

Ракурсы понимания категории психологического сопровождения в системе общего и специального образования

Бабкина Н.В.,

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник, отдел научных исследований, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики РАО», Москва, Россия, natali.babkina@mail.ru

В статье обсуждаются и анализируются вопросы появления, становления и ракурсов понимания категории «психологическое сопровождение». Раскрывается специфика психологического сопровождения образования детей с ограниченными возможностями здоровья в современной образовательной среде; обосновываются основные виды и содержание деятельности психолога: диагностическая, коррекционно-развивающая, экспертно-консультативная и координационная. Описываются новые задачи психолога, связанные с определением варианта развития ребенка, поступающего в школу, и с выбором для него оптимального образовательного маршрута, разработкой и реализацией специальных психологических условий обучения и воспитания, мониторингом продвижения в овладении академическими знаниями и формировании сферы жизненной компетенции. Предлагаются критерии оценки эффективности психологического сопровождения образования школьников с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии. Анализируются актуальные проблемы психологической службы образования; обосновывается необходимость ее модернизации.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, дети с ограниченными возможностями здоровья, образование, инклюзивное образование, психологическая служба.

Для цитаты:

Бабкина Н.В. Ракурсы понимания категории психологического сопровождения в системе общего и специального образования [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2018. Том 7. № 4. С. 1–18. doi: 10.17759/psyclin.2018070401

For citation:

Babkina N.V. Different Perspectives of Psychological Support Concept in Regular and Special Education Systems [Elektronnyi resurs]. Clinical Psychology and Special Education [Klinicheskaiia i spetsial'naia psikhologiiia], 2018, vol. 7, no. 4, pp. 1–18. doi: 10.17759/psycljn.2018070401 (In Russ., abstr. in Engl.)

Среди целей современного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) на первый план выдвигаются обеспечение условий для достижения ребенком максимально возможного для него уровня социальной адаптации и социальной интеграции, а также создание специальных условий для получения образования в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями школьника, его особыми образовательными потребностями. В условиях инклюзивного образования роль психолога должна быть ведущей и координирующей работу других специалистов (учителей-дефектологов, врачей и т.д.) в рамках междисциплинарного подхода. Функциональная роль психолога должна отражать содержание его профессиональных компетенций: подготовленность в области психологической диагностики и психологической коррекции нарушений психического развития, информированность в области дефектологии и клинической психологии. Многофункциональная деятельность психолога, опирающаяся на указанные выше компетенции, дает основания для выделения ее в достаточно автономную область – психологическое сопровождение детей с ОВЗ в образовании.

Целью данной теоретической статьи является анализ ракурсов понимания категории «психологическое сопровождение» в общем и специальном образовании, а также обсуждение специфических задач психологического сопровождения детей с ОВЗ в современной образовательной среде.

Идея психолого-педагогического сопровождения развития детей стала активно разрабатываться в 90-е годы XX века в контексте приоритетов гуманистической парадигмы образования и предполагала поиск путей и возможностей рационального включения психологического знания в решение задач образовательной практики.

Термин «сопровождение» (психологическое, психолого-педагогическое, психолого-социальное и др.) активно используется в современных психолого-педагогических работах, однако для него, как и для многих других относительно новых понятий, в научном тезаурусе еще не сложилось единого устойчивого определения.

В самом общем виде идеология сопровождения предполагает создание условий для формирования у ребенка способности к осознанному, ответственному и самостоятельному решению проблемных жизненных ситуаций.

Анализ категории «сопровождение» нуждается в определении теоретико-методологических основ ее выделения и ракурсов применения. Здесь уместно

упомянуть, что одной из характерных особенностей современного состояния психологической науки, по мнению К.А. Абульхановой [1], является распространение нового методологического принципа субъекта и новой субъектной парадигмы. Г.А. Берулава в книге «Методологические основы практической психологии» [4] рассматривает сопровождение именно с позиции субъектной парадигмы развития личности и на этой основе определяет основную задачу практического психолога как психологическое сопровождение развития личности. В качестве цели сопровождения автор рассматривает создание условий, необходимых для наиболее эффективного становления личности.

Понятие «психологическое сопровождение» в концепциях большинства авторов предполагает максимум свободы субъекта и его ответственности за выбор решений. Это особая форма осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи, при которой, в отличие от коррекции, предполагаются не исправление недостатков и «переделка» субъекта, а поиск скрытых ресурсов развития у самого субъекта или внутри его социального окружения; опора на его (ее) собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для гармонизации связей с социумом (А.А. Майер) [18]. В этом контексте сопровождение представляется сложным процессом взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение или действие, ведущее к развитию последнего. Другими словами, сопровождение рассматривается как «помощь в формировании поля развития, ответственность за действия, в котором несет сам субъект» (В.С. Басюк) [3, с. 17].

Субъектом сопровождения могут быть ребенок, педагог, образовательный процесс. С позиций новой субъектной парадигмы обосновывается феномен «коллективного субъекта», формулируются его основные признаки, выделяются различные уровни проявления субъектности группы (А.В. Брушлинский, А.И. Донцов, В.Н. Дружинин и др.). В работе А.Л. Журавлева подчеркивается, что «для феномена коллективного субъекта принципиально важно не просто наличие каких-либо видов взаимосвязанности (определяемых их числом, содержанием и т.п.), а такой их совокупности, которая становится основой формирования психологической готовности группы к каким-либо формам (или видам) совместной активности, что и является наиболее принципиальным» [8, с. 79].

Упомянутые выше работы послужили методологическим основанием для выделения и описания «коллективного субъекта сопровождения». Это нашло отражение и в исследованиях в области специальной психологии и коррекционной педагогики. Е.Л. Гончарова, анализируя эволюцию представлений о предмете специальной психологии, обоснованно утверждает, что на современном этапе «осознанным предметом внимания и заботы специалистов становится деятельность, направленная на достижение особым ребенком максимально высокого уровня самореализации и достойной жизни. Коллективным субъектом этой деятельности являются родители проблемного ребенка, специалисты, оказывающие помощь, и сам ребенок, а затем и взрослый человек с нарушениями в психофизическом развитии» [6, с. 7]. Наибольшее развитие данное понимание субъекта сопровождения получило в исследованиях Ю.А. Разенковой, касающихся

системы ранней помощи семье, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья [23].

Содержание сопровождения можно классифицировать в зависимости от направления сферы деятельности, но это разделение является достаточно условным. Многие авторы в своих работах зачастую употребляют понятия «психологическое», «психолого-педагогическое» и «социально-психологическое» сопровождение как синонимы. Разумеется, это не исключает различий в расстановке акцентов: применительно к психологическому направлению сопровождение рассматривается преимущественно в ракурсе создания «зоны ближайшего развития» и содействия в раскрытии личностного потенциала ребенка; в контексте социально-психологического направления – в ракурсе формирования опыта социального поведения и навыков общения, а психолого-педагогического – в ракурсе развития личностных качеств, необходимых для успешной учебной деятельности. Считаю необходимым подчеркнуть, что в нашем понимании категория «психолого-педагогическое сопровождение» не тождественна сумме психологического и педагогического сопровождения, а относится к профессиональной деятельности психолога, направленной на создание психологических условий для успешного образования ребенка.

Еще одним значимым для анализа ракурсом понимания категории «сопровождение» представляется подход, в котором оно рассматривается как система деятельности педагогов, психологов, социальных работников и врачей, направленная на создание медико-социально-психологических условий для полноценного развития, оздоровления, успешного обучения ребенка и его благополучной адаптации к изменяющимся жизненным требованиям, ситуациям и обстоятельствам.

Различные аспекты сопровождения рассматриваются в исследованиях Э.М. Александровской, В.С. Басюка, М.Р. Битяновой, Е.В. Бурмистровой, И.В. Вачкова, И.В. Дубровиной, Е.И. Казаковой, О.А. Карабановой, И.Б. Умняшовой и др. Трактовка основных целей сопровождения схожа у разных авторов и различается главным образом лишь соотношением акцентов или приоритетных позиций, касающихся организации и содержания этой деятельности. Так, например, психологическое сопровождение определяется как система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития, воспитания и обучения детей в рамках образовательного процесса; на создание условий для положительного развития взаимоотношений детей и взрослых в образовательной ситуации, психологического и психического развития ученика с ориентацией на «зону его ближайшего развития»; как система организационных, диагностических, развивающих мероприятий для педагогов, родителей и учащихся, создающих оптимальные условия для функционирования образовательной среды и самореализации личности ребенка; как особый вид помощи ребенку на определенном этапе развития в решении возникающих проблем или в их предупреждении в условиях образовательного процесса.

Перечисленные трактовки раскрывают содержание психологического сопровождения в контексте задач практической психологии в системе общего образования и в отношении детей с условно нормативным развитием. В отношении детей с ОВЗ правомерное употребление понятия «сопровождение» становится возможным лишь с развитием практики интегрированного образования, включающего инклюзивную его форму, так как ранее в условиях обучения в специальных (коррекционных) общеобразовательных учреждениях реализовывалась модель комплексной психолого-медико-педагогической помощи этим детям. Сегодня же, когда такие дети интегрируются в общеобразовательную среду, они нуждаются в обязательном сопровождении специалистами, способствующем удовлетворению их особых образовательных потребностей, определяемых характером нарушений развития [2; 13; 14; 17; 19].

Но поскольку понятие «сопровождение» в самом общем виде подразумевает помощь, поддержку и обеспечение, то можно утверждать, что процесс и методы сопровождения, равно как и службы сопровождения на практике формировались уже с начала развития системы специального образования, следовательно, опыт такого сопровождения в России насчитывает почти двести лет. И если для системы массового образования сопровождение развития ребенка остается еще относительно новым явлением и только формируется [7; 9], то в сфере специального образования уже накоплен значительный опыт психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, и в настоящее время в связи с кардинальными социально-экономическими преобразованиями в обществе и изменением его отношения к лицам с ОВЗ оно совершенствуется, приобретая новые целевые ориентиры, форму и содержание [2; 6; 10; 19].

В этой связи считаем полезным напомнить, что Концепция специальной психологической помощи в системе образования была предметом специального обсуждения на Всероссийском семинаре «Проблемы специальной психологии в образовании», состоявшемся в 1998 г. [21]. Тогда же было дано определение специальной психологии как «самостоятельной области психологии развития, которая изучает проблемы развития людей с физическими и психическими недостатками, определяющими потребность детей в особых условиях обучения и воспитания и потребность взрослых в особых формах психологического сопровождения». Необходимость разработки Концепции специальной психологической помощи была обусловлена изменениями в педагогической деятельности, характеризующимися «переходом от массового унифицированного образования, направленного на передачу определенного набора знаний, умений и навыков, к образованию дифференцированному, ориентированному на максимальные возможности конкретного ребенка вне зависимости от его исходного уровня в развитии» [21, с. 1].

В качестве основных целей специального психологического сопровождения в системе образования заявлялись «выявление, устранение и предотвращение дисбаланса между процессами обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями и их индивидуальными возможностями, создание условий для социально-психологической адаптации, включая дальнейшее

профессиональное самоопределение» [там же]. Используемый в документе новый термин «дети с особыми образовательными потребностями» вполне адекватно отражал те специфические задачи, которые призваны решать специальное образование в целом и специальная психология в частности.

Теоретический анализ исследований, посвященных психологическому сопровождению детей с ОВЗ в образовательном пространстве (Н.В. Бабкина, Н.Л. Белопольская, Е.И. Казакова, Т.Н. Князева, Л.В. Кузнецова, В.И. Лубовский, Д.В. Лубовский, И.И. Мамайчук, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Е.С. Слепович, Л.М. Шипицына), позволяет выделить два основных методологических подхода к определению понятия сопровождения и его содержанию.

1. Понимание процесса сопровождения как поддержания функционирования ребенка с ОВЗ в условиях, оптимальных для успешного раскрытия его личностного потенциала, и успешности амплификации образовательных воздействий за счет недопущения его дизадаптации.

2. Понимание сопровождения как проектирования образовательной среды, исходящее из общегуманистического подхода к необходимости максимального раскрытия возможностей и личностного потенциала ребенка с ОВЗ (создания условий для максимально успешного обучения и психологического развития данного конкретного ребенка в ситуациях школьного взаимодействия) с опорой на возрастные нормативы развития, основные новообразования возраста как критерии адекватности образовательных воздействий в логике собственного развития ребенка, приоритетности его потребностей, целей и ценностей.

Задачами первого подхода, как заявляют его авторы М.М. Семаго и Н.Я. Семаго, являются: «защита прав детей в части сохранения "позитивного здоровья", связанного с перегрузками образовательных программ, несоответствием образовательной среды потенциальным возможностям детей, эмоциональными перегрузками. С этой задачей непосредственно связана задача текущей (динамической) оценки адаптированности ребенка в образовательной среде, с одной стороны, и поддержание оптимальной его адаптации в этой среде – с другой. Еще одна задача – контроль состояния ребенка с целью оптимизации воздействий со стороны образовательной среды, т. е. дозирование тех или иных нагрузок, с одной стороны, максимально оптимальных и достаточных для разностороннего полноценного развития ребенка, с другой – не выходящих за пределы индивидуально допустимых для данного ребенка, в целях не допустить перегрузки и дизадаптации» [24, с. 24]. В данном подходе ценным представляется заявленная на уровне задач необходимость постоянного мониторинга состояния и «продвижения» ребенка. Однако при таком рассмотрении ребенок выступает в качестве объекта, но не субъекта сопровождения. Задачей же всех специалистов – участников (субъектов) образовательного процесса – является поддержание равновесной ситуации между реальными возможностями ребенка по амплификации образовательных воздействий (определяемыми внутренними условиями и закономерностями индивидуального развития ребенка) и объемом, динамическими показателями этих

образовательных воздействий (учитывающих его потенциальные возможности) со стороны педагогов, родителей, других субъектов образовательного процесса.

Второй методологический подход [5], рассматривающий ребенка как активного участника (субъекта) сопровождения, нам представляется более перспективным, в большей степени соответствующим целям и духу модернизации образования детей с ОВЗ, традициям отечественной научной школы специальной психологии и коррекционной педагогики.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования обучающихся с ОВЗ обозначен один из основополагающих принципов современного образования – «создание специальных условий для получения образования в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и особыми образовательными потребностями, развитие способностей и творческого потенциала каждого обучающегося как субъекта отношений в сфере образования» [22]. Заложенный в Стандарте дифференцированный подход к определению условий и содержания образования детей с ОВЗ предполагает максимальное включение психолога в определение варианта развития ребенка, поступающего в школу, разработку и реализацию специальных психологических условий обучения и воспитания, мониторинг продвижения в овладении академическими знаниями и формировании сферы жизненной компетенции и т.д. Таким образом, психологическое сопровождение детей с ОВЗ можно рассматривать как планомерную реализацию основных видов профессиональной деятельности психолога, дифференцированных в соответствии с актуальными задачами современной образовательной практики и способствующих в своей совокупности успешному обучению и развитию каждого ребенка с ОВЗ.

Основные задачи сопровождения мы видим в выявлении, устранении и предотвращении дисбаланса между процессами обучения и развития детей с учетом их индивидуальных возможностей, в коррекции вторичных нарушений развития, проявляющихся в когнитивной, эмоциональной и социально-поведенческой сферах, в создании условий для социально-психологической адаптации личности ребенка.

На основе результатов анализа существующих подходов к содержанию и организации психологического сопровождения детей в образовательной среде, а также на основе интеграции собственного опыта работы в этой области нами на модельном примере сопровождения детей с задержкой психического развития (ЗПР) были выделены и описаны три основных взаимосвязанных вида деятельности, определяющие функционал специального психолога в профессиональном сопровождении детей с ОВЗ в современной образовательной среде – диагностическая, коррекционно-развивающая, экспертно-консультативная [2].

Многие исследователи признают, что важнейшей составляющей психологического сопровождения выступает психологическая диагностика, и от ее качества во многом зависит эффективность всей системы сопровождения ребенка

с ОВЗ. Диагностика включает в себя первичное обследование, а также систематические этапные наблюдения за динамикой и коррекцией психического развития ребенка. В.И. Лубовский отмечал: «Кроме основной задачи – выявления типа нарушенного развития – психодиагностика необходима для оценки продвижения детей с умственными и физическими недостатками в процессе обучения, а также для оценки эффективности коррекционных программ, методов и других средств и условий обучения. <...> Психодиагностика, кроме того, является основным средством для выявления наиболее выраженных проявлений недостаточности вторичного порядка, которые необходимо корригировать. Эти данные психодиагностики имеют важнейшее значение для составления индивидуального плана обучения ребенка с недостатками развития» [16, с. 519–520].

На важную роль психодиагностики, но при этом недостаточность ее методического обеспечения, указывают Е.Л. Инденбаум, Е.И. Казакова, Т.Н. Князева, Е.С. Слепович и др. И.А. Коробейников, обсуждая выбор диагностического инструментария, обоснованно утверждает: «даже тщательно выстроенные диагностические системы и "комплексы", отвечающие современным требованиям и принципам комплектования заданий, сами по себе не способны дать достоверные ответы на вопросы, ради которых проводилось психологическое исследование. <...> Факты успешного либо неуспешного выполнения ребенком тех или иных заданий являются лишь первичным, элементарным материалом, служащим для осмысленных аналитических заключений и оценок» [15, с. 5]. То есть главным условием продуктивности, эффективности психологического исследования ребенка является не столько адекватность выбора конкретных методик, сколько овладение целостной методологией данного вида диагностики, позволяющей целенаправленно получать необходимый массив диагностических данных и осмысленно их интерпретировать.

Признавая основополагающую роль психодиагностики, следует отметить, что констатация ее значимости не гарантирует решения многочисленных проблем, возникающих в деятельности психологической службы образования. Наиболее явно проявила себя тенденция к обособлению диагностики от других составляющих сопровождения, к ее отрыву от главного – помощи в решении проблемы. Конкретность и привлекательность задачи постановки правильного диагноза в глазах некоторых – особенно начинающих – специалистов-психологов затмевает назначение диагноза как стартовой площадки сопровождения, с которой начинается, а не завершается процесс помощи в преодолении проблем развития ребенка с ОВЗ [13].

С нашей точки зрения, диагностическая деятельность психолога является базовым компонентом психологического сопровождения, позволяющим осуществлять дифференцированный (индивидуализированный) подход к определению образовательных и компенсаторных возможностей детей с ОВЗ и выделению приоритетов коррекционной работы, формулировать рекомендации для педагогов и родителей, осуществлять мониторинг развития ребенка. При этом в решении диагностических задач определяются два вектора деятельности

психолога: один из них связывается с непосредственным проведением психологического исследования ребенка в составе комплексной бригады специалистов. Второй вектор определяется необходимостью обеспечения координации диагностической деятельности специалистов психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) на всех ее этапах – от первичной постановки задач комплексной диагностики до обсуждения ее результатов, определения адресатов и форматов ее использования. Это позволяет выработать единое представление о характере и особенностях развития ребенка, определить общий прогноз его дальнейшего развития, комплекс необходимых коррекционно-развивающих мероприятий и разработать согласованную программу действий. Ведущая роль психолога в решении диагностических задач и в целом в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ в условиях инклюзии связана, как мы уже отмечали, с характером его профессиональной подготовки. В компетенцию психолога входит наличие достаточных представлений о возможностях и ограничениях клиничко-психопатологического анализа легких форм психического дизонтогенеза, о принципах и способах педагогической оценки и интерпретации учебных и поведенческих трудностей, проявляющихся у ребенка с ОВЗ в процессе его обучения и воспитания. С другой стороны, его ведущую роль определяет и сам состав детей с ОВЗ, обучающихся в условиях инклюзии: по данным статистического бюллетеня «Образование в России – 2015» [20], основную долю этих школьников составляют дети с ЗПР, нуждающиеся в силу специфики когнитивной, эмоционально-волевой и социально-поведенческой сфер в первую очередь именно в помощи психолога.

Коррекционно-развивающая деятельность в рамках психологического сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях образования включает: выбор специальных методик и программ коррекционно-развивающих курсов в соответствии с результатами диагностического обследования и выделенными на их основе приоритетами коррекционно-развивающей работы; проведение индивидуальных и групповых коррекционно-развивающих занятий, направленных на компенсацию имеющихся у ребенка нарушений и формирование сферы жизненной компетенции.

Основные направления коррекционной работы, определяемые спецификой психической деятельности, поведения и социально-эмоционального развития каждой нозологической категории детей с ОВЗ, обозначены в соответствующих Примерных адаптированных основных общеобразовательных программах (<http://fgosreestr.ru/>).

Экспертно-консультативная и координационная деятельность психолога в рамках сопровождения детей с ОВЗ интегрирует результаты их комплексного диагностического обследования и коррекционной работы, а также способствует продуктивной координации усилий основных субъектов сопровождения (педагога, учителя-дефектолога, администрации образовательной организации, родителей ребенка). Она включает следующие направления: координацию деятельности специалистов ПМПк; психологическое просвещение и консультирование педагогов; организацию продуктивного взаимодействия с родителями; комплексный

мониторинг развития ребенка; экспертную деятельность по оценке адекватности выбранного образовательного маршрута и его корректировке; экспертизу образовательной среды с точки зрения соответствия особым образовательным потребностям школьника; координацию взаимодействия с психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) и ресурсными центрами.

Экспертная деятельность принципиально значима в ситуации сопровождения инклюзивного образования ребенка с ОВЗ. Осуществление экспертной деятельности проводится на междисциплинарной основе с участием всех специалистов психолого-педагогического консилиума образовательной организации. Результатом такой работы является отслеживание (мониторинг) продвижения обучающегося в усвоении академических знаний и в формировании сферы жизненной компетенции, что позволяет, с одной стороны, оценивать адекватность выбранного образовательного маршрута и при необходимости вносить в него корректировки, а с другой – предоставлять администрации образовательной организации объективную информацию, позволяющую осуществлять анализ воздействия традиционных и инновационных образовательных и психолого-педагогических технологий на качество обучения и личностные изменения школьников.

Еще одно направление экспертной деятельности психолога – психологическая экспертиза соответствия образовательной среды особым образовательным потребностям и индивидуальным особенностям обучающихся с ОВЗ в целях защиты ребенка от деструктивного воспитательного и психологического влияния и обеспечения ребенку субъективного ощущения комфорта и уверенности в своих силах.

Для оценки эффективности психологического сопровождения ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного образования мы предлагаем критерии, включающие: оценку полноты и качества реализации всех основных видов деятельности психолога; соответствие созданных совместно с другими специалистами дифференцированных условий особым образовательным потребностям ребенка с ОВЗ; результаты мониторинга продвижения ребенка в обучении и развитии, в освоении им академических знаний и жизненных компетенций, социальной коммуникации и норм поведения.

Разработка основ организации психологической работы в образовательном учреждении, технологий деятельности психологических служб нашла отражение в трудах И.В. Дубровиной, Ю.М. Забродина, О.А. Карабановой, Д.В. Лубовского, Е.И. Метельковой, Р.В. Овчаровой и др. Обосновывая роль практической психологии и школьной психологической службы, И.В. Дубровина отмечает: «Практическая психология, функционирующая в системе современного образования, по сути, соединила в себе в нерасторжимое целое в контексте индивидуального подхода: науку о закономерностях психического и личностного развития человека и практику реализации возможностей этого развития в условиях современных учреждений образования» [7, с. 2].

Как показал теоретический анализ работ по обсуждаемому вопросу, основные задачи службы практической психологии образования определяются ориентацией

на развитие ребенка и включают: реализацию в работе с детьми возможностей, резервов развития каждого возраста; развитие индивидуальности детей; создание благоприятного для ребенка психологического климата; оказание своевременной психологической помощи и поддержки как детям, так и их родителям, воспитателям, учителям. Значительная часть исследований последних лет посвящена разработке и анализу методов, технологий деятельности психологических служб и педагогов-психологов образовательных учреждений различных типов и видов (Н.В. Бабкина, О.Е. Буланова, И.В. Вачков, А.А. Деркач, И.В. Дубровина, С.В. Курганский, Д.В. Лубовский, С.А. Маркова, Н.В. Морозова, Н.В. Самоукина, И.Б. Умняшова и др.).

Е.И. Метельковой был проведен многоаспектный анализ психологической службы и выделены направления деятельности, которые определяют ее основной ресурсный потенциал, эффективный для развития и модернизации системы образования [9]:

- психологическое обеспечение индивидуализации образования;
- обоснование и создание адекватных образовательных возможностей для всех обучающихся;
- создание благоприятных психолого-педагогических и социальных условий для сохранения и укрепления психического и психологического здоровья всех участников образовательного процесса;
- усиление гуманитарного и гуманистического направлений, культурных и этических аспектов образовательного процесса.

В качестве принципиально важного направления в адресной работе с детьми с ОВЗ, обучающимися в условиях инклюзии, декларируются ориентация психологической службы на обеспечение психического и психологического здоровья школьников, организация психологической помощи различным категориям обучающихся, создание системы психологической поддержки образования. Как показал анализ содержания профессиональной деятельности более 4000 педагогов-психологов [9], сопровождением образовательной интеграции ребенка с ОВЗ в массовой школе занимаются лишь 6,5% специалистов, а основными видами деятельности школьных психологов являются психологическая диагностика и консультирование. Это позволяет сделать обоснованный вывод о том, что психологическая служба в настоящее время задействована лишь на минимальном уровне и обеспечивает в основном решение текущих задач образовательных учреждений (предупреждение школьной неуспеваемости, недисциплинированности, асоциального поведения и др.).

В качестве причин низкой эффективности психологической службы как инструмента социального развития образования исследователи отмечают недостаточность ее теоретико-методологических основ; отсутствие нормативной правовой базы, соответствующей задачам современного образования; недостаточное научно-методическое обеспечение деятельности школьного

психолога; неудовлетворительный уровень межведомственного взаимодействия; неразработанность функций, связанных с сопровождением реализации образовательных программ и психологической экспертизой образовательной среды [9; 25]. Перечисленные факторы явились причиной инициирования профессиональным сообществом разработки Концепции развития психологической службы в системе образования.

Завершая обсуждение появления, становления и ракурсов понимания категории «психологическое сопровождение» в системе общего и специального образования, мы можем обоснованно утверждать, что в настоящее время сложилось определенное представление о сущности, целях и задачах психологического сопровождения; на законодательном уровне утвердилась технология его реализации – психологическая служба образования; накоплен и изучен опыт работы практических психологов; определены факторы, препятствующие развитию и успешному функционированию системы психологического сопровождения в образовательных организациях, а также актуальные направления ее совершенствования, нашедшие отражение в «Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года» [12].

Финансирование

Исследование выполнено в рамках Государственного задания Минобрнауки РФ ФГБНУ «ИКП РАО» (№ 25.8968.2017/8.9 «Современная система медико-психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ дошкольного и школьного возраста»).

Литература

1. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 3–21.
2. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: дис. ... д-ра психол. н. М., 2017. 263 с.
3. Басюк В.С. Психологическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей: автореф. дис. ... д-ра психол. н. М., 2016. 42 с.
4. Берулава Г.А. Методологические основы практической психологии. М.: Изд-во Московского Психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004. 192 с.
5. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с.

6. Гончарова Е.Л. Эволюция предмета специальной психологии // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 8. С. 5–7.

7. Дубровина И.В. О профессиональной подготовке практического психолога образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2012. № 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2773.phtml> (дата обращения: 20.04.2018).

8. Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 5. С. 72–80.

9. Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Рубцов В.В. Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2016. Т. 8. № 3. С. 1–15. doi:10.17759/psyedu.2016080301 (дата обращения: 09.02.2018).

10. Инденбаум Е.Л. Характеристики коммуникативной компетентности подростков с разными формами интеллектуальной недостаточности в условиях инклюзивного и специального образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 1. С. 42–49.

11. Казакова Е.И. Процесс психолого-педагогического сопровождения // На путях к новой школе. 2009. № 1. С. 8–16.

12. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017). Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_287411/ (дата обращения 20.01.2018)

13. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Дифференциация образовательных потребностей как основа дифференцированных условий образования детей с ЗПР // Дефектология. 2017. № 2. С. 3–13.

14. Коробейников И.А., Бабкина Н.В. Консультативный ресурс психологического диагноза при нарушениях психического развития у детей // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 4. С. 11–22. doi:10.17759/cpp.2017250402

15. Коробейников И.А. Современные задачи и проблемы дифференциальной диагностики нарушений психического развития в детском возрасте // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 3. С. 4–10.

16. Лубовский В.И. Специальная психология. М.: Академия, 2009. С. 499–521.

17. Лубовский В.И., Коробейников И.А., Валявко С.М. Новая концепция психологической диагностики нарушений развития // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 4. С. 50–60. doi:10.17759/pse.2016210406

18. Майер А.А. Управление социализацией детей дошкольного и младшего школьного возраста в системе образования: состояние и перспективы. М.: Сфера, 2008. 221 с.

19. *Никольская О.С., Баенская Е.Р.* Особые образовательные потребности детей с расстройствами аутистического спектра в период начального школьного образования // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 2. С. 9–17.
20. Образование в России – 2015. Статистический бюллетень. М.: МИРЭА, 2016. 518 с.
21. Проект концепции специальной и психологической помощи в системе образования [Электронный ресурс] // Проблемы специальной психологии в образовании: Мат-лы Всероссийского семинара. 1998. URL: <http://lektsii.org/2-29041.html> (дата обращения: 20.04.2018).
22. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/5132> (дата обращения: 27.08.2018).
23. *Разенкова Ю.А.* Система ранней помощи: поиск основных векторов развития. М.: Карапуз, 2011. 144 с.
24. *Семаго М.М.* Ребенок и образовательная среда: структурно-информационный подход // Известия Российской академии образования. 2006. № 2. С. 81–90.
25. *Цветкова Л.А., Волкова Е.Н., Коржова Е.Ю., Микляева А.В.* К проблеме содержания деятельности психологической службы в различных образовательных организациях // Российский психологический журнал. 2017. Т. 14. № 4. С. 26–48. doi: 10.21702/grj.2017.4.2

Different Perspectives of Psychological Support Concept in Regular and Special Education Systems

Babkina N.V.,

Doctor of Psychology, Lead Researcher, Research Department, Institute of Special Education of Russian Academy of Education, Russian Federation, natali.babkina@mail.ru

The article discusses and analyzes the issues of the emergence, formation and perspectives of understanding the concept of "psychological support". The specificity of psychological support for the education of children with disabilities in a modern educational environment revealed; substantiates the main types and content of the psychologist's activities: diagnostic, correctional, developmental, expert advisory and coordination. Paper describes new tasks of a psychologist related to determining the development of a child entering school and choosing the optimal educational route for him, developing and implementing special psychological conditions for learning and education, monitoring progress in mastering academic knowledge and shaping the area of life competence. Criteria proposed for evaluating the effectiveness of psychological support for the education of schoolchildren with disabilities under inclusion conditions. The current problems of the psychological education service are analyzed; substantiates the need for its modernization

Keywords: psychological support services, children with disabilities, education, inclusive learning, counseling services.

Funding

Present work supported by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation within the framework of Task No. 25.8968.2017.

References

1. Abul'khanova K.A. Printsip sub"ekta v otechestvennoi psikhologii [The principle of the subject in domestic psychology]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyssei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of the Higher School of Economics], 2005, vol. 2, no. 4, pp. 3–21.

2. Babkina N.V. Psikhologicheskoe soprovozhdenie mladshikh shkol'nikov s zaderzhkoi psikhicheskogo razvitiya [Psychological support of junior schoolchildren with mental retardation]: dis. ... d-ra psikhol. n. Moscow, 2017. 263 p.
3. Basyuk V.S. Psikhologicheskoe soprovozhdenie detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei [Psychological support of children left without parental care]: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. n. Moscow, 2016. 42 p.
4. Berulava G.A. Metodologicheskie osnovy prakticheskoi psikhologii [Methodological bases of practical psychology]. Moscow: publ. of MPSI; Voronezh: MODEK, 2004. 192 p.
5. Bitjanova M.R. Organizacija psihologicheskoi raboty v shkole [Organization of psychological work in school]. Moscow: Sovershenstvo, 1997. 298 p.
6. Goncharova E.L. Evolyutsiya predmeta spetsial'noi psikhologii [Evolution of the subject of special psychology]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya [The Education and Training of Children with Developmental Disabilities]*, 2015, no. 8, pp. 5–7.
7. Dubrovina I.V. O professional'noi podgotovke prakticheskogo psikhologa obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [On the professional training of a practicing education psychologist]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2012, no. 1. URL: <http://psyedu.ru/journal/2012/1/2773.phtml> (Accessed: 20.04.2018). (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Zhuravlev A.L. Kollektivnyi sub"ekt: osnovnye priznaki, urovni i psikhologicheskie tipy [Collective subject: the main features, levels and psychological types]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2009, vol. 30, no. 5, pp. 72–80.
9. Zabrodin Yu.M., Metel'kova E.I., Rubtsov V.V. Kontseptsiya i organizatsionno-strukturnye modeli psikhologicheskoi sluzhby obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Conception and organizational and structural models of psychological service in education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie PSYEDU.ru [Psychological Science and Education PSYEDU.ru]*, 2016, vol. 8, no. 3, pp. 1–15. doi: 10.17759/psyedu.2016080301. (Accessed: 09.02.2018). (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Indenbaum E.L. Kharakteristiki kommunikativnoi kompetentnosti podrostkov s raznymi formami intellektual'noi nedostatochnosti v usloviyakh inklyuzivnogo i spetsial'nogo obrazovaniya [Features of communicative competence of adolescents with different forms of intellectual insufficiency in the conditions of inclusive and special education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014, no. 1, pp. 42–49 (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Kazakova E.I. Protsess psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya [The process of psychological and pedagogical support]. *Na putyakh k novoi shkole [On the Way to a New School]*, 2009, no. 1, pp. 8–16.
12. Konceptsiya razvitiya psihologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [The concept of development of psychological services in

the education system in the Russian Federation for the period up to 2025]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_287411/ (Accessed: 20.01.2018).

13. Korobeinikov I.A., Babkina N.V. Differenciacija obrazovatel'nyh potrebnostej kak osnova differencirovannyh uslovij obrazovaniya detej s ZPR [Differentiation of educational needs as a basis for differentiated conditions for the education of children with IDD]. *Defektologija [Defectology]*, 2017, no. 2, pp. 3–13.

14. Korobeynikov I.A., Babkina N.V. Konsul'tativnyi resurs psikhologicheskogo diagnoza pri narusheniyakh psikhicheskogo razvitiya u detei [Psychological diagnosis as a counseling resource in developmental disorders in children]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2017, vol. 25, no. 4, pp. 11–22. doi: 10.17759/cpp.2017250402. (In Russ., abstr. in Engl.).

15. Korobeynikov I.A. Sovremennye zadachi i problemy differentsial'noi diagnostiki narushenii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [Modern problems and problems of differential diagnosis of mental development disorders in childhood]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya [The Education and Training of Children with Developmental Disabilities]*, 2016, no. 3, pp. 4–10.

16. Lubovskii V.I. Spetsial'naya psikhologiya [Special psychology]. Moscow: Akademiya, 2009, pp. 499–521.

17. Lubovskii V.I., Korobeinikov I.A., Valyavko S.M. Novaja koncepcija psikhologicheskoi diagnostiki narushenij razvitiya [A new concept of psychological diagnosis of developmental disorders]. *Psikhologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016, no. 4, pp. 50–60. doi:10.17759/pse.2016210406. (In Russ., abstr. in Engl.).

18. Maier A.A. Upravlenie sotsializatsiei detei doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta v sisteme obrazovaniya: sostoyanie i perspektivy [Management of socialization of children of preschool and primary school age in the education system: the state and prospects]. Moscow, 2008. 221 p.

19. Nikol'skaya O.S., Baenskaya E.R. Osobyie obrazovatel'nye potrebnosti detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra v period nachal'nogo shkol'nogo obrazovaniya [Special educational needs of children with autism spectrum disorders during primary schooling]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya [The Education and Training of Children with Developmental Disabilities]*, 2015, no. 2, pp. 9–17.

20. Obrazovanie v Rossii – 2015. Statisticheskii biulleten' [Education in Russia – 2015. Statistical Bulletin]. Moscow: MIREA, 2015. 518 p.

21. Proekt kontseptsii spetsial'noi i psikhologicheskoi pomoshchi v sisteme obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Draft concept of special and psychological assistance in the education system]. *Problemy spetsial'noi psikhologii v obrazovanii: Materialy Vserossiiskogo seminar [Problems of special psychology in education: Materials of the All-Russian Seminar]*, 1998. URL: <http://lektsii.org/2-29041.html> (Accessed: 20.04.2018).

Бабкина Н.В. Ракурсы понимания категории психологического сопровождения в системе общего и специального образования
Клиническая и специальная психология
2018. Том 7. № 4. С. 1–18.

*Babkina N.V. Different Perspectives of Psychological Support Concept in Regular and Special Education Systems
Clinical Psychology and Special Education
2018, vol. 7, no. 4, pp. 1–18.*

22. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 19 dekabrya 2014 g. № 1598 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya». [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of December 19, 2014, № 1598 "On approval of the Federal state educational standard of primary General education of students with disabilities"]. URL: <https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5132> (Accessed: 27.08.2018).

23. Razenkova Yu.A. Sistema rannei pomoshchi: poisk osnovnyh vektorov razvitiya [Early warning system: the search for the main vectors of development]. Moscow: Karapuz, 2011. 144 p.

24. Semago M.M. Rebenok i obrazovatel'naya sreda: strukturno-informatsionnyi podkhod [Child and educational environment: structural and information approach]. *Izvestiya Rossiiskoi akademii obrazovaniya [Proceedings of the Russian Academy of Education]*, 2006, no. 2, pp. 81–90.

25. Tsvetkova L.A., Volkova E.N., Korzhova E.Yu., Miklyaeva A.V. K probleme sodержaniya deyatelnosti psikhologicheskoi sluzhby v razlichnykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh [To the problem of the content of the psychological service in various educational organizations]. *Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal [Russian Psychological Journal]*, 2017, vol. 14, no. 4, pp. 26–48. doi: 10.21702/rpj.2017.4.2