов, использования дистанционных форм взаимодействия, сетевого сотрудничества и усиления межведомственной координации [26; 28; 29; 32].

В связи с этим единые нормативные требования к организации психолого-педагогического сопровождения не предполагают единственной организационной модели их реализации. Задача организации образования состоит в том, чтобы, сохраняя общие принципы и последовательность сопровождения, выбирать решения, соответствующие образовательным потребностям обучающихся, кадровым возможностям, ресурсам организации образования и особенностям территории.

Единый цикл психолого-педагогического сопровождения обучающегося с особыми образовательными потребностями

Единый цикл психолого-педагогического сопровождения представляет собой последовательность взаимосвязанных действий педагогов, специалистов СППС, родителей (законных представителей) и самого обучающегося, направленных на своевременное выявление трудностей, оценку особых образовательных потребностей, создание специальных условий и оценку результативности принятых мер.

Алгоритм цикла основан на Правилах деятельности службы психолого-педагогического сопровождения, утвержденных приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 29 апреля 2025 года № 92 (в редакции приказа от 29 мая 2026 года № 144-НҚ), и Правилах и программах оценки особых образовательных потребностей [8; 9]. Он не заменяет нормативно установленные процедуры, а переводит их в последовательность практических действий организации образования.

Цикл носит не линейный, а циклический характер. После мониторинга команда может вернуться к анализу ситуации, уточнить барьеры, изменить специальные условия, пересмотреть цели или перераспределить ответственность. Каждое решение должно опираться на данные, а не на общее впечатление о ребенке.

Цель и принципы единого цикла

Цель цикла – обеспечить своевременную, согласованную и оцениваемую поддержку, при которой особые образовательные потребности переводятся в конкретные изменения образовательной среды, методов обучения, способов коммуникации и оценивания.

Таблица 4. Принципы единого цикла психолого-педагогического сопровождения

Принцип	Практическое значение
Раннее выявление	Трудности выявляются в естественной деятельности до их устойчивого закрепления.
Поддержка до направления	Педагог сначала применяет доступные меры дифференциации и фиксирует их эффект.
Участие ребенка и семьи	Цели и меры обсуждаются с родителями; мнение обучающегося учитывается с учетом возраста и возможностей.
Командность	Общая цель, распределенная ответственность и единые критерии результата.
Конкретность	Каждая рекомендация описывает действие, исполнителя, срок и критерий.
Минимально необходимая помощь	Поддержка помогает участвовать, но не формирует избыточную зависимость от взрослого.
Решения на основе данных	Динамика оценивается по заранее определенным показателям в естественных ситуациях.

Таблица 5. Этапы единого цикла психолого-педагогического сопровождения

№	Этап	Основное действие	Ответственные	Результат
1	Наблюдение и выявление	Фиксация наблюдаемых трудностей в учебной, социальной и эмоциональной сферах.	Педагог	Лист наблюдения
2	Первичная педагогическая поддержка	Индивидуальная помощь, дифференциация, изменение инструкции, темпа, опор и формы ответа.	Педагог	Краткая запись мер и результата
3	Письменное информирование	Если трудности сохраняются или усугубляются в течение четверти, педагог информирует курирующего СППС.	Педагог	Письменная информация
4	Подготовка командного изучения	Сбор минимально необходимых данных, информирование семьи, определение участников и сроков.	Координатор	План изучения
5	Командная оценка ООП	Анализ учебной ситуации, сильных сторон, трудностей, барьеров и ресурсов.	Команда СППС	Карта оценки ООП

№	Этап	Основное действие	Ответственные	Результат
6	Коллегиальное решение	Определение потребности в помощи, целей, специальных условий и уровня поддержки.	Команда, семья	Протокол решения
7	Разработка индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения (ИППС)	Формулирование измеримых целей, мер, сроков, ответственных и критериев.	Команда СППС	ИППС на 1–3 четверти
8	Согласование с семьей	Разъяснение целей, мер, ожидаемых результатов и роли родителей; получение согласия в предусмотренных случаях.	Координатор	Согласованная ИППС
9	Реализация	Поддержка на уроках, в дополнительной деятельности и на специальных занятиях; консультирование педагогов и семьи.	Все исполнители	Записи о реализации
10	Текущий мониторинг	Сбор данных о выполнении мер и динамике; неотложная корректировка неработающих мер.	Координатор, команда	Карта мониторинга
11	Итоговое командное обсуждение	Сопоставление исходных и итоговых данных; оценка достижения целей и качества условий.	Команда, семья	Итоговое решение
12	Корректировка, завершение или переход	Продолжение, изменение или постепенное снижение поддержки; обеспечение преемственности.	Команда СППС	Обновленная ИППС/решение о завершении

Этапы 1–2. Наблюдение и первичная педагогическая поддержка

Педагог фиксирует не общую характеристику «не справляется», а наблюдаемые факты: какое задание вызвало трудность, на каком этапе, какая помощь была предложена и как изменился результат. Наблюдение проводится в разных учебных и социальных ситуациях.

Первичные меры не требуют ожидания заключения. Педагог может сократить и поэтапно представить инструкцию, добавить визуальную опору, изменить количество однотипных заданий, предоставить дополнительное время или другой способ ответа, не снижая учебную цель.

Этапы 3–4. Письменное информирование и подготовка изучения

В соответствии с алгоритмом Правил № 92, если трудности сохраняются или усугубляются в течение четверти, педагог письменно информирует методиста или заместителя руководителя, курирующего СППС. В письменной информации указываются наблюдаемые факты, примененные меры и их результат.

Координатор определяет, какие данные уже имеются и какой информации недостает. Не следует повторять диагностику без ясной цели. До заседания целесообразно получить мнение семьи, а при возможности – самого обучающегося.

Этап 5. Командная оценка особых образовательных потребностей

Оценка отвечает не на вопрос «какой у ребенка диагноз?», а на вопросы: что он может делать самостоятельно; какие трудности возникают; в каких условиях; какие барьеры создает среда; какая помощь эффективна; какие ресурсы имеются у ребенка, семьи и школы.

Источники данных: наблюдение на уроке и перемене; образцы работ; критериальное оценивание; беседы; специальные методы оценки в пределах компетенции специалиста; информация родителей; рекомендации ПМПК при их наличии. Результаты объединяются в общее описание, а не остаются набором разрозненных заключений.

Этапы 6–8. Коллегиальное решение и ИППС

Команда формулирует не перечень всех выявленных дефицитов, а несколько приоритетных целей, наиболее значимых для обучения, участия и самостоятельности. Для каждой цели определяются исходный уровень, ожидаемое действие, условия, критерий и срок.

ИППС составляется на срок от одной до трех четвертей учебного года и согласовывается с родителями (законными представителями). Родителям разъясняются не только трудности, но и сильные стороны ребенка, логика выбранных мер, ожидаемый результат и способы их участия.

Этапы 9–10. Реализация и текущий мониторинг

Меры реализуются не только на индивидуальных занятиях, но прежде всего в тех ситуациях, где возникают барьеры. Специалист помогает учителю апробировать адаптацию на уроке, наблюдает ее применение и дает обратную связь. Педагог-ассистент использует минимально необходимую помощь и постепенно снижает ее.

Текущий мониторинг отвечает на два вопроса: реализуются ли запланированные условия и изменяется ли положение обучающегося. Отсутствие динамики не следует автоматически объяснять особенностями ребенка. Сначала проверяются регулярность, качество и согласованность действий взрослых.

Этапы 11–12. Итоговое решение и преемственность

В конце установленного периода сопоставляются исходные и итоговые данные. Команда может принять одно из решений: цель достигнута – новый навык переносится в обычный процесс; имеется частичная динамика –

уточняются сроки или методы; динамики нет – повторно анализируются барьеры и реализация мер; появилась новая потребность – цикл начинается заново.

При смене класса, педагога или организации образования передается не весь массив диагностической информации, а практически необходимые сведения: сильные стороны, цели, эффективные стратегии, необходимые условия и актуальный уровень помощи. Передача осуществляется с участием семьи и с соблюдением конфиденциальности.

Таблица 6. Практический инструмент 1. Матрица «трудность – барьер – опора – результат»

Наблюдаемая трудность	Возможный барьер	Педагогическая опора	Ожидаемый результат
Не начинает задание после устной инструкции	Длинная инструкция; нет визуальной опоры	Короткие шаги; письменный/визуальный алгоритм	Начинает выполнение после одной повторной подсказки
Не успевает завершить письменную работу	Объем рукописного текста; единый темп	Дополнительное время; сокращение однотипных заданий	Демонстрирует освоение учебной цели
Кричит при переходе к новому заданию	Непредсказуемая смена; нет способа попросить перерыв	Предупреждение; визуальный план; карточка «перерыв»	Переходит к заданию, используя приемлемую просьбу
Не отвечает у доски	Требуется быстрый устный ответ перед классом	Время на подготовку; ответ с места/письменно	Отвечает по существу в доступной форме

Практический инструмент 2. Конструктор измеримой цели

Рабочая формула: «В течение [срок] обучающийся будет [наблюдаемое действие] в [условиях] с [критерием успешности]». Пример: «К концу четверти обучающийся после письменной и устной инструкции из двух шагов самостоятельно начинает задание не менее чем в четырех из пяти учебных ситуаций».

Таблица 7. Практический инструмент 2. Конструктор измеримой цели

Элемент цели	Проверочный вопрос	Пример
Конкретность	Какое именно действие должно появиться?	«Выполняет два шага инструкции»
Измеримость	Как понять, что цель достигнута?	«4 из 5 ситуаций»
Достижимость	Соответствует ли цель исходному уровню?	Переход от одного шага к двум, а не сразу к длинной инструкции
Значимость	Изменит ли это участие и самостоятельность?	Навык нужен на ежедневных уроках
Срок	Когда будет проведена оценка?	«К концу четверти»

Таблица 8. Практический инструмент 3. Краткая форма командного решения

Позиция	Командное решение
1. Сильные стороны и интересы	
2. Наблюдаемые трудности	
3. Барьеры образовательной среды	
4. Приоритетная цель	
5. Специальные условия/меры	
6. Ответственные и сроки	
7. Критерий результата	
8. Участие семьи и обучающегося	
9. Дата мониторинга	

Таблица 9. Практический инструмент 4. Лист проверки качества цикла

№	Критерий	Отметка
1	Трудности описаны через наблюдаемые факты, а не оценочные ярлыки.	☐
2	Зафиксированы первичные меры педагога и их эффект.	☐
3	Собраны данные из нескольких ситуаций и источников.	☐
4	Определены сильные стороны, барьеры и ресурсы.	☐
5	Цели конкретны, измеримы и значимы для участия ребенка.	☐
6	Каждая мера имеет ответственного, срок и критерий результата.	☐
7	Меры реализуются в обычном образовательном процессе, а не только в кабинете специалиста.	☐
8	Родители понимают цели, меры и свою роль.	☐
9	Данные мониторинга собираются в естественных ситуациях.	☐
10	Итоговое решение основано на сопоставлении исходных и итоговых данных.	☐

Практический инструмент 5. Лист педагогического наблюдения

Форма заполняется кратко, на основе наблюдаемых фактов. Вместо «не хочет работать» следует указать, какое задание было предложено, что сделал обучающийся и как изменился результат после помощи.

Таблица 10. Практический инструмент 5. Лист педагогического наблюдения

Позиция	**Запись педагога**
Дата, предмет/вид деятельности	
Учебная цель или задача	
Что было предложено обучающемуся	
Наблюдаемое действие/трудность	
Что произошло перед трудностью	
Какая помощь/адаптация применена	
Реакция и результат	
Что целесообразно повторить/изменить	

Практический инструмент 6. Рабочая матрица ИППС

В матрицу включаются только приоритетные цели. Каждая цель связывается с барьером, мерой, ответственным и данными мониторинга. Это предотвращает включение в программу мероприятий, не связанных с конкретным результатом.

Таблица 11. Практический инструмент 6. Рабочая матрица индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения

№	**Исходное состояние/ барьер**	**Цель и критерий**	**Меры и условия**	**Ответственный/срок**	**Данные мониторинга**
1					
2					
3					
4					

Дата командного мониторинга: _____. Координатор: _____. Родитель (законный представитель) с целями и мерами ознакомлен: _____.

Практический инструмент 7. Карта преемственности сопровождения

Карта используется при переходе между группами, классами, уровнями или организациями образования. Она не дублирует всю диагностическую документацию, а передает практически необходимую информацию с соблюдением конфиденциальности.

Таблица 12. Практический инструмент 7. Карта преемственности сопровождения

Позиция	Актуальная информация
Сильные стороны, интересы, мотиваторы	
Доступные способы коммуникации	
Эффективные способы предъявления инструкции	
Условия успешного включения в урок	
Факторы, вызывающие перегрузку/трудности	
Эффективные способы помощи и саморегуляции	
Актуальные цели и критерии	
Какую помощь уже можно снизить	
Контактное лицо и дата повторного обсуждения	

Практический инструмент 8. Памятка координатору перед командным обсуждением

Памятка помогает подготовить содержательное заседание команды и сократить время на повторный сбор уже имеющихся сведений. Отметки делаются до обсуждения; незаполненные позиции включаются в повестку встречи.

Таблица 13. Практический инструмент 8. Памятка координатору перед командным обсуждением

№	Что должно быть подготовлено	Отметка
1	Письменная информация педагога содержит наблюдаемые факты, уже предпринятые меры и их результат.	☐
2	Родители (законные представители) заранее информированы о выявленных трудностях и формате обсуждения.	☐
3	Определено, требуется ли письменное согласие на психологическую диагностику, консультирование или тренинг.	☐
4	Изучены имеющиеся заключения и материалы; исключено необоснованное дублирование диагностики.	☐
5	К участию приглашены только специалисты, чьи компетенции необходимы для решения конкретной задачи.	☐

№	Что должно быть подготовлено	Отметка
6	Подготовлены сведения о сильных сторонах, интересах, успешных стратегиях и ресурсах обучающегося.	☐
7	Трудности переведены в описание образовательных барьеров и ситуаций, в которых они проявляются.	☐
8	Учтено мнение обучающегося и семьи о приоритетах, приемлемых способах помощи и ожидаемом результате.	☐
9	Сформулированы проекты одной – трех приоритетных целей с наблюдаемыми критериями.	☐
10	Подготовлены варианты мер поддержки, ответственных, сроков и источников данных мониторинга.	☐
11	Установлены дата повторного мониторинга и порядок оперативной связи между участниками.	☐
12	Обеспечены конфиденциальность материалов и доступ к ним только уполномоченных участников.	☐

Таблица 14. Типичные ошибки при реализации единого цикла сопровождения и способы их устранения

Ошибка	Корректирующее действие
Ожидание заключения до оказания помощи	Применять доступные педагогические меры с момента выявления трудности.
Диагностика ради диагностики	Использовать только те методы, результаты которых помогут выбрать условия и методы.
Цели в форме «развивать», «улучшать»	Описывать наблюдаемое действие, условия, критерий и срок.
Вся поддержка вынесена за пределы урока	Каждую меру связывать с конкретной учебной или социальной ситуацией.
Педагог-ассистент делает за ребенка	Планировать постепенное снижение помощи и рост самостоятельности.
Мониторинг по числу занятий	Оценивать изменения в обучении, участии, коммуникации, поведении и самостоятельности.

Итоговые ориентиры

Единый цикл позволяет перейти от разрозненных мероприятий к управляемому процессу, в котором каждое действие имеет основание, ответственного, срок и критерий результата. Центральным объектом оценки становится не количество документов, а фактическая доступность обучения и положительная динамика ребенка.

Для сельской или отдаленной организации цикл сохраняется полностью, но отдельные функции могут обеспечиваться через сетевое взаимодействие,

мобильную команду или дистанционное консультирование. Отсутствие отдельного специалиста в штате не меняет этапы алгоритма, а требует заранее определить внешний ресурс и порядок его привлечения.

Предлагаемый цикл может использоваться как общая рамка для всех представленных далее практик. Кейсы раскрывают отдельные этапы и способы их реализации, а единый цикл позволяет видеть их место в целостной системе психолого-педагогического сопровождения.

Представленные в настоящей главе методические рекомендации объединяют реальные **практики организаций образования различных регионов Республики Казахстан**, отражающие конкретные способы решения задач психолого-педагогического сопровождения. Практические материалы систематизированы с учетом основных направлений деятельности СППС и показывают различные уровни организации сопровождения: от работы отдельного специалиста и взаимодействия с семьей до междисциплинарной командной работы и построения целостной модели сопровождения обучающегося.

При отборе и представлении практик акцент сделан не на их унификации, а на практической применимости и возможности адаптации. Представленные алгоритмы, планы работы, формы взаимодействия, диагностические и мониторинговые инструменты не рассматриваются как обязательные для прямого воспроизведения. Они могут использоваться специалистами СППС в качестве практических ориентиров и адаптироваться с учетом особенностей обучающихся, организации образования и региональных условий.

Таким образом, содержание главы построено по принципу *«единые подходы – различные условия – практические решения»*. Это позволяет, с одной стороны, обеспечить общую логику организации психолого-педагогического сопровождения, а с другой – показать вариативность способов ее реализации в реальной образовательной практике.

1

Первая представленная практика раскрывает один из значимых аспектов психолого-педагогического сопровождения – включение родителей в процесс развития и поддержки обучающегося со сложными (сочетанными) нарушениями. На конкретной образовательной ситуации показана последовательность взаимодействия специалистов СППС с семьей: от выявления запроса и определения приоритетных для ребенка и семьи навыков до обучения родителей практическим приемам и оценки достигнутой динамики. Практическую ценность представляют предложенные формы взаимодействия с семьей и инструменты, которые могут быть адаптированы с учетом индивидуальных потребностей обучающегося и условий конкретной организации образования.

Практика 1. Включение родителей в процесс психолого-педагогического сопровождения обучающихся со сложными (сочетанными) нарушениями

Организация образования: **КГУ «Специальная школа-интернат № 1» управления образования Карагандинской области**

Населенный пункт: г. Караганда

Регион: Карагандинская область

Направление практики: взаимодействие специалистов СППС с семьей обучающегося с особыми образовательными потребностями

Описание ситуации

Процесс психолого-педагогического сопровождения осуществляется с момента поступления ребенка в школу-интернат до оценки результатов коррекционно-развивающей работы. Важным направлением деятельности специалистов школы-интерната является установление тесного сотрудничества с семьей, направленного на поддержку, развитие и социализацию ребенка, имеющего сложные (сочетанные) нарушения. Если сопровождать только ребенка, не вовлекая родителей, эффективность работы значительно снижается.

В рамках алгоритма сопровождения детей со сложными (сочетанными) нарушениями, основанного на компонентах Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков (МКФ-ДП), на этапе первичного взаимодействия с семьей, в первые две недели сентября, специалистами (социальным педагогом, учителем-дефектологом) были уточнены запросы и жалобы родителей. Собраны сведения о ребенке и семье, изучены особенности его развития, поведения в повседневной жизнедеятельности, а также в ходе беседы уточнялась история развития ребенка. Все результаты фиксируются в протоколе беседы с родителями и в анкете (Инструменты 1.1, 1.2).

По результатам встречи установлено, что 8-летний ребенок, незрячий, с умеренным нарушением интеллекта и отсутствием речи, ранее не посещал организацию образования. Выявлены значительные трудности в самообслуживании, адаптации и ориентировке: ребенок нуждается в помощи при

приеме пищи, одевании и передвижении, тяжело реагирует на изменение привычного распорядка и не может вербально сообщать о своих потребностях.

Основными запросами семьи являются развитие речи ребенка, формирование навыков самостоятельного приема пищи, а также адаптация ребенка к условиям классно-урочной системы.

Мать также заинтересована в формировании навыков, необходимых для самостоятельного проживания ребенка в условиях школы-интерната.

Возникшие трудности

В процессе сопровождения выявлены следующие основные трудности во взаимодействии с родителями:

1. Недостаточное понимание особенностей и возможностей ребенка – расхождение родительских ожиданий с реальным уровнем функционирования ребенка;
2. Трудности принятия особенностей развития ребенка, сопровождающиеся тревогой, неуверенностью и чрезмерной жалостью;
3. Гиперопека, ограничивающая самостоятельность ребенка и формирование навыков самообслуживания;
4. Недостаточная активность родителей в выполнении рекомендаций и закрепление навыков дома;
5. Недостаток практических знаний о способах развития коммуникации, самостоятельности и повседневных навыков.

Все это говорит о том, что родители нуждаются в психологической поддержке, обучении методам взаимодействия с ребенком (общение с ребенком на уровне 3 лет).

Алгоритм действий специалистов

1-й этап. Обследование и определение запроса семьи.

В процессе обследования обучающегося в рамках МКФ-ДП по разделам D. «Активность и участие» и E. «Факторы окружающей среды» выявлена проблема в домене d5 «Самообслуживание**».** Специалист предлагает родителям с помощью Канадской оценки выполнения деятельности (COPM) определить, какой навык важен для семьи, насколько ребенок им владеет и насколько родители довольны его выполнением. Для каждого навыка родитель ставит три оценки от 0 до 10**.**

Мама оценила навык «Самостоятельный прием пищи»: выполнение 2/10 – ребенок почти не ест самостоятельно; важность 10/10 – навык крайне важен; удовлетворенность 1/10 – мама не удовлетворена результатом. Таким образом, этот навык обоснованно включается в домашнюю программу как приоритетная цель (Инструмент 1.1).

2-й этап. Разработка программы.

Совместно с родителями определяется один или несколько приоритетных навыков и разрабатывается пошаговая инструкция «Как делать»: конкретные действия родителей, степень помощи и способы ее постепенного уменьшения (Инструмент 1.4).

3-й этап. Обучение родителей.

Специалист знакомит родителей с программой, демонстрирует последовательность формирования навыка и обучает приемам помощи ребенку.

Особое внимание уделяется похвале, поддержке и закреплению каждого достигнутого шага.

4-й этап. Оценка эффективности.

Через 3–4 месяца проводится повторная оценка навыка и обсуждение результатов с родителями. Сравниваются исходные и итоговые показатели по COPM, определяется динамика и принимается решение о продолжении, изменении или постановке новой цели. Таким образом, «Домашняя программа помощи семье» обеспечивает перенос коррекционной работы из школы в повседневную жизнь ребенка и способствует формированию самостоятельности при активном участии родителей.

Что оказалось наиболее эффективным

Эффективность программы оценивалась по результатам повторного обследования ребенка, COPM и опроса родителей. По данным COPM, средний показатель выполнения навыков увеличился с 0,5 до 1,5 балла, показатель удовлетворенности родителей – также с 0,5 до 1,5 балла. При максимальной разнице 4 балла эффективность составила 25%**,** что свидетельствует о положительной динамике.

По мнению родителей, программы достаточно эффективны для использования в домашних условиях. Родители отметили, что ребенок стал лучше понимать простые инструкции, выполнять отдельные действия и принимать помощь взрослого. Сами родители стали увереннее в обучении ребенка, лучше видеть его возможности и использовать рекомендации специалистов.

Типичные ошибки

Ориентация только на специалиста – ожидание родителей, что формирование и закрепление навыков должно происходить исключительно в школе («Мы привели ребенка в школу – специалисты должны его всему научить»).

Отсутствие регулярной обратной связи между родителями и специалистами.

Недостаточный учет ресурсов семьи – времени, возможностей родителей и условий домашней среды.

Восприятие рекомендаций как критики-родители могут воспринимать замечания специалистов о трудностях ребенка как упрек в адрес семьи, что снижает готовность к сотрудничеству.

Недостаточная готовность родителей к изменениям – рекомендации по снижению гиперопеки и развитию самостоятельности могут вызывать сопротивление.

Формальное согласие с рекомендациями – родители принимают рекомендации на словах, но не реализуют их дома.

Практические рекомендации

1. Начинать с запроса семьи – уточнять, какие навыки ребенка родители считают наиболее важными в повседневной жизни.

2. Показывать родителям конкретные способы помощи, а не только давать общие рекомендации. При необходимости использовать «Домашнюю программу помощи семье» с пошаговым алгоритмом формирования навыка.

3. Формировать единые требования школы и семьи**:** одинаковые речевые инструкции, последовательность действий и способы оказания помощи.

4. Постепенно снижать гиперопеку – учить родителей не выполнять действие за ребенка, а создавать условия для его самостоятельного выполнения.

5. Поддерживать родителей**,** особенно при трудностях принятия особенностей ребенка. Рекомендации давать в форме сотрудничества, без критики и обвинений.

6. Регулярно отслеживать результат совместно с родителями: что ребенок научился делать самостоятельно, какая помощь еще необходима, что необходимо изменить в программе.

7. Закреплять навыки дома в естественных ситуациях – во время еды, одевания, гигиены, передвижения и общения.

Практический инструментарий к практике 1

Инструмент 1.1 – протокол беседы специалистов СППС с родителями обучающегося (заполняется после проведенной беседы)

Фамилия, имя ребенка_____

Дата рождения _____

Домашний адрес _____

Состав семьи:

Отец – (ФИО, год рождения, образование, место работы, должность, рабочий телефон, мобильный телефон) _____

Мать – (ФИО, год рождения, образование, место работы, должность, рабочий телефон, мобильный телефон) _____

Другие члены семьи: _____

Социальная характеристика семьи:

Полная/неполная/многодетная/малодетная/социально-неблагополучная. Семья с высоким, средним материальным достатком (обеспеченная)/ с низким материальным достатком/(малообеспеченная); нуждается в получении социальной помощи

Условия проживания: отсутствует/ имеется собственное жилье, аренда жилплощади, др._____

У ребенка отдельная комната/ ребенок делит комнату с членом семьи/ ребенок не имеет собственного места для сна и занятий/и т. д.

Особенности семейных и детско-родительских отношений

Психологический климат в семье. Тип воспитания (гиперопека, потворствование, гипоопека и безнадзорность, авторитарное воспитание, непоследовательное). Участие родителей в обучении ребенка, в выполнении домашних заданий. _____

Контакт и взаимодействие родителей с педагогами школы _____

Сведения о ребенке

1. **Заключение и рекомендации ПМПК**_____
2. **Состояние здоровья (медицинские заключения, справки)**

- слух_____
- зрение_____
- двигательная сфера _____

Наличие хронических заболеваний, лечение (заключение педиатра, невропатолога, др. врачей) _____

Инвалидность: нет/ да (по какому заболеванию) _____

3. Посещал/посещает развивающие занятия с логопедом, психологом, дефектологом, др. специалистами_____

4. Посещает спортивные секции, кружки, танцы и пр._____

5. Мнение родителей о ребенке (заполняется специалистом по результатам беседы, анкетирования и составления коммуникативного паспорта родителями**)**

Что беспокоит родителей в развитии и обучении ребенка: _____

Сильные стороны ребенка (мнение родителей) _____

Слабые стороны ребенка (мнение родителей) _____

Запросы родителей (пожелания и рекомендации родителей по обучению ребенка в классе и психолого-педагогической поддержке)

Общие выводы и рекомендации по изучения социальной ситуации развития ребенка: _____

Инструмент 1.2 – Анкета для родителей

Уважаемые родители!

Просим Вас ответить на предлагаемые вопросы.

Это поможет педагогам и специалистам школы лучше организовать обучение и оказать помощь вашему ребенку. Не пропускайте ни одного вопроса. Выберите подходящий вариант ответа или дайте краткое пояснение. При необходимости подчеркните нужные слова или добавьте комментарий.

1. Общие сведения о ребенке

Ф.И.О. ребенка: _____

Дата рождения: _____

Кем является заполняющий (мама, папа, опекун): _____

Контактный телефон: _____

2. Состояние здоровья и физическое развитие

1. Считаете ли Вы своего ребенка достаточно здоровым, крепким, выносливым, способным справиться со школьными нагрузками?

□ Да

□ Скорее да, чем нет

□ Скорее нет, чем да

□ Нет

2. Можете ли быть уверены, что его **зрение, слух, речь** развиты нормально?

□ Да

□ Скорее да, чем нет

□ Скорее нет, чем да

□ Нет

Если есть особенности (указать какие): _____

3. Есть ли у ребенка проблемы со здоровьем, хронические заболевания, частые простуды и т. п.? _____

4. Как ребенок переносит физические нагрузки (прогулки, подвижные игры)? _____

3. Эмоциональное состояние и поведение

5. Есть ли в поведении ребенка беспокоящие Вас проявления: (подчеркните нужное) – двигательная расторможенность / заторможенность / тревожность / раздражительность / непереносимость шума, духоты / страхи / слезливость и др.

□ Да

□ Скорее да, чем нет

□ Скорее нет, чем да

□ Нет

Комментарий: _____

6. Как ребенок реагирует на стресс или изменение привычной обстановки (новое место, шум, отказ в просьбе)?

□ Легко адаптируется

□ Немного переживает, но быстро успокаивается

□ Долго плачет, капризничает

□ Протестует, замыкается

Как Вы его обычно успокаиваете? _____

7. Следует ли ребенок распорядку дня (вовремя ест, ложится спать, идет гулять)?

□ Да

□ Скорее да

□ Скорее нет

□ Нет

Как реагирует на изменения в режиме? _____

4. Познавательная сфера и интересы

8. К чему проявляет интерес Ваш ребенок?

□ К общению с людьми

□ К действиям с игрушками

□ К познанию нового

9. Во что любит играть, с какими предметами и игрушками_____

10. Как долго может играть или заниматься одним делом (концентрировать внимание)? _____

11. Наблюдает ли за действиями взрослых, подражает ли им?

□ Да

□ Иногда

□ Нет

В чем выражается подражание? _____

12. Что делает, если нужно решить проблему (достать предмет, добиться цели)?

13. Может ли притворяться или использовать фантазию в игре («ой боюсь», «я доктор» и т. п.)?

□ Да
□ Иногда
□ Нет

14. Хорошо ли ребенок запоминает стихи, сказки, поручения, буквы или цифры?

□ Да
□ Скорее да
□ Скорее нет
□ Нет

(уточните: что запоминает лучше – стихи / буквы / поручения) _____

15. Есть ли трудности в понимании обращенной речи или в собственной речи (неправильное произношение, бедный словарь, трудности с пересказом)?

□ Да
□ Скорее да
□ Скорее нет
□ Нет

16. Может ли поддерживать короткий диалог: ответить, задать вопрос, откликнуться?

□ Да
□ Иногда
□ Нет

17. Понимает ли мимику, интонацию, жесты? Какие использует сам?

5. Внимание, усидчивость, работоспособность

18. Умеет ли ребенок быть внимательным при чтении, рисовании, просмотре передач?

□ Да
□ Скорее да
□ Скорее нет
□ Нет

19. Как быстро устает ребенок?

□ Может работать долго (более 30 мин, даже если неинтересно)
□ Может долго заниматься только интересным
□ Быстро устает, даже если интересно
□ Неусидчив

20. Как выполняет просьбы и требования взрослых («дай», «принеси», «не трогай» и др.)? _____

□ Всегда
□ Чаще всего
□ Иногда
□ Не выполняет

6. Навыки самообслуживания и бытовое поведение

21. Владеет ли ребенок навыками самообслуживания (может сам одеться, раздеться, умыться, соблюдать опрятность)?

□ Да

□ Скорее да

□Скорее нет

□ Нет

Что делает сам, а что с помощью? _____

22. Умеет ли завязывать шнурки, застегивать пуговицы, пользоваться ножницами, рисовать, лепить?

□ Да

□ Скорее да

□ Скорее нет

□ Нет

23. Как ребенок пользуется туалетом?

□ Самостоятельно

□ С небольшой помощью

□ Только с помощью взрослого

24. Сам ли кушает? Чем пользуется (ложкой, вилкой, рукой)?

25. Какую пищу предпочитает (твердую, протертую, избирательность в еде)?

7. Общение и взаимодействие

26. Откликается ли на имя, смотрит ли туда, куда вы показываете («смотри сюда»)?

□ Да

□ Иногда

□ Нет

27. Часто ли сам обращается к вам с просьбой, желанием поиграть, показать что-то?

□ Да

□ Иногда

□ Нет

28. Ваш ребенок общительный?

□ Да

□ Скорее да

□ Скорее нет

□ Нет

29. Проявляет ли ласку (любит обниматься, целоваться, быть рядом)?

□ Да

□ Иногда

□ Нет

30. Любит ли внимание, похвалу, одобрение взрослых?

□ Да

□ Иногда

□ Нет

31. Обращается ли за помощью и поддержкой?

32. Различает ли своих и чужих? Как ведет себя с незнакомыми людьми?

33. По-разному ли ведет себя с мамой, папой, другими взрослыми, детьми?

8. Взаимодействие со сверстниками и социальная адаптация

34. Проявляет ли интерес к другим детям?

□ Да

□ Иногда

□ Нет

35. Играет ли вместе со сверстниками (в активные, ролевые, сюжетные игры)?

□ Да

□ Иногда

□ Нет

36. Посещал ли детский сад, развивающий центр?

□ Да

□ Нет

Как проходила адаптация (легко, с трудом, долго привыкал)? _____

37. Посещает ли общественные места (площадки, магазины, праздники, театр)?

□ Да

□ Иногда

□ Нет

Возникают ли трудности при посещении (страх, усталость, перевозбуждение)?

38. Может ли совершать поездки, длительные прогулки? Есть ли затруднения?

9. Личностные качества

39. Можно ли сказать, что ребенок ответственный (не забывает поручения, старается их выполнять)?

□ Да

□ Скорее да

□ Скорее нет

□ Нет

40. Придерживается ли норм поведения со взрослыми, детьми, в общественных местах?

□ Да

□ Скорее да

□ Скорее нет

□ Нет

41. Хочет ли ребенок идти в школу?

□ Да

□ Скорее да

□ Скорее нет

□ Нет

10. Необходимая поддержка

42. Считаете ли Вы, что ребенку необходима помощь специалистов?

□ Нет

□ Психолога

□ Логопеда

□ Дефектолога

□ Индивидуального помощника

43. Какие условия, по вашему мнению, необходимы для успешного обучения ребенка:

□ Не нуждается в особых условиях

□ Индивидуальная помощь учителя на уроке

□ Сидеть на первой парте

□ Возможность отдыхать на уроке

□ Индивидуальные задания, опрос

Другие пожелания: _____

Сильные стороны ребенка: _____

Сложности, требующие внимания: _____

Подпись родителя (законного представителя): _____

Дата заполнения: _____

Инструмент 1.3 – Оценка выполнения деятельности (COPM)

Дата проведения: _____

Уважаемые родители, оцените, пожалуйста, степень выполнения, важность и удовлетворенность навыком вашего ребенка

Таблица 15. Инструмент 1.3. Оценка выполнения деятельности (COPM)

НАВЫК	**ВЫПОЛНЕНИЕ** Как выполняет навык ваш ребенок?	**ВАЖНОСТЬ** Насколько этот навык важен для развития вашего ребенка?	**УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ** Насколько вы удовлетворены выполнением этого навыка?
Звукоподражание	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** 1 – совсем не может выполнить 10 – выполняет самостоятельно и легко	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** 1 – совсем не важен 10 – чрезвычайно важен	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** 1 – совсем не удовлетворен(а) 10 – полностью удовлетворен(а)
Самостоятельно есть ложкой	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** 1 – совсем не может выполнить 10 – выполняет самостоятельно и легко	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** 1 – совсем не важен 10 – чрезвычайно важен	**1 2 3 4 5 6 7 8 9 10** 1 – совсем не удовлетворен(а) 10 – полностью удовлетворен(а)

Примечание: заполняется на начало и конец года

Таблица 16. Инструмент 1.4. Подсчёт средних значений и сравнение результатов первичной и повторной оценки

Проблемы в активности		**Первичная оценка**		**Повторная оценка**	
		выполнение	**удовлетворенность**	**выполнение**	**удовлетворенность**
Самостоятельно кушать ложкой		1	0	2	2
Звукоподражание		0	1	1	1
Всего	Кол-во проблем/С	A1 Сумма выполнения	B1 Сумма удовлетворенности	A2 Сумма выполнения	B2 Сумма удовлетворенности
	2	1	1	3	3
Подсчет баллов					
Общий балл		A1\C	B1\C	A2\C	B2\C

	0,5	0,5	1,5	1,5
Изменения в выполнении	A2\C - A1\C 1,5-0,5=1			
Изменения в удовлетворенности	B2\C – B1\C 1,5-0,5=1			
Вывод: Анализ результатов первичной и повторной оценки матерью о сформированности навыков ……				

Инструмент 1.5. Домашняя программа помощи семье

Примерный образец «Домашней программы помощи семье» для родителей ребёнка 8 лет со сложными (сочетанными) нарушениями развития: нарушение зрения (слепота), нарушение интеллекта, отсутствие устной речи.

Программа составляется с учётом индивидуальных возможностей ребёнка и рекомендаций специалистов. Взрослый выполняет действия спокойно, предупреждает ребёнка о прикосновении, предоставляет время для ответа и постепенно уменьшает помощь.

Таблица 17. Инструмент 1.5. Домашняя программа помощи семье: развитие взаимодействия и коммуникации

Цель и ожидаемый результат	Задачи	Как выполнять	Кто выполняет
1. Формирование ориентировочной реакции на звук В течение 6 недель ребёнок будет останавливать действие или изменять положение тела после инструкции «Слушай» и последующего звукового сигнала не менее чем в 6 из 10 ситуаций.	Развивать слуховое внимание. Формировать понимание инструкции «Слушай». Учить ожидать сигнал и участвовать в совместном действии.	1. Подойти к ребёнку и назвать его по имени. 2. Предупредить о прикосновении и мягко коснуться предплечья или кисти. 3. Спокойно произнести: «Слушай». 4. Через 1–2 секунды подать короткий звук справа или слева: колокольчик, маракас, барабан. 5. Подождать до 5 секунд. Любое изменение поведения считать ответом и сразу подтвердить: «Ты услышал». Проводить по 3–5 минут 1–2 раза в день. Не подавать звук непосредственно возле уха.	Мама, папа
2. Различение двух звуковых сигналов В течение 2 месяцев ребёнок будет по-разному реагировать на два знакомых звука, обозначающих разные действия, не менее чем в 5 из 10 предъявлений.	Развивать различение звуков. Формировать связь между сигналом и последующим действием. Подготавливать ребёнка к использованию звуковых сигналов в повседневной жизни.	1. Выбрать два хорошо различимых, но не пугающих звука. Например: колокольчик – начало занятия; постукивание по чашке – питьё. 2. Всегда использовать один и тот же звук перед соответствующим действием. 3. После сигнала сделать паузу до 5 секунд и наблюдать за ответом ребёнка. 4. Назвать действие короткой фразой: «Будем заниматься» или «Будем пить». 5. Подкрепить самостоятельную реакцию похвалой или приятным прикосновением, если оно комфортно ребёнку.	Мама, папа, бабушка
3. Развитие вокализации В течение 6 недель ребёнок будет отвечать звуком или вокализацией на голос взрослого не менее 3 раз за одно короткое занятие.	Стимулировать голосовую активность. Развивать подражание доступным звукам. Поддерживать инициативу ребёнка без требования произносить слова.	1. Сесть рядом и дать ребёнку коснуться рукой горла или грудной клетки взрослого, если он принимает такое прикосновение. 2. Медленно произнести протяжный гласный звук: «а-а-а» или «у-у-у». 3. Сделать паузу 5–10 секунд. 4. Повторить любой ответный звук ребёнка, показывая, что он услышан. 5. Сразу поощрить попытку общения. Занятие длится 2–3 минуты и прекращается при признаках усталости или дискомфорта.	Мама, папа

Цель и ожидаемый результат	Задачи	Как выполнять	Кто выполняет
4. Формирование функциональной коммуникации В течение 2 месяцев ребёнок будет выражать просьбу, выбор или отказ с помощью предмета, жеста, движения руки либо тактильного символа не менее чем в 5 из 10 повседневных ситуаций.	Формировать доступный способ выражения потребностей. Учить выбирать из двух вариантов. Закреплять право ребёнка на отказ.	1. Для часто повторяющихся действий выбрать постоянные предметы или тактильные символы: чашка – питьё; ложка – еда; небольшой мяч – игра. 2. Предложить два предмета и дать ребёнку обследовать их руками. 3. Спросить: «Что ты хочешь?» и ждать ответа до 10 секунд. 4. Принять как выбор удерживание предмета, движение руки к нему или передачу предмета взрослому. 5. Для отказа закрепить одно доступное действие, например отведение руки. 6. Сразу выполнить понятную просьбу или подтвердить отказ словами.	Все взрослые, взаимодействующие с ребёнком

Как отмечать результат: в течение недели фиксировать количество ситуаций, в которых ребёнок отреагировал самостоятельно, после подсказки или не отреагировал.

Таблица 18. Инструмент 1.5. Домашняя программа помощи семье: развитие бытовых навыков

Цель и ожидаемый результат	Задачи	Как выполнять	Кто выполняет
1. Использование предметов личного пользования В течение 3 месяцев ребёнок будет обследовать и использовать по назначению не менее трёх знакомых предметов личного пользования в 6 из 10 повседневных ситуаций при необходимой помощи взрослого.	Формировать узнавание предметов по тактильным признакам. Учить использовать чашку, ложку и предмет гигиены по назначению. Постепенно уменьшать объём помощи.	1. Выбрать три постоянных предмета: чашку, ложку, расчёску или зубную щётку. 2. Перед действием назвать предмет и дать ребёнку обследовать его руками. 3. Предложить начать действие самостоятельно. 4. Если ответа нет, использовать помощь от меньшей к большей: словесная инструкция → тактильная подсказка → поддержка за запястье → совместное действие. 5. После выполнения назвать результат: «Ты пьёшь из чашки», «Ты держишь ложку». Не смешивать на одном занятии много новых предметов.	Бабушка, мама
2. Питьё из чашки В течение 3 месяцев ребёнок будет выполнять не менее трёх последовательных действий – брать чашку, подносить её ко рту и ставить на стол – самостоятельно или с тактильной подсказкой в 6 из 10 попыток.	Учить удерживать чашку двумя руками или одной рукой за ручку. Формировать последовательность действий. Уменьшать проливание и помощь взрослого.	1. Использовать небьющуюся устойчивую чашку и наливать небольшое количество жидкости. 2. Обозначить постоянное место чашки на столе. 3. Предложить ребёнку найти чашку, взять её, сделать 1–2 глотка и поставить обратно. 4. При необходимости помогать по принципу «от меньшей помощи к большей». 5. Снижать помощь постепенно: совместное действие → поддержка за запястье → лёгкое касание → самостоятельное действие. 6. Спокойно относиться к проливанию и хвалить за каждую завершённую часть действия.	Мама, бабушка

Цель и ожидаемый результат	Задачи	Как выполнять	Кто выполняет
3. Приём пищи ложкой В течение 3 месяцев ребёнок будет выполнять не менее трёх последовательных действий – удерживать ложку, набирать пищу и подносить ложку ко рту – самостоятельно или с тактильной подсказкой в 6 из 10 попыток.	Формировать правильный захват ложки. Развивать координацию движений «рука – рот». Учить завершать начатое действие. Постепенно уменьшать помощь взрослого.	1. Посадить ребёнка устойчиво за стол; при необходимости использовать опору для стоп. 2. Использовать ложку с удобной нескользящей ручкой и пищу безопасной консистенции, рекомендованной специалистами. 3. Поставить тарелку на нескользящую салфетку. 4. Предложить ребёнку найти ложку и начать действие. 5. При необходимости помочь зачерпнуть пищу и направить руку ко рту, не применяя силу. 6. Уменьшать помощь поэтапно и давать время на самостоятельное завершение движения. 7. При кашле, поперхивании или выраженном затруднении прекратить кормление и обратиться к специалисту.	Мама, бабушка

Как отмечать результат: фиксировать, какие этапы ребёнок выполнил самостоятельно, после подсказки или с физической помощью.

Краткие правила для семьи

- заниматься в естественных бытовых ситуациях короткими подходами по 3–5 минут;
- предупреждать ребёнка о прикосновении и не выполнять движения его руками резко;
- после инструкции предоставлять не менее 5–10 секунд для ответа;
- использовать одинаковые слова, предметы и последовательность действий всеми взрослыми;
- переходить к следующему этапу после устойчивого выполнения предыдущего;
- при признаках боли, страха, утомления, кашле или поперхивании прекращать занятие; обсуждать динамику со специалистами и при необходимости корректировать программу.



Следующая практика раскрывает одно из значимых направлений деятельности СППС – системное взаимодействие с семьей обучающегося с особыми образовательными потребностями в условиях дошкольной организации. Представленный опыт показывает, как работа педагога-психолога с родителями может быть выстроена не как совокупность отдельных консультаций, а как последовательная деятельность в течение учебного года, включающая консультирование, обучение родителей практическим приемам поддержки ребенка и обеспечение преемственности подходов семьи и дошкольной организации.

Практика 2. Организация работы педагога-психолога с родителями ребенка с особыми образовательными потребностями в условиях дошкольной организации

Организация образования: ***Ясли – сад «Балбөбек»***
Населенный пункт: ***г. Жезказган***
Регион: область Ұлытау
Направление практики: взаимодействие педагога-психолога и семьи ребенка с особыми образовательными потребностями

Описание практической ситуации

Родители длительное время категорически не «видели» проблем в психологическом и познавательном развитии ребенка. Считали, что проблемы в поведении сына являются результатом их чрезмерной любви. В средней группе детского сада пришло понимание, что проблема все-таки существует. Встал вопрос о том, как помочь ребенку.

Перед педагогом-психологом встала задача не только проводить коррекционно-развивающую работу с ребенком, но и научить родителей приемам работы по развитию и воспитанию, коррекции поведения малыша.

Цель и задачи работы с семьей

Цель работы педагога-психолога с родителями ребенка с ООП в детском саду – создать единое пространство поддержки, где усилия семьи и детского сада работают слаженно.

1. Сформировать активную позицию родителей по воспитанию и развитию ребенка с ООП;
2. Снизить тревожность и сформировать адекватное принятие особенностей ребенка всеми членами семьи;
3. Обучить практическим навыкам развития ребенка с ООП;
4. Обеспечить преемственность семьи и детского сада.

Организация и содержание работы с семьей

Таблица 19. План работы педагога-психолога с семьей ребёнка с особыми образовательными потребностями

Мероприятие	Задачи	Срок проведения

- собеседование с родителями ребенка с ООП по результатам первичного обследования ребенка, консультация: - заседание СППС совместно с родителями, обсуждение и утверждение коррекционно – развивающей программы; - рекомендации психолога по режиму дня и организации занятий в домашних условиях; - анкета для родителей детей, посещающих индивидуальные коррекционно – развивающие занятия	Выстроить партнерство между педагогом-психологом и семьей. Сформировать общее понимание. Выявить ресурсы семьи. Определить особые образовательные потребности. Выработать единые подходы. Провести просветительскую работу. Оказать психологическую поддержку. Запланировать дальнейший маршрут.	август
Консультация «Роль развивающих игр для детей 3–4 лет» Презентация «Игры, которые можно провести дома»	Помочь родителям понять, как через игровую деятельность поддержать гармоничное развитие ребенка, сформировать базовые навыки и создать условия для раскрытия его потенциала.	сентябрь
Мастер – класс «Кинетический песок в развитии мелкой моторики и выработке эмоциональной стабильности у ребенка с задержкой психического развития (ЗПР)»	Обучить родителей приемам работы с кинетическим песком, а также методам снятия эмоционального напряжения. Пояснить значимость этого для развития тактильной чувствительности, познавательной активности и мелкой моторики.	октябрь
Памятка «Как предупредить проявление агрессии в поведении ребенка»	Помочь взрослым создать условия, которые снизят вероятность агрессивных вспышек, научат ребенка конструктивно справляться с эмоциями и сформируют у него навыки здорового социального взаимодействия.	ноябрь
Групповой тренинг «Воспитание навыков самообслуживания у детей» Буклет «Первые трудовые поручения детям»	Повышение педагогической компетентности. Освоение методов и приемов обучения. Развитие практических навыков. Формирование позитивного отношения к самостоятельности. Выработка стратегии работы в разных ситуациях. Обмен опытом и обсуждение реальных кейсов.	декабрь
Консультация «Роль сенсорного воспитания в развитии познавательных способностей детей»	Ознакомить родителей с особенностями сенсорного развития ребенка с ООП, а также с методами и приемами	январь

	сенсорного воспитания (дидактические игры, экспериментирование, изобразительная деятельность, конструирование и т. д.)	
Тренинговое занятие по профилактике эмоционального выгорания для родителей детей с ООП	Показать способы снятия эмоционального напряжения. Показать способы снятия эмоционального напряжения. Сформировать у родителей навыки мышечного расслабления и саморегуляции, способствующие достижению эмоционального комфорта и восстановлению эмоциональных ресурсов. Профилактика эмоционального выгорания.	февраль
Мастер – класс «Арт – терапевтические игры и упражнения в познавательном и психологическом развитии ребенка – дошкольника»	Дать родителям практические рекомендации по созданию игровых приемов и игр, которые помогут в работе с детьми с ООП и другими аспектами коррекционно-развивающей работы.	март
Буклет «Дети с повышенной возбудимостью» Видео – презентация «Мультфильмы: их влияние на психику ребенка»	Информировать родителей о потенциальных рисках и дать практические рекомендации, которые помогут минимизировать негативное воздействие анимации на нервную систему ребенка и, наоборот, использовать ее потенциал для успокоения и развития.	апрель
Заседание СППС совместно с родителями, обсуждение результатов коррекционно – развивающей программы. Рекомендации психолога по режиму дня и организации занятий в летнее время	Контроль за реализацией коррекционно-развивающей программы сопровождения ребенка с ООП	май
Посещение индивидуальных коррекционно – развивающих занятий родителями	Помочь родителям понять, как строится работа. Научить конкретным приемам. Выработать единый подход. Получить поддержку и решить личные вопросы. Повысить родительскую компетентность. Создать поддерживающую атмосферу.	В течение года
Анализ реально происходящих ситуаций	Создать оптимальные условия для гармоничного развития ребенка. Помощь в решении конкретных	В течение года

	задач. Повышение психолого-педагогической грамотности. Укрепление взаимодействия семьи и сада. Профилактика возможных трудностей. Поддержка в сложных жизненных ситуациях.	
Консультации по запросу родителей	Создать оптимальные условия для гармоничного развития ребенка. Помощь в решении конкретных задач. Повышение психолого-педагогической грамотности. Укрепление взаимодействия семьи и сада. Профилактика возможных трудностей. Поддержка в сложных жизненных ситуациях.	В течение года

Практические ориентиры для специалистов

Работу с семьей целесообразно начинать с выстраивания партнерства между специалистом и родителями, формирования общего понимания образовательных потребностей ребенка, выявления ресурсов семьи и выработки единых подходов к его развитию и воспитанию.

Практическая поддержка родителей должна включать не только консультирование, но и обучение конкретным приемам, которые могут использоваться в домашних условиях: развивающим играм, приемам сенсорного воспитания, формированию навыков самообслуживания, способам профилактики нежелательного поведения и поддержания эмоциональной стабильности ребенка.

Важным условием является непосредственное участие родителей в коррекционно-развивающей работе: посещение индивидуальных занятий позволяет понять логику работы специалиста, освоить конкретные приемы и обеспечить единый подход семьи и детского сада.

В течение года необходимо сохранять возможность анализа реально возникающих ситуаций и проведения консультаций по запросу родителей. Такая работа способствует повышению психолого-педагогической грамотности семьи, укреплению взаимодействия семьи и детского сада, профилактике возможных трудностей и поддержке родителей в сложных жизненных ситуациях.



Следующая представленная практика отражает целостную модель деятельности СППС на уровне организации образования, разработанную с учетом специфики сопровождения обучающихся со сложными (сочетанными) нарушениями. Ее особенность заключается в междисциплинарном подходе, последовательной оценке трудностей и ресурсов обучающегося, определении функциональных целей сопровождения, распределении задач между специалистами и регулярной оценке динамики. Практическую ценность представляет не только описание конкретной ситуации, но и разработанный специалистами алгоритм сопровождения и комплекс инструментов, которые могут быть адаптированы с учетом состава СППС, контингента обучающихся и имеющихся ресурсов.

Практика 3. Междисциплинарное сопровождение обучающегося со сложными (сочетанными) нарушениями при поступлении в специальную школу-интернат

Организация образования: ***КГУ «Специальная школа-интернат № 1» управления образования Карагандинской области***

Населенный пункт: г. Караганда

Регион: Карагандинская область

Направление практики: организация междисциплинарного психолого-педагогического сопровождения обучающегося со сложными (сочетанными) нарушениями.

Описание ситуации

С каждым учебным годом около 40% обучающихся, впервые поступающих в школу, составляют дети со сложными (сочетанными) нарушениями, включающими различные степени нарушения зрения, интеллектуальные нарушения и нарушения общения и социального взаимодействия. Это требует организации комплексного психолого-педагогического сопровождения.

В школу впервые поступил обучающийся 1-го класса (8 лет) с нарушением зрения (незрячий), умеренным нарушением интеллекта и отсутствием речи. Согласно заключению ПМПК ребенку рекомендовано обучение по индивидуальной учебной программе на основе типовой специальной программы для детей с нарушением зрения с обязательным психолого-педагогическим сопровождением.

Ребенок воспитывается в неполной семье. В результате беседы с родителями выявлено, что дошкольную организацию ребенок не посещал, получал отдельные коррекционные услуги, однако большую часть времени находился под постоянной опекой взрослых, вследствие чего не сформировались навыки самостоятельности, общения со сверстниками и участия в организованной образовательной деятельности.

В первые две недели обучения специалисты СППС провели наблюдение за ребенком в ходе уроков, коррекционных занятий и режимных моментов. Выявлены выраженные трудности адаптации: тревожность при расставании с родителями, отсутствие контакта с педагогами и сверстниками, несформированность ориентировки и безопасного передвижения, отсутствие функциональной коммуникации, полная зависимость от помощи взрослых в самообслуживании и выраженные ограничения участия в учебной деятельности.

На основании полученных результатов сопровождение ребенка было организовано в соответствии с разработанным в школе-интернате алгоритмом психолого-педагогического сопровождения обучающихся со сложными (сочетанными) нарушениями**,** основанным на компонентах Международной классификации функционирования ограничений жизнедеятельности и здоровья детей и подростков (МКФ-ДП) (Инструмент 3.1).

Алгоритм и методические рекомендации по его применению разработаны специалистами школы-интерната и утверждены Экспертным советом Карагандинской области.

Возникшие трудности

Для определения исходного уровня развития, выявления трудностей и ресурсов функционирования специалисты провели комплексное обследование по компонентам МКФ-ДП**.**

Результаты фиксировались в карте «Результаты обследования по МКФ» по девяти доменам (области развития) в формате электронной таблицы (Google Sheets / Excel) с совместным доступом специалистов, что обеспечивает прозрачность оценки и оперативное взаимодействие команды (Инструмент 3.2).

Таблица 20. Трудности и ресурсы обучающегося по доменам МКФ-ДП

Домен МКФ-ДП	Выявленные трудности	Выявленные ресурсы
d1 Получение и применение знаний (учитель-дефектолог)	Низкая познавательная активность, отсутствие подражания, предметного обследования и выбора	Проявляет интерес к отдельным тактильным и звуковым стимулам; фиксирует внимание на голосе взрослого
d2 Общие задачи и требования (педагог-психолог)	Не понимает инструкции, быстро утомляется, зависит от взрослого	Принимает режим дня, может выполнять действия при постоянном сопровождении взрослого
d3 Коммуникация (учитель-логопед)	Отсутствие речи и коммуникативной инициативы	Реагирует на интонацию голоса, понимает отдельные бытовые слова («садись», «идем кушать»)
d4 Мобильность (тифлопедагог, педагог адаптивной физической культуры (АФК))	Не ориентируется в пространстве, испытывает страх передвижения	Самостоятельно ходит в знакомом пространстве, особенно дома
d5 Самообслуживание (воспитатель)	Полная зависимость от взрослых	Может натянуть отдельные предметы одежды
d6 Домашняя жизнь (воспитатель, родители)	На данный момент отсутствие бытовой самостоятельности	-
d7 Межличностное взаимодействие (педагог-психолог)	Не инициирует контакт, не взаимодействует со сверстниками	Принимает эмоциональный и тактильный контакт, ищет поддержку у близкого взрослого

d8 Основные жизненные сферы (учитель, воспитатель)	Не включается в учебную деятельность	Предпочитает спокойную индивидуальную деятельность
d9 Общественная жизнь (социальный педагог)	Ограниченный социальный опыт	Регулярно посещает школу, участвует в школьных праздниках

После завершения обследования по компонентам МКФ-ДП специалисты СППС провели междисциплинарный анализ результатов. Полученные результаты стали основанием для определения приоритетных направлений психолого-педагогического сопровождения и разработки индивидуальной программы сопровождения с распределением задач между специалистами.

Алгоритм действий специалистов (на примере учителя-логопеда)

Всеми специалистами СППС определено:

- что ребенок реально может делать – описание сформированных действий;

- уровень трудностей по шкале (0–4), где, чем выше балл, тем больше степень затруднения или ограничений;

- барьеры и облегчающие факторы;

- проведены наблюдения в учебной, игровой и бытовой деятельности, беседа и анкетирование с родителями.

a) Анализ результатов обследования. Учитель-логопед анализирует домен d3 «Коммуникация»**,** а также связанные с ним показатели доменов d2 «Общие задачи и требования» и d4 «Мобильность», влияющие на развитие коммуникации.

b) *Выделение зон трудностей (баллы 3–4).* Логопед приоритетно берет домены с тяжелыми и абсолютными трудностями.

Таблица 21. Зоны трудностей в коммуникации

Поддомен d3	**Уровень**	**Что это значит для логопеда**
Реакция на инструкцию	3 (тяжелые)	Инструкция не является стимулом
Совместное внимание	4 (абсолютные)	Нет базы для диалога
Подражание	4 (абсолютные)	Нет механизма усвоения
Понимание жестов/мимики	4 (абсолютные)	Требуются компенсаторные способы
Понимание слов	4 (абсолютные)	Понимание ситуативное, нестойкое
Невербальная коммуникация	4 (абсолютные)	Ребенок не может «сообщать»

Вывод логопеда: коммуникация не сформирована как функция, значит, работа начинается не с развития устной речи, а с предпосылок коммуникации

Таблица 22. Факторы окружающей среды: облегчающие факторы, барьеры и практические решения

Благоприятный фактор	**Барьер**	**Практическое решение**
Родители заинтересованы (+1)	Не владеют приемами развития коммуникации (–2)	Обучение родителей и перенос навыков в домашнюю среду, «Домашняя программа помощи семье» (по запросу)

Вывод логопеда: цели ИПС должны быть достижимыми; включать обучение родителей простым приемам; опираться на рутинные ситуации.

Таблица 23. Перевод результатов оценки по МКФ-ДП в цели индивидуальной программы сопровождения

Домен МКФ (d3)	Цель /Ожидаемый результат	Методы / приемы логопеда
Реакция на обращение взрослого	В течение 1 четверти ребенок будет реагировать на обращение логопеда (остановка движения, поворот головы, вокализация) в 4 из 5 ситуаций /Появляется устойчивая реакция на обращение	ритуальное начало занятия, интонационное выделение, тактильный контакт
Совместное внимание	К концу четверти ребенок будет удерживать совместное внимание со взрослым не менее 5–7 секунд в совместном действии/ Формируется база для взаимодействия	«рука в руке», сенсорные игры, совместные действия с предметом

Таблица 24. Междисциплинарное взаимодействие специалистов

Специалист	Согласованные действия
Педагог-психолог (d2)	Единые ритуалы занятий, предсказуемая последовательность действий, снижение тревожности.
Тифлопедагог / педагог АФК (d4)	Использование единых словесных инструкций и тактильных ориентиров при обучении ориентировке и мобильности.

Междисциплинарная оценка результатов эффективности коррекционных мероприятий.

На практике это выражалось в повторной оценке по тем же параметрам МКФ-ДП и сравнительном анализе динамики развития. Полученные данные использовались для корректировки индивидуальных программ сопровождения и дальнейшего планирования работы.

Что оказалось наиболее эффективным

Комплексное обследование по МКФ-ДП помогло специалистам увидеть не только проблемы ребенка, но и определить, с чего начинать работу и какие навыки являются приоритетными.

Оценка возможностей, а не только ограничений позволила опираться на то, что ребенок уже умеет: например, реагирует на голос, принимает помощь взрослого, выполняет знакомые действия. Это стало основой для дальнейшего обучения.

Учет барьеров и ресурсов среды помог понять, что трудности ребенка связаны не только с нарушениями, но и с условиями, в которых он действует. Поэтому специалисты изменяли способы предъявления инструкции, организацию пространства и степень помощи.

Согласованная работа специалистов СППС позволила всем работать на одни функциональные цели. Например, одинаковые речевые и тактильные инструкции использовались логопедом, дефектологом, воспитателем и тифлопедагогом.

Включение родителей помогло перенести сформированные в школе навыки в домашние условия. Родители не просто получали рекомендации, а обучались конкретным приемам и закрепляли навыки в повседневных ситуациях.

Регулярный мониторинг по МКФ-ДП позволил видеть небольшие, но значимые изменения в функционировании ребенка и своевременно менять цели

сопровождения: закреплять освоенное и переходить к следующему доступному навыку.

Типичные ошибки

- неправильно определяют приоритетные цели, ориентируясь на диагноз, а не на реальные функциональные возможности ребенка;
- сразу ставят сложные учебные цели, не сформировав базовые навыки коммуникации, понимания инструкции, ориентировки и самостоятельности;
- работают изолированно, не согласовывая цели и приемы со специалистами СППС;
- оценивают только дефициты, не учитывая ресурсы ребенка и благоприятные факторы среды, выявленные по МКФ-ДП;
- подменяют помощь выполнением действий за ребенка, что усиливает зависимость от взрослого;

Практические рекомендации

Подготовка специалистов**.** Перед началом работы изучите компоненты МКФ-ДП и единые подходы к оценке активности, участия и факторов среды.

Междисциплинарное взаимодействие**.** Проводите обследование и анализ результатов совместно, определяя общие функциональные цели сопровождения.

Взаимодействие с семьей. Информируйте родителей о результатах обследования, обучайте их практическим приемам и обеспечивайте единые требования школы и семьи.

Регулярный мониторинг**.** Проводите повторную оценку по МКФ-ДП и своевременно корректируйте индивидуальную программу сопровождения.

Индивидуализация сопровождения. Планируйте коррекционную работу с учетом уровня функционирования и структуры нарушений ребенка.

Использование результатов МКФ-ДП. Применяйте данные обследования для постановки функциональных целей, выбора эффективных методов работы и оценки динамики развития.

Практический инструментарий к практике 3

Таблица 25. Инструмент 3.1. Алгоритм психолого-педагогического сопровождения обучающегося со сложными (сочетанными) нарушениями

	Первый этап: Подготовка
Направление работы	Содержание деятельности специалистов СППС
Цель этапа	Сбор и анализ документации, характеризующей состояние здоровья и уровень развития ребенка
Участники	Специалисты СППС
Изучаемая документация	Медицинское заключение (сведения о состоянии здоровья, степени нарушения зрения, заключения невролога, психиатра, офтальмолога)
	Рекомендации реабилитационного центра (при наличии): сведения о ранее проводимых коррекционно-развивающих мероприятиях, используемых методах и достигнутых результатах
	Заключение ПМПК, определяющее особые образовательные потребности ребенка и рекомендуемую форму обучения
	Характеристика из дошкольной организации образования (при наличии)
	Формирование предварительного представления о структуре нарушения

Результаты анализа документации	Определение уровня сформированности бытовых и учебных навыков
	Определение направлений дальнейшего обследования
Итоговый продукт этапа	Составление списка обучающихся, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении
Сроки выполнения	1-я неделя сентября
Документ-результат	Список сопровождения
Второй этап: Индивидуальная беседа с родителями обучающегося	
Направление работы	Содержание деятельности специалистов СППС
Цель этапа	Уточнение данных о ребенке, выявление имеющихся возможностей, положительных качеств и трудностей
Участники	Родители (законные представители) обучающегося, специалисты службы психолого-педагогического сопровождения
Форма работы	Индивидуальная беседа, анкетирование
Сроки проведения	1–2-я недели сентября
Основание для проведения	Заключение ПМПК, результаты анализа документации на этапе подготовки
Основные направления беседы	Уточнение запросов и жалоб родителей, ожиданий от обучения ребенка
	Сбор данных о ребенке и семье «Протокол беседы специалистов СППС с родителями обучающегося»
	Выявление основных трудностей воспитания, возникающих в повседневной жизни
	Анализ усилий родителей по развитию и обучению ребенка
	Анкетирование родителей
Результаты этапа	Уточнение бытовых привычек ребенка, режима дня, отдыха и общения
	Определение особенностей питания
	Выявление ресурсов и затруднений семьи в воспитании ребенка с ООП
Итоговые решения	Принятие коллегиальных решений специалистами СППС о привлечении дополнительных специалистов
Документы-результаты	Протокол беседы с родителями анкета родителей
Возможный формат проведения	Очный или дистанционный (при отдаленном проживании родителей или иных объективных причинах)
Пример из практики	
Обучающийся	1-й класс, 8 лет
Заключение ПМПК	Ребенок с особыми образовательными потребностями; нарушение зрения (незрячий); умеренное нарушение интеллекта; отсутствие речи
Рекомендации ПМПК	Обучение по индивидуальной учебной программе на основе специальной (типовой) общеобразовательной программы для детей с нарушением зрения начального образования в условиях специальной школы
	Организация психолого-педагогической поддержки: тифлопедагог, дефектолог, логопед
Содержание беседы с родителями	
Запросы родителей	Жалобы, ожидания от обучения и развития ребенка
Сведения о ребенке и семье	Данные фиксируемые в «Протокол беседы специалистов СППС с родителями обучающегося»
Трудности воспитания	Основные сложности, возникающие в повседневной жизни
Родительские усилия	Действия родителей по развитию и обучению ребенка
Анкетирование	Заполнение анкеты для организации обучения и оказания помощи
Результаты беседы (пример)	
Опыт социализации	Ранее не посещал дошкольные организации; отсутствует опыт взаимодействия со сверстниками и взрослыми вне семьи

Самообслуживание	Не просится в туалет, не контролирует физиологические потребности; самостоятельно не одевается
Ориентировка и передвижение	Не ориентируется в пространстве; передвигается только с сопровождением
Поведенческие особенности	Резко реагирует на смену обстановки; капризничает при нарушении привычного порядка действий
Коммуникация	Речью не владеет; выражает желания с помощью интонации, мимики и поведенческих реакций
Запрос родителей	
Навыки самообслуживания	Научить ребенка пользоваться ложкой
Адаптация	Адаптация к школьной (классно-урочной) системе
Развитие речи	Формирование и развитие речевых навыков
Социальная перспектива	Подготовка к возможному проживанию ребенка в интернате
Решение специалистов СППС	
Коллегиальное обсуждение	принято решение о привлечении педагога-психолога
Цель сопровождения	помощь в адаптации к новым условиям, снижение уровня тревожности, формирование чувства безопасности в школьной среде
Третий этап: Наблюдение	
Направление работы	Содержание деятельности специалистов СППС
Цель этапа	Выявление особенностей обучения, поведения и социализации обучающихся в условиях учебной и внеурочной деятельности
Участники	Учитель, специалисты службы психолого-педагогического сопровождения, воспитатель
Контингент обучающихся	Обучающиеся нулевых и первых классов
Форма работы	Систематическое психолого-педагогическое наблюдение
Место проведения	Учебные занятия в классе, внеурочная деятельность
Сроки проведения	В течение двух недель
Объект наблюдения	Проявления трудностей в обучении, поведении и социальном взаимодействии
Организация наблюдения	Каждый специалист осуществляет наблюдение за обучающимся в течение двух недель
Инструментарий	Единый протокол наблюдений для учителя, специалистов и воспитателя
Фиксация результатов	Ежедневная фиксация результатов наблюдений с оценкой трудностей в баллах
Обобщение результатов	Анализ и обобщение данных по итогам наблюдения
Документы-результаты	«Психолого-педагогическая оценка поведения и деятельности обучающегося на уроке»
	«Контрольная карта оценки уровня социализации личности обучающегося»
	«Психолого-педагогическая оценка поведения и деятельности обучающегося с нарушением общения и социального взаимодействия и умеренным нарушением интеллекта в адаптационный период»
Значение этапа	Выявление особенностей и проблем, препятствующих успешному обучению обучающегося в классе
Четвертый этап: Обследование с использованием компонентов МКФ-ДП (применяется в отношении обучающихся со сложными (сочетанными) нарушениями)	
Направление работы	Содержание деятельности специалистов СППС
Цель этапа	Комплексная оценка функционирования, активности, участия и влияния факторов окружающей среды для определения особых образовательных потребностей и направлений сопровождения

Контингент обучающихся	Обучающиеся со сложными (сочетанными) нарушениями развития
Участники	Специалисты СППС, учитель, воспитатель; медицинские работники – в пределах их профессиональной компетенции
Основание для проведения	Результаты анализа документации, беседы с родителями и наблюдения
Форма работы	Психолого-педагогическое обследование с использованием отдельных компонентов МКФ-ДП; при необходимости – дополнительная функциональная оценка
Используемые компоненты МКФ-ДП	Раздел d «Активность и участие»
	Раздел e «Факторы окружающей среды»
Заполнение разделов МКФ-ДП	Сведения по разделу b «Функции организма» вносятся медицинскими работниками в пределах их компетенции
Документирование результатов	Карта «Результаты обследования с использованием компонентов МКФ-ДП»
Формат документа	Электронная таблица с совместным доступом специалистов либо печатный вариант – с соблюдением требований к защите персональных данных
Организация работы	Командная оценка и совместное заполнение карты участниками сопровождения
Дополнительная оценка (по необходимости)	Применение Канадской оценки выполнения деятельности (Canadian Occupational Performance Measure, COPM) при выявлении трудностей в повседневной деятельности
Цель применения COPM	Определение приоритетных для ребёнка и семьи видов деятельности и оценка изменений в их выполнении
Оцениваемые Параметры по COPM	Выполнение выбранного вида деятельности по шкале от 1 до 10
	Значимость выбранного вида деятельности для ребёнка и семьи по шкале от 1 до 10
	Удовлетворённость выполнением выбранного вида деятельности по шкале от 1 до 10
Использование результатов	Определение приоритетных целей индивидуальной программы развития и сопровождения ребёнка
	Повторная оценка для мониторинга динамики и корректировки программы
Документы-результаты	Карта «Функции организма» – при использовании соответствующего раздела МКФ-ДП
	Карта «Результаты обследования с использованием компонентов МКФ-ДП»
	Протокол COPM
Вовлечение родителей	Разработка «Домашней программы помощи семье» и обучение родителей способам взаимодействия с ребёнком в домашних условиях
Значение этапа	Получение согласованных данных о возможностях, потребностях ребёнка и влиянии окружающей среды для планирования сопровождения
Пример практического применения	
Ситуация	Описание
Запрос родителей	Формирование навыка самостоятельного приёма пищи ложкой
Решение специалиста	Проведение оценки с использованием COPM
Дополнительные источники информации	Данные учителя, воспитателя и родителей о выполнении навыка в разных условиях
Результат	Определение исходного уровня выполнения навыка, его значимости и удовлетворённости родителей

Дальнейшее использование	Повторное применение COPM для оценки динамики и корректировки программы сопровождения
Пятый этап: Анализ и систематизация данных	
Направление работы	Содержание деятельности специалистов СППС
Цель этапа	Анализ и систематизация данных, полученных в ходе обследования с использованием компонентов МКФ-ДП, для определения особых образовательных потребностей и планирования сопровождения
Участники	Специалисты службы психолого-педагогического сопровождения, при необходимости – медицинские и иные специалисты
Основание для проведения	Результаты наблюдения и обследования по компонентам МКФ-ДП
Основное содержание этапа	Анализ и обобщение результатов обследования по компонентам МКФ-ДП
Систематизация данных по МКФ-ДП	Определение того, что ребенок выполняет самостоятельно
	Выявление областей, в которых требуется поддержка со стороны взрослых или специальных средств
	Определение барьеров, препятствующих участию ребенка в деятельности
Определение приоритетных направлений сопровождения	Развитие коммуникации и речи
	Сенсорное развитие и формирование навыков ориентации в пространстве
	Формирование навыков самообслуживания
	Развитие социального взаимодействия и поведения в группе сверстников
Результаты анализа	Определение особых образовательных потребностей обучающегося
	Подготовка рекомендаций педагогам и семье ребенка
Итоговый продукт этапа	Разработка индивидуальной программы коррекционно-развивающей работы
	Разработка индивидуальной программы сопровождения (ИПС)
Принципы разработки ИПС	Комплексный учет медицинских, психологических, педагогических и социальных аспектов развития ребенка
	Распределение функциональных обязанностей между специалистами сопровождения
Координация командной работы	Объединение действий всех участников сопровождения общей целью – повышением уровня функционирования и участия обучающегося
Роль учителя-дефектолога	Определение актуальных возможностей обучающегося по данным МКФ-ДП; Постановка посильных SMART-целей обучения
	Определение необходимых поддерживающих условий
	Разработка адаптированных или индивидуальных программ, специальных упражнений, направленных на коррекцию познавательных процессов и развитие учебной деятельности
Примеры педагогических решений	При понимании инструкций только в наглядно-ситуационной форме – использование образцов
	При трудностях в общении – постановка целей по развитию словаря и речевого поведения в рамках каждого учебного предмета
	При сниженной самостоятельности включение целей по формированию учебных действий
Роль учителя-логопеда	формирует коммуникативную функцию**;** подбирает и внедряет альтернативную и дополнительную коммуникацию (АДК)**;** обеспечивает доступ ребенка к обучению и взаимодействию
Роль педагога-психолога	Психолого-педагогическая поддержка, коррекция эмоционально-волевой сферы, снижение тревожности и неуверенности
Роль социального педагога	Координация взаимодействия семьи, школы и социальных служб
	Создание условий для социальной адаптации ребенка
	Ведение кейса сопровождения ребенка, нуждающегося в социальной поддержке
Дополнительные участники команды	Медицинский работник, педагог-ассистент, специалист по адаптивной физической культуре и другие специалисты – при необходимости

Значение этапа	Обеспечение целостного, междисциплинарного планирования и повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения
Шестой этап: Мониторинг результатов деятельности	
Направление работы	Содержание деятельности специалистов СППС
Цель этапа	Оценка динамики развития обучающегося и эффективности реализации ИПС
Участники	Специалисты службы психолого-педагогического сопровождения, учитель, воспитатель; родители (законные представители)
Основание для проведения	Реализация ИПС
Форма работы	Мониторинг, наблюдение, междисциплинарное обсуждение, консультирование родителей
Основное содержание этапа	Систематическое наблюдение за динамикой развития ребенка в учебной, игровой и бытовой деятельности
	Анализ изменений и достижений, отражающих эффективность коррекционно-развивающих мероприятий
Инструментарий мониторинга	Междисциплинарная оценка результатов эффективности коррекционных мероприятий
	Инструкция по заполнению таблицы
Анализ результатов	Оценка достигнутых результатов и выявление зон дальнейшего развития
Обсуждение результатов	Рассмотрение результатов мониторинга на междисциплинарных консилиумах специалистов СППС
Корректировка ИПС	Уточнение целей, задач, форм и методов работы с учетом индивидуального прогресса ребенка
	Проведение консультаций с разъяснением целей и задач коррекционной работы
	Разъяснение особенностей поведения и обучения ребенка
	Демонстрация эффективных методов взаимодействия, направленных на поддержку эмоционального контакта и развитие самостоятельности
Вовлечение родителей	Обучение приемам тифлокомментирования, речевых игр
	Включение семьи в реализацию индивидуальных рекомендаций в домашних условиях
Результат этапа	Обеспечение преемственности между образовательной и домашней средой
	Закрепление и перенос сформированных навыков
Значение этапа	Обеспечение целостности коррекционно-развивающего процесса и устойчивой положительной динамики развития ребенка

Таблица 26. Инструмент 3.2. Результаты обследования с использованием компонентов МКФ-ДП

Ф. И. О. обучающегося:			
Класс: 1 **«А» Возраст** на момент обследования: 8 лет 5 месяцев Возрастной ориентир развития: 3–5 лет			
Учебный год: 2024–2025 Дата обследования: 10.09.2024			
Заключение ПМПК: особые образовательные потребности, обусловленные сложными (сочетанными) нарушениями развития: нарушением зрения (слепотой), умеренным нарушением интеллекта и отсутствием устной речи. Шкала выраженности трудностей: 0 – нет; 1 – лёгкие; 2 – умеренные; 3 – выраженные; 4 – полные. Для факторов среды знак «+» обозначает облегчающий фактор, знак «−» – барьер.			
Оцениваемый показатель	**Раздел d «Активность и участие»**		**Облегчающие факторы и барьеры**
	Наблюдаемые возможности и действия	**Выраженность трудностей**	
Получение и применение знаний (d1). Специальный педагог			
Интерес к получению нового опыта	Проявляет интерес к отдельным тактильным, слуховым и двигательным ощущениям	Интерес непродолжительный; для продолжения действия требуется поддержка взрослого 3 балла – выраженные трудности	Облегчающий фактор: регулярное участие взрослых в совместной деятельности +1 – незначительный облегчающий фактор
Целенаправленное использование сохранных анализаторов	Реагирует на музыку, голос и звуковые игрушки	Самостоятельные действия с предметами непродолжительны; чаще отпускает или бросает предмет 3 балла – выраженные трудности	
Получение знаний через практическое действие, обследование предметов, общение и игру	Удерживает предмет в руке; выполняет отдельные действия при совместной помощи взрослого	Тактильное обследование, подражание и предметные действия сформированы частично 3 балла – выраженные трудности	
Применение знаний: концентрация внимания, решение практических задач	Направляет внимание на голос и прикосновение взрослого, протягивает руку	Удерживает внимание непродолжительно; затрудняется переносить освоенное действие в новую ситуацию 4 балла – полные трудности	Барьеры: взрослые часто предугадывают потребности ребёнка и не всегда предоставляют возможность выбора −3 – выраженный барьер
Принятие решения и выбор	Выбирает предпочитаемую пищу из предложенных вариантов	Выбор проявляется в ограниченном числе бытовых ситуаций 4 балла – полные трудности	
Общие задачи и требования (d2). Педагог-психолог			
Выполнение задач	Выполняет отдельные знакомые действия при пошаговой помощи взрослого	Понимает отдельные знакомые инструкции; при новых заданиях требуется полная помощь 3 балла – выраженные трудности	Облегчающий фактор: успокаивается при понятной поддержке взрослого +1 – незначительный облегчающий фактор
Следование распорядку дня	Принимает знакомую последовательность режимных действий	Зависит от организации и помощи взрослого 3 балла – выраженные трудности	
Преодоление стрессовой ситуации	При беспокойстве повышается двигательная активность; найдя устойчивую опору, постепенно успокаивается	Доступные способы сообщения о дискомфорте и саморегуляции ограничены 3 балла – выраженные трудности	
Регуляция поведения	В спокойной и предсказуемой обстановке ведёт себя устойчиво	На громкие или неожиданные звуки может реагировать криком	Барьер: недостаточное использование постоянных сигналов, предупреждающих об изменении

		2 балла – умеренные трудности	−2 – умеренный барьер
Адаптация к изменениям	При предварительном предупреждении и поддержке принимает отдельные изменения	При неожиданном изменении последовательности действий может плакать или кричать 2 балла – умеренные трудности	
Коммуникация (d3). Учитель-логопед			
Интерес и внимание к партнёру по коммуникации	Прислушивается к голосу и реагирует на интонацию взрослого	На новую словесную инструкцию реагирует непостоянно 3 балла – выраженные трудности	Облегчающий фактор: готовность родителей использовать единые звуковые и тактильные сигналы +1 – незначительный облегчающий фактор
Совместное внимание и коммуникативное намерение	Кратковременно направляет лицо или тело к говорящему; принимает совместное действие	Коммуникативное намерение проявляется непостоянно 4 балла – полные трудности	
Подражание действиям и звукам	Отдельные ответные вокализации наблюдаются при активной стимуляции	Самостоятельное подражание действиям и звукам не наблюдается 4 балла – полные трудности	
Понимание невербальных, звуковых и тактильных сообщений	Различает отдельные интонации и знакомые тактильные сигналы	Набор понятных сигналов ограничен 4 балла – полные трудности	
Понимание простых словесных сообщений	Понимает отдельные знакомые инструкции: «садись», «пойдём есть», «пошли»	Понимание ограничено знакомыми ситуациями и формулировками 4 балла – полные трудности	Барьер: средства альтернативной и дополнительной коммуникации пока не используются систематически −2 – умеренный барьер
Выражение сообщений доступными средствами	Выражает отдельные потребности интонацией, движением и поведенческой реакцией	Устойчивые средства функциональной коммуникации ещё не сформированы 4 балла – полные трудности	
Мобильность (d4). Специалист по адаптивной физической культуре (АФК)			
Поддержание положения тела и ходьба	Самостоятельно ходит в знакомом безопасном пространстве	Испытывает трудности ориентировки и безопасного передвижения 3 балла – выраженные трудности	Облегчающий фактор: использование постоянных ориентиров и сопровождение взрослого +2 – умеренный облегчающий фактор
Переход из одного положения тела в другое	Садится, ложится и встаёт с пола при помощи взрослого	В большом или незнакомом пространстве проявляет тревогу 3 балла – выраженные трудности	
Передвижение	Передвигается в знакомом пространстве при словесной и тактильной поддержке взрослого	При изменении маршрута или появлении препятствий требуется помощь 3 балла – выраженные трудности	
Тонкая моторика: захват, удержание, перенос и отпускание предмета	Непродолжительно удерживает знакомый предмет	Тактильное обследование и целенаправленное использование предметов ограничены 4 балла – полные трудности	Барьер: ограниченный опыт предметных игр и бытовых действий −3 – выраженный барьер
Манипулирование предметами	Выполняет отдельные действия с предметом при совместной помощи взрослого	Движения кистей и пальцев недостаточно согласованы; требуется поэтапная помощь 4 балла – полные трудности	
Действия двумя руками	Удерживает предмет двумя руками при физической подсказке	Самостоятельные согласованные действия двумя руками не наблюдаются	

		4 балла – полные трудности	
Забота о собственном теле и здоровье (d5). Воспитатель			
Умение мыться	-	Навык не сформирован 4 балла полные трудности	А. Благоприятный фактор: желание мамы научить данным навыкам +2 умеренные облегчающие факторы
Уход за частями тела (умение чистить зубы, причёсываться, чистить нос)	-	Навык не сформирован 4 балла полные трудности	
Управление физиологическими отправлениями	-	Находится в памперсе, не сигнализирует о своих нуждах 4 балла полные трудности	
Одевание, раздевание	Может натянуть штаны	Одевают и раздевают взрослые, сам не помогает в одевании 4 балла полные трудности	Б. Барьеры: родители все выполняют за ребёнка, не позволяют быть самостоятельным. Чрезмерная помощь взрослых −3 выраженные барьеры
Забота о здоровье	-	Навык не сформирован 4 балла полные трудности	
Приём пищи и питье	-	Употребляет только протёртую пищу, измельчённую. Самостоятельно не ест, не держит ложку и кружку 4 балла полные трудности	
Помощь родителям в повседневных делах (d6): (воспитатель)			
Межличностное взаимодействие (d7): (педагог-психолог)			
Интерес к человеку	-	Ограниченность социального отклика, низкий уровень эмоциональной вовлеченности. 3 балла выраженные проблемы	А. Благоприятный фактор: ребёнок находится в классе (социуме), дети положительно его воспринимают, пытаются контактировать +2 умеренный облегчающий фактор
Инициация и поддержание взаимодействия		Не проявляет интерес и не поддерживает 3 балла выраженные проблемы	
Теплота в отношениях	Принимает телесный и эмоциональный контакт**,** реагирует на ласку, ищет поддержки у близких.	-	
Физический контакт	Проявляет выборочность: физический контакт допускает только с близкими людьми	В отношении посторонних проявляет настороженность, может избегать прикосновений. 3 балла выраженные проблемы	
Дифференциация между людьми	-	-	
Формирование отношений	-	Навык пока не сформирован	Б. Барьеры: родители мало разговаривают с ребёнком, редко используют соответствующую возрасту речь 3 балла выраженные барьеры
Соблюдение социальных правил и поддержание социальной дистанции	-	Не стремится к совместным играм, не откликается на инициативу сверстников 3 балла выраженные проблемы.	

Семейные отношения (к родителям, братьям, сестрам)	Эмоциональная связь с родителями сохранена, ребёнок стремится к физическому контакту, выражает привязанность.	Социально-эмоциональные навыки не переносятся 3 балла выраженные проблемы	
Основные жизненные сферы (d8): (воспитатель)			
Участие в игре (одиночная, проявляет интерес к играм других, параллельная, общая совместная)	Предпочитает одиночную	Не участвует в совместных играх со сверстниками; интерес к играм не проявляет, не играет, а держит игрушку и бросает 3 балла выраженные проблемы	А. Благоприятный фактор
Школьное образование	-	Индивидуально и классно-урочно не работает 4 балла полные трудности	Б. Барьеры
Общественная жизнь (d9): (социальный педагог)			
Отдых, досуг развивающий центр детская площадка, парк, поездки, магазины, кино и театры, праздники	Осуществляет поездки с родителями от дома до школы и обратно Праздники посещает только в школе	Общественные места не посещает 3 балла выраженные проблемы	А. Благоприятный фактор: находясь в школе ребёнок посещает праздники, мероприятия, приучается к режиму дня. Стоит на игровой площадке + 3 балла выраженные облегчающие факторы Б. Барьеры: родители не посещают общественные места, детский сад и развивающие центры не посещал −3 выраженные (выраженные) барьеры
	Е. Факторы окружающей среды (социальный педагог)		А. Благоприятные факторы Б. Барьеры
	Что семья имеет и предпринимает	Оценка трудностей	
Продукция и технологии (е1) продукты или вещества для персонального потребления	Получает лечение у врача-невролога		А. Благоприятный фактор: создана образовательная среда в школе для незрячих детей +3 выраженные облегчающие факторы; получают постоянную консультацию от специалистов и воспитателя + 2 балла незначительные облегчающие факторы
Изделия и технологии для личного повседневного использования			
Средства и технологии коммуникации (е2)		Азбукой Брайля не владеет, обучение не доступно 4 балла полные трудности	Б. Барьеры: родители в разводе, долгое время воспитанием занимался папа, который считает, что с ним ребёнок и говорил и развивался, а у мамы другая семья и ребёнок не развивается −2 умеренные барьеры
Поддержка и связи (е3)	Единственный ребёнок в семье. Мама получает помощь сестры в уходе и воспитании ребёнка и поддержку членов семьи и родственников		
Установка (е4)	Мама и другие члены семьи демонстрируют активное стремление заниматься развитием ребёнка, формированием двигательных, речевых, социально-бытовых навыков	Родители не знают, как правильно формировать навыки у ребёнка, предпочитают делать за него 2 балла умеренные проблемы	
Особые образовательные потребности:			
1.Психолого-педагогическое сопровождение специалистами: учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, педагог АФК, врачи школы			
2. Услуги специалистов семье (родителям) ребёнка: индивидуальные консультации (учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог, воспитатель, педагог АФК, врачей по лечению); разработка «Домашней программы помощи семье» по формированию различных социально-бытовых навыков в соответствии с запросом родителей			

Рекомендации:	
Учитель-дефектолог:	Формирование и развитие познавательных процессов, коррекции восприятия, внимания и памяти; использовать дидактические игры, направленные на развитие зрительно-моторной координации, пространственного и временного восприятия.
Педагог-психолог:	По сенсорному развитию: использовать игры и упражнения на основе вестибулярных и проприоцептивных ощущений; коммуникации
Учитель-логопед:	По речевому развитию: вызывание звукокомплексов, звукоподражаний через развитие имитации "сделай как я", использования музыкальных игр и упражнений, развитие мелкой моторики
Воспитатель:	Развитие навыков самообслуживания; формировать навыки самоконтроля и саморегуляции поведения в бытовых ситуациях.
Педагог АФК	Развитие координации, равновесия, общей моторики и силы; включать элементы сенсорной интеграции в двигательные упражнения.
Врачи школы	Медицинское сопровождение**: наблюдение** у офтальмолога, психиатра, педиатра**;** При необходимости – корректировка медикаментозного лечения и рекомендаций по двигательному режиму.
Рекомендации семье:	
1. Домашняя программа по формированию речевых навыков: понимание речи и вызывание звуков и звукокомплексов	
2. Домашняя программа по формированию навыков: пить из чашки и есть ложкой самостоятельно	

Таблица 27. Инструмент 3.3. Междисциплинарная оценка динамики и эффективности коррекционных мероприятий

Ф. И. О. обучающегося: _____ Класс: 1 «А» Учебный год: 2024–2025					
Раздел d «Активность и участие»	**Выраженность трудностей**				**Динамика**
	Начало года		**Конец года**		
Получение и применение знаний (d1): учитель-дефектолог	**балл**	**%**	**балл**	**%**	
- любопытство, интерес, стремление к получению опыта	3		2		
- целенаправленное использование органов чувств	3		2		
- способ получения знаний (наблюдение, копирование, действие с предметами, исследование, общение, игра)	3		3		
- применение знаний (концентрация внимания, решение проблем, мышление, притворство)	4		4		
- умение принимать решение (делать выбор)	4		4		
Оценка трудностей	3,4	85%	3	75%	-10 п. п.
Оценка функционирования		15%		25%	+10 п. п.
Педагогам использовать игровые формы работы; чередовать виды деятельности для поддержания интереса; применять наглядность, сенсорные материалы, пошаговые инструкции; поощрять самостоятельность и инициативу в выборе действий.					
Родителям вовлекать ребёнка в простые наблюдения и эксперименты дома (нюхать, трогать, слушать, сравнивать); сопровождать действия речевыми комментариями; отмечать и хвалить проявления любопытства; создавать спокойную, предсказуемую среду для повторения и закрепления опыта.					
Общие задачи и указания (d2): педагог-психолог	**балл**	**%**	**балл**	**%**	Динамика
- выполнение задач	3		3		
- следование распорядку дня	3		3		
- способность справляться со стрессом	3		3		
- управление своим поведением в соответствии с требованиями	2		2		
- адаптация к изменениям и временным требованиям (например, в распорядке дня)	2		2		
Оценка трудностей	2,6	65%	2,6	65%	+0 п. п.
Оценка функционирования		35%		35%	+0 п. п.
Педагогам использовать чёткую, предсказуемую структуру занятий и режимных моментов; заранее предупреждать об изменениях и переходах между видами деятельности; применять предметные и тактильные расписания, сигнальные карточки; формировать навыки саморегуляции через игровые ситуации («дышим вместе», «считаем до трех»); поощрять самостоятельные попытки выполнения заданий и соблюдения правил.					
Родителям поддерживать единый режим дня и последовательность действий дома; давать короткие, конкретные инструкции («сначала… потом…»); использовать похвалу и эмоциональное подкрепление при соблюдении правил; помогать ребёнку выражать эмоции приемлемыми способами (жестом, словом, рисунком); создавать спокойную атмосферу, особенно при переходах и изменениях.					
Коммуникация (d3): учитель-логопед	**балл**	**%**	**балл**	**%**	Динамика
коммуникативные умения **- проявляет интерес и внимание к другому человеку, речи, коммуникации),**	3		2		
- поворачивается к говорящему, прислушивается, принимает совместное действие и проявляет коммуникативное намерение,	4		4		
- подражает действиям, звукам, словам	4		4		
получение и понимание сообщений - понимает знакомые интонации, звуковые и тактильные сигналы	4		4		

- понимает простые сообщения, выраженные словами	4		3		
продуцирование сообщений с использованием невербальных средств, слов, фраз, разговор, диалог - начинает и поддерживает диалог, вокализируя по очереди, продолжая диалог	4		4		
Оценка трудностей	3,8	96%	3,5	88%	-8 п. п.
Оценка функционирования		4%		12%	+8 п. п.
Педагогам сопровождать действия краткими речевыми комментариями; использовать интонацию, предметы и тактильные символы; формировать доступные ответы «да/нет», просьбу, выбор и отказ; систематически применять средства альтернативной и дополнительной коммуникации.					
Родителям чаще вступать в контакт через совместные игры и бытовые ситуации; говорить короткими, четкими фразами, повторять слова в одинаковых ситуациях; использовать прикосновения, интонацию и эмоциональные реакции как поддержку общения; хвалить за любой доступный отклик (поворот к говорящему, движение, звук); включать ребёнка в диалог через знакомые действия («поздоровайся», «дай», «пока»).					
Мобильность (d4): учитель-логопед	**балл**	**%**	**балл**	**%**	Динамика
Крупная моторика - поддержание положения тела	3		2		
- переход из одного положения тела в другое	3		3		
- перемещение	3		3		
Тонкая моторика: - дотягивание, хватание, удержание, отпускание, перенос, подтягивание и отталкивание	3		2		
- манипулирование	3		3		
- бимануальная активность	3		3		
Оценка трудностей	3	75%	2,7	67%	-8 п. п.
Оценка функционирования		25%		33%	+8 п. п.
Педагогам включать в занятия элементы сенсомоторных упражнений (катание мяча, перетягивание, перекладывание предметов); использовать игры на развитие крупной и мелкой моторики («лови мяч», «перенеси», «собери»); применять упражнения на растяжку, равновесие и координацию движений рук; сочетать двигательные задания с речевыми инструкциями («подними», «дай», «опусти»); формировать навыки ориентации в пространстве через движение с сопровождением речи.					
Родителям ежедневно выполнять с ребёнком игровые упражнения на движение и координацию (катание, перенос предметов, перекладывание); развивать мелкую моторику через бытовые действия (застегивание, лепка, нанизывание, сортировка); поощрять самостоятельность при движении и выполнении простых действий; сопровождать движения короткими словесными инструкциями, создавая эмоционально положительный настрой.					
Забота о собственном теле и здоровье (d5): воспитатель	**балл**	**%**	**балл**	**%**	Динамика
- умение мыться	4		4		
- уход за частями тела (умение чистить зубы, причёсываться, чистить нос)	4		4		
- управление физиологическими отправлениями	4		4		
- одевание, раздевание	4		4		
- забота о здоровье	4		4		
- приём пищи и питье	4		3		
Оценка трудностей	4	100%	3,8	96%	-4 п. п.
Оценка функционирования		0%		4%	+4 п. п.
Педагогам формировать навыки самообслуживания в игровой форме с пошаговым показом и речевым сопровождением; использовать однотипную последовательность действий (постоянный порядок умывания, одевания); давать ребёнку возможность завершать действие самостоятельно, поощрять даже частичный успех; сопровождать каждое действие простыми, повторяющимися фразами («моем руки», «вытри», «надень»); применять предметные и тактильные подсказки, звуковые ориентиры.					

Родителям поддерживать единый порядок действий дома и в школе (одинаковая последовательность при умывании, еде, одевании); вовлекать ребёнка в совместные бытовые действия, постепенно снижая степень помощи; использовать зрительные опоры и короткие инструкции; поощрять самостоятельные попытки (даже при частичных ошибках); демонстрировать положительный пример заботы о теле и здоровье через совместное действие («моем руки вместе»).					
Помощь родителям в повседневных делах (d6): воспитатель	**балл**	**%**	**балл**	**%**	
Ребёнок пока не проявляет осознанного участия в домашних делах; задания, отражающие этот домен, не соответствуют актуальному уровню развития; в настоящий момент акцент коррекционной работы направлен на формирование более базовых функций (самообслуживание, коммуникация, познавательная активность)					
Оценка трудностей					
Оценка функционирования					
Педагогам формировать предпосылки к трудовой деятельности через игровые поручения («положи», «принеси», «убери»); включать ребёнка в коллективные формы труда (убрать игрушки, протереть стол, полить растение); развивать понимание простых инструкций и последовательности действий; поощрять участие и эмоционально подкреплять даже незначительные успехи.					
Родителям вовлекать ребёнка в бытовые действия дома: подать предмет, протереть стол, убрать игрушку; сопровождать действия короткими речевыми комментариями («помоги маме», «вместе уберем»); хвалить за любое участие, даже при необходимости физической помощи; поддерживать позитивное отношение ребёнка к совместным делам через игру и подражание.					
Межличностное взаимодействие (d7): педагог-психолог	**балл**	**%**	**балл**	**%**	Динамика
- интерес к человеку	3		3		
- инициация и поддержание взаимодействия	3		3		
- теплота в отношениях	4		4		
- физический контакт	4		4		
- дифференциация между людьми	4		3		
- формирование отношений	4		4		
- соблюдение социальных правил и поддержание социальной дистанции	4		4		
- семейные отношения (к родителям, братьям, сестрам)	4		3		
Оценка трудностей	3,8	94%	3,5	88%	-6 п. п.
Оценка функционирования		6%		12%	+6 п. п.
Педагогам создавать эмоционально безопасную, предсказуемую среду, использовать постоянный ритуал приветствия и прощания; поддерживать инициативу ребёнка в контактах, реагировать на невербальные проявления интереса; применять игры с элементами совместного действия («дай-на», «возьми-передай», ролевые мини-сценки); развивать навыки различения и узнавания людей по голосу, запаху, осязательным признакам (актуально для детей с нарушениями зрения); при взаимодействии использовать мягкий физический контакт (прикосновение к руке, плечу) только при положительной реакции ребёнка.					
Родителям поддерживать эмоциональный контакт через тактильные и голосовые взаимодействия (объятие, поглаживание, спокойный голос); часто называть имена членов семьи при обращении («мама рядом», «папа пришел»); организовывать совместные действия с ребёнком в повседневных делах (подавание предметов, участие в играх с членами семьи); поощрять любые проявления интереса к людям, улыбку, протягивание руки, звук; формировать четкие границы и правила поведения в общении: «можно», «нельзя», «стоп» – в спокойном тоне и с повторением жеста/символа.					
Основные жизненные сферы (d8): учитель-дефектолог	**балл**	**%**	**балл**	**%**	Динамика
- участие в игре (одиночная, проявляет интерес к играм других, параллельная, общая совместная)	4		3		
- Школьное образование	3		3		

Оценка трудностей	3,5	88%	3	75%	-13 п. п.
Оценка функционирования		12%		25%	+13 п. п.
Педагогам использовать игровые формы обучения, включающие ребёнка в совместную деятельность («игры рядом», «игры вместе»); организовывать малые подгруппы (2–3 человека) для поэтапного формирования взаимодействия; подбирать сенсорные и предметно-действенные игры с выраженным слуховым или тактильным эффектом; давать четкие пошаговые инструкции и сопровождать действия речевыми комментариями; в образовательной деятельности акцентировать внимание на успешных действиях ребёнка, использовать положительное подкрепление.					
Родителям ежедневно выделять время для совместной игры, даже короткой (5–10 минут), следуя за интересом ребёнка; включать ребёнка в домашние бытовые дела как в игру (уборка игрушек, сервировка стола, сортировка предметов по цвету/форме); поддерживать инициативу ребёнка, давая выбор («что возьмем – кубик или мяч?»); чаще проговаривать действия, помогая ребёнку связывать слова с действиями и предметами; поощрять взаимодействие с другими детьми под контролем взрослого.					
Общественная жизнь (d9): социальный педагог	**балл**	**%**	**балл**	**%**	Динамика
- развивающий центр, детская площадка, парк, поездки, магазины, праздники	3		3		
Оценка трудностей	3	75%	3	75%	+0 п. п.
Оценка функционирования		25%		25%	+0 п. п.
Педагогам расширять опыт ребёнка через вовлечение в школьные и групповые мероприятия (праздники, тематические недели, экскурсии); обеспечивать предварительную подготовку к новым видам деятельности (словесное описание, предметы-ориентиры, тактильное ознакомление, сюжетная игра); использовать социальные истории и тифлокомментирование для снижения тревожности и формирования позитивного ожидания; поощрять проявления инициативы и самостоятельности в общественных ситуациях, отмечать успехи.					
Родителям чаще организовывать короткие выходы с ребёнком в знакомые общественные места (двор, магазин, парк); поддерживать чувство уверенности – заранее рассказывать, куда они идут, что будет происходить; использовать повседневные ситуации для развития речи и социального взаимодействия («поздоровайся», «передай продавцу», «попроси»); совместно участвовать в семейных и школьных мероприятиях, создавая позитивное отношение к общественной жизни; закреплять положительные впечатления ребёнка с помощью рассказов, знакомых предметов и повторного обсуждения события.					
Итоговый вывод по результатам междисциплинарной оценки **Сентябрь.** У ребёнка наблюдались выраженные трудности познавательной и предметной деятельности, коммуникации, ориентировки, самообслуживания и участия в учебных ситуациях. Новые действия он осваивал при постоянной словесно-тактильной и физической помощи взрослого. Приоритетными направлениями были определены развитие функциональной коммуникации, предметных и бытовых действий, ориентировки и самостоятельности. **Май.** Повторная оценка показала положительную динамику адаптации к школьному режиму, реакции на обращение взрослого, выполнения знакомых инструкций, интереса к отдельным предметам и совместным действиям. Появились доступные невербальные способы выражения отдельных потребностей; улучшились ориентировка в знакомом пространстве и выполнение отдельных действий самообслуживания. При этом сохраняются выраженные трудности коммуникации, самостоятельности, предметной и учебной деятельности. Сопровождение необходимо продолжить, уделяя основное внимание закреплению освоенных действий, развитию средств АДК, безопасной ориентировке и расширению участия ребёнка.					

Представленная практика раскрывает одно из актуальных направлений деятельности СППС – организацию системной работы с проблемным поведением обучающихся с особыми образовательными потребностями. На примере конкретных ситуаций показан переход от фиксации внешних проявлений поведения к анализу условий его возникновения и предполагаемой функции, определению целевого и альтернативного поведения, подбору подсказок и способов позитивного подкрепления. Особое внимание уделяется командному взаимодействию специалистов и последовательному наблюдению за динамикой поведения обучающегося. Практическую ценность представляет комплекс взаимосвязанных методов и инструментов, позволяющих специалистам СППС планировать коррекционную работу, оценивать ее результативность и при необходимости корректировать применяемые стратегии.

Практика 4. Системная работа специалистов СППС по коррекции проблемного поведения обучающихся с особыми образовательными потребностями

Организация образования: КГУ «Средняя многопрофильная школа № 37» отдела образования по городу Усть-Каменогорску управления образования Восточно-Казахстанской области

Населенный пункт: г. Усть-Каменогорск

Регион: Восточно-Казахстанская область

Направление практики: анализ и коррекция проблемного поведения обучающихся с ООП с использованием методов функционального анализа поведения, позитивного подкрепления и командного взаимодействия специалистов СППС

Практическая ситуация №1

Тема «Поведение: типы, функции и целевое поведение»

Описание ситуации

Ребенок: К., 7 лет.

В процессе выполнения письменных заданий ребенок проявляет проблемное поведение – кричит.

Функция поведения – уклонение от выполнения задания (избегание).

Целевое поведение: выполнять задание в течение 3 минут без крика.

Возникшие трудности

Проявление проблемного поведения при выполнении письменных заданий затрудняет организацию учебной деятельности ребенка.

Алгоритм действий специалистов

• определена функция проблемного поведения – уклонение (избегание);

• сформулировано целевое поведение – выполнение задания в течение 3 минут без крика;

• педагогами обсуждены варианты подкреплений;
• предусмотрено использование шаблона SMART-цели.

Что оказалось эффективным

В рамках представленного кейса педагоги обсуждают варианты подкреплений, направленных на формирование целевого поведения.

Типичные ошибки

Отмена или сокращение задания после крика – ребенок может закрепить связь между криком и прекращением трудного задания.

Непоследовательность педагогов – разные реакции взрослых на одинаковое поведение затрудняют формирование нужного способа поведения.

Отсутствие четкой и конкретной цели – вместо формулировки «выполнять задание 3 минуты без крика» педагог ориентируется только на прекращение проблемного поведения.

Игнорирование функции поведения – работа направлена непосредственно на крик, без учета того, что его функция связана с уклонением от задания.

Отсутствие заранее определенного подкрепления – педагог реагирует на поведение ситуативно, не имея заранее выбранного варианта подкрепления.

Несистематичность в применении подкрепления – подкрепление используется не каждый раз, когда ребенок демонстрирует целевое поведение.

Отсутствие фиксации результатов – педагогам сложно определить, изменяется ли продолжительность выполнения задания и частота проявления крика.

Практические рекомендации

• учитывать функцию проблемного поведения при организации работы с ребенком;
• формулировать конкретное целевое поведение;
• использовать SMART-подход при постановке цели;
• обсуждать с педагогами возможные варианты подкреплений.

Целевое поведение по SMART:

«Выполнять задание 3 мин без крика».

Практическая ситуация №2

Тема «Методы коррекции проблемного поведения»

Описание ситуации

Ребенок: А., 7 лет.

Ребенок проявляет агрессивное поведение: кричит, замахивается руками, может ударить взрослого или сверстника, бросает предметы.

Агрессивное поведение возникает в ситуациях отказа в выполнении требования взрослого, при отмене желаемой деятельности, а также при предъявлении нового задания.

Возникшие трудности

Проявление агрессивного поведения затрудняет организацию деятельности ребенка и взаимодействие со взрослыми и сверстниками.

При возникновении агрессии взрослый пытается успокоить ребенка, иногда задание отменяется, ребенок получает внимание.

Алгоритм действий специалистов

• определены условия возникновения проблемного поведения: отказ взрослого в просьбе, завершение предпочитаемой деятельности, предъявление нового задания;

• проведен АВС-анализ поведения;

• определены предполагаемые функции поведения: избегание требований и получение внимания;

• сформулировано альтернативное желательное поведение;

• подобраны вербальные, жестовые и визуальные подсказки;

• разработан план позитивного подкрепления;

• определены методы снижения проблемного поведения;

• установлены критерии успешности коррекции.

Что оказалось эффективным

• немедленная похвала за спокойную реакцию;

• использование жетона за применение слов вместо агрессии;

• обмен 5 жетонов на доступ к любимой игре;

• использование карточки «перерыв»;

• последовательное подкрепление альтернативного поведения;

• четкое и последовательное соблюдение отказа.

Типичные ошибки

Отмена задания после проявления агрессии – ребенок может закрепить связь между агрессивным поведением и прекращением трудного или нежелательного задания. В результате агрессия может использоваться как способ избегания требований взрослого.

Предоставление внимания в ответ на агрессивное поведение – попытки взрослого активно успокоить ребенка, длительные объяснения или эмоциональная реакция могут непреднамеренно подкреплять поведение вниманием. Ребенок может усвоить связь между проявлением агрессии и получением внимания взрослого.

Непоследовательность взрослых при соблюдении отказа – если в одной ситуации взрослый сохраняет установленное требование, а в другой отменяет его после агрессивного поведения, ребенку сложно сформировать устойчивый способ реагирования.

Отсутствие подкрепления альтернативного поведения – если ребенок использует приемлемый способ отказа, говорит: «Я не хочу» или просит перерыв, но не получает ожидаемого положительного отклика, у него может не сформироваться устойчивая связь между желательным поведением и его результатом. Поэтому альтернативное поведение необходимо своевременно и последовательно подкреплять.

Использование подсказок без формирования самостоятельной просьбы о перерыве – постоянная зависимость от подсказки взрослого не обеспечивает самостоятельного применения сформированного навыка. Если ребенок получает карточку «перерыв» или использует просьбу только после напоминания взрослого, необходимо постепенно снижать уровень подсказок и формировать самостоятельное обращение за перерывом.

Отсутствие систематического наблюдения за динамикой поведения – без регулярной фиксации сложно определить, действительно ли снижается частота агрессивных проявлений и увеличивается использование альтернативного поведения. Наблюдение позволяет своевременно оценивать эффективность выбранных методов и при необходимости корректировать программу сопровождения.

Практические рекомендации

• определить условия возникновения агрессивного поведения и его предполагаемую функцию;

• заменить проблемное поведение на приемлемое альтернативное поведение;

• обучать ребенка спокойно говорить: «Я не хочу» или просить перерыв словами либо с помощью карточки;

• использовать вербальные, жестовые и визуальные подсказки;

• применять немедленную похвалу за спокойную реакцию;

• использовать жетонную систему позитивного подкрепления;

• при соблюдении безопасности игнорировать агрессию и подкреплять альтернативное поведение;

• последовательно соблюдать отказ;

• оценивать результат по установленным критериям: снижение агрессии минимум на 50% и использование альтернативного поведения не менее 3 раз за занятие.

Для практической работы педагогов и специалистов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с проблемным поведением, разработан комплекс практических материалов: таблиц и шаблонов. Данные инструменты предназначены для систематизации работы специалиста на различных этапах коррекции проблемного поведения: от его анализа и определения предполагаемой функции до формирования альтернативного поведения, подбора подсказок и позитивного подкрепления, наблюдения за динамикой и планирования индивидуальной коррекционной работы.

В данном разделе представлены примеры заполнения разработанных шаблонов на основании практической ситуации № 2 «Методы коррекции проблемного поведения». Представленный кейс используется в качестве единого практического примера, на основе которого показано, каким образом педагог или специалист может применять предложенные рабочие формы в конкретной ситуации.

Материалы предназначены для использования **педагогами, педагогами-психологами, специальными педагогами, педагогами-**

ассистентами и другими специалистами, работающими с детьми, с проблемным поведением. Формы могут использоваться как готовые рабочие инструменты, а также адаптироваться с учетом индивидуальных особенностей ребенка, характера проблемного поведения и условий образовательной среды.

В качестве примера заполнения в приложениях к настоящим методическим рекомендациям представлены следующие материалы:

1. Протокол коррекции поведения. В примере заполнения отражены условия возникновения агрессивного поведения ребенка А., его проявления и последствия, предполагаемые функции поведения, альтернативное желательное поведение, виды подсказок, план позитивного подкрепления, методы снижения проблемного поведения и критерии успешности коррекции (Приложение 1).

2. Таблица видов подсказок. В примере представлены вербальные, жестовые и визуальные подсказки, используемые для формирования приемлемого поведения ребенка. Также показан принцип постепенного снижения уровня помощи с целью формирования самостоятельности (Приложение 2).

3. Таблица тестирования предпочтений. В примере показано, каким образом может фиксироваться выбор ребенком предпочитаемых стимулов и продолжительность взаимодействия с ними для последующего определения эффективного позитивного подкрепления. В соответствии с кейсом особое значение имеет любимая игра, используемая в качестве подкрепления в рамках жетонной системы (Приложение 3).

4. Чек-лист тестирования навыков. В примере продемонстрирована оценка сформированности вербальных, социальных и учебных навыков ребенка, а также степени самостоятельности при их выполнении. Чек-лист позволяет определить, какие навыки ребенок выполняет самостоятельно, какие – с подсказкой, и какие требуют дальнейшей коррекционной работы (Приложение 4).

5. Таблица наблюдений. В примере продемонстрирована фиксация поведения ребенка: отказ взрослого, завершение предпочитаемой деятельности и предъявление нового задания. Таблица позволяет отслеживать применение ребенком альтернативного поведения и динамику его поведения в различных условиях (Приложение 5).

6. Индивидуальная программа развития. В примере показано, как выявленные в ходе анализа поведения трудности могут быть преобразованы в конкретные направления индивидуальной коррекционной работы, цели и ожидаемые результаты (Приложение 6).

Разработанный комплекс практических материалов – таблиц, рабочих форм и шаблонов – предназначен для систематизации деятельности педагогов и специалистов при коррекции проблемного поведения детей с особыми образовательными потребностями. Представленные инструменты позволяют выстроить последовательную работу: от выявления условий возникновения проблемного поведения и определения его предполагаемой функции до

формирования альтернативного поведения, подбора подсказок и позитивного подкрепления, систематического наблюдения за динамикой и планирования дальнейшей индивидуальной коррекционной работы.

Использование разработанных форм позволяет педагогам и специалистам фиксировать особенности поведения ребенка, планировать целевые коррекционные воздействия, отслеживать динамику сформированности необходимых навыков и оценивать результативность применяемых методов.

5

Следующая представленная практика раскрывает организационный уровень психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе. В отличие от практик, ориентированных на решение отдельной ситуации сопровождения, данный опыт показывает последовательность действий администрации, педагогов и специалистов СППС – от приема обучающегося и определения его образовательных потребностей до создания специальных условий, разработки индивидуальных программ, взаимодействия с семьей и мониторинга результатов. Практическую ценность представляет предложенный алгоритм, позволяющий согласовать действия участников сопровождения и обеспечить преемственность решений на разных этапах образовательного процесса.

Практика 5. Алгоритм включения обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс общеобразовательной школы

Организация образования: ***КГУ «Общеобразовательная школа № 3» отдела образования Осакаровского района управления образования Карагандинской области***

Район: Осакаровский район

Регион: Карагандинская область

Направление практики: организация деятельности администрации, педагогов и специалистов СППС по включению обучающихся с ООП в образовательный процесс

Деятельность администрации школы

Этап 1. Организационно-правовое обеспечение, учет и прием обучающихся с ООП

1. Изучение НПА, регламентирующих организацию инклюзивного образования в школе.
2. Изучение документов прибывших учащихся, заключений ПМПК.
3. Организация взаимодействия с ПМПК.
4. Оформление договора с родителями ребенка с ООП (администрация, в день прибытия ребенка в школу).
5. Создание базы данных детей с ООП.

Этап 2. Формирование команды сопровождения

1. Назначение ответственного координатора (заместителя директора по учебной или воспитательной работе).
2. Создание СППС детей с особыми образовательными потребностями.

Этап 3. Создание необходимых условий

1. Открытие инклюзивных и специальных классов.

2. Организация безбарьерной среды (архитектурная доступность).

3. Обеспечение детей с легкими и умеренными нарушениями интеллекта учебниками и рабочими тетрадями (до 1 сентября).

4. Оснащение класса (технические средства, методическая литература).

5. Обеспечение сопровождения (педагог-ассистент).

6. Открытие журналов для каждого ребенка с нарушениями интеллекта в Листе инклюзии АСУ «Bilimal».

Этап 4. Обучение и поддержка персонала

1. Проведение инструктажей, мастер-классов, внешних тренингов для педагогов.

2. Психологическая поддержка педагогов и коллектива.

Этап 5. Мониторинг и корректировка

Регулярное обсуждение успехов и трудностей на педагогических советах, заседаниях СППС.

Этап 6. Работа с родителями и школьным сообществом

1. Прозрачная коммуникация с семьями учеников.

2. Проведение родительских собраний, тренингов, консультаций.

Деятельность педагогов школы и специалистов СППС

Этап 1. Диагностика и выявление особых образовательных потребностей

1. Изучение заключений и рекомендаций ПМПК (до 1 сентября).

2. Оценка особых образовательных потребностей детей с ООП (диагностика, наблюдение на уроках в течение 2–3 недель, беседа с родителями, анкетирование).

3. Заседание СППС с приглашением учителей, классных руководителей (обсуждение итогов диагностики и наблюдений касательно каждого учащегося с ООП, составление характеристики на каждого учащегося и рекомендаций родителям).

Этап 2. Разработка и утверждение индивидуальной программы обучения

1. Изучение специальных программ обучения детей с ЗПР и детей с нарушениями интеллекта (до 1 сентября).

2. Составление адаптированных учебных программ для детей с ЗПР по предметам на основании Типовых учебных программ. Составление Индивидуальных учебных планов (ИУП) для детей с нарушениями интеллекта (до 1 сентября).

3. Составление календарно-тематических планов по предметам для детей с нарушениями интеллекта и загрузка в индивидуальные журналы Листа инклюзии АСУ «Bilimal».

Этап 3. Психолого-педагогическое сопровождение

1. Составление и утверждение индивидуальных планов работы специалистов.

2. Составление Индивидуальной программы психолого-педагогического сопровождения (ИППС) каждого ребенка с ООП, рассмотрение и утверждение на заседании СППС, ознакомление родителей с ИППС (в течение месяца со дня прибытия ребенка с ООП в школу).

3. Обучение и коррекция развития детей с ООП согласно ИППС (учителя-предметники, специалисты СППС).

4. Анализ результатов обучения в каждой четверти, составление индивидуальных учебных программ по предметам на следующую четверть (учителя-предметники вместе со специалистами СППС).

5. Анализ динамики развития детей с ООП по итогам четверти, корректировка планов индивидуальной работы с детьми с ООП на следующую четверть (специалисты СППС).

Этап 4. Взаимодействие с семьей и специалистами

Важным условием успешной инклюзии является тесное сотрудничество всех участников процесса: родителей, педагогов, социального педагога. Регулярное обсуждение промежуточных результатов, своевременная коррекция программы позволяют своевременно реагировать на возникающие трудности.

Этап 5. Оценка динамики и коррекция алгоритма

1. Анализ результатов обучения в каждой четверти, составление индивидуальных учебных программ по предметам на следующую четверть (учителя-предметники вместе со специалистами СППС).

2. 2. Анализ динамики развития детей с ООП по итогам четверти, корректировка планов индивидуальной работы с детьми с ООП на следующую четверть (специалисты СППС).

3. Анализ обучения детей с ООП за год.

Практические кейсы: разбор заключений ПМПК

Кейс 1. Согласно заключению ПМПК у ребенка общее недоразвитие речи 3 уровня. Рекомендовано обучение по общеобразовательной программе с логопедической поддержкой. Ребенок обучается по стандартной общеобразовательной программе. Внесения изменений в учебный план не требуется.

Алгоритм действий школы:

1. Логопед и дефектолог проводят обследование и формируют индивидуальный план коррекции речи.

2. Учителя гуманитарных предметов (где важна устная речь) адаптируют учебные цели на 1 четверть с учетом рекомендаций логопеда.

3. Утверждается ИППС на учебный год, подписывается договор с родителями. По итогам четвертей программы гибко корректируются.

4. Заключение ПМПК действует до конца 4 класса. При устойчивой положительной динамике речи ребенок направляется на повторное обследование ПМПК для снятия статуса или коррекции маршрута.



Такой же алгоритм действий требуется, если по заключению ПМПК у ребенка **задержка психического развития.** В этом случае в проведении диагностики, разработке адаптированных учебных программ и ИППС принимают участие дефектолог и педагог-психолог (согласно рекомендациям ПМПК).

Кейс 2. У ребенка выявлено легкое нарушение интеллекта, имеется нарушение зрения. Рекомендовано обучение по индивидуальным учебным программам и индивидуальному учебному плану в условиях общеобразовательного класса. Ребенку требуется организация обучения в общеобразовательном классе по индивидуальному учебному плану (ИУП).

Алгоритм действий школы:

1. На уровне основного среднего образования из ИУП исключаются предметы: «Химия», «Физика», «Иностранный язык», «Всемирная история», «Геометрия» (ввиду отсутствия специальных программ). Предметы «Физкультура» и «Музыка» могут изучаться по общеобразовательной программе.

2. Учителя и дефектолог подбирают цели из типовых программ для детей с нарушениями интеллекта. Допускается брать цели младших классов или ориентироваться на зону ближайшего развития.

3. Обеспечение специальными учебниками и подготовка рабочего места (дополнительное освещение/настольная лампа по рекомендации ПМПК).

4. Мониторинг проводится по итогам каждой четверти. Заключение ПМПК действует до конца 9-го класса. При значительных изменениях динамики развития ребенок направляется на дообследование в ПМПК до окончания ступени основного среднего образования.

Возможные ошибки и рекомендации

Часто педагоги пытаются использовать при составлении индивидуального учебного плана ребенка с нарушением интеллекта Типовые учебные планы для детей с нарушениями интеллекта, вносят названия специальных предметов в ИУП и при составлении индивидуального календарно-тематического плана проставляют количество часов из ТУП для детей с нарушением интеллекта. Это недопустимо, так как Типовые учебные планы используются только для обучения специальных классов. Индивидуальный учебный план ребенка с нарушением интеллекта должен содержать учебные предметы того класса, в котором он обучается. Предметы, которые он не способен усваивать, исключаются из плана. Бывают случаи, когда родители настаивают, чтобы ребенок изучал тот или иной исключенный из индивидуального учебного плана предмет. В этом случае дефектолог,

логопед совместно с учителем-предметником разрабатывают индивидуальный план обучения по предмету, утверждают на уровне школы, внося предмет в ИУП.

Еще одна распространенная ошибка: при составлении индивидуальных учебных программ по предметам педагоги берут темы уроков из типовых специальных учебных программ для детей с нарушениями интеллекта или задержкой психического развития. Так как ребенок с ООП обучается в общеобразовательном классе, то не представляется возможным объяснять для него индивидуальную тему на уроке. Поэтому целесообразно брать тему для всего класса, но адаптировать и изменять цели урока для ребенка с ООП.

Несмотря на то, что в общеобразовательных школах дети с нарушениями интеллекта обеспечены специальными учебниками и рабочими тетрадями, часто они отказываются выполнять задания из специальных учебников и рабочих тетрадей. Поэтому учителю необходимо учитывать интересы и желания ребенка, составлять рабочие листы с индивидуальными заданиями и изменять задания для всего класса с учетом способностей и возможностей ребенка с ООП, поскольку ему важно чувствовать себя частью класса.

Четкое выполнение предложенного алгоритма поможет избежать ошибок в обучении детей с ООП и сделать процесс инклюзивного образования в школе более эффективным.



Следующая практика раскрывает организацию психолого-педагогического сопровождения обучающегося с расстройством аутистического спектра в период адаптации к условиям общеобразовательного класса. На конкретной ситуации показана последовательность командных действий специалистов СППС, педагогов и родителей при возникновении трудностей социальной адаптации, коммуникации, включения в совместную деятельность и повышенной тревожности обучающегося. Практическую ценность представляет сочетание индивидуальных мер поддержки ребенка с созданием предсказуемой образовательной среды, подготовкой педагогов и организацией взаимодействия с одноклассниками и семьей.

Практика 6. Психолого-педагогическое сопровождение обучающегося с расстройством аутистического спектра в период адаптации к общеобразовательному классу

Организация образования: ГКП на ПХВ «Школа-лицей № 72» акимата города Астаны

Населенный пункт: г. Астана

Регион: г. Астана

Направление практики: командное сопровождение и социальная адаптация обучающегося с расстройством аутистического спектра (РАС) в условиях общеобразовательного класса

Описание ситуации

В общеобразовательный класс поступил обучающийся с расстройством аутистического спектра. В первые недели обучения возникли трудности общения со сверстниками, включения в совместную деятельность, принятия изменений режима, выполнения отдельных заданий, отмечалась повышенная тревожность в шумной обстановке.

Возникшие трудности

В процессе наблюдения и взаимодействия с обучающимся были определены следующие основные трудности:

- сложности социальной адаптации и взаимодействия со сверстниками;
- недостаточное понимание педагогами и одноклассниками особенностей обучающегося;
- высокий уровень тревожности, особенно в условиях повышенной сенсорной нагрузки;
- затруднения при включении в коллективные виды деятельности;
- отсутствие на первоначальном этапе единого алгоритма взаимодействия семьи и школы.

Алгоритм действий специалистов

Работа была организована последовательно и включала:

1. комплексное изучение образовательных потребностей обучающегося;
2. проведение заседания СППС с участием администрации, классного руководителя, специалистов и родителей;
3. разработку индивидуального плана психолого-педагогического сопровождения;
4. консультирование педагогов по вопросам организации взаимодействия с обучающимся с РАС;
5. проведение педагогом-психологом занятий, направленных на развитие коммуникативных навыков и снижение тревожности;
6. организацию работы с одноклассниками, направленной на формирование принимающего и уважительного отношения к индивидуальным особенностям каждого обучающегося;
7. регулярное наблюдение за процессом адаптации, оценку динамики и корректировку плана сопровождения.

Важной составляющей сопровождения стала работа специалистов СППС с педагогами. Она включала индивидуальные консультации, совместное наблюдение на уроках, обсуждение возникающих трудностей, разработку способов адаптации учебного материала и практических рекомендаций. При необходимости использовались дифференцированные задания, гибкие формы оценивания и индивидуализация учебной деятельности.

Взаимодействие с родителями строилось на принципах сотрудничества, уважения и конфиденциальности. Обсуждение возникающих трудностей и промежуточных результатов сопровождения позволяло согласовывать действия семьи, педагогов и специалистов СППС и своевременно корректировать применяемые способы поддержки.

Что оказалось наиболее эффективным

В процессе сопровождения наиболее эффективными оказались:

- согласованность действий всех участников сопровождения;
- постепенное включение обучающегося в коллективные виды деятельности;
- использование визуального расписания;
- создание предсказуемой и эмоционально безопасной образовательной среды;
- постоянное взаимодействие с родителями;
- систематическая работа педагога-психолога;
- регулярное наблюдение за процессом адаптации и своевременная корректировка мер поддержки.

Именно сочетание индивидуальной поддержки обучающегося с изменением условий образовательной среды позволило обеспечить более

последовательный процесс его адаптации. Основные эффективные решения непосредственно выделены авторами практики.

Типичные ошибки

Опыт реализации практики позволил выделить ряд ошибок, которые могут снижать эффективность сопровождения:

- предъявление одинаковых требований ко всем обучающимся без учета индивидуальных особенностей;
- отсутствие согласованного взаимодействия педагогов и специалистов СППС;
- игнорирование признаков эмоционального и сенсорного перенапряжения;
- недостаточное информирование педагогов об особенностях взаимодействия с обучающимся;
- отсутствие регулярного мониторинга динамики адаптации.

Практические рекомендации

При организации сопровождения обучающегося с РАС рекомендуется:

- начинать работу с комплексной оценки его образовательных потребностей;
- выстраивать постоянное сотрудничество с семьей;
- обеспечивать согласованность и преемственность действий всех специалистов;
- создавать предсказуемую, понятную и безопасную образовательную среду;
- постепенно включать обучающегося в совместную деятельность;
- заранее информировать педагогов о необходимых способах поддержки;
- регулярно оценивать динамику адаптации и при необходимости корректировать индивидуальный план сопровождения.

7

Представленная практика раскрывает алгоритм действий организации образования при обращении родителей по вопросу сопровождения обучающегося педагогом-ассистентом. Особую практическую значимость имеет рассмотрение ситуации в условиях территориальной удаленности ПМПК, когда школе необходимо одновременно соблюдать установленные требования и обеспечить обучающемуся необходимую поддержку в период ожидания дополнительного обследования. На конкретном примере показана последовательность действий администрации и специалистов СППС: от рассмотрения обращения и оценки образовательных потребностей обучающегося до определения доступных мер поддержки, взаимодействия с родителями и мониторинга принятых решений. Практика также позволяет обратить внимание на типичные ошибки и возможные действия школы в пределах ее компетенции.

Практика 7. Действия СППС при обращении родителей по вопросу сопровождения обучающегося педагогом-ассистентом

Организация образования: КГУ «Опорная школа (ресурсный центр) № 12» отдела образования Осакаровского района управления образования Карагандинской области

Район: Осакаровский район

Регион: Карагандинская область

Направление практики: организация взаимодействия СППС с родителями при определении необходимости сопровождения обучающегося педагогом-ассистентом

Описание ситуации

В общеобразовательную школу обратился родитель обучающегося с письменным заявлением о назначении ребенку педагога-ассистента. Родитель пояснил, что ребенку сложно самостоятельно организовывать учебную деятельность, выполнять задания и адаптироваться к образовательному процессу.

К заявлению приложено заключение ПМПК. При изучении предоставленных документов специалисты школы установили, что действующее заключение ПМПК подтверждает наличие особых образовательных потребностей, однако не содержит рекомендации по сопровождению педагогом-ассистентом.

Возникшие трудности

Имеет ли школа право назначить педагога-ассистента исключительно на основании заявления родителя либо временно организовать сопровождение обучающегося без заключения ПМПК, если школа расположена в сельской местности и находится на значительном расстоянии от ПМПК?

Алгоритм действий администрации школы

1. Зарегистрировать заявление родителя в установленном порядке.
2. Изучить представленные документы и проверить наличие рекомендаций ПМПК.
3. Установить, что заключение ПМПК не содержит рекомендации о сопровождении педагогом-ассистентом.
4. Рассмотреть вопрос на заседании СППС и оценить образовательные потребности обучающегося.
5. Провести беседу с родителем, разъяснив, что назначение педагога-ассистента осуществляется при наличии соответствующей рекомендации ПМПК и школа не вправе самостоятельно принимать такое решение только на основании заявления (*В соответствии с Правилами деятельности СППС в организациях образования, утвержденными приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 29 апреля 2025 года № 92 – оказание специальной психолого-педагогической поддержки детям с ограниченными возможностями (педагогом-психологом, специальным педагогом, педагогом-ассистентом) на основе заключений и рекомендаций ПМПК.)*
6. При наличии объективных данных о том, что образовательные потребности ребенка изменились, рекомендовать родителю пройти повторное обследование в ПМПК для пересмотра ранее выданных рекомендаций.
7. В случае удаленности ПМПК и наличия очереди на прохождение обследования до получения нового заключения ПМПК *с целью формирования навыков самостоятельной учебной деятельности обучающемуся по решению СППС организовать индивидуальное сопровождение педагогом-ассистентом сроком на одну четверть (*в *соответствии с Правилами деятельности СППС в организациях образования, утвержденными приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 29 апреля 2025 года № 92)*.

Решение

Назначение педагога-ассистента по заявлению родителя на постоянной основе не производится, поскольку отсутствует предусмотренное законодательством основание - рекомендация ПМПК. Родителю разъясняется право обратиться в ПМПК для пересмотра заключения при изменении образовательных потребностей ребенка. До получения нового заключения школа обеспечивает обучающемуся доступные меры психолого-педагогической поддержки в пределах своей компетенции.

Типичные ошибки

- Назначение педагога-ассистента только на основании заявления родителя.

Школа принимает решение без учета требований нормативных правовых актов и без оценки особых образовательных потребностей обучающегося.

- Отказ в назначении сопровождения.

При отсутствии рекомендации ПМПК школа не рассматривает другие варианты поддержки и не изучает ситуацию в полном объеме.

- Непроведение оценки особых образовательных потребностей обучающегося.

СППС не проводит наблюдение, не анализирует трудности обучающегося, не изучает мнение педагогов и родителей, вследствие чего решение принимается без достаточных оснований.

- Неиспользование возможностей временного сопровождения.

При наличии объективных трудностей поведения и адаптации СППС не рассматривает возможность организации временного сопровождения педагогом-ассистентом в пределах своих полномочий, предусмотренных действующими Правилами.

- Отсутствие междисциплинарного подхода.

Вопрос рассматривается только администрацией школы без участия педагога-психолога, специального педагога, классного руководителя и других специалистов сопровождения.

- Неполное информирование родителей.

Родителям не разъясняются основания принятого решения, порядок повторного обращения в ПМПК, а также возможные меры поддержки, которые школа может предоставить до получения нового заключения.

- Отсутствие мер поддержки до получения нового заключения ПМПК.

В период ожидания прохождения обследования ПМПК школа ограничивается ожиданием нового заключения и не использует имеющиеся возможности для оказания ребенку необходимой психолого-педагогической помощи.

- Неправильное понимание роли ПМПК.

Школа не учитывает, что до получения нового заключения ПМПК обучающемуся могут быть организованы отдельные меры поддержки в рамках деятельности СППС, включая предусмотренные случаи временного сопровождения педагогом-ассистентом.

Практические рекомендации

- Рассматривать каждую ситуацию с учетом конкретных обстоятельств и потребностей ребенка.

При принятии решения необходимо учитывать не только заявление родителя и заключение ПМПК, но и результаты всестороннего анализа потребностей ребенка.

- Организовать заседание СППС.

Рассмотреть обращение в рамках коллегиального обсуждения с участием специалистов службы психолого-педагогического сопровождения.

- Провести оценку динамики развития и особенностей обучения ребенка на основе наблюдений педагогов и специалистов сопровождения.

Проанализировать, в каких ситуациях возникают трудности, определить уровень самостоятельности ребенка, его способность выполнять учебные задания, взаимодействовать с педагогами и сверстниками.

- **Обеспечить обучающемуся необходимые меры поддержки с учетом возможностей организации образования.**

До получения нового заключения ПМПК обеспечить для обучающегося доступные специальные условия обучения.

- **При наличии оснований использовать возможность временного сопровождения.**

Если у обучающегося имеются выраженные трудности поведения и адаптации, СППС может рассмотреть вопрос об организации временного сопровождения педагогом-ассистентом в пределах полномочий, предусмотренных действующими Правилами.

- **Поддерживать конструктивное взаимодействие с родителями.**

Разъяснить нормативные основания принятого решения, порядок получения дополнительных рекомендаций ПМПК и меры поддержки, которые школа может предоставить до получения нового заключения.

- Документировать все этапы сопровождения.

Вести протоколы заседаний СППС, карты наблюдений, заключения специалистов, планы сопровождения и результаты мониторинга.

- **Осуществлять мониторинг эффективности принятых мер.**

Регулярно оценивать результативность принятых мер поддержки и при необходимости изменять подходы к сопровождению ребенка.

- **Повышать компетентность педагогов в вопросах инклюзивного образования.**

Организовывать методическую поддержку педагогов через обучение, консультации и обсуждение вопросов создания специальных условий обучения и эффективного взаимодействия со специалистами сопровождения, с целью повышения профессиональной компетентности педагогов по вопросам инклюзивного образования



Представленная практика раскрывает одну из сложных ситуаций в деятельности СППС – организацию сопровождения обучающегося при отказе родителей от обращения в ПМПК. На примере перехода обучающегося из начальной школы на уровень основного среднего образования показано, как изменение условий обучения и возрастание учебной нагрузки могут проявить ранее компенсированные трудности и привести к выраженной школьной дезадаптации. Особое внимание уделено действиям специалистов СППС в ситуации, когда родители не принимают рекомендации школы: организации командного наблюдения и оценки трудностей обучающегося, выстраиванию конструктивного взаимодействия с семьей, определению доступных мер поддержки и систематическому мониторингу образовательной динамики. Практическую ценность представляют предложенный алгоритм действий специалистов и материалы для организации взаимодействия с родителями.

Практика 8. Организация психолого-педагогического сопровождения обучающегося при отказе родителей от обращения в ПМПК

Организация образования: ГКП на ПХВ «Школа-гимназия № 80 имени Сакена Сейфуллина» акимата города Астаны

Населенный пункт: г. Астана

Регион: г. Астана

Направление практики: организация деятельности СППС и взаимодействия с семьей при отказе родителей от обращения в ПМПК

Описание ситуации

Обучающийся перешел в 5-й класс. В начальной школе он испытывал трудности в освоении учебной программы, однако благодаря адаптивным и компенсаторным возможностям, а также значительной поддержке классного руководителя сохранял удовлетворительную успеваемость.

При переходе на уровень основного среднего образования изменение условий обучения – кабинетная система, предметное обучение, увеличение количества педагогов и объема учебной информации – привело к выраженным трудностям адаптации. По итогам первой четверти педагоги-предметники зафиксировали трудности понимания абстрактных понятий и сложных инструкций, низкий темп работы, проявления тревожности и ухода от деятельности, а также академическую задолженность по ряду учебных предметов.

Возникшие трудности

• Кризис адаптации: родители искренне считывают возникшие проблемы исключительно как «плохую работу новых учителей-предметников», а не как проявление имевшихся ранее скрытых нарушений, проявившихся при повышении нагрузки.

• Правовой барьер (Законодательство РК): в соответствии с Законом РК «Об образовании» школа не может принудительно направлять ребенка на ПМПК и менять учебный план без официального заключения и рекомендаций, предоставленных родителями.

• Резкое снижение успеваемости и нарастание дезадаптации: в 5-м классе при отсутствии адаптации учебной программы у обучающегося увеличивается академическая задолженность, наблюдаются низкие результаты суммативного оценивания за раздел (СОР) и суммативного оценивания за четверть (СОЧ). Это повышает риск повторного обучения в том же классе и возникновения вторичных нарушений поведения, включая пропуски занятий и девиантные проявления.

• Конфликт «педагоги – родители»: учителя-предметники требуют от ребенка выполнения стандартных задании и соответствовать критериям оценивания, а родители во всем обвиняя учителей пишут жалобы в администрацию школы.

Алгоритм действий специалистов СППС школы

1. Учителя-предметники и классный руководитель заполняют карты наблюдений. Педагог-психолог проводит диагностику уровня школьной адаптации и тревожности пятиклассника. Проводится заседание школьного психолого-педагогического консилиума (ШППК), формируется коллегиальное заключение с рекомендацией ПМПК.

2. Проводится официальная встреча администрации и СППС с родителями. При отказе оформляется Заявление-отказ родителя с разъяснением правовых и академических последствий.

3. Разрабатывается индивидуальная карта сопровождения. Для учителей-предметников вырабатываются рекомендации по визуализации материала, дозированию домашних заданий и поэтапному контролю на уроках.

4. Наглядный мониторинг и работа с академической задолженностью: Проводится промежуточный анализ работ СОР и СОЧ. Родителям наглядно демонстрируются критерии оценивания и реальный разрыв между объемом выполненных работ Б. и его одноклассников.

5. Повторный ШППК и повторная рекомендация ПМПК: проводится анализ результатов первой и второй четвертей. При сохранении трудностей в обучении родителям повторно разъясняются цели обращения в ПМПК и возможности определения необходимых специальных образовательных условий, адаптации учебной программы, форм и способов выполнения заданий суммативного оценивания за раздел и четверть (СОР и СОЧ) (срок: первое полугодие).

Что оказалось наиболее эффективным

Разделение проблем «адаптации» и «особых образовательных потребностей»: В разговоре с родителями СППС подчеркивает, что учитывает фактор адаптации, но показывает специфические трудности (например, невозможность оперировать абстрактными категориями на истории/математике), которые проявлялись и ранее.

Аргументация через формат СОР и СОЧ: Родителям показывают бланк СОР, где ребенок за 40 минут смог записать только 1 строчку из-за медленного темпа обработки информации. Это снимает претензии к «предвзятости учителей» и переводит диалог в конструктивное русло.

Акцент на льготы при сдаче СОР/СОЧ: Разъяснение родителям, что заключение ПМПК дает право на официальную адаптацию суммативного оценивания (уменьшение количества заданий, увеличение времени на 15–20 минут, замена письменных форм устными).

Метод «встречных уступок»: Школа предлагает родителям попробовать совместную работу: в течение 1 четверти учителя применяют индивидуальный подход, но, если неуспеваемость сохраняется, родители соглашаются на консультацию специалистов ПМПК.

Типичные ошибки

- Обвинение учителей начальной школы: Фразы «Вам в начальной школе просто так завышали оценки» вызывают у родителей бурную защитную реакцию и агрессию.
- Выставлять неудовлетворительные оценки без предупреждения: Выставление сниженных баллов за СОР/СОЧ без предварительной демонстрации родителям черновиков и динамических карт ребенка.
- Игнорирование фактора предметного обучения: Требование от пятиклассника моментальной самоорганизации без учета его индивидуального темпа.
- Отсутствие единой позиции предметников: когда один учитель делает послабления, а другой жестко оценивает по стандарту, у родителей создается ощущение личностного конфликта с конкретным педагогом.

Практические рекомендации коллегам

• Создайте «Единую карту учащихся»: Учителя-предметники должны фиксировать одинаковые параметры (темп работы, восприятие инструкции, выполнение СОР) в едином документе.

• Используйте визуальные критерии оценивания: Показывайте родителям дескрипторы СОР/СОЧ, чтобы они видели, за какие именно критерии ребенок не может получить балл без специальной адаптации.

• Предложите предварительную онлайн-консультацию: если родители боятся очного визита в ПМПК, предложите им первичную консультацию со специальным педагогом/психологом в кабинете поддержки инклюзии школы (при наличии) или консультацию на портале.

Таблица 28. Инструмент 8.1. Чек-лист сопровождения обучающегося 5-го класса при отказе родителей от обращения в ПМПК

№	Мероприятие	Отметка	Ответственный
1	Сбор сведений от учителей-предметников (карта наблюдения)	[ ]	Классный руководитель
2	Психологическая диагностика адаптации к среднему звену	[ ]	Педагог-психолог
3	Проведение заседания ШППК (октябрь/ноябрь)	[ ]	Председатель ШППК
4	Оформление письменного отказа родителей от ПМПК	[ ]	Социальный педагог
5	Информирование предметников об индивидуальных особенностях ученика	[ ]	Зам. директора по учебной работе / СППС
6	Мониторинг результатов СОР и СОЧ за 1–2 четверти	[ ]	Зам. директора по учебной работе

Инструмент 8.2. Форма заявления родителя (законного представителя) об отказе от обращения в ПМПК

Руководителю _____
(наименование организации образования)
от родителя (законного представителя)
_____
(Ф.И.О.)

Заявление

Я, _____,
(Ф.И.О. родителя / законного представителя)
являясь родителем (законным представителем) обучающегося(ейся) _____ класса
_____,
(Ф.И.О. обучающегося)
подтверждаю, что ознакомлен(а) с результатами наблюдения педагогов и специалистов СППС, результатами обучения и выявленными трудностями в освоении образовательной программы и адаптации к условиям обучения.

Мне разъяснена рекомендация специалистов СППС обратиться в ПМПК для проведения обследования, определения особых образовательных потребностей обучающегося и получения рекомендаций по созданию необходимых специальных условий обучения и организации психолого-педагогической поддержки.

Мне разъяснено и понятно, что:

1. Отказ от обращения в ПМПК может ограничить возможность применения тех специальных условий обучения и оценивания, изменения (адаптации) образовательной программы и видов специальной психолого-педагогической поддержки, для определения которых в соответствии с

законодательством Республики Казахстан требуются заключение и рекомендации ПМПК.

2. Организация образования продолжает психолого-педагогическое сопровождение обучающегося и в пределах своей компетенции принимает доступные меры поддержки с учетом выявленных образовательных потребностей. Вместе с тем отказ от обращения в ПМПК может не позволить в полном объеме реализовать специальные условия и меры поддержки, требующие соответствующих рекомендаций ПМПК.

3. Я проинформирован(а) о выявленных трудностях в обучении и адаптации моего ребенка, их возможном влиянии на освоение образовательной программы и образовательные результаты, а также о возможных последствиях сохранения данных трудностей без рекомендованного специалистами обследования и определения необходимых мер поддержки.

4. Мне разъяснено, что эффективность психолого-педагогического сопровождения предполагает взаимодействие семьи и организации образования, выполнение согласованных рекомендаций и совместное наблюдение за динамикой обучения, развития и адаптации ребенка.

5. Мне разъяснено, что при сохранении или усилении трудностей в обучении и адаптации я вправе в дальнейшем обратиться в ПМПК для проведения обследования и получения соответствующих рекомендаций.

На момент подачи настоящего заявления **от обращения в ПМПК отказываюсь**. Решение принято мной после ознакомления с имеющейся информацией о трудностях обучающегося и получения соответствующих разъяснений специалистов организации образования.

Мне также разъяснено, что настоящий отказ **не прекращает психолого-педагогическое сопровождение обучающегося в организации образования**. Специалисты СППС продолжают наблюдение за динамикой его обучения и развития и определяют меры поддержки, которые могут быть реализованы организацией образования в пределах ее компетенции.

Дата: «__**» _____ 20**_ г.

Подпись родителя (законного представителя): _____

Подпись специалиста/представителя организации образования, проводившего разъяснение: _____

Инструмент 8.3. Информационная памятка для родителей «ПМПК: зачем это нужно?»

Уважаемые родители!

Переход ребенка из начальной школы на уровень основного среднего образования связан с существенным изменением условий обучения: увеличивается количество педагогов и учебных предметов, усложняется содержание учебного материала, возрастает объем самостоятельной работы, повышаются требования к самоорганизации и учебной деятельности.

Иногда именно в этот период становятся более заметными трудности, которые ранее ребенок мог частично компенсировать благодаря поддержке одного учителя, привычному режиму и меньшему объему учебной нагрузки.

Если специалисты школы видят, что ребенку становится сложно справляться с учебными требованиями, адаптироваться к новым условиям или взаимодействовать с окружающими, они могут рекомендовать родителям обратиться в **ПМПК**.

Важно понимать: обращение в ПМПК – это не «наказание» ребенка и не признание его неспособным учиться. Это возможность более точно определить его образовательные потребности и понять, какая поддержка необходима для успешного обучения и развития.

Что может дать обращение в ПМПК?

Определение особых образовательных потребностей.

Специалисты комплексно рассматривают имеющиеся у ребенка трудности и определяют, какая помощь и какие специальные условия могут быть ему необходимы.

Рекомендации по организации обучения.

По результатам обследования могут быть определены рекомендации по созданию специальных условий, организации психолого-педагогической поддержки, а при наличии соответствующих оснований – по изменению или адаптации образовательной программы.

Определение необходимой помощи специалистов.

Рекомендации ПМПК помогают школе и семье определить необходимость специальной психолого-педагогической поддержки и направления работы специалистов с учетом образовательных потребностей ребенка.

Снижение чрезмерной учебной нагрузки и эмоционального напряжения.

Правильно определенные образовательные потребности и соответствующие им меры поддержки позволяют сделать требования более доступными для ребенка, снизить ситуацию постоянного неуспеха и создать условия для сохранения учебной мотивации.

Согласованность действий семьи и школы.

Заключение и рекомендации ПМПК могут помочь родителям, педагогам и специалистам СППС выстроить единое понимание трудностей ребенка и согласовать необходимые меры поддержки.

Если вы пока не готовы обратиться в ПМПК

Вы можете обсудить свои сомнения со специалистами СППС, задать вопросы о причинах направления и ознакомиться с результатами педагогического наблюдения и оценки трудностей ребенка.

Отказ от обращения в ПМПК **не означает прекращения поддержки ребенка со стороны школы**. Специалисты СППС продолжают наблюдать за его обучением и развитием и в пределах компетенции организации образования определяют доступные меры поддержки.

Вместе с тем важно учитывать, что для определения и реализации отдельных специальных условий и видов поддержки в соответствии с законодательством могут потребоваться заключение и рекомендации ПМПК.

Если трудности сохраняются или усиливаются, родители могут вернуться к вопросу об обращении в ПМПК.



ПМПК помогает не определить, «может или не может ребенок учиться», а установить, какие образовательные потребности у него имеются и какие условия и поддержка необходимы для его обучения и развития.

Решение об обращении в ПМПК важно принимать на основе информации о реальных трудностях ребенка и в диалоге со специалистами, исходя прежде всего из его образовательных интересов и потребностей.



Представленная практика раскрывает роль классного руководителя в координации взаимодействия учителей-предметников при организации поддержки обучающегося с особыми образовательными потребностями. В центре представленного опыта – переход от общих оценочных характеристик обучающегося к выявлению конкретных образовательных барьеров и определению педагогических способов их преодоления. На практических примерах показано, как обсуждение трудностей может быть выстроено вокруг четырех последовательных компонентов: **учебная цель – образовательный барьер – педагогическая опора – ожидаемый результат**. Практическую ценность представляет простой алгоритм профессионального взаимодействия, который помогает педагогам согласовывать способы поддержки обучающегося непосредственно в образовательном процессе и оценивать их результативность.

Практика 9. Координация взаимодействия классного руководителя и учителей-предметников при сопровождении обучающегося с особыми образовательными потребностями

Организация образования: КГУ на ПХВ «Школа-гимназия № 22» акимата города Астаны

Населенный пункт: г. Астана

Регион: г. Астана

Направление практики: координация взаимодействия классного руководителя и учителей-предметников при выявлении образовательных барьеров и определении педагогической поддержки обучающегося с ООП

Роль классного руководителя во взаимодействии с учителями-предметниками

В работе классного руководителя нередко возникают ситуации, когда именно он становится связующим звеном между учеником с особыми образовательными потребностями, учителями-предметниками и родителями.

При этом задача классного руководителя – не выступать «переводчиком» между педагогами и ребенком и не искать виноватых в возникающих трудностях. Его основная роль – координировать взаимодействие и помогать педагогам сосредоточиться на главном: что необходимо изменить в организации обучения, чтобы ребенок мог проявить свои возможности и достичь планируемого результата.

Особенно важно, чтобы такая беседа не превращалась в обмен общими фразами:

- «Он не понимает материал»;
- «Он не старается»;
- «Он очень медленно работает»;

- «С ним сложно работать»;
- «Он ничего не делает самостоятельно».

За каждой такой формулировкой необходимо увидеть *конкретный образовательный барьер* и определить, какая педагогическая опора может помочь его преодолеть.

Алгоритм профессиональной беседы «Цель – барьер – опора – результат»

На практике беседа между классным руководителем и учителем-предметником иногда проходит ситуативно: обсуждаются трудности, поведение ребенка, отметки, невыполненные задания, но в результате не появляется конкретного решения.

Поэтому методическое объединение классных руководителей нашей школы использует простой алгоритм: «цель – барьер – опора – результат». Такой алгоритм позволяет перевести разговор от проблемы ребенка к поиску педагогического решения.

1. **Цель**

Первый вопрос классного руководителя учителю-предметнику:

«Что должен уметь ученик в результате урока?» Важно сформулировать именно учебный результат, а не объем выполненных заданий.

Например: «Он должен выполнить все задания в тетради» не является учебным результатом. Тогда как «Он должен определить главную мысль текста» основано на учебной цели. Так мы отделяем цель урока от количества заданий и способа их выполнения.

2. **Барьер**

Вопрос классного руководителя: «*Что конкретно мешает ученику показать этот результат?»* Здесь важно избегать характеристик личности ребенка и описывать наблюдаемое поведение.

Например:

Таблица 29. Примеры корректировки формулировок в профессиональной беседе с родителями

Неудачная формулировка	Более продуктивная формулировка
Он(она) невнимательный(ая)	Теряет инструкцию, если она состоит из нескольких действий
Он(она) ленится	Не приступает к заданию без дополнительного пояснения
Он(она) ничего не понимает	Испытывает трудности при работе с текстовой инструкцией
Он(она) медленный(ая)	Ему требуется больше времени на чтение и запись ответа
Он(она) не умеет работать в группе	Затрудняется определить свою роль в групповой работе
Он(она) не хочет отвечать	Испытывает затруднение при формулировании устного ответа перед классом

Возможные барьеры:

- сложная или длинная инструкция;
- большое количество действий одновременно;
- трудности с чтением;
- необходимость быстро сформулировать ответ;
- недостаточное время на выполнение;
- трудности с концентрацией внимания;
- необходимость самостоятельно определить последовательность действий;
- затруднения при работе в паре или группе;
- тревожность при публичном ответе.

3. **Опора**

После определения барьера классный руководитель задает ключевой вопрос: «Что мы можем изменить в условиях выполнения задания, чтобы ребенок смог достичь этой же цели?» Здесь важно подчеркнуть главный принцип: *не обязательно менять учебную цель. Мы меняем способ и условия, в которых ребенок движется к этой цели.*

В качестве опор могут использоваться:

- короткая и понятная инструкция;
- инструкция по одному шагу;
- визуальный алгоритм;
- образец выполнения;
- пошаговый план;
- схема или картинка;
- таблица;
- выделение ключевой информации;
- дополнительное время;
- возможность устного ответа;
- предварительное выполнение первого действия вместе с педагогом;
- работа в паре;
- чек-лист для самопроверки.

При этом опора должна быть конкретной и заранее понятной учителю.

Не просто дать ему больше помощи. Первое действие выполнить вместе, затем предложить ученику выполнить аналогичное действие самостоятельно.

4. **Результат**

На последнем этапе необходимо определить: «Как мы поймем, что поддержка сработала?» Результат должен быть конкретным и наблюдаемым.

Например:

- ученик самостоятельно выполняет первый шаг;
- выбирает правильный вариант из предложенных;
- формулирует ответ с опорой на схему;
- выполняет основную часть задания;

- использует алгоритм без дополнительного напоминания;
- демонстрирует понимание учебного материала устно.

Таким образом, разговор заканчивается не фразой «попробуем помочь», а конкретной договоренностью: что делаем? Кто делает? В какой ситуации? Какой результат ожидаем?

Практический пример применения алгоритма

Таблица 30. Обычное учебное задание – возможный барьер – педагогическая опора – допустимый результат

Обычное учебное задание	Возможный барьер	Педагогическая опора	Допустимый результат
Работа с текстом. «Прочитать текст, определить главную мысль, выписать ключевые слова и составить план»	Ученик испытывает трудности, когда необходимо одновременно: • прочитать текст; • понять содержание; • определить главное; • выделить ключевые слова; • сформулировать ответ; • составить план.	Задание структурируется: 1. Прочитай первый абзац. 2. Посмотри на образец. 3. Определи, о чем говорится в абзаце. 4. Выполни первый шаг вместе с учителем. 5. Выполни следующий шаг самостоятельно. 6. Проверь себя по алгоритму.	Ученик с опорой на предложенный алгоритм определяет главную мысль текста и формулирует ответ.

Практический инструментарий к практике 9

Таблица 31. Инструмент 9.1. Алгоритм профессиональной беседы «цель – барьер – опора – результат»

Этап	Ключевой вопрос
Цель	Что должен уметь обучающийся в результате урока?
Барьер	Что конкретно мешает обучающемуся показать этот результат?
Опора	Что можно изменить в условиях выполнения задания, чтобы обучающийся смог достичь этой цели?
Результат	Как мы поймем, что выбранная поддержка сработала?

Инструмент 9.2. Краткий алгоритм для учителя-предметника «Скажи – Покажи – Вместе – Самостоятельно – Проверь»

Для повседневного использования учителем-предметником алгоритм педагогической поддержки может быть представлен в виде пяти последовательных действий:

Скажи - сформулируй короткую инструкцию.

Покажи - продемонстрируй образец или способ действия.

Вместе - выполни первый шаг совместно с учеником.

Самостоятельно - предложи выполнить аналогичное действие самому.

Проверь - дай возможность свериться с алгоритмом или чек-листом.

Такой алгоритм помогает дозировать педагогическую поддержку: сначала сделать способ действия понятным и доступным для обучающегося, затем выполнить действие совместно и постепенно перейти к самостоятельному выполнению.

При организации такого взаимодействия важно придерживаться следующего подхода: вместо вопроса «Что не так с ребенком?» следует задавать вопрос «Что мешает ему выполнить эту задачу и какую опору мы можем создать?». Такая смена фокуса позволяет изменить саму логику профессионального взаимодействия – перейти от оценки трудностей обучающегося к выявлению образовательных барьеров и поиску конкретных педагогических решений.

В этом случае классный руководитель выступает не контролером и не посредником в разрешении возникающих трудностей, а координатором командной работы, организованной вокруг образовательных потребностей конкретного обучающегося. Объединяющим для классного руководителя и учителя-предметника становится вопрос: «Что мы можем изменить в организации обучения, чтобы обучающийся смог показать то, что он знает и умеет?»



Представленная практика раскрывает взаимодействие специалистов СППС с семьей в ситуации, когда наблюдаемые у обучающегося трудности речевого развития и понимания обращенной речи могут быть связаны с не выявленным ранее снижением слуха. На конкретном примере показано, как результаты педагогического наблюдения и комплексного обследования становятся основанием для обсуждения с родителями необходимости дополнительного обследования, а последующее междисциплинарное взаимодействие позволяет уточнить образовательные потребности ребенка и скорректировать программу сопровождения. Особое значение имеет последовательная работа с семьей, направленная не на убеждение или давление, а на формирование доверия, понимание родителями наблюдаемых трудностей и их активное включение в процесс сопровождения.

Практика 10. Взаимодействие специалистов СППС с семьей при выявлении у обучающегося признаков нарушения слуха

Организация образования: КГУ «Специальная школа-интернат № 2» управления образования Карагандинской области

Населенный пункт: г. Караганда

Регион: Карагандинская область

Направление практики: взаимодействие специалистов СППС с семьей при выявлении трудностей восприятия и понимания обращенной речи

Описание ситуации

В класс поступил ребенок с выраженными нарушениями речи и трудностями в понимании обращенной речи. Во время наблюдений и комплексного обследования специалисты обратили внимание, что ребенок не всегда откликается на свое имя, с трудом понимает словесные инструкции, часто ориентируется на действия одноклассников и использует жесты вместо речи. На уроках испытывал значительные трудности при выполнении заданий и заметно отставал от сверстников.

После обсуждения результатов обследования специалисты рекомендовали матери обратиться к врачу-сурдологу и пройти аудиологическое обследование. По результатам обследования у ребенка была выявлена двусторонняя тугоухость III степени. После постановки диагноза ребенку были подобраны слуховые аппараты на оба уха, которые он стал носить постоянно.

Возникшие трудности

- Мама считала, что причиной трудностей является только задержка речевого развития, и не предполагала, что они могут быть связаны со снижением слуха.
- Сначала она с недоверием отнеслась к рекомендациям специалистов и не спешила обращаться к сурдологу.

- До проведения медицинского обследования было сложно определить причины имеющихся нарушений и выбрать наиболее эффективные способы помощи ребенку.
- Требовалось постепенно выстроить доверительные отношения с семьей и помочь матери принять необходимость дополнительного обследования.

Алгоритм действий

1. Проведено комплексное обследование ребенка специалистами службы психолого-педагогического сопровождения.
2. На заседании службы сопровождения обсуждены результаты обследования и определены дальнейшие действия.
3. Проведена индивидуальная консультация с матерью, во время которой специалисты объяснили, какие особенности наблюдаются у ребенка и почему необходимо проверить слух.
4. Маму регулярно приглашали на заседания службы сопровождения, где знакомили с результатами наблюдений и изменениями в развитии ребенка.
5. Специалисты показывали конкретные примеры из школьной жизни: ребенок не реагировал на обращение, не всегда понимал инструкции, ориентировался на сверстников.
6. После нескольких консультаций мама согласилась пройти обследование у врача-сурдолога.
7. Аудиологическое обследование подтвердило двустороннюю тугоухость III степени.
8. Ребенку были подобраны слуховые аппараты на оба уха, после чего начался период адаптации к их использованию.
9. Индивидуальная программа психолого-педагогического сопровождения была пересмотрена с учетом диагноза и новых образовательных потребностей ребенка.
10. Родителям и педагогам даны рекомендации по организации общения с ребенком с учетом использования слуховых аппаратов.
11. Продолжено сопровождение семьи и контроль динамики развития ребенка.

Что оказалось эффективным

- Все специалисты придерживались единой позиции, поэтому рекомендации были последовательными и понятными для семьи.
- Регулярные встречи помогли маме постепенно принять ситуацию и понять необходимость медицинского обследования.
- Наиболее убедительными оказались реальные примеры из школьной жизни, которые ежедневно наблюдали педагоги.
- Специалисты старались объяснять все простыми словами, избегая сложной медицинской терминологии.
- После подтверждения диагноза мама активно включилась в процесс сопровождения ребенка и выполняла рекомендации специалистов.

- Использование слуховых аппаратов на оба уха позволило ребенку лучше воспринимать обращенную речь, что значительно повысило эффективность коррекционной работы.
- После получения медицинского заключения была скорректирована программа сопровождения и определены единые требования для педагогов и родителей.

Результаты в развитии ребенка

- Ребенок успешно адаптировался к постоянному использованию слуховых аппаратов на оба уха.
- Стал лучше реагировать на обращенную речь и выполнять словесные инструкции.
- Значительно улучшилось понимание речи окружающих.
- Увеличился объем активной речи, ребенок чаще использовал фразы, а необходимость в жестах постепенно уменьшилась.
- Снизилась тревожность, исчезли частые эмоциональные вспышки.
- Стал увереннее общаться со взрослыми и сверстниками.
- Появились дружеские отношения в классе.
- Повысилась успешность при выполнении учебных заданий и активность на уроках.

Типичные ошибки

- Ограничиваться одной консультацией с родителями, ожидая быстрого принятия рекомендаций.
- Пытаться убедить родителя с помощью давления или обвинений.
- Давать разные рекомендации от разных специалистов.
- Использовать сложные медицинские термины без объяснения их значения.
- Не учитывать эмоциональное состояние родителей при сообщении результатов обследования.
- Рассматривать нарушение речи только как логопедическую проблему, не исключив снижение слуха.
- Откладывать направление на аудиологическое обследование при наличии характерных признаков нарушения слуха.
- После постановки диагноза прекращать сопровождение семьи, не помогая ребенку адаптироваться к использованию слуховых аппаратов.

Рекомендации

Если у ребенка наблюдаются выраженные трудности в понимании обращенной речи, отсутствует реакция на имя, он часто использует жесты и ориентируется на действия окружающих, проверку слуха необходимо проводить как можно раньше.

При работе с семьей важно не ограничиваться одной консультацией. Доверие формируется постепенно, поэтому необходимо регулярно обсуждать с родителями результаты наблюдений, объяснять особенности развития ребенка и отвечать на возникающие вопросы.

После подтверждения нарушения слуха важно не только скорректировать программу сопровождения, но и помочь ребенку адаптироваться к использованию слуховых аппаратов, а также обучить родителей и педагогов эффективным способам общения. Только совместная работа семьи и специалистов позволяет создать условия для успешного развития ребенка.



Представленная практика раскрывает еще одно значимое направление деятельности СППС – **методическую поддержку педагога**, испытывающего трудности при организации образовательного процесса для обучающегося с выраженными нарушениями поведения. В центре внимания находится не только поведение обучающегося, но и профессиональная поддержка педагога: наблюдение за образовательной ситуацией, выявление факторов, провоцирующих нежелательное поведение, совместный подбор педагогических стратегий и обеспечение единых подходов всех специалистов. Практика показывает, что устойчивые изменения достигаются не за счет отдельных дисциплинарных мер, а благодаря структурированию образовательной среды, предсказуемости требований, позитивному подкреплению и систематическому мониторингу результатов.

Практика 11. Методическая поддержка педагога при организации образовательного процесса для обучающегося с выраженными нарушениями поведения

Организация образования: КГУ «Специальная школа-интернат № 2» управления образования Карагандинской области

Населенный пункт: г. Караганда

Регион: Карагандинская область

Направление практики: сопровождение и методическая поддержка педагога при организации работы с проблемным поведением обучающегося

Описание ситуации

В службу психолого-педагогического сопровождения обратился педагог с запросом о трудностях организации образовательного процесса для обучающегося, имеющего выраженные нарушения поведения.

Во время уроков у обучающегося наблюдались эпизоды выраженного нежелательного поведения: громкий плач, крик, падение на пол, самовольный уход с рабочего места и выход из класса. Отдельные эпизоды возникали при предъявлении требований или необходимости выполнения учебного задания

Педагог испытывал затруднения при выборе методов взаимодействия с ребенком и организации индивидуального подхода, что привело к обращению за консультацией к специалистам психолого-педагогической службы.

Возникшие трудности

- Недостаточная осведомленность педагога об особенностях поведения ребенка и факторах, вызывающих проблемное поведение.
- Отсутствие практического опыта применения специальных методов педагогической поддержки при работе с детьми с выраженными нарушениями поведения.

- Преимущественное использование стандартных дисциплинарных мер (замечания, выговоры, наказания), которые не давали устойчивого положительного эффекта.
- Эмоциональное напряжение педагога, связанное с частыми конфликтными ситуациями и чувством неуверенности в выборе стратегии взаимодействия.
- Нарушение образовательного процесса всего класса вследствие частых эпизодов проблемного поведения одного учащегося.

Алгоритм действий

1. Анализ педагогического запроса специалистами службы психолого-педагогического сопровождения, сбор первичной информации о ребенке, его истории развития, медицинском статусе и условиях жизни в семье.
2. Наблюдение за ребенком в учебной деятельности на нескольких уроках у разных преподавателей для выявления закономерностей и триггеров проблемного поведения.
3. Совместный анализ причин возникновения проблемного поведения с педагогом, с учетом информации о психофизиологических особенностях ребенка, условиях обучения и семейной ситуации.
4. Разработка индивидуальных рекомендаций по организации образовательного процесса, структуре урока и методам педагогической поддержки.
5. Методическое консультирование педагога с демонстрацией эффективных практических приемов взаимодействия и управления поведением.
6. Ознакомление всех педагогов и специалистов, работающих с ребенком, с едиными подходами к сопровождению для обеспечения согласованности действий.
7. Мониторинг эффективности применения рекомендаций через фиксацию данных о поведении и образовательных достижениях ребенка с последующей корректировкой стратегии при необходимости.

Что оказалось эффективным

Единые требования и согласованная реакция всех педагогов, работающих с ребенком. Разработанный единый набор правил и алгоритмов реагирования на проблемное поведение (единая система команд, единые реакции на нарушения, единые системы поощрения) обеспечили предсказуемость ситуации для ребенка и снизили его тревожность.

Четкая структуризация уроков с разделением на этапы и обязательным указанием временных рамок (тайминг). Использование визуального плана урока и таймера помогло ребенку ориентироваться во времени и переходах между видами деятельности, что существенно снизило количество поведенческих срывов.

Требовательный, спокойный и последовательный тон педагога при предъявлении требований. Краткие, ясные инструкции без эмоциональных всплесков, угроз и публичных наказаний создавали атмосферу уважения и

понимания. Эффективность достигалась именно стабильностью и предсказуемостью реакции взрослого, а не ее мягкостью или, напротив, суровостью.

Последовательное применение системы положительного подкрепления за выполнение требований, соблюдение правил и проявление желательного поведения. Использовались похвала, символы прогресса, маркеры достижений и небольшие привилегии, что повышало мотивацию ребенка к учебной деятельности.

Превентивное планирование деятельности, когда педагог заранее предлагал альтернативные задания или переключение видов работы при первых признаках эмоционального напряжения, организовывал сенсорные паузы для предупреждения кризисных поведенческих эпизодов.

Тайм-менеджмент как на уровне организации урока, так и для отдельных заданий: работа короткими отрезками времени с промежуточными поощрениями и перерывами.

Визуальные подсказки и карточки с пошаговыми инструкциями, размещенные на рабочем месте ребенка, снижали количество уточняющих вопросов и предотвращали ошибки при выполнении заданий.

Регулярное межпедагогическое обсуждение хода реализации рекомендаций на коротких еженедельных планерках обеспечивало синхронизацию подходов и возможность оперативно вносить корректировки.

Комплекс мер применялся в течение второй четверти, была отмечена явная положительная динамика. Ребенок стал дольше сохранять рабочую позу на уроке, спокойнее реагировать на предъявляемые требования, с большим интересом посещать занятия и выполнять задания более самостоятельно. Существенно сократилось количество эпизодов самовольных уходов с рабочего места и выбеганий из класса. Значительно реже наблюдались проявления аутоагрессии и агрессии по отношению к сверстникам.

Однако мониторинг показал, что в периоды, когда уроки проводили педагоги, не всегда придерживавшиеся единых согласованных подходов, сохранялись отдельные эпизоды нежелательного поведения, что подтвердило критическую роль единства требований и единства подходов всех участников образовательного процесса.

Типичные ошибки

Рассматривать проблемное поведение исключительно как нарушение дисциплины или капризность ребенка, не учитывая его психофизиологических особенностей и истинных причин поведения.

Использовать преимущественно запреты, замечания и наказания без разработки альтернативных стратегий поддержки и положительного подкрепления желательного поведения.

Применять одинаковые требования и методы воздействия ко всем детям без учета индивидуальных особенностей, уровня развития и специфики нарушений.

Ограничиваться разовой консультацией со специалистом без последующего систематического сопровождения педагога и мониторинга внедрения рекомендаций.

Использовать разные подходы разными педагогами, работающими с одним и тем же ребенком, что приводит к рассогласованию и усилению тревожности ребенка.

Не организовать регулярный мониторинг эффективности применяемых рекомендаций, что не позволяет выявить, работают ли предложенные методы, и вовремя внести необходимые корректировки.

Рекомендации

Сопровождение педагога должно носить системный характер и включать несколько этапов: наблюдение за образовательным процессом и выявление закономерностей проблемного поведения, анализ его причин в диалоге с педагогом, разработку конкретных практических рекомендаций, поддержку педагога на этапе внедрения этих рекомендаций и регулярный мониторинг их эффективности.

Обеспечить согласованность подходов между всеми педагогами и специалистами, разработав единую памятку с правилами взаимодействия, едиными системами команд, структурой урока и алгоритмами реагирования на проблемное поведение. Такая согласованность напрямую влияет на снижение тревожности ребенка и эффективность коррекции.

Документировать данные наблюдений и результаты примененных интервенций в журнале наблюдений, используя форму и принципы, рекомендованные в методических материалах. Эти данные служат основой для анализа, планирования дальнейших мер и корректировки стратегии сопровождения.

Предусмотреть постоянную поддержку для самого педагога через методические консультации, супервизию и обсуждение проблемных ситуаций. Это помогает снизить эмоциональное напряжение педагога, укрепить его уверенность в выборе стратегии и повысить устойчивость положительных изменений.

Проводить фиксацию поведения ребенка систематически в журнале наблюдений, используя форму (Журнал наблюдений за поведением ребенка. Елисеева И.Г., Ерсарина А.К., «Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: методические рекомендации», Алматы).



Представленная практика демонстрирует переход от наращивания отдельных элементов инфраструктуры к управлению качеством сопровождения. Центральным ориентиром выступает не количество кабинетов, специалистов или мероприятий, а способность региональной системы своевременно выявить образовательную потребность ребенка, обеспечить необходимые условия на конкретной территории и сохранить преемственность поддержки при переходе между уровнями образования.

Практика 12. Региональная управленческая практика создания специальных условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями

Организация-координатор: Учебно-методический центр развития образования Карагандинской области

Населенный пункт: г. Караганда

Регион: Карагандинская область

Направление практики: управленческая координация создания специальных условий, развитие ресурсной сети и обеспечение непрерывного образовательного маршрута

Участники: органы управления образованием, методическая служба, ПМПК, специальные организации образования, ресурсные центры, организации общего и технического и профессионального образования, СППС, организации здравоохранения и социальной защиты, общественные объединения, семьи

Описание региональной ситуации

В Карагандинской области последовательно формируется многоуровневая система сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Ее основой является принцип, согласно которому содержание специальных условий определяется актуальными образовательными потребностями ребенка, а организационные ресурсы объединяются вокруг его непрерывного образовательного маршрута.

По данным представленного регионального материала, в области функционируют 35 специальных организаций образования и 64 кабинета поддержки детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах. Более 16 тысяч детей получают специальную психолого-педагогическую поддержку. Условия для инклюзивного образования созданы в 90 % дошкольных организаций, 97 % школ и 93 % организаций технического и профессионального образования. Охват детей с особыми образовательными потребностями дополнительным образованием достиг 64,5 %.

Наличие инфраструктуры позволило обеспечить базовую доступность поддержки, однако региональный анализ выявил следующую задачу:

одинаковый перечень формально созданных условий не всегда означает сопоставимое качество их реализации. Различия проявлялись в доступности специалистов, соблюдении рекомендаций ПМПК, согласованности действий служб, качестве психолого-педагогического сопровождения и возможностях продолжения образовательного маршрута после окончания школы.

Поэтому управленческим приоритетом стал переход от отдельных мероприятий к единой региональной системе, в которой ранняя помощь, оценка потребностей, методическая поддержка, создание специальных условий, профессиональная ориентация и трудоустройство рассматриваются как взаимосвязанные звенья.

Возникшие трудности

- неодинаковая доступность специальных педагогов, педагогов-ассистентов и педагогов-психологов в городских, сельских и отдаленных территориях;
- различия в качестве исполнения рекомендаций ПМПК и решений СППС;
- риск разрыва между диагностикой образовательных потребностей и фактическим созданием специальных условий в организации образования;
- недостаточная преемственность сопровождения при переходе ребенка из ранней помощи в дошкольную организацию, школу, систему ТиПО и далее к трудоустройству;
- ограниченность разовых курсов повышения квалификации без последующей методической поддержки педагогов;
- необходимость согласования действий образования, здравоохранения, социальной защиты, занятости, общественных организаций и семьи;
- ориентация части отчетности преимущественно на наличие инфраструктуры, а не на качество и результативность специальных условий.

Цель и задачи практики

Цель практики – обеспечить единые подходы к созданию и оценке специальных образовательных условий на всей территории региона независимо от места проживания ребенка и кадровых возможностей конкретной организации образования.

Для достижения цели решались следующие задачи:

- объединение организаций и специалистов в многоуровневую ресурсную сеть;
- развитие раннего выявления и помощи детям от рождения до трех лет и поддержки их семей;
- обеспечение организаций образования постоянной методической и консультативной поддержкой;
- формирование единых профессиональных подходов к оценке потребностей и реализации специальных условий;

• организация межведомственного рассмотрения системных и индивидуальных вопросов;

• обеспечение преемственности образования, профессиональной ориентации, социализации и трудоустройства;

• переход к мониторингу качества условий и фактических результатов сопровождения.

Таблица 32. Направления региональной модели сопровождения

Направление	Основное содержание	Практический результат
1. Ранняя помощь	Раннее выявление рисков развития, сопровождение детей от рождения до трех лет, консультирование и обучение семьи	Своевременное начало поддержки и подготовка перехода в систему образования
2. Ресурсная сеть	Объединение специальных школ, общеобразовательных школ, аутизм-центра, ПМПК и методической службы	Доступ организации образования к консультациям, обучению и практическим материалам
3. Кадровый потенциал	Курсовая подготовка, методическое сопровождение, профессиональные сообщества, распространение практик	Перенос знаний в ежедневную деятельность педагогов и СППС
4. Межведомственное взаимодействие	Согласование решений образования, здравоохранения, социальной защиты, занятости, общественных объединений и семьи	Комплексное решение вопросов, выходящих за пределы компетенции одной организации
5. Непрерывный маршрут	Связь ранней помощи, дошкольного и школьного образования, ТиПО, социализации и трудоустройства	Преемственность условий и снижение риска потери поддержки при переходах

Таблица 33. Этапы реализации региональной управленческой практики

№	Этап	Управленческое действие	Результат
1	Анализ потребностей и ресурсов	Сопоставляются данные о детях с ООП, территориальной доступности услуг, кадровом обеспечении и действующих организациях поддержки	Региональная карта потребностей и ресурсов
2	Определение единой модели	Устанавливаются общие принципы, уровни сопровождения, функции участников и порядок взаимодействия	Согласованная организационная модель
3	Формирование ресурсной сети	Определяются базовые организации, зоны методической ответственности, способы очного и дистанционного консультирования	Маршруты получения внешней поддержки

№	Этап	Управленческое действие	Результат
4	Развитие ранней помощи	Создаются службы ранней помощи, механизмы информирования и сопровождения семей, порядок перехода в дошкольное образование	Раннее включение семьи в сопровождение
5	Поддержка кадров	Организуются обучение, наставничество, профессиональные сообщества, консультации и разбор практических ситуаций	Устойчивое применение единых подходов
6	Межведомственная координация	Системные вопросы рассматриваются Координационным советом; для отдельных случаев определяется ответственный маршрут	Согласованные решения и распределенная ответственность
7	Обеспечение преемственности	Согласуются действия при переходе между уровнями образования, профориентации и трудоустройстве	Непрерывный образовательный и социальный маршрут
8	Мониторинг качества	Оцениваются не только наличие условий и охват, но и их доступность, регулярность, согласованность и влияние на участие ребенка	Корректировка региональных решений

Что оказалось эффективным

Ресурсные центры как территориальные центры компетенций. В регионе функционируют 17 ресурсных центров: десять – на базе специальных школ-интернатов, 6 – на базе общеобразовательных школ и один – на базе Центра поддержки детей с аутизмом. За время их деятельности методическую помощь получили более 4000 педагогов, проведено свыше 500 обучающих мероприятий. Ресурсные центры обеспечивают консультации, распространение практик и поддержку организаций, в которых отсутствуют отдельные специалисты.

Переход от разового обучения к постоянному сопровождению педагога. В инклюзивном обучении задействованы более 10 тысяч педагогов, свыше 12 тысяч прошли обучение. Практика показала, что устойчивые изменения требуют не только курса, но и последующих консультаций, наставничества, обмена опытом и доступа к банку методических материалов.

Развитие ранней помощи как первого звена маршрута. На базе кабинетов психолого-педагогической коррекции открыты службы ранней помощи детям от рождения до трех лет. Работа строится совместно с областной ПМПК и включает сопровождение семьи, что позволяет заранее планировать дальнейшие образовательные условия.

Координационный совет по инклюзивному и специальному образованию. Регулярное межведомственное рассмотрение вопросов позволяет принимать не изолированные решения по отдельным организациям,

а системно устранять территориальные, кадровые и организационные барьеры.

Соединение школьного сопровождения с профессиональным маршрутом. Экскурсии в колледжи, движение «Абилимпикс», взаимодействие с работодателями и службами занятости, сопровождение выпускников и деятельность интеграционного центра расширяют цель сопровождения от освоения программы к социальной и профессиональной самореализации.

Использование современных технологий сопровождения. Проект «Цифровая инклюзия», обучение педагогов ассистивным технологиям и подготовка педагогов и родителей по вопросам сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра применяются как часть общей системы, а не как отдельные несвязанные инициативы.

Результаты и наблюдаемая динамика

Практика позволила сформировать региональную инфраструктуру, в которой организации образования могут обращаться за методической помощью, получать консультации внешних специалистов и выстраивать маршруты сопровождения за пределами собственной штатной структуры. Расширение ресурсной сети способствует уменьшению различий между городскими и районными организациями и создает основу для распространения единых подходов.

Региональный опыт также показал, что оценивать результат только по числу созданных кабинетов или прошедших обучение педагогов недостаточно. Следующим этапом определено управление качеством специальных условий: оценка фактической доступности помощи, соблюдения рекомендаций, устойчивости командного взаимодействия, преемственности сопровождения и изменений в образовательной ситуации ребенка.

В представленном материале количественные показатели характеризуют масштаб системы и охват участников. Для оценки влияния практики на обучающихся они должны дополняться данными организаций образования о динамике участия, самостоятельности, освоения образовательной программы, социализации, удовлетворенности семьи и качестве перехода между уровнями образования.

Таблица 34. Практический инструмент 12.1. Карта ресурсов территории

Внешний ресурс	Организация/ контакт	Доступная помощь	Порядок обращения	Срок ответа
ПМПК		Оценка ООП, рекомендации, консультирование		
КППК/реабилитационный центр		Коррекционно-развивающая и консультативная помощь		

Внешний ресурс	Организация/ контакт	Доступная помощь	Порядок обращения	Срок ответа
Ресурсный центр		Методическая помощь, наставничество, обучение		
Специальная организация		Консультации специалистов, обмен практиками		
Медицинская организация		Медицинская помощь и межведомственное взаимодействие		
Социальная защита/ занятость		Социальная поддержка, профмаршрут, трудоустройство		
Общественная организация		Поддержка семьи, социальные и иные ресурсы		

Таблица 35. Практический инструмент 12.2. Матрица преемственности маршрута

Переход	Передаваемая практическая информация	Участники	Результат
Ранняя помощь → дошкольная организация	Что помогает ребенку и семье; способы коммуникации; необходимые условия	Координаторы обеих организаций, семья	Встреча до перехода; адаптационный план
Дошкольная организация → школа	Сильные стороны; актуальные цели; эффективные стратегии; требуемые специалисты	СППС, педагоги, семья	Карта преемственности; дата повторного обсуждения
Начальная → основная школа	Изменение требований, предметности, расписания и самостоятельности	СППС, классные руководители, учителя	Обновленная ИППС и план адаптации
Школа → ТиПО	Интересы, возможности, специальные условия, доступные профессии	Профориентатор, СППС, колледж, семья	Индивидуальный профессиональный маршрут
ТиПО → занятость	Компетенции, необходимые адаптации рабочего места, сопровождение	Колледж, занятость, работодатель, семья	План перехода и ответственное лицо

Таблица 36. Практический инструмент 12.3. Чек-лист качества региональной системы

№	Критерий	Отметка
1	Существует актуальная карта организаций и специалистов, доступных каждой территории.	☐
2	Определен понятный порядок обращения организации образования за внешней помощью.	☐
3	Сельские и отдаленные организации имеют доступ к очному или дистанционному консультированию.	☐
4	Рекомендации внешних служб переводятся в конкретные действия СППС и педагогов.	☐
5	Организовано сопровождение переходов между уровнями образования.	☐
6	Методическая поддержка педагогов продолжается после завершения курсов.	☐
7	Межведомственные решения содержат ответственных, сроки и порядок обратной связи.	☐
8	Показатели мониторинга отражают качество условий, а не только их наличие.	☐
9	В мониторинге учитывается мнение организаций образования, специалистов, семьи и обучающегося.	☐
10	Выявленные территориальные различия приводят к конкретным корректирующим решениям.	☐
11	Профессиональная ориентация и последующий маршрут планируются заблаговременно.	☐
12	При передаче информации соблюдаются конфиденциальность и принцип минимальной достаточности.	☐

Таблица 37. Практический инструмент 12.4. Матрица регионального мониторинга

Объект	Показатель	Источник данных	Периодичность
Доступность	Доля организаций, имеющих фактический доступ к необходимой помощи	Региональная карта ресурсов; отчеты организаций	Ежегодно
Своевременность	Срок от выявления потребности до начала поддержки	Даты обращения и начала реализации мер	Ежеквартально
Качество условий	Соответствие созданных условий актуальным потребностям ребенка	Выборочный аудит; данные СППС; мнение семьи	По плану мониторинга

Объект	Показатель	Источник данных	Периодичность
Методическая поддержка	Применение педагогами освоенных подходов в образовательном процессе	Наблюдение, консультации, анализ практических случаев	Не реже 1 раза в полугодие
Преемственность	Наличие согласованного плана перехода и ответственного лица	Карты преемственности	При каждом переходе
Результативность	Динамика участия, самостоятельности, обучения и социализации	ИППС, педагогические данные, обратная связь	Ежеквартально
Удовлетворенность	Понимание семьей и педагогами маршрута и доступность обратной связи	Краткие анкеты/интервью	Ежегодно

Таблица 38. Типичные ошибки при реализации региональной модели и способы их устранения

Ошибка	Корректирующее действие
Оценка системы только по наличию кабинетов и специалистов	Дополнять инфраструктурные показатели оценкой качества, своевременности и фактического результата.
Создание параллельных несвязанных проектов	Связывать каждую инициативу с общей моделью, маршрутом ребенка и ответственными участниками.
Направление ребенка между службами без координатора	Определять ответственное лицо, срок передачи информации и порядок обратной связи.
Разовое обучение без сопровождения внедрения	Предусматривать консультации, наставничество, наблюдение и профессиональные сообщества.
Одинаковое решение для всех территорий	Сохранять единые требования к качеству, но использовать очные, сетевые, мобильные и дистанционные способы реализации.
Передача избыточной диагностической информации	Передавать только практически необходимую информацию с соблюдением конфиденциальности.

Рекомендации по адаптации практики

При переносе региональной модели не требуется механически воспроизводить количество организаций или структуру Карагандинской области. Неизменной должна оставаться функциональная логика: выявить потребности территории, определить доступные и недостающие ресурсы, закрепить маршруты обращения, обеспечить методическую поддержку организаций, согласовать межведомственные действия и оценивать результат.

Для сельских и отдаленных территорий отдельные функции могут обеспечиваться через межрайонный ресурсный центр, мобильную команду, дистанционное консультирование, выездные дни специалистов и межшкольные профессиональные сообщества. Важно, чтобы организация образования заранее знала, к кому обратиться, какую информацию подготовить, в какой срок ожидать ответ и кто отвечает за реализацию полученных рекомендаций.

Региональный мониторинг целесообразно строить на сочетании количественных и качественных данных. Количество детей, кабинетов, специалистов и мероприятий показывает масштаб системы, но не отвечает на вопрос, изменились ли доступность обучения, участие и самостоятельность конкретного ребенка. Поэтому региональные показатели необходимо связывать с данными СППС и организаций образования о результативности сопровождения.

При недостатке ресурсов первоочередными становятся не самые затратные решения, а формирование понятного порядка взаимодействия, назначение координаторов, использование имеющихся компетенций, единые формы передачи информации и регулярный анализ сложных случаев. Такая организация позволяет уменьшить зависимость качества сопровождения от инициативы отдельных специалистов.

Итог практики

Региональная управленческая практика Карагандинской области показывает, что устойчивость психолого-педагогического сопровождения определяется не отдельным учреждением, а согласованностью всей системы. СППС организации образования остается непосредственным координатором поддержки ребенка, однако ее возможности существенно расширяются, когда на региональном уровне действуют понятные маршруты, ресурсные центры, механизмы ранней помощи, профессиональное сопровождение педагогов и межведомственная координация.

Главный вывод практики состоит в необходимости перехода от создания отдельных условий к управлению их качеством. Единые требования не означают одинаковую организационную форму для всех территорий. Они означают, что каждый ребенок независимо от места проживания должен своевременно получить обоснованную поддержку, а организация образования – доступ к ресурсам, необходимым для ее реализации и оценки результата.



Региональная система психолого-педагогического сопровождения становится устойчивой тогда, когда семья рассматривается не как внешний получатель рекомендаций, а как равноправный участник определения целей, выбора способов поддержки и оценки результата. Представленная практика области Абай раскрывает последовательную модель повышения родительской компетентности и психологической устойчивости семьи, воспитывающей ребенка с особыми образовательными потребностями.

Практическая ценность модели состоит в соединении пяти задач, которые нередко реализуются разрозненно: понимания особенностей развития ребенка, освоения родителями конкретных способов помощи, профилактики эмоционального истощения, взаимодействия с образовательными и социальными службами и заблаговременной подготовки долгосрочного маршрута ребенка. Такая логика позволяет СППС перейти от эпизодических консультаций к планомерному сопровождению семьи.

Практика 13. «Семья – партнер инклюзивного образования»: региональная модель поддержки родителей детей с особыми образовательными потребностями

Организация-координатор: КГУ «Региональный методический центр психологической поддержки» управления образования области Абай

Регион: область Абай

Направление практики: Психологическая и информационно-методическая поддержка семьи; развитие партнерства семьи и СППС

Описание практической ситуации

Семьи детей с особыми образовательными потребностями одновременно решают несколько взаимосвязанных задач: стремятся понять особенности развития ребенка, осваивают способы повседневной помощи, взаимодействуют с разными специалистами, защищают образовательные права ребенка и планируют его будущее. При отсутствии единого маршрута родители получают фрагментарные сведения, повторно рассказывают историю ребенка различным службам и нередко остаются один на один с эмоциональным напряжением.

Специалисты организаций образования, в свою очередь, могут ограничивать работу передачей рекомендаций или сообщением о трудностях. Формально родители информированы, но не всегда понимают, как применить совет дома, как наблюдать изменения и в какой ситуации повторно обратиться к СППС. Возникают взаимные ожидания: школа рассчитывает на выполнение рекомендаций семьей, а семья – на готовое решение со стороны специалистов.

Региональный методический центр предложил рассматривать сопровождение семьи как последовательную программу из пяти модулей. Каждый модуль имеет понятную цель и практический результат, а содержание

подбирается не по формальной категории ребенка, а по запросу семьи, возрасту обучающегося, выявленным барьерам и этапу образовательного маршрута.

Основные трудности, на которые отвечает практика

- недостаток у родителей понятной и достоверной информации об особенностях развития и образовательных потребностях ребенка;
- преобладание общих советов над показом конкретных приемов, применимых в повседневной жизни;
- тревога, чувство вины, эмоциональное истощение и снижение ресурсов семьи;
- несогласованность рекомендаций разных специалистов и отсутствие единого контактного лица;
- сложность взаимодействия семьи с организациями образования, здравоохранения и социальной защиты;
- ориентация только на текущие учебные трудности без подготовки подростка к самостоятельности, профессиональному выбору и взрослой жизни;
- оценка работы с родителями по числу консультаций, а не по изменению их компетентности и качества взаимодействия.

Цель и задачи практики

Цель – сформировать устойчивое партнерство семьи и системы сопровождения, при котором родители понимают потребности ребенка, владеют доступными способами поддержки, сохраняют собственную психологическую устойчивость и участвуют в планировании образовательного и жизненного маршрута.

Для достижения цели решаются следующие задачи:

- выявить актуальные запросы, ресурсы и трудности семьи;
- предоставить информацию в понятной, недискриминирующей и практически применимой форме;
- обучить родителей наблюдению, коммуникации и поддержке самостоятельности ребенка;
- обеспечить доступ к психологической помощи и взаимной поддержке родителей;
- согласовать действия семьи, СППС, педагогов и внешних служб;
- подготовить долгосрочный маршрут с учетом взросления ребенка;
- оценивать результат по изменениям в ситуации ребенка и семьи.

Таблица 39. Модули региональной модели поддержки семьи

Модуль	Содержание	Практический результат
1. Понимание особенностей развития ребенка	Возрастные и индивидуальные особенности; сильные стороны; причины возникающих трудностей; наблюдение без навешивания ярлыков.	Родитель может описать потребности ребенка и определить ближайшую достижимую цель.

Модуль	Содержание	Практический результат
2. Развитие родительских компетенций	Понятная инструкция, визуальная поддержка, позитивное подкрепление, организация режима, развитие коммуникации и самостоятельности.	Семья применяет 1–2 согласованных приема и фиксирует наблюдаемую динамику.
3. Психологическая устойчивость родителей	Самопомощь, распознавание эмоционального истощения, снижение чувства вины, обращение за поддержкой, родительские группы.	У семьи появляется реалистичный план сохранения собственных ресурсов.
4. Взаимодействие с образованием и социальной защитой	Роли участников, порядок обращения, подготовка к встречам, формулирование запроса, фиксация решений и обратная связь.	Согласован единый план действий с ответственными и сроками.
5. Поддержка в подростковом возрасте и долгосрочное планирование	Самостоятельность, безопасность, социальные навыки, профориентация, переходы между уровнями образования и взрослая жизнь.	Определены среднесрочные цели и шаги подготовки к следующему этапу.

Таблица 40. Этапы организации сопровождения семьи

№	Этап	Действия	Результат
1	Первичный контакт	Специалист выслушивает запрос, уточняет ожидания и объясняет возможности СППС без оценивания семьи.	Согласие на взаимодействие и контактное лицо
2	Карта ситуации семьи	Определяются сильные стороны ребенка, трудности, ресурсы семьи, уже используемые способы помощи и внешние службы.	Краткая карта потребностей и ресурсов
3	Выбор приоритета	Команда и семья выбирают одну наиболее значимую задачу на ближайший период.	Понятная измеримая цель
4	Подбор модулей	Определяется основной модуль и при необходимости поддерживающий модуль; не требуется проходить все темы одинаково.	Индивидуальный маршрут семьи
5	Обучение через практику	Специалист объясняет прием, показывает его, выполняет вместе с родителем и обсуждает применение дома.	Освоенный способ действия
6	Совместный план	Фиксируются действия семьи, педагогов и специалистов, сроки и способ обратной связи.	Единый краткий план
7	Пробное применение	Семья и педагоги используют согласованный прием в естественных ситуациях и ведут краткие наблюдения.	Данные о применимости приема
8	Мониторинг и корректировка	Команда сопоставляет данные, мнение ребенка и семьи, уточняет цель и изменяет поддержку.	Решение: продолжить, изменить или завершить этап

Организация работы по каждому модулю

Модуль 1. Понимание особенностей развития. Информация обсуждается на примерах повседневных ситуаций ребенка: выполнение инструкции, переход между занятиями, общение, игра, домашнее задание. Специалист отделяет наблюдаемый факт от предположения и помогает родителю увидеть не только дефициты, но и интересы, успешные способы взаимодействия и условия, в которых ребенку легче действовать.

Модуль 2. Родительские компетенции. Основной формат – не лекция, а практическая проба. Родителю предлагается один конкретный прием: сократить инструкцию, показать следующий шаг, предоставить выбор, использовать визуальную последовательность, заранее обозначить окончание деятельности или поддержать попытку самостоятельного действия. После демонстрации согласуются условия применения и простой показатель результата.

Модуль 3. Психологическая устойчивость. Специалист нормализует обращение за помощью, обсуждает признаки перегрузки и доступные ресурсы. Индивидуальная консультация при необходимости дополняется групповой встречей родителей. Важно не превращать психологическую поддержку в требование «правильно относиться» к ситуации: семья самостоятельно определяет приемлемую форму участия.

Модуль 4. Взаимодействие с системами поддержки. Родители получают не перечень учреждений, а понятный маршрут: куда обращаться, с каким вопросом, какие сведения подготовить, кто помогает реализовать принятое решение и когда ожидать обратную связь. На междисциплинарной встрече фиксируются действия всех сторон, а не только обязанности семьи.

Модуль 5. Долгосрочное планирование. Работа начинается до завершения школы. Вместе с подростком и семьей определяются интересы, бытовые и коммуникативные навыки, безопасное поведение, доступные формы участия, варианты продолжения образования и профессиональные пробы. Большая цель переводится в последовательность небольших достижимых шагов.

Таблица 41. Форматы реализации сопровождения семьи

Формат	Когда применяется	Организационное условие
Индивидуальная консультация	Сложный или конфиденциальный запрос; постановка цели; обратная связь	30–45 минут; итог – 1–3 конкретных решения
Практикум для родителей	Освоение приема через показ и пробу	Малые группы; разбор одной типичной ситуации
Совместная встреча семьи и СППС	Согласование действий и устранение противоречивых рекомендаций	Протокол решений с ответственными и сроками
Родительская группа	Эмоциональная и информационная взаимоподдержка	Добровольность, правила безопасности и конфиденциальности
Дистанционная консультация	Поддержка семей из отдаленных населенных пунктов	Короткие инструкции, защищенный канал, очная маршрутизация при необходимости
Межведомственная встреча	Вопрос требует ресурсов нескольких систем	Один координатор, единый маршрут и контроль обратной связи

Что оказалось эффективным

Модульность вместо одинаковой программы для всех. Семья включается с того вопроса, который для нее актуален сейчас. Это снижает перегрузку и повышает готовность применять рекомендации.

Связь информации с действием. Каждая консультация завершается конкретным шагом, распределением ответственности и датой обратной связи. Родитель понимает не только «что важно», но и «что именно делать завтра».

Опора на сильные стороны. Обсуждение ресурсов ребенка и семьи помогает формулировать реалистичные цели и поддерживает партнерскую позицию. Трудность рассматривается во взаимодействии с условиями среды, а не как характеристика всей личности ребенка.

Поддержка самих родителей. Включение темы психологической устойчивости предупреждает ситуацию, когда выполнение рекомендаций требует от семьи ресурсов, которых у нее в данный момент нет.

Раннее долгосрочное планирование. Разговор о подростковом возрасте, самостоятельности и будущем начинается заблаговременно и связывается с текущими образовательными целями.

Результаты и оценка динамики

Непосредственным результатом практики является повышение понятности маршрута сопровождения для семьи, согласованность рекомендаций и появление у родителей реально применяемых способов поддержки ребенка. На уровне организации образования результат проявляется в уменьшении взаимных претензий, регулярности обратной связи и более точном распределении ответственности между семьей, педагогами и специалистами.

Оценка не должна ограничиваться количеством встреч. Отслеживаются изменения в компетентности и психологической устойчивости родителей, применимость согласованных приемов, участие ребенка, достижение индивидуальной цели и качество межведомственной координации. Сведения собираются в минимальном объеме и используются для корректировки поддержки, а не для контроля семьи.

Таблица 42. Практический инструмент 13.1. Карта запроса и ресурсов семьи

Вопрос	Краткая запись
Что сейчас получается у ребенка?	
Какая ситуация вызывает наибольшую трудность?	
Что семья уже пробовала? Что помогло?	
Какие ресурсы и поддерживающие взрослые есть у семьи?	
Какой результат семья считает важным в ближайшие 4–8 недель?	
Какой модуль необходим в первую очередь?	☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
Кто будет координатором и когда состоится обратная связь?	

Таблица 43. Практический инструмент 13.2. Индивидуальный модульный маршрут семьи

Позиция	Содержание	Срок/ответственный
Приоритетная цель		Дата:
Выбранный модуль	Основной: Поддерживающий:	Срок:

Позиция	Содержание	Срок/ответственный
Действие специалиста		Ответственный:
Действие педагога		Ответственный:
Действие семьи		Удобная частота:
Как поймем, что есть изменение		Источник данных:
Обратная связь и решение	☐ продолжить ☐ изменить ☐ завершить этап	Дата:

Таблица 44. Практический инструмент 13.3. Чек-лист партнёрской встречи

№	Критерий	Отметка
1	Семье заранее понятны цель и участники встречи.	☐
2	Разговор начинается с сильных сторон и успешных изменений ребенка.	☐
3	Наблюдаемые факты отделены от оценок и предположений.	☐
4	Родители и при возможности ребенок высказали свою позицию.	☐
5	Выбрана одна приоритетная цель на ближайший период.	☐
6	Рекомендации переведены в конкретные действия и показаны на примере.	☐
7	Обязанности распределены между всеми участниками, а не возложены только на семью.	☐
8	Определены сроки, координатор и способ обратной связи.	☐
9	Семье выдана краткая понятная запись решений.	☐
10	Соблюдены добровольность, конфиденциальность и уважительный язык.	☐

Таблица 45. Практический инструмент 13.4. Матрица мониторинга эффекта

Объект	Индикатор	Источник	Периодичность
Понимание потребностей	Родитель может назвать сильные стороны, трудность и актуальную цель	Краткая беседа/самооценка	В начале и после модуля
Применение приема	Согласованный способ используется и приемлем для семьи	Наблюдение, короткая запись семьи	1 раз в 1–2 недели
Динамика ребенка	Изменение участия, самостоятельности, коммуникации или поведения по выбранной цели	Данные семьи и педагога	Ежемесячно
Устойчивость семьи	Родитель знает признаки перегрузки и доступные способы получения помощи	Самооценка без обязательного раскрытия личных сведений	По согласованию
Партнерство	Рекомендации согласованы, решения понятны, обратная связь своевременна	Опрос семьи и специалистов	После этапа
Маршрут	Определены следующий шаг, ответственный и срок	План сопровождения	При каждом переходе

Таблица 46. Типичные ошибки при сопровождении семьи и способы их предупреждения

Ошибка	Корректирующее действие
Проведение общей лекции без учета запроса семьи	Начинать с карты запроса и выбирать только актуальный модуль.
Профессиональный язык и избыток информации	Использовать понятные формулировки, один смысловой блок и краткую письменную памятку.

Ошибка	Корректирующее действие
Перечень рекомендаций без практического показа	Применять последовательность: объяснить – показать – выполнить вместе – обсудить самостоятельное применение.
Ожидание одинаковой активности от всех родителей	Предлагать разные форматы и учитывать время, язык общения, территориальную доступность и ресурс семьи.
Возложение результата только на семью	Фиксировать действия каждого участника и изменения образовательной среды.
Обсуждение ребенка без его участия	С учетом возраста и возможностей включать мнение ребенка и доступные способы выбора.
Обращение к теме будущего только перед выпуском	Начинать развитие самостоятельности и планирование переходов заблаговременно.
Сбор избыточной личной информации	Запрашивать только сведения, необходимые для организации образовательной поддержки.

Рекомендации по адаптации практики

- утвердить единый краткий маршрут обращения семьи в СППС и назначать контактное лицо;
- использовать пять модулей как конструктор, а не как обязательный линейный курс;
- готовить материалы на понятном семье языке и при необходимости на казахском и русском языках;
- для сельских и отдаленных территорий сочетать очные выезды, дистанционные консультации и межшкольные группы родителей;
- включать педагогов в практикумы, чтобы прием одинаково применялся дома и в образовательной организации;
- отдельно предусматривать поддержку родителей в периоды перехода ребенка между уровнями образования;
- связывать родительские встречи с индивидуальной программой психолого-педагогического сопровождения;
- ежеквартально анализировать не количество мероприятий, а изменения в доступности, согласованности и результативности поддержки.

Вывод по практике

Опыт области Абай показывает, что партнерство с семьей требует не отдельных родительских собраний, а специально организованного цикла сопровождения. Его основой являются уважительное выявление запроса, модульный выбор содержания, обучение через практическое действие, поддержка психологической устойчивости родителей, согласование межведомственного маршрута и регулярная оценка результата.

Практика может быть воспроизведена в организациях образования с различными кадровыми возможностями. Обязательным остается не одинаковый набор мероприятий, а единая логика: понять ситуацию семьи – выбрать приоритет – освоить конкретный способ поддержки – распределить ответственность – проверить изменения – скорректировать дальнейший маршрут. При такой организации семья становится реальным участником команды сопровождения, а помощь ребенку сохраняет последовательность в образовательной организации и дома.



Цифровые и ассистивные технологии расширяют возможности обучающегося с расстройством аутистического спектра только тогда, когда применяются для решения конкретной образовательной задачи. Наличие планшета, приложения или набора пиктограмм само по себе не является специальным условием и не гарантирует результата. Инструмент становится поддержкой, если помогает ребенку понять информацию, выразить потребность, выполнить последовательность действий, участвовать в общей деятельности и постепенно действовать с меньшей помощью взрослого.

Практика области Ұлытау показывает, как включить низко- и высокотехнологичные средства в единый цикл психолого-педагогического сопровождения. Ее центральный принцип: не ребенок приспосабливается к технологии, а технология выбирается и адаптируется с учетом его коммуникации, восприятия, внимания, сенсорных особенностей, темпа обучения и уровня самостоятельности.

Практика 14. Применение цифровых и ассистивных технологий в обучении и сопровождении детей с расстройством аутистического спектра

Организация: КГУ «Центр поддержки детей с аутизмом (расстройством аутистического спектра)» управления образования области Ұлытау

Регион: Область Ұлытау

Направление практики: функциональное применение цифровых и ассистивных технологий для коммуникации, понимания, обучения, саморегуляции и самостоятельности

Описание практической ситуации

У ребенка с РАС трудность может проявляться как отказ от задания, уход от деятельности, повторяющиеся вопросы, ожидание постоянной подсказки, невозможность сообщить о потребности или резкая реакция на переход. Если ограничиться оценкой поведения как нежелательного, образовательный барьер остается невыявленным. Ребенок может не понимать длительность задания, последовательность шагов, смысл инструкции, момент завершения или то, что произойдет дальше.

В практике центра технология рассматривается как средство сделать невидимую информацию видимой и устойчивой. Устная инструкция быстро исчезает, а предмет, фотография, пиктограмма, карточка «Сначала–потом», чек-лист, визуальный таймер или электронное расписание остаются перед глазами. АДК-коммуникатор или система обмена изображениями дают ребенку способ обратиться к другому человеку, даже если устная речь отсутствует или недостаточна для ситуации.

При этом цифровое средство не выбирается по принципу доступности или привлекательности приложения. Сначала команда определяет, какая

трудность препятствует участию ребенка, какую функцию должна выполнять поддержка и как будет измеряться изменение. Предпочтение отдается самому простому средству, которое решает задачу и может устойчиво применяться взрослыми в центре, школе и дома.

Основные трудности, на которые отвечает практика

- сведение коммуникации только к устной речи и недооценка альтернативных способов выражения просьбы, отказа, выбора и комментария;
- перегрузка ребенка длинными устными инструкциями и большим количеством визуальных стимулов;
- выбор приложения или устройства до определения конкретной образовательной потребности;
- использование планшета преимущественно как средства отвлечения или успокоения;
- закрепление зависимости от словесных и физических подсказок взрослого;
- применение разных символов и требований специалистами и родителями;
- формирование навыка только в одном кабинете, с одним взрослым или на одном устройстве;
- оценка результата по выполнению цифрового задания, а не по использованию навыка в реальной жизни.

Цель и задачи практики

Цель – обеспечить функциональное использование ассистивных технологий, которое уменьшает конкретные образовательные барьеры и повышает коммуникацию, участие и самостоятельность ребенка с РАС в различных жизненных ситуациях.

Задачи практики:

- оценивать ситуацию, в которой ребенку требуется поддержка;
- определять функцию инструмента до его выбора;
- соотносить средство с возможностями восприятия, моторики, коммуникации и сенсорной регуляции ребенка;
- обучать всех коммуникационных партнеров единообразному применению поддержки;
- планировать постепенное уменьшение помощи взрослого;
- обеспечивать перенос навыка между центром, школой, домом и другими средами;
- отслеживать функциональный результат по заранее определенным показателям.

Таблица 47. Направления применения ассистивных технологий

Задача	Возможные средства	Функциональный результат
Коммуникация	Жесты, предметы, фотографии, пиктограммы, система коммуникации посредством обмена изображениями (PECS), АДК-коммуникатор, устройство с синтезом речи	Просьба, отказ, выбор, помощь, комментарий, привлечение внимания и взаимодействие
Понимание последовательности	Предметное или визуальное расписание, чек-лист, пошаговый алгоритм, электронное расписание	Ребенок понимает, что делать сейчас, что будет затем и когда действие завершится
Время и ожидание	Визуальный таймер, шкала времени, карточка ожидания	Повышается предсказуемость; уменьшается объем словесных напоминаний
Начало и завершение задания	Доска «Сначала–потом», визуальная инструкция, ограниченный объем задания	Ребенок приступает к работе и завершает ее с меньшей помощью
Учебные навыки	Интерактивные задания на сопоставление, сортировку, чтение, память и графомоторику	Цифровое упражнение связано с конкретной учебной целью и реальным действием
Социальное понимание	Социальная история, видеомоделирование, сценарий ситуации	Ребенок получает понятную модель поведения и возможность потренироваться
Самостоятельность	Визуальные бытовые алгоритмы, напоминания, чек-листы	Навык выполняется в естественной среде при постепенном уменьшении подсказок

Принцип выбора: от простого средства к необходимой технологии

Поддержка не обязательно должна быть цифровой. Если задача решается предметом, фотографией, бумажной карточкой или кратким чек-листом, такое средство может быть более доступным, устойчивым и понятным. Высокотехнологичное решение оправдано, когда оно дает функции, которые невозможно или трудно обеспечить простым способом: быстрый доступ к большому словарю, синтез речи, персонализация, переносимость, сбор ограниченных данных или изменение сложности.

Таблица 48. Уровни ассистивных технологий: примеры, преимущества и ограничения

Уровень	Примеры	Преимущества	Ограничения
Низкотехнологичное	Предметы, фотографии, бумажные пиктограммы, карточка «Сначала–потом», печатный чек-лист	Простота, доступность, отсутствие зависимости от зарядки и интернета	Ограниченный словарь; требуется изготовление и обновление
Среднетехнологичное	Визуальный таймер, простая кнопка с записанным сообщением, аудиоподсказка	Понятный сигнал, небольшое число функций	Необходимость обучения и технического контроля
Высокотехнологичное	Планшет с АДК, электронное расписание, приложение с синтезом речи, интерактивное обучение	Гибкость, широкий словарь, персонализация и переносимость	Стоимость, отвлекающие стимулы, технические сбои, риск зависимости от устройства

Таблица 49. Этапы внедрения ассистивной технологии

№	Этап	Действие	Результат
1	Наблюдение и описание барьера	Фиксируется, где, когда и при каких требованиях возникает трудность; отделяются факты от интерпретаций.	Описание исходной ситуации
2	Определение потребности	Команда формулирует, что ребенку необходимо: сообщить, понять, выбрать, ожидать, перейти, выполнить или завершить.	Функция поддержки
3	Постановка цели	Цель описывается через наблюдаемое действие и условия его выполнения.	Конкретный показатель
4	Выбор минимально достаточного средства	Сравниваются простые и цифровые варианты, сенсорная и моторная доступность, возможность использования в разных средах.	Обоснованно выбранный инструмент
5	Подготовка и обучение партнеров	Согласуются символы, слова, порядок предъявления, реакция взрослого и способы подсказки.	Единый алгоритм команды и семьи
6	Пробное применение	Инструмент используется в ограниченном числе естественных ситуаций; фиксируются результат и нежелательные эффекты.	Данные о применимости
7	Уменьшение помощи	Словесные и физические подсказки последовательно сокращаются, сохраняется необходимая визуальная опора.	Рост самостоятельности
8	Генерализация	Навык планово переносится к другому взрослому, в другое помещение, с другим материалом и домой.	Функциональное использование
9	Мониторинг и решение	Команда оценивает эффект и решает: продолжить, адаптировать, заменить средство или завершить его использование.	Актуализированный план поддержки

Практический кейс: ребенку трудно начать задание

Исходная ситуация. При подходе к рабочему столу ребенок встает, говорит «нет», плачет или пытается вернуться к игре. Длительная устная инструкция и повторные требования взрослого усиливают напряжение. Команда не делает преждевременный вывод о нежелании учиться, а анализирует предсказуемость, длительность, сложность задания и доступность способа отказаться или попросить помощь.

Таблица 50. Пример применения ассистивной технологии при переходе к учебной деятельности

Шаг	Действие	Ожидаемый эффект
1. Наблюдение	Зафиксировать, при каких заданиях и в какой момент возникает трудность.	Краткая запись без оценочных слов
2. Рабочая гипотеза	Ребенок может не понимать длительность задания и последующее событие.	Проверяемая гипотеза, а не диагноз поведения
3. Визуальная поддержка	Предъявить карточку «Сначала–потом» и визуальный таймер на 3 минуты.	Начало и окончание становятся предсказуемыми
4. Адаптация задания	Начать с 2–3 коротких понятных действий.	Доступный объем работы
5. Значимое завершение	После выполнения предоставить заранее показанную предпочитаемую активность.	Понятная последовательность, а не случайная награда
6. Снижение подсказки	Сокращать повторные словесные инструкции, оставляя визуальный ориентир.	Меньшая зависимость от взрослого
7. Перенос	Применить структуру с другим заданием, специалистом, в школе и дома.	Генерализация навыка

Критерий результата – не отсутствие любых проявлений недовольства, а то, что ребенок лучше понимает структуру деятельности, приступает к заданию и завершает доступный объем при меньшем количестве подсказок. Если эффект не наблюдается, команда возвращается к анализу потребности и проверяет сложность задания, сенсорные факторы, мотивацию и понятность выбранных символов.

АДК как система функциональной коммуникации

АДК не следует сводить к набору картинок для просьбы. Полноценная система должна позволять ребенку выражать разные намерения: «хочу», «не хочу», «еще», «все», «помоги», «подожди», «посмотри», задавать вопрос, комментировать и привлекать внимание. Взрослый принимает сообщение и отвечает на него, иначе выбор символа не становится коммуникацией.

Коммуникационная система должна быть доступна ребенку постоянно и использоваться в разных ситуациях: на занятии, во время еды, игры, прогулки и дома. Обучение требуется не только ребенку, но и его партнерам. Взрослые моделируют использование символов, дают время на ответ, не требуют обязательного устного повторения и постепенно расширяют функции коммуникации.

Таблица 51. Распределение зон ответственности в командной работе и сотрудничестве с семьей

Участник	Зона ответственности
Педагог	Наблюдает участие в уроке и реальных учебных ситуациях; связывает технологию с программной целью.
Специальный педагог	Уточняет способ предъявления, доступность задания и последовательность формирования навыка.
Педагог-психолог	Анализирует эмоциональные, сенсорные и поведенческие факторы; помогает оценить нагрузку.
Логопед	Оценивает функции коммуникации, словарь, доступность символов и работу коммуникационного партнера.
Педагог-ассистент	Поддерживает применение инструмента в естественной ситуации и системно уменьшает помощь.
Родители	Сообщают о домашней ситуации, выбирают приемлемый формат, продолжают согласованный способ в быту.
Координатор СППС	Объединяет данные, фиксирует цель, ответственных, сроки и решение по результатам мониторинга.

Семье передается не длинная инструкция, а короткий алгоритм: где применяется средство, что показывает взрослый, сколько времени ожидает ответ, как реагирует на сообщение и когда уменьшает подсказку. Основные символы и формулировки дома и в образовательной организации по возможности согласуются. При этом семье не предлагается копировать занятие специалиста: средство встраивается в естественную бытовую ситуацию.

Что оказалось эффективным

Функциональная цель до выбора средства. Команда сначала отвечает, что именно должно измениться в реальной ситуации, и только затем подбирает инструмент.

Минимально достаточная поддержка. Простая карточка или чек-лист используются, если они решают задачу; дорогое устройство не рассматривается как показатель качества сопровождения.

Согласованность коммуникационных партнеров. Ребенок быстрее понимает систему, когда специалисты и семья используют одинаковые ключевые символы, дают достаточно времени на ответ и одинаково признают его сообщение.

Плановое уменьшение помощи. Подсказка рассматривается как временная опора. Уже при выборе инструмента определяется, какую помощь и при каких условиях можно будет сократить.

Генерализация как обязательный этап. Навык проверяется с разными людьми, материалами и в разных средах. Выполнение только в приложении или кабинете не считается конечным результатом.

Результаты и мониторинг эффекта

Результативность практики проявляется в том, что ребенок получает более доступный способ понимать происходящее и влиять на ситуацию: сообщает о потребности, делает выбор, выдерживает переход, начинает или завершает действие, участвует в учебной и социальной деятельности. Одновременно уменьшается объем повторных словесных инструкций и непосредственной помощи взрослого.

Мониторинг строится вокруг исходной цели. Используются простые показатели: доля самостоятельных действий, число необходимых подсказок, частота функциональных сообщений, время начала задания, перенос навыка в другую среду. Данные не должны превращать взаимодействие с ребенком в постоянное тестирование; фиксируется только минимально необходимая информация для принятия решения.

Таблица 52. Практический инструмент 14.1. Матрица выбора технологии

Позиция	**Запись команды**
Ситуация и наблюдаемый барьер	
Функция поддержки: что ребенку нужно сделать?	☐ сообщить ☐ понять ☐ выбрать ☐ ожидать ☐ перейти ☐ выполнить
Предпочитаемая форма информации	☐ предмет ☐ фото ☐ пиктограмма ☐ текст ☐ звук ☐ комбинированно
Самое простое возможное средство	
Нужно ли цифровое средство и почему?	
Сенсорная и моторная доступность	
Где средство должно использоваться?	☐ центр ☐ урок ☐ перемена ☐ дом ☐ другое:
Как будет уменьшаться помощь?	
Показатель функционального результата	_____

Таблица 53. Практический инструмент 14.2. План пробного внедрения

Позиция	**Содержание**	**Срок/ответственный**
Цель на 2–4 недели		Срок:
Инструмент и формат		Ответственный:
Когда предъявляется		Частота:
Действие взрослого		Время ожидания: _____

Позиция	Содержание	Срок/ответственный
Ожидаемое действие ребенка		Критерий:
Какая подсказка допустима		Как сокращается: _____
Где проверяем перенос		Дата:
Решение по итогам	☐ продолжить ☐ адаптировать ☐ заменить ☐ завершить	Дата:

Таблица 54. Практический инструмент 14.3. Чек-лист качества применения

№	Критерий	Отметка
1	Инструмент выбран после описания конкретной потребности ребенка.	☐
2	Цель сформулирована через функциональное действие в реальной ситуации.	☐
3	Проверено, нельзя ли решить задачу более простым средством.	☐
4	Количество символов и стимулов соответствует возможностям ребенка.	☐
5	Ребенок имеет постоянный доступ к средству коммуникации.	☐
6	Все взрослые одинаково понимают сигнал или символ и отвечают на него.	☐
7	Определено достаточное время ожидания ответа.	☐
8	Подсказки фиксируются и постепенно уменьшаются.	☐
9	Родителям показано применение инструмента в естественной ситуации.	☐
10	Запланирована проверка навыка в другой среде.	☐
11	Оценивается участие и самостоятельность, а не только правильность цифрового задания.	☐
12	Предусмотрено решение при отсутствии эффекта или появлении перегрузки.	☐

Таблица 55. Практический инструмент 14.4. Карта мониторинга функционального эффекта

Объект	Показатель	Запись
Исходная ситуация	Что происходит без поддержки?	
Целевое действие	Что ребенок должен сделать?	_____
Самостоятельность	Самостоятельно / с визуальной / со словесной / с физической подсказкой	Дата 1: Дата 2:
Коммуникация	Число функциональных сообщений или разнообразие функций	Дата 1: Дата 2:
Участие	Начало, продолжение и завершение деятельности	Дата 1: Дата 2:
Генерализация	Другой взрослый / материал / помещение / дом	Где проверено:
Мнение ребенка и семьи	Удобство, понятность, приемлемость	
Решение команды	Продолжить / изменить / заменить / завершить	Дата: ____ Координатор: ____

Таблица 56. Практический инструмент 14.4. Карта мониторинга функционального эффекта

Ошибка	Корректирующее действие
Использование технологии без оценки потребности	Перед выбором записать барьер, функцию поддержки и критерий результата.
Слишком много визуального материала	Начинать с минимального числа понятных стимулов и расширять постепенно.
Планшет как постоянное средство успокоения	Разделять средство коммуникации, обучение, досуг и сенсорную регуляцию; устанавливать ясную функцию.
Цифровое упражнение не связано с жизнью	После тренировки планировать действие с реальным предметом, человеком и в естественной среде.
Постоянные подсказки взрослого	Заранее определить последовательность и сроки уменьшения помощи.
Разные подходы дома и в организации	Согласовать ключевые символы и короткий алгоритм для всех партнеров.
Оценка только правильных ответов	Измерять понимание, коммуникацию, участие, перенос и самостоятельность.

Ошибка	Корректирующее действие
Выбор по красоте или стоимости приложения	Оценивать функциональную пользу, доступность и возможность устойчивого применения.
Навык формируется на одном устройстве	Планировать перенос на другие материалы, места и партнеров.

Рекомендации по адаптации практики

- создать в организации образования небольшой единый банк пиктограмм, карточек, таймеров и шаблонов, доступный всем педагогам;
- включать выбор и мониторинг ассистивной технологии в индивидуальную программу психолого-педагогического сопровождения;
- не приобретать сложное оборудование до пробного применения доступного аналога и определения функциональной цели;
- назначать специалиста, координирующего единообразие символов и обучение коммуникационных партнеров;
- для сельских организаций использовать печатные наборы, офлайн-приложения и дистанционные консультации ресурсного центра;
- предусматривать резервный низкотехнологичный вариант на случай разрядки, поломки или отсутствия интернета;
- обсуждать с ребенком и семьей удобство, приемлемость и фактическую пользу средства;
- соблюдать конфиденциальность и не передавать фото, видео и персональные данные ребенка через незащищенные сервисы;
- ежеквартально пересматривать необходимость средства и уровень помощи, чтобы поддержка не превращалась в новую зависимость.

Вывод по практике

Опыт области Ұлытау показывает, что цифровая и ассистивная технология должна быть встроена в единый цикл сопровождения: наблюдение и оценка барьера – определение потребности – конкретная цель – выбор минимально достаточного инструмента – обучение команды и семьи – пробное применение – уменьшение помощи – генерализация – мониторинг эффекта. Только при такой последовательности средство становится частью специальных образовательных условий, а не отдельным оборудованием или разовым цифровым занятием.

Главный показатель качества – расширение реальных возможностей ребенка. Если технология помогает ему лучше понимать информацию, сообщать о потребностях, участвовать в общей деятельности и действовать более самостоятельно в центре, школе и дома, она выполняет ассистивную функцию. Если функционального изменения нет, команда должна не требовать от ребенка приспособиться к инструменту, а пересмотреть цель, способ применения или выбранное средство.

ПРАКТИЧЕСКИЕ НАВИГАТОРЫ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЙ

Наряду с представленным опытом организаций образования важным условием эффективной деятельности СППС является наличие понятных алгоритмов, позволяющих перевести результаты оценки образовательных потребностей обучающегося в конкретные организационные и педагогические решения.

В целях практической поддержки руководителей организаций образования и специалистов СППС Национальной академией образования имени Ы. Алтынсарина разработана серия навигаторов по организации специальных образовательных условий при поступлении обучающихся с различными образовательными потребностями.

Навигаторы построены по единой логике **«7 шагов директора»** и охватывают последовательность действий от первичного изучения образовательных потребностей обучающегося до оценки эффективности созданных условий. Единая структура включает изучение образовательных потребностей, организацию работы школы, создание специальных образовательных условий, подготовку образовательного процесса и педагогического коллектива, организацию психолого-педагогического сопровождения, а также последующий контроль обучения и адаптации обучающегося. Такая последовательность сохраняется во всех восьми навигаторах.

При общей структуре содержание навигаторов дифференцировано с учетом характера образовательных потребностей обучающихся. Так, предусмотрены специальные решения для обучающихся с нарушениями зрения, слуха, тяжелыми нарушениями речи, нарушениями опорно-двигательного аппарата, нарушениями интеллекта, задержкой психического развития, расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения, а также сочетанными нарушениями.

Важно: навигаторы не предполагают автоматического применения одинакового набора специальных образовательных условий ко всем обучающимся с одним видом нарушения. Предлагаемые меры рассматриваются как практический ориентир, а конкретные условия обучения и виды поддержки определяются с учетом индивидуальных образовательных потребностей обучающегося, рекомендаций ПМПК (при наличии), результатов оценки особых образовательных потребностей и условий конкретной организации образования.

Объединяющим принципом всех навигаторов является положение о том, что организация образования создает специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся для успешного обучения, развития и участия в образовательном процессе. Этот принцип одинаково закреплен во всей серии навигаторов.

Таблица 57. Навигатор 1. Организация специальных образовательных условий при поступлении обучающегося с нарушением зрения

Если в организацию образования поступил обучающийся с нарушением зрения.

7 шагов директора

🟩 **Шаг 1. Изучите образовательные потребности обучающегося**

– Изучите рекомендации ПМПК (при наличии).
– Проведите встречу с родителями (законными представителями).
– Уточните особенности обучения, коммуникации, самостоятельности и необходимые специальные образовательные условия.

✓ **Итог:** определены образовательные потребности обучающегося и необходимые специальные образовательные условия.

🟦 **Шаг 2. Организуйте работу школы**

– Назначьте координатора сопровождения.
– При необходимости проведите заседание СППС
– Определите состав специалистов СППС, участвующих в сопровождении обучающегося.

✓ **Итог:** определены ответственные лица и организовано сопровождение обучающегося.

🟧 **Шаг 3. Подготовьте специальные образовательные условия**

Определите и обеспечьте специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся. Проверьте наличие:
– безопасные маршруты передвижения;
– хорошее освещение;
– контрастная маркировка ступеней и стеклянных дверей;
– удобное место в классе;
– свободные проходы без препятствий.

✓**Итог:** определены специальные образовательные условия.

🟪 **Шаг 4. Подготовьте обучение**

Обеспечьте при необходимости:
– учебные материалы крупным шрифтом;
– электронные версии учебников;
– увеличение изображений;
– специальные технические средства;
– при необходимости – адаптацию способов представления учебного материала и выполнения учебных заданий.

✓ **Результат:** обучение организовано с учетом образовательных потребностей обучающегося.

—

🟨 **Шаг 5. Подготовьте педагогический коллектив**

Педагоги должны знать:
– особенности обучения обучающегося с нарушениями зрения;
– как адаптировать учебные материалы;
– как объяснять задания;
– как организовать безопасную работу на уроке;
– соблюдать уважительное отношение к обучающемуся;
– создавать доброжелательную атмосферу в классе;
– предупреждать случаи изоляции и травли;
– взаимодействовать со специалистами СППС;
– взаимодействовать с родителями и специалистами.

✓ **Итог:** создана поддерживающая образовательная среда.

🟫 **Шаг 6. Организуйте психолого-педагогическое сопровождение обучающегося (по рекомендации ПМПК и результатам оценки особых образовательных потребностей):**

– педагога-психолога;
– специального педагога (тифлопедагога);
– педагога-ассистента;
– других специалистов.

✓ Итог: обучающийся получает необходимую помощь.

⬛ **Шаг 7. Контролируйте, как проходят обучение и адаптация**

Регулярно анализируйте:
– образовательные достижения;
– участие в жизни класса;
– безопасность;
– эффективность специальных образовательных условий.

✓ **Итог:** созданные условия соответствуют образовательным потребностям обучающегося.

—

Главный принцип:

Организация образования создает специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся для успешного обучения, развития и участия в образовательном процессе.

ВАЖНО!

Обучение обучающегося осуществляется в соответствии с рекомендациями ПМПК, типовым учебным планом и типовыми учебными программами, применяемыми в зависимости от условий обучения (общеобразовательный или специальный класс).

—

Основные нормативные документы:

– Закон Республики Казахстан «Об образовании»
– приказ № 92
– приказ № 70
– типовые учебные планы и типовые учебные программы (в зависимости от условий обучения);
– инструктивно-методическое письмо на соответствующий учебный год;
– другие действующие НПА.

—

Что делать, если возникли вопросы?

Обратиться:
В ПМПК - за разъяснением рекомендаций.
Управление (отдел) образования – по вопросам организации условий.
Методический кабинет, ресурсный центр (при наличии), Кабинет психолого-педагогической коррекции, Центр поддержки детей с аутизмом (РАС) – за методической помощью.

Полезные ссылки:

Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина (НАО имени Ы. Алтынсарина) – методические материалы (https://uba.edu.kz/ru).

Национальный научно-практический центр развития специального и инклюзивного образования (ННПЦ РСИО) – типовые учебные планы и типовые учебные программы, методические рекомендации по обучению детей с ограниченными возможностями, обучающие материалы (https://special-edu.kz).

Навигатор носит практический характер и предназначен для использования руководителями организаций образования при создании специальных образовательных условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями

Таблица 58. Навигатор 2. Организация специальных образовательных условий при поступлении обучающегося с нарушением слуха

Если в организацию образования поступил обучающийся с нарушением слуха.

7 шагов директора

🟩 **Шаг 1. Изучите образовательные потребности обучающегося**

– Изучите рекомендации ПМПК (при наличии).
– Проведите встречу с родителями (законными представителями).
– Уточните особенности слухового восприятия, способы коммуникации (устная речь, жестовая речь, дактильная речь, альтернативная коммуникация), уровень самостоятельности и необходимые специальные образовательные условия.

✓ **Итог:** определены образовательные потребности обучающегося и необходимые специальные образовательные условия.

🟦 **Шаг 2. Организуйте работу школы**

– Назначьте координатора сопровождения.
– При необходимости проведите заседание СППС
– Определите состав специалистов СППС, участвующих в сопровождении обучающегося.

✓ **Итог:** определены ответственные лица и организовано сопровождение обучающегося.

🟧 **Шаг 3. Подготовьте специальные образовательные условия**

Определите и обеспечьте специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся. Проверьте наличие:

– удобного места в классе с хорошей видимостью педагога;
– достаточного освещения лица говорящего;
– минимального уровня постороннего шума;
– визуального сопровождения устной информации (презентации, схемы, субтитры, текстовые материалы);
– технических средств обучения (при необходимости: FM-система, звукоусиливающая аппаратура и др.);
– визуальных сигналов оповещения (при наличии необходимости).

✓**Итог:** определены специальные образовательные условия.

🟪 **Шаг 4. Подготовьте обучение**

Обеспечьте при необходимости:

– использование наглядных материалов и визуальной поддержки;
– сопровождение устной информации письменными инструкциями;
– предоставление электронных версий учебных материалов;
– применение специальных технических средств обучения;
– при необходимости – адаптацию способов представления учебного материала и выполнения учебных заданий.

✓ **Результат:** обучение организовано с учетом образовательных потребностей обучающегося.

—

🟨 **Шаг 5. Подготовьте педагогический коллектив**

Педагоги должны знать:

– особенности обучения обучающегося с нарушениями слуха;
– как использовать визуальную поддержку;
– как формулировать инструкции;
– как организовать взаимодействие обучающегося со сверстниками;
– соблюдать уважительное отношение к обучающемуся- создавать доброжелательную атмосферу в классе;
– предупреждать случаи изоляции и травли;
– взаимодействовать со специалистами СППС;
– взаимодействовать с родителями и специалистами.

✓ **Итог:** создана поддерживающая образовательная среда.

🟫 **Шаг 6. Организуйте психолого-педагогическое сопровождение обучающегося (по рекомендации ПМПК и результатам оценки особых образовательных потребностей):**

– педагога-психолога;
– специального педагога (сурдопедагога);
– педагога-ассистента;
– других специалистов.

✓ Итог: обучающийся получает необходимую помощь.

⬛ **Шаг 7. Контролируйте, как проходят обучение и адаптация**

Регулярно анализируйте:

– образовательные достижения;
– эффективность коммуникации в образовательном процессе;
– участие обучающегося в жизни класса;
– безопасность;
– эффективность специальных образовательных условий.

✓ **Итог:** созданные условия соответствуют образовательным потребностям обучающегося.

—

Главный принцип:

Организация образования создает специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся для успешного обучения, развития и участия в образовательном процессе.

ВАЖНО!

Обучение обучающегося осуществляется в соответствии с рекомендациями ПМПК, типовым учебным планом и типовыми учебными программами, применяемыми в зависимости от условий обучения (общеобразовательный или специальный класс).

—

Основные нормативные документы:

– Закон Республики Казахстан «Об образовании»
– приказ № 92
– приказ № 70
– типовые учебные планы и типовые учебные программы (в зависимости от условий обучения);
– инструктивно-методическое письмо на соответствующий учебный год;
– другие действующие НПА.

—

Что делать, если возникли вопросы?

Обратиться:

В ПМПК - за разъяснением рекомендаций.

Управление (отдел) образования – по вопросам организации условий.

Методический кабинет, ресурсный центр (при наличии), Кабинет психолого-педагогической коррекции, Центр поддержки детей с аутизмом (РАС) – за методической помощью.

—

Полезные ссылки:

НАО имени Ы. Алтынсарина – методические материалы (https://uba.edu.kz/ru).

ННПЦ РСИО – типовые учебные планы и типовые учебные программы, методические рекомендации по обучению детей с ограниченными возможностями, обучающие материалы (https://special-edu.kz/).

—

Навигатор носит практический характер и предназначен для использования руководителями организаций образования при создании специальных образовательных условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Таблица 59. Навигатор 3. Организация специальных образовательных условий при поступлении обучающегося с тяжелым нарушением речи

Если в организацию образования поступил обучающийся с тяжелым нарушением речи.

7 шагов директора

🟩 **Шаг 1. Изучите образовательные потребности обучающегося**

– Изучите рекомендации ПМПК (при наличии).
– Проведите встречу с родителями (законными представителями).
– Уточните особенности речевого развития, понимания обращенной речи, коммуникативных возможностей, уровень самостоятельности и необходимые специальные образовательные условия.

✓ **Итог:** определены образовательные потребности обучающегося и необходимые специальные образовательные условия.

🟦 **Шаг 2. Организуйте работу школы**

– -Назначьте координатора сопровождения.
– - При необходимости проведите заседание СППС
– - Определите состав специалистов СППС, участвующих в сопровождении обучающегося.

✓ **Итог:** определены ответственные лица и организовано сопровождение обучающегося.

🟧 **Шаг 3. Подготовьте специальные образовательные условия**

Определите и обеспечьте специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся. Проверьте наличие:

– благоприятной речевой среды;
– удобного места в классе для полноценного взаимодействия с педагогом;
– наглядных и визуальных средств обучения;
– возможности использования карточек, схем, алгоритмов и других средств визуальной поддержки;
– условий для индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятий;
– специальных технических средств и средств альтернативной или дополнительной коммуникации (при необходимости).

✓**Итог:** определены специальные образовательные условия.

🟪 **Шаг 4. Подготовьте обучение**

Обеспечьте при необходимости:

– использование доступных и понятных речевых инструкций;
– сопровождение устной информации наглядными материалами;
– поэтапное предъявление учебных заданий;
– увеличение времени для устных ответов и выполнения речевых заданий;
– применение специальных методов и приемов обучения;
– -при необходимости – адаптацию способов представления учебного материала и выполнения учебных заданий.

✓ **Итог:** обучение организовано с учетом образовательных потребностей обучающегося.

—

🟨 **Шаг 5. Подготовьте педагогический коллектив**

Педагоги должны знать:

– особенности обучения обучающегося с тяжелыми нарушениями речи;
– способы эффективной речевой коммуникации;
– как использовать наглядную и визуальную поддержку;
– как формулировать понятные инструкции;
– -как создавать условия для активного участия обучающегося в образовательном процессе;
– соблюдать уважительное отношение к обучающемуся;
– создавать доброжелательную атмосферу в классе;
– предупреждать случаи изоляции и травли;
– взаимодействовать со специалистами СППС;
– взаимодействовать с родителями (законными представителями). ✓ Итог: создана поддерживающая образовательная среда.

🟫 **Шаг 6. Организуйте психолого-педагогическое сопровождение обучающегося (по рекомендации ПМПК и результатам оценки особых образовательных потребностей):**

– педагога-психолога;
– учителя-логопеда;
– других специалистов.

✓ Итог: обучающийся получает необходимую помощь.

⬛ **Шаг 7. Контролируйте, как проходят обучение и адаптация**

Регулярно анализируйте:

– образовательные достижения;
– эффективность коммуникации в образовательном процессе;
– участие обучающегося в жизни класса;
– безопасность;
– эффективность специальных образовательных условий.

✓ **Итог:** созданные условия соответствуют образовательным потребностям обучающегося.

—

Главный принцип:

Организация образования создает специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся для успешного обучения, развития и участия в образовательном процессе.

ВАЖНО!

Обучение обучающегося осуществляется в соответствии с рекомендациями ПМПК, типовым учебным планом и типовыми учебными программами, применяемыми в зависимости от условий обучения (общеобразовательный или специальный класс).

—

Основные нормативные документы:

– Закон Республики Казахстан «Об образовании»
– приказ № 92
– приказ № 70
– типовые учебные планы и типовые учебные программы (в зависимости от условий обучения);
– инструктивно-методическое письмо на соответствующий учебный год;
– другие действующие НПА.

—

Что делать, если возникли вопросы?

Обратиться:

В ПМПК - за разъяснением рекомендаций.

Управление (отдел) образования – по вопросам организации условий.

Методический кабинет, ресурсный центр (при наличии), Кабинет психолого-педагогической коррекции, Центр поддержки детей с аутизмом (РАС) – за методической помощью.

—

Полезные ссылки:

НАО имени Ы. Алтынсарина – методические материалы (https://uba.edu.kz/ru).

ННПЦ РСИО – типовые учебные планы и типовые учебные программы, методические рекомендации по обучению детей с ограниченными возможностями, обучающие материалы (https://special-edu.kz/).

—

Навигатор носит практический характер и предназначен для использования руководителями организаций образования при создании специальных образовательных условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Таблица 60. Навигатор 4. Организация специальных образовательных условий при поступлении обучающегося с нарушением опорно-двигательного аппарата (НОДА)

Если в организацию образования поступил обучающийся с НОДА.

7 шагов директора

🟩 **Шаг 1. Изучите образовательные потребности обучающегося**

– Изучите рекомендации ПМПК (при наличии).
– Проведите встречу с родителями (законными представителями).
– Уточните особенности передвижения, самообслуживания, использования технических средств реабилитации, уровень самостоятельности и необходимые специальные образовательные условия.

✓ **Итог:** определены образовательные потребности обучающегося и необходимые специальные образовательные условия.

🟦 **Шаг 2. Организуйте работу школы**

– Назначьте координатора сопровождения.
– При необходимости проведите заседание СППС
– Определите состав специалистов СППС, участвующих в сопровождении обучающегося.

✓ **Итог:** определены ответственные лица и организовано сопровождение обучающегося.

🟧 **Шаг 3. Подготовьте специальные образовательные условия**

Определите и обеспечьте специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся. Проверьте наличие:

– безбарьерной архитектурной среды;
– безопасных маршрутов передвижения;
– пандусов, поручней, лифта (при наличии);
– специально оборудованного рабочего места;
– доступного санитарно-гигиенического помещения;
– специальных технических средств и оборудования (при необходимости).

✓**Итог:** определены специальные образовательные условия.

🟪 **Шаг 4. Подготовьте обучение**

Обеспечьте при необходимости:

– доступность учебного места;
– использование специальных технических средств;
– увеличение времени на выполнение практических заданий;
– адаптацию способов выполнения письменных работ;
– адаптацию способов представления учебного материала и выполнения учебных заданий.

✓ **Итог:** обучение организовано с учетом образовательных потребностей обучающегося.

—

🟨 **Шаг 5. Подготовьте педагогический коллектив**

Педагоги должны знать:

– особенности обучения обучающегося с НОДА;
– правила безопасного сопровождения и перемещения;
– особенности организации рабочего места;
– способы адаптации учебных заданий;
– взаимодействовать со специалистами СППС и родителями.

✓ **Итог:** создана поддерживающая образовательная среда.

🟫 **Шаг 6. Организуйте психолого-педагогическое сопровождение обучающегося (по рекомендации ПМПК и результатам оценки особых образовательных потребностей):**

– педагога-психолога;
– специального педагога;
– педагога-ассистента;
– инструктора лечебной физической культуры (ЛФК) – при наличии;
– других специалистов.

✓ Итог: обучающийся получает необходимую помощь.

⬛ **Шаг 7. Контролируйте, как проходят обучение и адаптация**

Регулярно анализируйте:

– образовательные достижения;
– эффективность коммуникации в образовательном процессе;
– участие обучающегося в жизни класса;
– безопасность;
– эффективность специальных образовательных условий.

✓ **Итог:** созданные условия соответствуют образовательным потребностям обучающегося.

—

Главный принцип:

Организация образования создает специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся для успешного обучения, развития и участия в образовательном процессе.

ВАЖНО!

Обучение обучающегося осуществляется в соответствии с рекомендациями ПМПК, типовым учебным планом и типовыми учебными программами, применяемыми в зависимости от условий обучения (общеобразовательный или специальный класс).

—

Основные нормативные документы:

– Закон Республики Казахстан «Об образовании»
– приказ № 92
– приказ № 70
– типовые учебные планы и типовые учебные программы (в зависимости от условий обучения);
– инструктивно-методическое письмо на соответствующий учебный год;
– другие действующие НПА.

—

Что делать, если возникли вопросы?

Обратиться:

В ПМПК - за разъяснением рекомендаций.

Управление (отдел) образования – по вопросам организации условий.

Методический кабинет, ресурсный центр (при наличии), Кабинет психолого-педагогической коррекции, Центр поддержки детей с аутизмом (РАС) – за методической помощью.

—

Полезные ссылки:

НАО имени Ы. Алтынсарина – методические материалы (https://uba.edu.kz/ru).

ННПЦ РСИО – типовые учебные планы и типовые учебные программы, методические рекомендации по обучению детей с ограниченными возможностями, обучающие материалы (https://special-edu.kz/).

—

Навигатор носит практический характер и предназначен для использования руководителями организаций образования при создании специальных образовательных условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Таблица 61. Навигатор 5. Организация специальных образовательных условий при поступлении обучающегося с нарушением интеллекта

Если в организацию образования поступил обучающийся с нарушением интеллекта.

7 шагов директора

🟩 **Шаг 1. Изучите образовательные потребности обучающегося**

– Изучите рекомендации ПМПК (при наличии).
– Проведите встречу с родителями (законными представителями).
– Уточните уровень познавательного развития, сформированность бытовых и социальных навыков, уровень самостоятельности и необходимые специальные образовательные условия.

✓ **Итог:** определены образовательные потребности обучающегося.

🟦 **Шаг 2. Организуйте работу школы**

– Назначьте координатора сопровождения.
– При необходимости проведите заседание СППС
– Определите состав специалистов СППС, участвующих в сопровождении обучающегося.

✓ **Итог:** определены ответственные лица и организовано сопровождение обучающегося.

🟧 **Шаг 3. Подготовьте специальные образовательные условия**

Определите и обеспечьте специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся. Проверьте наличие:

– структурированной образовательной среды;
– наглядных материалов;
– визуальных алгоритмов;
– специальных дидактических материалов.

✓**Итог:** определены специальные образовательные условия.

🟪 **Шаг 4. Подготовьте обучение**

Обеспечьте при необходимости:

– поэтапное объяснение нового материала;
– использование наглядности;
– дробление сложных заданий;
– многократное закрепление учебного материала;
– адаптацию способов обучения и оценивания.

✓ **Итог:** обучение организовано с учетом образовательных потребностей обучающегося.

—

🟨 **Шаг 5. Подготовьте педагогический коллектив**

Педагоги должны знать:

– особенности познавательной деятельности обучающегося;
– способы формирования жизненных и социальных навыков;
– методы мотивации;
– способы предупреждения учебных трудностей.

✓ **Итог:** создана поддерживающая образовательная среда.

🟫 **Шаг 6. Организуйте психолого-педагогическое сопровождение обучающегося (по рекомендации ПМПК и результатам оценки особых образовательных потребностей):**

– педагога-психолога;
– специального педагога (олигофренопедагога);
– педагога-ассистента;
– других специалистов.

✓ Итог: обучающийся получает необходимую помощь.

⬛ **Шаг 7. Контролируйте, как проходят обучение и адаптация**

Регулярно анализируйте:

– образовательные достижения;
– эффективность коммуникации в образовательном процессе;
– участие обучающегося в жизни класса;
– безопасность;
– эффективность специальных образовательных условий.

✓ **Итог:** созданные условия соответствуют образовательным потребностям обучающегося.

—

Главный принцип:

Организация образования создает специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся для успешного обучения, развития и участия в образовательном процессе.

ВАЖНО!

Обучение обучающегося осуществляется в соответствии с рекомендациями ПМПК, типовым учебным планом и типовыми учебными программами, применяемыми в зависимости от условий обучения (общеобразовательный или специальный класс).

—

Основные нормативные документы:

– Закон Республики Казахстан «Об образовании»
– приказ № 92
– приказ № 70
– типовые учебные планы и типовые учебные программы (в зависимости от условий обучения);
– инструктивно-методическое письмо на соответствующий учебный год;
– другие действующие НПА.

—

Что делать, если возникли вопросы?

Обратиться:

В ПМПК - за разъяснением рекомендаций.

Управление (отдел) образования – по вопросам организации условий.

Методический кабинет, ресурсный центр (при наличии), Кабинет психолого-педагогической коррекции, Центр поддержки детей с аутизмом (РАС) – за методической помощью.

—

Полезные ссылки:

НАО имени Ы. Алтынсарина – методические материалы (https://uba.edu.kz/ru).

ННПЦ РСИО – типовые учебные планы и типовые учебные программы, методические рекомендации по обучению детей с ограниченными возможностями, обучающие материалы (https://special-edu.kz/).

—

Навигатор носит практический характер и предназначен для использования руководителями организаций образования при создании специальных образовательных условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Таблица 62. Навигатор 6. Организация специальных образовательных условий при поступлении обучающегося с задержкой психического развития

Если в организацию образования поступил обучающийся с ЗПР.

7 шагов директора

Шаг 1. Изучите образовательные потребности обучающегося

– Изучите рекомендации ПМПК (при наличии).
– Проведите встречу с родителями (законными представителями).
– Уточните особенности познавательного развития, внимания, памяти, темпа деятельности и необходимые специальные образовательные условия.

✓ **Итог:** определены образовательные потребности обучающегося и необходимые специальные образовательные условия.

Шаг 2. Организуйте работу школы

– Назначьте координатора сопровождения.
– При необходимости проведите заседание СППС
– Определите состав специалистов СППС, участвующих в сопровождении обучающегося.

✓ **Итог:** определены ответственные лица и организовано сопровождение обучающегося.

Шаг 3. Подготовьте специальные образовательные условия

Определите и обеспечьте специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся. Проверьте наличие:

– спокойной образовательной среды;
– наглядных материалов;
– визуальных алгоритмов;
– возможности чередования видов деятельности;
– условий для индивидуальной поддержки.

✓**Итог:** определены специальные образовательные условия.

Шаг 4. Подготовьте обучение

Обеспечьте при необходимости:

– поэтапное объяснение нового материала;
– использование наглядности;
– дробление сложных заданий;
– многократное закрепление учебного материала;
– адаптацию способов обучения и оценивания.

✓ **Итог:** обучение организовано с учетом образовательных потребностей обучающегося.

—

Шаг 5. Подготовьте педагогический коллектив

Педагоги должны знать:

– особенности развития обучающегося с ЗПР;
– способы поддержания учебной мотивации;
– методы развития внимания, памяти и саморегуляции;
– способы индивидуализации обучения.

✓ **Итог:** создана поддерживающая образовательная среда.

Шаг 6. Организуйте психолого-педагогическое сопровождение обучающегося (по рекомендации ПМПК и результатам оценки особых образовательных потребностей):

– педагога-психолога;
– специального педагога;
– педагога-ассистента;
– других специалистов.

✓ Итог: обучающийся получает необходимую помощь.

Шаг 7. Контролируйте, как проходят обучение и адаптация

Регулярно анализируйте:

- образовательные достижения;
- эффективность коммуникации в образовательном процессе;
- участие обучающегося в жизни класса;
- безопасность;
- эффективность специальных образовательных условий.

✓ **Итог:** созданные условия соответствуют образовательным потребностям обучающегося.

—

Главный принцип:

Организация образования создает специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся для успешного обучения, развития и участия в образовательном процессе.

ВАЖНО!

Обучение обучающегося осуществляется в соответствии с рекомендациями ПМПК, типовым учебным планом и типовыми учебными программами, применяемыми в зависимости от условий обучения (общеобразовательный или специальный класс).

—

Основные нормативные документы:

– Закон Республики Казахстан «Об образовании»
– приказ № 92
– приказ № 70
– типовые учебные планы и типовые учебные программы (в зависимости от условий обучения);
– инструктивно-методическое письмо на соответствующий учебный год;
– другие действующие НПА.

—

Что делать, если возникли вопросы?

Обратиться:

В ПМПК - за разъяснением рекомендаций.

Управление (отдел) образования – по вопросам организации условий.

Методический кабинет, ресурсный центр (при наличии), Кабинет психолого-педагогической коррекции, Центр поддержки детей с аутизмом (РАС) – за методической помощью.

—

Полезные ссылки:

НАО имени Ы. Алтынсарина – методические материалы (https://uba.edu.kz/ru).

ННПЦ РСИО – типовые учебные планы и типовые учебные программы, методические рекомендации по обучению детей с ограниченными возможностями, обучающие материалы (https://special-edu.kz/).

—

Навигатор носит практический характер и предназначен для использования руководителями организаций образования при создании специальных образовательных условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Таблица 63. Навигатор 7. Организация специальных образовательных условий при поступлении обучающегося с расстройством эмоционально-волевой сферы и поведения

Если в организацию образования поступил обучающийся с расстройством эмоционально-волевой сферы и поведения.

7 шагов директора

🟩 **Шаг 1. Изучите образовательные потребности обучающегося**

– Изучите рекомендации ПМПК (при наличии).
– Проведите встречу с родителями (законными представителями).
– Уточните особенности поведения, эмоциональной регуляции, коммуникации, факторов, вызывающих тревожность или нежелательное поведение, и необходимые специальные образовательные условия.

✓ **Итог:** определены образовательные потребности обучающегося.

🟦 **Шаг 2. Организуйте работу школы**

– Назначьте координатора сопровождения.
– При необходимости проведите заседание СППС
– Определите состав специалистов СППС, участвующих в сопровождении обучающегося.

✓ **Итог:** определены ответственные лица и организовано сопровождение обучающегося.

🟧 **Шаг 3. Подготовьте специальные образовательные условия**

Определите и обеспечьте специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся. Проверьте наличие:
– безопасной и предсказуемой образовательной среды;
– визуального расписания;
– возможности временного снижения сенсорной нагрузки;
– спокойного пространства (при необходимости);
– условий для эмоциональной поддержки.

✓**Итог:** определены специальные образовательные условия.

🟪 **Шаг 4. Подготовьте обучение**

Обеспечьте при необходимости:
– четкие и понятные инструкции;
– визуальную поддержку;
– предсказуемый режим;
– использование позитивных стратегий поддержки поведения;
– адаптацию способов обучения и оценивания (при необходимости).

✓ **Итог:** обучение организовано с учетом образовательных потребностей обучающегося.

—

🟨 **Шаг 5. Подготовьте педагогический коллектив**

Педагоги должны знать:
– особенности эмоционально-волевого развития обучающегося;
– способы предупреждения конфликтных ситуаций;
– методы позитивной поддержки поведения;
– способы конструктивного взаимодействия с обучающимся и родителями.

✓ **Итог:** создана поддерживающая образовательная среда.

🟫 **Шаг 6. Организуйте психолого-педагогическое сопровождение обучающегося (по рекомендации ПМПК и результатам оценки особых образовательных потребностей):**

– педагога-психолога;
– специального педагога;
– педагога-ассистента;
– социального педагога;
– других специалистов.

✓ Итог: обучающийся получает необходимую помощь.

⬛ **Шаг 7. Контролируйте, как проходят обучение и адаптация**

Регулярно анализируйте:
– образовательные достижения;
– эффективность коммуникации в образовательном процессе;
– участие обучающегося в жизни класса;
– безопасность;
– эффективность специальных образовательных условий.

✓ **Итог:** созданные условия соответствуют образовательным потребностям обучающегося.

—

Главный принцип:

Организация образования создает специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся для успешного обучения, развития и участия в образовательном процессе.

ВАЖНО!

Обучение обучающегося осуществляется в соответствии с рекомендациями ПМПК, типовым учебным планом и типовыми учебными программами, применяемыми в зависимости от условий обучения (общеобразовательный или специальный класс).

—

Основные нормативные документы:

– Закон Республики Казахстан «Об образовании»
– приказ № 92
– приказ № 70
– типовые учебные планы и типовые учебные программы (в зависимости от условий обучения);
– инструктивно-методическое письмо на соответствующий учебный год;
– другие действующие НПА.

—

Что делать, если возникли вопросы?

Обратиться:
В ПМПК – за разъяснением рекомендаций.
Управление (отдел) образования – по вопросам организации условий.
Методический кабинет, ресурсный центр (при наличии), Кабинет психолого-педагогической коррекции, Центр поддержки детей с аутизмом (РАС) – за методической помощью.

—

Полезные ссылки:

НАО имени Ы. Алтынсарина – методические материалы (https://uba.edu.kz/ru).
ННПЦ РСИО – типовые учебные планы и типовые учебные программы, методические рекомендации по обучению детей с ограниченными возможностями, обучающие материалы (https://special-edu.kz/).

—

Навигатор носит практический характер и предназначен для использования руководителями организаций образования при создании специальных образовательных условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Таблица 64. Навигатор 8. Организация специальных образовательных условий при поступлении обучающегося с сочетанными нарушениями

Если в организацию образования поступил обучающийся с сочетанными нарушениями.

7 шагов директора

Шаг 1. Изучите образовательные потребности обучающегося

– Изучите рекомендации ПМПК (при наличии).
– Проведите встречу с родителями (законными представителями).
– Определите образовательные потребности с учетом сочетания нарушений и необходимых специальных образовательных условий.

✓ **Итог:** определены образовательные потребности обучающегося.

Шаг 2. Организуйте работу школы

– Назначьте координатора сопровождения.
– При необходимости проведите заседание СППС
– Определите состав специалистов СППС, участвующих в сопровождении обучающегося.

✓ **Итог:** определены ответственные лица и организовано сопровождение обучающегося.

Шаг 3. Подготовьте специальные образовательные условия

Определите и обеспечьте специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся. Проверьте наличие:

– доступную архитектурную среду;
– специальные технические средства;
– адаптированные учебные материалы;
– специальные средства коммуникации;
– индивидуально оборудованное рабочее место;
– иные условия в соответствии с рекомендациями ПМПК.

✓**Итог:** определены специальные образовательные условия.

Шаг 4. Подготовьте обучение

Обеспечьте при необходимости:

– комплексную адаптацию образовательного процесса;
– применение специальных методов обучения;
– использование ассистивных технологий;
– индивидуализацию способов представления учебного материала, выполнения заданий и оценивания.

✓ Итог**:** обучение организовано с учетом образовательных потребностей обучающегося.

—

Шаг 5. Подготовьте педагогический коллектив

Педагоги должны знать:

– особенности сочетанных нарушений обучающегося;
– способы комплексной организации обучения;
– принципы междисциплинарного взаимодействия;
– особенности коммуникации и поддержки обучающегося.

✓ **Итог:** создана поддерживающая образовательная среда.

Шаг 6. Организуйте психолого-педагогическое сопровождение обучающегося (по рекомендации ПМПК и результатам оценки особых образовательных потребностей):

– педагога-психолога;
– специального педагога соответствующего профиля;
– педагога-ассистента;
– социального педагога;
– других специалистов.

✓ Итог: обучающийся получает необходимую помощь.

Шаг 7. Контролируйте, как проходят обучение и адаптация

Регулярно анализируйте:

– образовательные достижения;
– эффективность коммуникации в образовательном процессе;
– участие обучающегося в жизни класса;
– безопасность;
– эффективность специальных образовательных условий.

✓ **Итог:** созданные условия соответствуют образовательным потребностям обучающегося.

—

Главный принцип:

Организация образования создает специальные образовательные условия, необходимые обучающемуся для успешного обучения, развития и участия в образовательном процессе.

ВАЖНО!

Обучение обучающегося осуществляется в соответствии с рекомендациями ПМПК, типовым учебным планом и типовыми учебными программами, применяемыми в зависимости от условий обучения (общеобразовательный или специальный класс).

—

Основные нормативные документы:

– Закон Республики Казахстан «Об образовании»
– приказ № 92
– приказ № 70
– типовые учебные планы и типовые учебные программы (в зависимости от условий обучения);
– инструктивно-методическое письмо на соответствующий учебный год;
– другие действующие НПА.

—

Что делать, если возникли вопросы?

Обратиться:
В ПМПК - за разъяснением рекомендаций.
Управление (отдел) образования – по вопросам организации условий.
Методический кабинет, ресурсный центр (при наличии), Кабинет психолого-педагогической коррекции, Центр поддержки детей с аутизмом (РАС) – за методической помощью.

—

Полезные ссылки:

НАО имени Ы. Алтынсарина – методические материалы (https://uba.edu.kz/ru).
ННПЦ РСИО – типовые учебные планы и типовые учебные программы, методические рекомендации по обучению детей с ограниченными возможностями, обучающие материалы (https://special-edu.kz/).

—

Навигатор носит практический характер и предназначен для использования руководителями организаций образования при создании специальных образовательных условий для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Выводы по главе 3

Представленные в главе практики, алгоритмы, методические инструменты и навигаторы показывают, что результативность психолого-педагогического сопровождения определяется не наличием отдельного универсального метода, а способностью команды последовательно анализировать образовательную ситуацию, выявлять конкретные трудности и барьеры, определять достижимые цели и согласовывать действия всех участников сопровождения. При различиях в возрасте обучающихся, характере их особых образовательных потребностей, ресурсах семьи и условиях организаций образования практические решения объединяет общая логика: оценка ситуации – определение потребностей – командное планирование – реализация поддержки – мониторинг – корректировка.

Практики подтверждают, что отправной точкой сопровождения должно быть не формальное отнесение обучающегося к определенной категории, а изучение его актуального функционирования в естественной образовательной и социальной среде. Даже при одинаковом заключении ПМПК дети могут испытывать разные трудности, обладать различными сильными сторонами и нуждаться в неодинаковых специальных образовательных условиях. Поэтому рекомендации должны конкретизироваться с учетом того, как ребенок понимает инструкцию, выполняет учебные действия, общается, ориентируется в пространстве, регулирует поведение, взаимодействует со сверстниками и взрослыми, использует помощь и проявляет самостоятельность.

Анализ представленных ситуаций показывает, что качественная оценка особых образовательных потребностей требует использования нескольких источников информации. К ним относятся педагогическое наблюдение, изучение результатов учебной деятельности, беседа с родителями, анализ документации, командное обсуждение, оценка поведения в различных ситуациях и сведения самого обучающегося, если он может выразить свое мнение. Ни один диагностический метод и ни одно заключение не должны использоваться изолированно. Решение является обоснованным только тогда, когда данные разных участников дополняют друг друга и позволяют сформировать целостное понимание образовательной ситуации.

Существенное значение имеет выявление не только трудностей, но и ресурсов ребенка. Интересы, предпочтения, сохранные навыки, доступные способы коммуникации, положительная реакция на определенные виды помощи и успешный опыт выполнения отдельных действий должны использоваться при определении целей и выборе методов работы. Опора исключительно на нарушения и дефициты приводит к занижению ожиданий, чрезмерной помощи и ограничению самостоятельности. Ресурсный подход позволяет выстраивать сопровождение на основе возможностей обучающегося и постепенно расширять его участие в учебной и повседневной деятельности.

Представленные практики взаимодействия с семьей подтверждают, что родители являются полноправными участниками сопровождения и важным

источником информации о повседневной жизни ребенка. Специалистам необходимо начинать работу с определения запроса семьи, обсуждения наиболее значимых для нее навыков и оценки реальных возможностей выполнения рекомендаций в домашних условиях. Цели сопровождения должны быть понятны родителям, практически выполнимы и связаны с повседневными ситуациями: приемом пищи, одеванием, соблюдением режима, коммуникацией, выполнением поручений, передвижением и организацией свободного времени.

Эффективное партнерство с семьей предполагает не только передачу рекомендаций, но и обучение родителей конкретным способам взаимодействия с ребенком. Специалист должен продемонстрировать последовательность действий, объяснить виды необходимой помощи, показать способы ее постепенного уменьшения и совместно с родителями определить признаки положительной динамики. Рекомендации общего характера не обеспечивают устойчивого результата. Родителям необходимы короткие, понятные и реалистичные алгоритмы, которые можно применять в естественных домашних ситуациях.

Особого внимания требует эмоциональное состояние родителей. Трудности принятия особенностей развития ребенка, тревога, чувство вины, завышенные или заниженные ожидания, гиперопека и неуверенность могут снижать результативность сопровождения. Профессиональное взаимодействие должно строиться без обвинений, оценочных суждений и давления. Задача специалистов состоит в том, чтобы поддержать семью, помочь ей увидеть реальные возможности ребенка, согласовать приоритетные цели и сформировать последовательные способы поддержки его самостоятельности.

Практики междисциплинарного сопровождения показывают, что каждый специалист рассматривает образовательную ситуацию со своей профессиональной позиции, но итоговое решение должно быть общим. Разрозненные заключения педагога-психолога, специального педагога, логопеда, социального педагога и учителя не образуют командного сопровождения, если их результаты не объединены в единую программу. Необходимо согласовывать общую цель, распределять задачи, определять ответственных, устанавливать сроки и использовать единые критерии оценки динамики.

При этом междисциплинарность не означает взаимозаменяемости специалистов. Каждый участник выполняет профессиональные функции в пределах своей компетенции. Специальный педагог оценивает особенности освоения учебной деятельности и определяет специальные методы обучения; педагог-психолог анализирует эмоциональное состояние, особенности поведения и взаимодействия; социальный педагог изучает социальную ситуацию и ресурсы семьи; учитель обеспечивает реализацию педагогических адаптаций на уроке; педагог-ассистент способствует включению ребенка и постепенному развитию его самостоятельности. Координатор случая

обеспечивает согласованность действий, но не подменяет других специалистов.

Рассмотренные ситуации, связанные с проблемным поведением, подтверждают необходимость перехода от оценки поведения как проявления непослушания к анализу его возможной функции. Крик, отказ, агрессия, уход от деятельности и другие формы поведения могут использоваться ребенком для избегания сложного задания, получения внимания, доступа к предпочитаемой деятельности или сенсорной саморегуляции. Без определения функции поведения меры воздействия могут оказаться неэффективными и привести к усилению проблемы.

Работа с проблемным поведением должна включать наблюдение за предшествующими событиями, точное описание самого поведения и анализ его последствий. На основании полученных данных формулируется предположение о функции поведения, определяется альтернативный приемлемый способ выражения потребности и разрабатывается последовательный план обучения. Ребенка необходимо не только ограничивать в нежелательном поведении, но и учить доступной форме отказа, просьбе о помощи или перерыве, ожиданию, завершению деятельности и принятию изменений.

Эффективность позитивной поддержки поведения зависит от согласованности действий взрослых. Если педагог, специалист и родители по-разному реагируют на одну и ту же ситуацию, ребенку трудно освоить новое поведение. Поэтому команда должна использовать понятные правила, одинаковые инструкции, согласованные подсказки и единый порядок подкрепления желательного поведения. Подкрепление должно быть значимым для конкретного ребенка и предоставляться своевременно, а уровень помощи – постепенно уменьшаться по мере формирования навыка.

Важным условием является точная и наблюдаемая формулировка целевого поведения. Такие определения, как «вести себя хорошо», «быть спокойным» или «стать дисциплинированным», не позволяют измерить результат. Целевое поведение следует описывать через конкретное действие: использует слова или карточку для просьбы о перерыве, выполняет инструкцию из двух шагов, ожидает определенное время, принимает завершение предпочитаемой деятельности без агрессии. Это позволяет разным участникам одинаково понимать цель и объективно фиксировать динамику.

Практики, посвященные организации работы школы, подтверждают ведущую роль администрации в обеспечении системности сопровождения. Руководитель и его заместители создают нормативные, кадровые, организационные и материально-технические условия, определяют состав СППС, обеспечивают регулярность командных обсуждений, организуют повышение квалификации педагогов и контролируют реализацию принятых решений. Без управленческой координации даже квалифицированные

специалисты могут работать изолированно, а предусмотренные программой специальные условия – не реализовываться в образовательном процессе.

Особое значение имеет включение педагогов в сопровождение. Учитель ежедневно наблюдает ребенка в реальной учебной ситуации и располагает данными, которые невозможно получить только во время индивидуальной диагностики. Поэтому педагог должен участвовать в выявлении трудностей, формулировании целей, выборе способов адаптации и мониторинге результатов. Рекомендации специалистов должны быть переведены на язык конкретных педагогических действий и учитывать содержание урока, учебную цель, структуру задания, темп работы и доступные способы ответа.

Алгоритм «Цель – барьер – опора – результат» позволяет выстраивать профессиональное обсуждение между классным руководителем, учителями-предметниками и специалистами СППС. Сначала определяется учебная цель, которую должен достичь обучающийся. Затем устанавливается барьер, препятствующий выполнению задания. После этого подбирается педагогическая опора, не отменяющая учебную цель, и определяется допустимый способ демонстрации результата. Такой подход помогает избежать как необоснованного упрощения программы, так и предъявления ребенку требований, не учитывающих его образовательные потребности.

Представленный алгоритм «Скажи – Покажи – Вместе – Самостоятельно – Проверь» демонстрирует значение последовательного обучения. Одного устного объяснения может быть недостаточно, особенно если обучающийся испытывает трудности понимания речи, удержания инструкции, планирования или самоконтроля. Сочетание словесной инструкции, визуального образца, совместного выполнения, самостоятельной пробы и проверки результата позволяет сделать учебную деятельность более понятной и постепенно уменьшать зависимость ребенка от помощи взрослого.

Практические ситуации, связанные с отказом родителей от обращения в ПМПК, показывают необходимость соблюдения баланса между правами семьи и ответственностью организации образования за поддержку ребенка. Родителям следует предоставлять достоверную и доступную информацию о целях и возможностях ПМПК, разъяснять, что обращение направлено не на установление ограничений, а на определение необходимых образовательных условий. Недопустимы давление, запугивание, стигматизирующие формулировки и отказ школы от оказания доступной педагогической помощи до получения заключения.

Если родители пока не готовы обратиться в ПМПК, школа продолжает педагогическое наблюдение, реализует меры поддержки в пределах своей компетенции, консультирует семью и фиксирует динамику. При этом необходимо документировать предоставленную родителям информацию и принятые школой меры. Повторное обсуждение целесообразно проводить на основании конкретных данных о трудностях, положительной динамике или недостаточной эффективности реализованных способов поддержки.

Разбор заключений ПМПК подтверждает, что специалистам и педагогам важно правильно интерпретировать содержащиеся в них рекомендации. Заключение определяет образовательные потребности и основные специальные условия, но не заменяет внутришкольную оценку актуальной ситуации. На его основе СППС конкретизирует цели, содержание и способы поддержки применительно к условиям класса и организации образования. Заключение не должно восприниматься как неизменная характеристика ребенка или как перечень ограничений его возможностей.

Разработанные навигаторы по организации специальных образовательных условий позволяют перевести общие рекомендации в последовательность управленческих и педагогических действий при поступлении обучающегося в организацию образования. Их применение способствует предварительной оценке доступности среды, определению необходимых специалистов, подготовке учебного места и материалов, информированию педагогов, взаимодействию с родителями и планированию адаптационного периода.

При использовании навигаторов необходимо учитывать, что принадлежность ребенка к определенной группе нарушений не означает наличия у него всего комплекса типичных трудностей. Навигатор является ориентиром, а не универсальным предписанием. Окончательный перечень условий определяется на основании заключения ПМПК, оценки особых образовательных потребностей, информации семьи, педагогического наблюдения и фактической реакции обучающегося на предоставляемую поддержку.

Практические материалы главы могут применяться в городских, сельских и отдаленных организациях образования, однако их перенос требует адаптации. При выборе инструмента необходимо учитывать возраст обучающегося, характер трудностей, уровень коммуникации и самостоятельности, ресурсы семьи, кадровый состав СППС, материально-технические возможности и доступность внешних служб. Адаптация не должна нарушать основную логику практики: обоснованность цели, командное взаимодействие, конкретность действий и обязательный мониторинг результата.

Применение инструментов сопровождения должно соответствовать принципам профессиональной этики. Формы наблюдения, анкеты, протоколы и индивидуальные программы содержат персональные сведения и не могут использоваться для публичного обсуждения или стигматизации ребенка и семьи. Информация должна быть доступна только тем специалистам, которым она необходима для решения конкретной профессиональной задачи. При распространении опыта необходимо исключать сведения, позволяющие идентифицировать обучающегося.

Представленные практики показывают, что документация наиболее полезна тогда, когда помогает действовать и принимать решения. Форма не должна заполняться только для подтверждения факта работы. В ней

необходимо фиксировать исходную ситуацию, цель, конкретные действия, ответственных, сроки, критерии результата и данные повторной оценки. Если документ не используется командой для планирования и мониторинга, его содержание и необходимость следует пересмотреть.

На основании рассмотренных практических материалов можно выделить следующие ключевые ориентиры деятельности специалистов СППС:

Начинать сопровождение с анализа образовательной ситуации, трудностей, барьеров, сильных сторон и ресурсов обучающегося.

Использовать данные нескольких участников и методов, не основывая решение только на одном заключении, обследовании или мнении специалиста.

Формулировать конкретные, измеримые и достижимые цели, связанные с обучением, участием, коммуникацией, поведением и самостоятельностью ребенка.

Разрабатывать единый командный план с четким распределением функций, ответственности и сроков.

Переводить рекомендации специалистов в конкретные действия учителя, применяемые непосредственно в образовательном процессе.

Включать родителей в определение целей, реализацию поддержки и оценку достигнутых результатов.

Обучать ребенка альтернативным способам коммуникации и поведения вместо применения преимущественно запретительных мер.

Использовать минимально необходимый уровень помощи и постепенно уменьшать его для развития самостоятельности.

Рассматривать заключение ПМПК как основание для создания специальных условий, а не как ограничивающую характеристику ребенка.

Адаптировать представленные практики к региональным, кадровым и организационным условиям, сохраняя их содержательную и методическую основу.

Обеспечивать конфиденциальность, уважение достоинства ребенка и семьи и недопустимость стигматизирующих формулировок.

Оценивать эффективность сопровождения по фактической динамике обучающегося, а не по количеству проведенных мероприятий и оформленных документов.

Таким образом, представленные в главе методические материалы образуют практико-ориентированный комплекс, который может использоваться специалистами СППС для организации командной работы, взаимодействия с педагогами и семьей, поддержки поведения, создания специальных образовательных условий и мониторинга индивидуальной динамики. Их ценность состоит не в буквальном воспроизведении отдельных форм, а в применении общей профессиональной логики: понять образовательную ситуацию ребенка, устранить выявленные барьеры, создать необходимые условия, согласовать действия участников и на основании полученных данных оценить результат.

Обобщение практического опыта организаций образования Республики Казахстан подтверждает, что эффективное психолого-педагогическое сопровождение возможно при различных кадровых, территориальных и материально-технических условиях. Определяющими факторами являются профессиональная ответственность участников, командное взаимодействие, партнерство с семьей, связь специальных мер поддержки с образовательным процессом и систематическая оценка их результативности. Именно эти положения должны составлять основу дальнейшего развития СППС и адаптации представленных рекомендаций в каждой организации образования.



Заключение

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями является одним из ключевых условий реализации принципов инклюзивного образования. Современное понимание сопровождения предполагает переход от реагирования на уже возникшие трудности к их своевременному выявлению и предупреждению, от ориентации преимущественно на особенности самого ребенка – к анализу образовательных барьеров и созданию условий для его полноценного участия в образовательном процессе.

Проведенный в Методических рекомендациях анализ нормативных правовых и организационных основ деятельности СППС показывает, что СППС сегодня должна рассматриваться не как совокупность отдельных специалистов и мероприятий, а как целостный механизм организации поддержки обучающегося в образовательной среде. Ее деятельность включает выявление трудностей, оценку особых образовательных потребностей, консультативно-методическую помощь педагогам и семьям, создание необходимых социальных и психолого-педагогических условий, командное взаимодействие и мониторинг эффективности принимаемых решений. Именно эти взаимосвязанные направления деятельности СППС последовательно раскрываются в Методических рекомендациях.

Принципиальное значение имеет переход от категориального подхода к индивидуализации поддержки. Наличие диагноза или заключения ПМПК само по себе не определяет содержание сопровождения. Отправной точкой становятся конкретные трудности обучающегося, барьеры, препятствующие его обучению и участию, сильные стороны и ресурсы ребенка, а также условия, которые необходимо изменить или создать в образовательной среде. В этой логике задача специалистов СППС заключается не только в непосредственной работе с обучающимся, но и в поддержке педагогов, взаимодействии с семьей, участии в адаптации образовательного процесса и формировании доступной и психологически безопасной среды.

Особое внимание в Методических рекомендациях уделено региональным различиям в организации психолого-педагогического сопровождения. Единые нормативные требования реализуются в организациях образования, существенно различающихся по кадровым, территориальным, инфраструктурным, материально-техническим и цифровым возможностям. Наиболее выраженными эти различия становятся в сельской местности и отдаленных населенных пунктах, где ограниченная доступность отдельных специалистов и организаций специальной поддержки требует более гибких организационных решений.

Вместе с тем региональная специфика не должна рассматриваться исключительно с позиции дефицитов. Возможности сетевого и межведомственного взаимодействия, дистанционного консультирования, привлечения ресурсов методических кабинетов, ПМПК, кабинетов психолого-педагогической коррекции, ресурсных центров и других организаций

позволяют выстраивать сопровождение и в условиях отсутствия отдельных специалистов непосредственно в штате организации образования. Особую значимость для сельских и отдаленных территорий приобретают профессиональные сообщества, наставничество, межшкольное сотрудничество и системная методическая поддержка специалистов.

Таким образом, учет региональных особенностей означает не снижение требований к качеству психолого-педагогического сопровождения, а вариативность способов их реализации. Организация образования, сохраняя единые принципы и последовательность сопровождения, выбирает решения с учетом образовательных потребностей обучающихся, имеющихся кадровых и организационных ресурсов и особенностей конкретной территории. Именно на этом принципе построена практическая часть Методических рекомендаций: «единые подходы – различные условия – практические решения».

Представленные в третьей главе практики организаций образования различных регионов Республики Казахстан показывают, что эффективное сопровождение складывается из конкретных согласованных действий специалистов: наблюдения и выявления трудностей, командного обсуждения образовательной ситуации, определения необходимых мер поддержки, взаимодействия с педагогами и семьей, реализации намеченных решений и последующей оценки их результативности. Предложенные алгоритмы, формы работы, планы, чек-листы, диагностические и мониторинговые материалы предназначены не для механического воспроизведения, а для использования в качестве практических ориентиров с возможностью адаптации к условиям конкретной организации образования.

Одним из важнейших условий результативности сопровождения является командный характер деятельности СППС. Наличие в организации образования нескольких специалистов еще не обеспечивает междисциплинарного взаимодействия. Командная работа предполагает общую цель, согласованное понимание образовательной ситуации обучающегося, распределение ответственности, совместное планирование и единые критерии оценки результата. При этом учитель остается непосредственным участником сопровождения, поскольку именно в образовательном процессе реализуется большинство решений, направленных на устранение барьеров и обеспечение доступности обучения.

Не менее значимым является партнерство с семьей. Родители (законные представители) выступают не только получателями информации, но и участниками процесса сопровождения. Согласованность действий семьи и организации образования, регулярная обратная связь, совместное определение приоритетных задач и понятные рекомендации повышают устойчивость результатов поддержки и позволяют переносить формируемые навыки в различные жизненные ситуации.

Практическая реализация сопровождения требует также изменения подходов к организации самого обучения. Использование гибких способов представления информации, выполнения заданий, коммуникации и

демонстрации образовательных результатов позволяет предупреждать часть трудностей еще до возникновения необходимости в индивидуальной адаптации. В Методических рекомендациях данный подход раскрывается, в частности, через принципы универсального дизайна обучения, предусматривающие множественные способы представления информации, действия и выражения результата, а также вовлечения обучающихся.

Важнейшим ориентиром для специалистов СППС должна стать оценка не количества проведенных мероприятий и оформленных документов, а реальных изменений в образовательной ситуации обучающегося. Результативность сопровождения проявляется в уменьшении образовательных барьеров, повышении самостоятельности и включенности ребенка, улучшении его участия в учебной и социальной жизни, развитии коммуникации, положительной динамике образовательных достижений, поведения и социализации. Такой подход позволяет перейти от формального подтверждения наличия сопровождения к оценке его качества.

Эффективное применение Методических рекомендаций предполагает последовательное внедрение предложенных подходов на уровне конкретной организации образования. Начальным этапом должна стать внутренняя оценка сложившейся практики: определение сильных сторон деятельности СППС, выявление организационных и методических затруднений, анализ доступности специальных образовательных условий, качества командного взаимодействия и степени участия педагогов и родителей в сопровождении. Результаты такой оценки позволяют определить приоритетные направления совершенствования деятельности службы и избежать формального внедрения отдельных инструментов без изменения общей практики сопровождения.

Важная роль в реализации Методических рекомендаций принадлежит руководителю организации образования и его заместителям. Управленческая команда обеспечивает нормативное и организационное оформление деятельности СППС, определяет координатора сопровождения, создает условия для проведения командных обсуждений, регулирует распределение ответственности и обеспечивает связь решений специалистов с образовательным процессом. Руководителю необходимо поддерживать профессиональное развитие педагогов, обеспечивать выполнение рекомендаций, содействовать привлечению внешних ресурсов и использовать результаты мониторинга для принятия обоснованных управленческих решений.

При этом совершенствование деятельности СППС не должно приводить к необоснованному увеличению объема документации. Документы необходимы в той мере, в какой они помогают фиксировать образовательные потребности обучающегося, согласовывать цели, распределять ответственность, отслеживать динамику и принимать решения. Каждая используемая форма должна иметь конкретное назначение и быть включена в общий цикл сопровождения. Исключение дублирующих и формальных

документов позволяет специалистам направить больше времени на непосредственную работу с обучающимися, педагогами и семьями.

Отдельным условием качества является обеспечение непрерывности и преемственности сопровождения. Поддержка не должна прекращаться при переходе ребенка из дошкольной организации в школу, из начального звена в основное, при смене класса, педагога, специалиста или организации образования. Для сохранения достигнутых результатов необходимо своевременно передавать информацию о сильных сторонах обучающегося, освоенных навыках, эффективных способах взаимодействия, необходимых адаптациях и сохраняющихся образовательных потребностях. Такая передача осуществляется с соблюдением конфиденциальности и при участии родителей (законных представителей).

Устойчивость изменений зависит от профессиональной готовности педагогов и специалистов. Поэтому внедрение Методических рекомендаций целесообразно сопровождать практико-ориентированным повышением квалификации, наставничеством, супервизией, деятельностью профессиональных сообществ и регулярным анализом конкретных случаев. Материалы кейсов могут использоваться на заседаниях СППС, педагогических советах, методических объединениях и практикумах, помогая переводить общие положения инклюзивного образования в конкретные способы адаптации обучения, поддержки поведения, взаимодействия с семьей и оценки индивидуальной динамики.

Ожидаемым результатом применения Методических рекомендаций для обучающегося является повышение доступности образовательного процесса, уменьшение барьеров, развитие самостоятельности, коммуникации и социального взаимодействия. Поддержка должна способствовать не формальному присутствию ребенка в организации образования, а его активному и содержательному участию в учебной, внеурочной и социальной жизни. Для семьи результатом становится повышение информированности, укрепление доверия к специалистам, согласование целей и способов поддержки, а также понимание динамики ребенка и собственной роли в закреплении достигнутых результатов.

Для педагогов и специалистов результатом должно стать повышение профессиональной компетентности, развитие навыков командного взаимодействия, освоение способов выявления образовательных барьеров, адаптации обучения, позитивной поддержки поведения и мониторинга. На уровне организации образования применение рекомендаций должно способствовать переходу от формального наличия СППС к ее реальному функционированию как единой команды, обеспечивающей прозрачность процедур, рациональность документации, доступность специальных условий и устойчивое взаимодействие с семьей и внешними службами.

В региональном измерении ожидаемым результатом является сокращение различий в доступности психолого-педагогической поддержки между городскими, сельскими и отдаленными организациями образования.

Это связано с развитием мобильных и сетевых форм сопровождения, профессиональных сообществ, дистанционного консультирования, межшкольного сотрудничества и эффективной маршрутизации обучающихся. Региональные решения должны оцениваться по их способности обеспечить своевременную и результативную помощь конкретному ребенку, а не только по наличию соответствующих структур.

Дальнейшее развитие системы психолого-педагогического сопровождения требует регулярного изучения результатов внедрения предлагаемых подходов, обобщения регионального опыта и обновления методического инструментария. Практики, доказавшие свою эффективность, необходимо распространять с учетом условий их применения, необходимых ресурсов и возможных ограничений. Одновременно важно поддерживать инициативы организаций образования, если они соответствуют законодательству, принципам профессиональной этики и направлены на повышение качества образования и благополучия обучающихся.

Представленные методические рекомендации могут использоваться специалистами СППС, педагогами и руководителями организаций образования как практическая основа для анализа собственной деятельности, выбора и адаптации способов поддержки обучающихся, организации командного взаимодействия, сотрудничества с семьей и внешними организациями, а также оценки результативности принимаемых решений.

В итоге качество психолого-педагогического сопровождения определяется не количеством специалистов, документов или отдельных мероприятий, а тем, насколько организация образования способна своевременно увидеть образовательную потребность конкретного обучающегося, определить возникающие барьеры, объединить имеющиеся ресурсы и создать условия, позволяющие ребенку учиться, развиваться, участвовать в жизни образовательного сообщества и максимально реализовывать свои возможности.

Список использованных источников



Список использованных источников

1. Конституция Республики Казахстан, принятая на республиканском референдуме 15 марта 2026 года.
2. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года № 319-III «Об образовании».
3. Закон Республики Казахстан от 8 августа 2002 года № 345-II «О правах ребенка в Республике Казахстан».
4. Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года № 343-II «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями».
5. Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 года № 56-VII «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования».
6. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы: постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249.
7. Об утверждении Концепции инклюзивной политики в Республике Казахстан на 2025–2030 годы: постановление Правительства Республики Казахстан от 30 декабря 2024 года № 1143.
8. Об утверждении Правил деятельности СППС в организациях образования: приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 29 апреля 2025 года № 92, с изменениями, внесенными приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 29 мая 2026 года № 144-НҚ.
9. Об утверждении Правил оценки особых образовательных потребностей: приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 4, с изменениями и дополнениями.
10. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования: приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348, с изменениями и дополнениями.
11. Об утверждении Типовых правил деятельности организаций дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования, дополнительного образования соответствующих типов и видов: приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 31 августа 2022 года № 385, с изменениями и дополнениями.
12. Об утверждении Типовых квалификационных характеристик должностей педагогов: приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 13 июля 2009 года № 338, с изменениями и дополнениями.
13. Об утверждении профессиональных стандартов для педагогов организаций образования: приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 24 февраля 2025 года № 31.

14. Закон Республики Казахстан от 27 декабря 2019 года № 293-VI «О статусе педагога».

15. Методические рекомендации по итогам мониторинга психолого-педагогического сопровождения обучающихся в организациях среднего образования. – Нур-Султан: Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина, 2021.

16. Методические рекомендации по организации учебного процесса с учетом особых образовательных потребностей обучающихся. – Астана: Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина, 2025.

17. Материалы мониторинга условий для развития инклюзивного образования в организациях образования Республики Казахстан, 2025–2026 гг. – Астана: Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина.

18. Об утверждении Концепции «Дети Казахстана» на 2026–2030 годы: постановление Правительства Республики Казахстан от 29 января 2026 года № 56.

19. Бутабаева Л.А., Абаева Г.А., Абильдина С.К., Махметова А.А., Исмагулова С.К., Ногайбаева Г.А. Инклюзивная педагогика: теория, практика и цифровые технологии: монография. – Астана, 2025. – 129 с.

20. Современная парадигма инклюзивного образования: методическое руководство по реализации инклюзивного образования в Республике Казахстан на 2025–2030 годы. – Астана: Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина, 2025.

21. Методические рекомендации для педагогов организаций образования по применению универсального дизайна в обучении в условиях инклюзивной образовательной среды. – Астана: Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина, 2026. – 240 с.

22. Модель непрерывного психолого-педагогического сопровождения субъектов инклюзивного образовательного процесса на основе преемственности. – Астана: Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина.

23. Bandura A. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. – New York: W.H. Freeman, 1997.

24. Sharma U., Loreman T., Forlin C. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices // *Journal of Research in Special Educational Needs*. – 2012. – Vol. 12, № 1. – P. 12–21.

25. CAST. *Universal Design for Learning Guidelines*. – Wakefield, MA: CAST.

26. Методические рекомендации по трансформации и развитию сельских школ. – Астана: Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина, 2025.

27. Методические рекомендации по трансляции передового опыта педагогов сельских школ. – Астана: Национальная академия образования имени Ы. Алтынсарина, 2025.

28. Белова Е. Н., Брюханова А.С. Модель организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся 5–9-х классов сельской школы // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2026. – № 3. – С. 94–110. DOI: 10.24412/2304-120X-2026–11057. В рабочем списке эта позиция была продублирована под №28 и №37.

29. Бадашкеев М.В., Бадашкеева М.А. Психолого-педагогическое сопровождение сельских школьников // *Символ науки*. – 2017. – № 11. – С. 61–62.

30. Об утверждении Стандарта специальной психолого-педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями: приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 21 мая 2025 года № 117, зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 21 мая 2025 года № 36137.

31. UNESCO. *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. – Paris: UNESCO, 2017.

32. Echazarra A., Radinger T. *Learning in Rural Schools: Insights from PISA, TALIS and the Literature*. OECD Education Working Papers, No. 196. – Paris: OECD Publishing, 2019.

33. Антонов Н.В., Кузнецова А.А., Олтаржевская Л.Е. Направления деятельности СППС в системе московского образования // *Вестник практической психологии образования*. – 2025. – Т. 22. – № 2. – С. 48–60. DOI: 10.17759/bppe.2025220204.



Приложение

Приложение 1

Протокол коррекции поведения

ФИО ребенка: А.
Возраст: 7 лет
Специалист: _____
Дата: _____

1. Описание проблемного поведения

Ребенок проявляет агрессивное поведение: кричит, замахивается руками, может ударить взрослого или сверстника, бросает предметы.

Агрессивное поведение возникает преимущественно в ситуациях отказа взрослого в просьбе, отмены желаемой деятельности и предъявления нового задания.

2. Условия возникновения (A – Antecedent)
Что происходит перед поведением:

☑ требование взрослого

☑ отказ

☐ ожидание

☑ смена деятельности

☑ другое: предъявление нового задания, завершение предпочитаемой деятельности

3. Описание поведения (B – Behavior)
Как проявляется поведение:

☑ крики

☑ агрессия

☐ отказ от задания

☐ выкрики

☑ другое: замахивается руками, может ударить взрослого или сверстника, бросает предметы

4. Последствия (C – Consequence)
Что происходит после поведения:

☑ внимание взрослого

☑ отмена задания

☐ доступ к желаемому

☐ игнорирование

☑ другое: взрослый пытается успокоить ребенка

5. Предполагаемая функция поведения

☑ получение внимания

☑ избегание требований

☐ доступ к предмету/деятельности

☐ сенсорная стимуляция

Предполагается, что агрессивное поведение выполняет две функции: позволяет ребенку избегать предъявленного требования или нового задания и получать внимание взрослого.

6. Альтернативное (желательное) поведение

Чему учим вместо проблемного поведения:

Ребенка обучают выражать отказ приемлемым способом: спокойно говорить: **«Я не хочу»**, а также просить перерыв словами или с помощью карточки **«перерыв»** вместо крика, агрессии и бросания предметов.

Альтернативное поведение также включает спокойную реакцию в ситуации отказа взрослого или завершения предпочитаемой деятельности.

7. Виды подсказок

Отметить используемые:

☑ вербальные

☑ жестовые

☑ визуальные

☐ физические

Используемые средства: словесное напоминание о возможности попросить перерыв, жестовая подсказка и визуальная карточка **«перерыв»**.

8. План позитивного подкрепления

За что и чем подкрепляем:

- немедленно хвалить ребенка за спокойную реакцию;
- подкреплять использование слов вместо агрессивного поведения;
- предоставлять **1 жетон** за применение альтернативного поведения;
- после накопления **5 жетонов** предоставлять доступ к любимой игре;
- последовательно подкреплять самостоятельное использование приемлемого способа отказа или просьбы о перерыве.

9. Методы снижения проблемного поведения

☑ игнорирование

☑ дифференцированное подкрепление

☑ обучение альтернативному поведению

☑ четкие правила и границы

Применение методов: при соблюдении безопасности агрессивное поведение не подкрепляется вниманием или отменой требования. Взамен последовательно подкрепляется альтернативное поведение: спокойный отказ,

просьба о перерыве словами или с помощью карточки «перерыв». Взрослый последовательно соблюдает отказ и не отменяет задание как следствие агрессивного поведения.

10. Критерии успешности

Метод коррекции считается эффективным при достижении следующих результатов:

- снижение проявлений агрессивного поведения **минимум на 50%**;
- использование альтернативного поведения **не менее 3 раз за занятие**;
- применение ребенком слов **«Я не хочу»** или карточки **«перерыв»** вместо агрессивного поведения;
- спокойная реакция ребенка на отказ взрослого, завершение предпочитаемой деятельности или предъявление нового задания;
- устойчивое применение альтернативного поведения при последовательном подкреплении со стороны взрослых.

Приложение 2

Таблица 65. Виды подсказок

Вид подсказки	Описание	Пример применения
Вербальная	Словесная инструкция или напоминание	«Подними руку», «Скажи словами»
Жестовая	Жест или движение	Учитель показывает руку вверх
Визуальная	Карточка, символ, изображение	Карточка «перерыв», пиктограмма
Физическая	Помощь рукой взрослого	Направление руки ребенка
Моделирование	Показ правильного действия	Взрослый демонстрирует поведение

Примечания

- Использовать **минимально необходимую подсказку**
- Постепенно снижать уровень помощи
- Подсказка → правильное поведение → подкрепление

Приложение 3

Таблица тестирования предпочтений (образец)

ФИО ребенка: А.
Возраст: 7 лет
Дата: _____

Таблица 66. Тестирование предпочтений

Стимул	Количество выборов (+)	Время взаимодействия	Комментарий
Любимая игра	5 выборов	2 мин.	Наиболее предпочитаемый вид деятельности. Используется в качестве позитивного подкрепления после накопления 5 жетонов.
Карточка «перерыв»	3 выбора	1 мин.	Используется для формирования приемлемой просьбы о перерыве вместо агрессивного поведения.
Дополнительный стимул 1	1 выбор	20 сек.	Интерес выражен незначительно; необходимость использования в качестве подкрепления определяется после наблюдения.
Дополнительный стимул 2	1 выбор	15 сек.	Кратковременное взаимодействие; низкая предпочтительность по сравнению с любимой игрой.

Инструкция

- Предложить ребенку выбор из двух доступных стимулов или видов деятельности.
- Провести несколько предъявлений и зафиксировать количество выборов каждого стимула.
- Отметить продолжительность взаимодействия с выбранным стимулом.
- Сравнить частоту выбора и длительность взаимодействия.
- Стимул с более высокой частотой выбора и продолжительным взаимодействием рассматривать как потенциально более эффективное позитивное подкрепление.
- При необходимости повторить тестирование в другое время, поскольку предпочтения ребенка могут изменяться.

Вывод: В представленном условном примере наиболее предпочтительной является любимая игра: ребенок выбирает ее чаще (5 выборов) и взаимодействует с ней дольше (2 мин.). Поэтому данный вид

деятельности может использоваться в качестве позитивного подкрепления в рамках жетонной системы, описанной в практической ситуации № 2.

Карточка «перерыв» имеет другое функциональное назначение: она используется не столько как подкрепление, сколько как средство обучения ребенка приемлемому способу выражения отказа или просьбы о прекращении деятельности.

Приложение 4

Чек-лист тестирования навыков

ФИО ребенка: А. **Возраст:** 7 лет **Дата:** _____

Вербальные навыки

☑ Отвечает на вопрос

☑ Называет предмет

☑ Повторяет слово

Дополнительный целевой навык:

☑ Использует слова для выражения отказа: «Я не хочу» – **с подсказкой / постепенно самостоятельно**

Социальные навыки

☐ Устанавливает зрительный контакт

☐ Реагирует на имя

☑ Следует инструкции

Дополнительные целевые навыки:

☑ Просит о перерыве словами или с помощью карточки «перерыв»

☑ Использует приемлемую форму отказа вместо агрессивного поведения

Учебные навыки

☐ Узнает буквы

☐ Читает слоги

☑ Удерживает внимание 3–5 мин

Дополнительный целевой навык:

☑ Принимает новое задание без агрессивного поведения – **с подсказкой**

Оценка выполнения

☑ **самостоятельно** – использует альтернативное поведение в знакомых ситуациях после формирования навыка;

☑ **с подсказкой** – при предъявлении нового задания или в ситуации отказа взрослого может потребоваться вербальная, жестовая или визуальная подсказка;

☐ **не выполняет** – в рамках кейса данный уровень не является основным результатом наблюдения.

Примечание

*Чек-лист заполнен **в качестве примера на основании практической ситуации «Методы коррекции проблемного поведения»**. В исходном кейсе основное внимание уделяется не академическим навыкам, а формированию альтернативного поведения, навыка приемлемого отказа, просьбы о перерыве и следования требованиям взрослого.*

Поэтому при практическом применении чек-лист рекомендуется дополнять или адаптировать под конкретные целевые навыки ребенка. Отметка «самостоятельно», «с подсказкой» или «не выполняет» должна выставляться специалистом на основании непосредственного наблюдения.

Приложение 5

Таблица 67. Наблюдение за выполнением целевого действия

Дата	Ситуация	Получилось? (+ / –)	Комментарий
01.09.2026	Взрослый отказал в просьбе продолжить любимую игру	–	Ребенок начал кричать, замахиваться руками. Взрослый использовал словесную и жестовую подсказку для альтернативной просьбы.
01.09.2026	Завершение предпочитаемой игры	+	После напоминания ребенок использовал карточку «перерыв» вместо агрессии. Получил похвалу и жетон.
02.09.2026	Предъявление нового задания	–	Ребенок отказался выполнять задание, повысил голос, начал бросать предметы. Требование не было отменено.
02.09.2026	Повторное предъявление нового задания	+	После визуальной подсказки ребенок спокойно сказал: «Я не хочу» и попросил перерыв. Получил жетон.
03.09.2026	Отказ взрослого в желаемой деятельности	+	Ребенок отреагировал спокойно, использовал слова вместо агрессивного поведения. Получил немедленную похвалу.
03.09.2026	Завершение предпочитаемой деятельности	+	Самостоятельно использовал карточку «перерыв». Агрессивных действий не наблюдалось. Получил жетон.
04.09.2026	Предъявление нового задания	–	Ребенок начал кричать, потребовалась вербальная и жестовая подсказка. После успокоения вернулся к заданию.
04.09.2026	Повторное предъявление требования	+	Спокойно сообщил «Я не хочу», после чего принял предложенный перерыв. Получил жетон.
05.09.2026	Отказ взрослого в просьбе	+	Ребенок спокойно отреагировал на отказ, не проявлял агрессии, использовал приемлемую форму просьбы.
05.09.2026	Завершение любимой игры	+	Самостоятельно принял окончание деятельности и попросил перерыв с помощью карточки. Получил жетон.
06.09.2026	Предъявление нового задания	+	После визуального напоминания выполнил инструкцию без агрессивного поведения. Получил похвалу и жетон.

06.09.2026	Отказ в доступе к желаемой деятельности	+	Использовал слова «Я не хочу» вместо крика и агрессии. Взрослый сохранил установленное правило и подкрепил альтернативное поведение.

Рекомендуется фиксировать наблюдения непосредственно после ситуации, используя краткие и конкретные формулировки без оценочных суждений. В графе «Получилось? (+ / –)» отмечается, удалось ли ребенку использовать альтернативное желательное поведение в конкретной ситуации.

Приложение 6

Индивидуальная программа развития

ФИО ребенка: А.
Возраст: 7 лет.
Дата:

Таблица 68. Индивидуальная программа развития

№	Направления работы	Цели – ожидаемые результаты	Отметка о достижении целей (+ / –)	Примечание (причины недостижения результата)
1	Снижение агрессивного поведения	Снижение проявлений агрессивного поведения (крики, замахивание руками, удары, бросание предметов) минимум на 50%.	+	Агрессивные реакции стали возникать реже при последовательном применении методов коррекции.
2	Формирование альтернативного поведения	Использование ребенком приемлемого способа выражения отказа вместо агрессии не менее 3 раз за занятие.	+	Ребенок использует слова «Я не хочу» вместо крика и агрессивных действий.
3	Формирование навыка просьбы о перерыве	Ребенок самостоятельно просит перерыв словами или с помощью карточки «перерыв».	+	Навык формируется; на начальном этапе требовались вербальные, жестовые и визуальные подсказки.
4	Обучение приемлемой реакции на отказ взрослого	Ребенок сохраняет спокойное поведение при отказе взрослого в желаемой деятельности.	+	При последовательном соблюдении отказа ребенок постепенно переходит от агрессивной реакции к приемлемой форме отказа или просьбы.
5	Формирование навыка спокойного перехода между видами деятельности	Ребенок принимает завершение предпочитаемой деятельности и переходит к следующему виду	+	Использование карточки «перерыв», визуальных и вербальных

		деятельности без агрессивного поведения.		подсказок облегчает переход.
6	Формирование навыка выполнения новых требований	Ребенок принимает предъявление нового задания без проявления агрессии либо использует приемлемый способ отказа/просьбы о перерыве.	+	При предъявлении нового задания первоначально возможна потребность в подсказке; отмена задания после агрессии не используется.
7	Развитие самостоятельности в использовании альтернативного поведения	Постепенное уменьшение количества подсказок при использовании словесной просьбы или карточки «перерыв».	+	Сначала использовались вербальные, жестовые и визуальные подсказки; далее поддерживается самостоятельное применение навыка.
8	Позитивное подкрепление желательного поведения	Формирование устойчивой связи между спокойным/альтернативным поведением и положительным подкреплением.	+	Используется немедленная похвала и жетон за применение слов вместо агрессии; 5 жетонов обмениваются на доступ к любимой игре.
9	Закрепление правил поведения	Последовательное соблюдение установленных правил независимо от проявления агрессии.	+	Взрослый не отменяет требование вследствие агрессивного поведения и последовательно подкрепляет альтернативное поведение.

Вывод: на основании смоделированных результатов можно сделать вывод о **положительной динамике коррекционной работы**. Ребенок постепенно заменяет агрессивные реакции приемлемыми формами поведения: использует слова **«Я не хочу»**, просит перерыв словами или с помощью карточки, принимает отказ взрослого и завершение предпочитаемой деятельности.

Эффективность коррекционной работы обеспечивается сочетанием **обучения альтернативному поведению, немедленного позитивного подкрепления, жетонной системы, использования подсказок и последовательного соблюдения установленных правил всеми взрослыми**.

В соответствии с кейсом основными критериями результативности являются **снижение агрессивного поведения минимум на 50% и использование альтернативного поведения не менее 3 раз за занятие**. При дальнейшем сопровождении рекомендуется постепенно снижать объем подсказок и увеличивать самостоятельность ребенка в применении сформированных навыков.

Методические рекомендации для специалистов службы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в организациях образования с учетом региональных особенностей

Подписано в печать 15.09.2026 г. Формат 60×84 1/16.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Усл. п.л. 15,5