
Приложение

Appendixes

Методы и технологии коррекции трудностей в обучении школьников — обсуждение разработок федеральных центров научно-методического сопровождения педагогических работников: стенограмма всероссийского вебинара 26 октября 2022 года¹

Статья описывает результаты обсуждения разработок Московского государственного психолого-педагогического университета и Липецкого государственного педагогического университета им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, представленных 26 октября 2022 года на всероссийском вебинаре для представителей системы дополнительного профессионального педагогического образования, в рамках одного из ключевых направлений деятельности центров научно-методического сопровождения педагогических работников, действующих на базе вузов по теме «Методы и технологии коррекции трудностей в обучении школьников».

Разработки, представленные центрами, подготовлены в целях методической поддержки педагогических коллективов по вопросам организации скоординированной работы с детьми, испытывающими трудности в обучении, совершенствования консультационной помощи детям, родителям, педагогическим работникам. Решение данной задачи рассматривается в контексте деятельности психологических служб образовательных организаций, развития психологических компетенций педагогических работников, а также совершенствования межпрофессиональных компетенций, обеспечивающих возможность работать в команде.

При поддержке Академии Минпросвещения России 26 октября 2022 года состоялся Всероссийский вебинар «**Методы и технологии коррекции трудностей в обучении школьников**», посвященный презентации и рассмотрению разработок научно-методических центров сопровождения педагогических работников (МГППУ и ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского).

Вебинар проведен для представителей системы дополнительного профессионального педагогического образования (центров непрерывного повышения профессионального мастерства пе-

¹ Стенограмма подготовлена авторами: Леонова Олеся Игоревна (Москва), Коновалова Ирина Валентиновна (Москва), Исаев Евгений Иванович (Москва), Крестникова Диана Георгиевна (Москва), Елисеев Владимир Константинович (Липецк), Дормидонтов Роман Александрович (Липецк), Ключева Татьяна Александровна (Самара), Калитко Елена Николаевна (Калуга), Драганова Оксана Александровна (Липецк), Баронская Елена Исааковна (Кемерово), Булатова Наталья Александровна (Екатеринбург).

дагогических работников, институтов развития образования, институтов повышения квалификации, методических служб, педагогических вузов).

Одна из задач мероприятия заключалась в том, чтобы обосновать подготовленные рекомендации по оказанию адресной психологической помощи детям, направленные на их интеграцию в учебный коллектив, преодоление возникающих трудностей, психолого-педагогическую поддержку всех участников образовательного процесса.

В этой связи в ходе вебинара были рассмотрены следующие разработки центров научно-методического сопровождения педагогических работников (МГППУ и ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского):

- «Организация деятельности педагога-психолога в системе общего и среднего профессионального образования: психолого-педагогическое сопровождение и межведомственное взаимодействие» — онлайн-курсы повышения квалификации для педагогов-психологов образовательных организаций;
- «Типология трудностей в обучении у обучающихся, имеющих соответствующие риски неблагоприятных социальных условий (модель)»;
- «Рефлексивно-деятельностный подход в оказании психолого-педагогической помощи обучающимся в преодолении учебных трудностей»;
- «Основные направления изучения предикторов академической успешности в зарубежных психолого-педагогических исследованиях»;
- «Основные направления изучения предикторов академической успешности в российских психолого-педагогических исследованиях».

Онлайн-курсы «Организация деятельности педагога-психолога в системе общего и среднего профессионального образования: сопровождение и межведомственное взаимодействие»²

Ирина Валентиновна Коновалова, декан факультета повышения квалификации Московского государственного психолого-педагогического университета.

«Повышение квалификации педагогов способствует результативности в решении актуальных профессиональных задач и конкурентоспособности на рынке труда, а также укрепляет уверенность специалистов в своей деятельности. В этой связи мы предполагаем, что повышение квалификации предоставляет педагогу возможность освоить современные методы и технологии, которые могут быть внедрены в практике.

В МГППУ программы повышения квалификации построены на основе научных исследований и лучших практик. В последнее время, когда 95% программ стало доступно в удаленном доступе с помощью электронного контента и дистанционных технологий, мы особенно почувствовали востребованность этих программ: количество слушателей достигает свыше 6000 человек ежегодно, 83% из них — это педагогические работники, в том числе педагоги-психологи.

Согласно статистическим данным Министерства просвещения России, в системе образования нашей страны — в детских садах, школах, организациях среднего профессионального образования (колледжах) и центрах психолого-медико-социальной помощи — работает около 50 тысяч педагогов-психологов. Для этих специалистов в рамках национального проекта «Образование» были специально подготовлены программы повышения квалификации. Ежегодно по этим программам проводится обучение 3500 педагогов-психологов образовательных организаций из всех регионов Российской Федерации. За 10 лет мы планируем провести обучение 35000 специалистов — педагогов-психологов, это 70% от общего количества на данный момент работающих в системе образования педагогов-психологов.

² Разрабатываются и реализуются в МГППУ в рамках Федерального проекта «Современная школа» нацпроекта «Образование».

Разработанные на базе МГППУ онлайн-курсы повышения квалификации основаны на профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и методических рекомендациях по системе функционирования психологических служб общеобразовательных организаций (распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193).

Программы онлайн-курсов включают актуальные для деятельности педагога-психолога темы, конкретизируют практику работы с разными сложными категориями детей (дети с ОВЗ, с проблемами поведения, сложностями обучения, нуждающиеся в экстренной психологической помощи, дети-сироты, дети из семей иностранных граждан, имеющие языковые и адаптационные сложности, и др.).

Как известно, школьная неуспеваемость имеет разные причины, часто комплекс причин. К педагогу-психологу учителя обращаются по поводу сложности усвоения школьной программы, но проблемными факторами могут быть как незрелость мозговых функций, так и социальные проблемы: это и адаптация, и семейные сложности, и личностные особенности, а также культурные, языковые. Например, у детей из семей, приехавших из других стран и регионов, особенно сейчас, когда миграция еще более усилилась.

Педагог-психолог не только диагностирует причины или комплекс причин, но и применяет современные психокоррекционные, развивающие методики, консультирует родителей, проводит просветительскую работу для учителей. Таким образом, в программах повышения квалификации представлена система деятельности педагога-психолога, направленная на устранение или уменьшение проблем, снижающих академические результаты обучающихся.

Предполагается ежегодная актуализация курсов в соответствии с насущными проблемами, с которыми приходится работать педагогам-психологам сферы образования».

Типология трудностей в обучении у обучающихся, имеющих соответствующие риски неблагоприятных социальных условий³

Исаев Евгений Иванович, профессор кафедры педагогической психологии им. профессора В.А. Гуружапова факультета «Психология образования» МГППУ.

«Типология была обоснована при анализе существующих подходов к типологии трудностей в обучении, которые были представлены в отечественной педагогике и психологии. Имеющиеся отечественные типологии были, прежде всего, типологиями неуспевающих школьников, то есть выделялись учащиеся, которые имели те или иные трудности в обучении: например, разделялись по отсутствию мотивации, трудностям в организованности учебной деятельности либо по другим особенностям. Данные типологии не имели практической ценности, так как были описательными и не могли служить основой адресной коррекционной педагогической работы. Поэтому мы за основу разработки типологии трудностей в обучении взяли подход к образовательному процессу как целостности деятельностных, коммуникативных, интерактивных (взаимодействия) процессов. В соответствии с этим пониманием нами были выделены три основных сферы проявления трудностей в обучении: коммуникации, общеучебные универсальные действия и социальная адаптация.

В указанных сферах были выделены типичные трудности:

- в коммуникативной сфере — это типичные трудности в общении со сверстниками, в общении с учителями, в общении с родителями;
- в сфере общеучебных универсальных действий — типовые трудности в учебной мотивации, в освоении учебных действий, сформированности навыков самоорганизации (саморегуляции), в формировании мышления;
- в области социальной адаптации — трудности в форме психоэмоционального неблагополучия, отклонения от социальных норм, асоциального поведения.

³ Разработана в 2020 году при выполнении проекта «Разработка и апробация целевой модели систем профилактики трудностей обучения обучающихся, имеющих риски соответствующих неблагоприятных социальных условий».

Данные типовые трудности были рассмотрены на основных этапах обучения — здесь мы выделили дошкольный уровень, уровень начального общего, основного общего образования и среднего общего образования.

Очень важный момент — это переход из дошкольного образования в начальное общее образование и переход из начальной школы в основную школу. В соответствии с типовыми трудностями были выделены проявления данных трудностей на основных этапах обучения.

Проиллюстрирую то, что наиболее явно проявляется, — это трудности, которые выявляются при переходе ребенка в школу (понятно, что они могут различаться в зависимости от региона, типа образовательного учреждения):

1. в коммуникативной сфере:
 - в общении со сверстниками — несформированность коммуникативных навыков общения со сверстниками,
 - в общении с учителями — ограниченный словарный запас и низкий уровень владения устной речью, дефицит мотивации общения с другими;
 - в общении с родителями — инфантильность;
2. в области общеучебных универсальных действий:
 - в учебной мотивации — неразвитость познавательных интересов,
 - в освоении учебных действий — несформированность познавательных и контрольно-оценочных действий,
 - в формировании навыков саморегуляции — несформированность самостоятельности, целенаправленности, саморегуляции действий,
 - в формировании мышления — неразвитость знаково-символической функции мышления или воображения;
3. в области социальной адаптации:
 - в сфере психоэмоционального неблагополучия — тревожность, боязнь школы,
 - в форме отклонения от социальных норм — проблемное поведение, агрессивность, импульсивность, повышенная активность, плаксивость;
 - в сфере девиантного поведения — агрессивные действия в отношении сверстников.

Разработанная типология трудностей в обучении прошла апробацию на серии вебинаров, которые мы проводили со всеми регионами, и получила достаточно позитивную оценку.

В заключение хочу отметить, что данная типология трудностей в обучении выступает основой разработки программ диагностики, профилактики, коррекции трудностей в обучении, соответственно, инструментов диагностики, программ коррекции и программ индивидуальной деятельности. В настоящее время МГППУ ведет работу над разработкой таких инструментов и программ».

Рефлексивно-деятельностный подход к оказанию психолого-педагогической помощи обучающимся в преодолении учебных трудностей, которая способствует развитию

Зарецкий Виктор Кириллович, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета «Консультативная и клиническая психология» МГППУ.

«Идея доклада — познакомить вас с рефлексивно-деятельностным подходом (РДП), коротко его охарактеризовать и привести некоторые примеры из наших основных проектов. Министерство просвещения России отмечает, что до 30% учащихся не справляются с заданиями начального уровня сложности, то есть это хронически неуспевающие дети. Учителя, как показывает наш опыт, не умеют оказывать индивидуальную помощь, в которой нуждаются такие ученики, и не имеют возможности сделать этого на уроке. Я не знаю другого вуза, кроме нашего университета, в котором бы проводилась целенаправленная подготовка педагогов-психологов в плане оказания индивидуальной помощи. Наши студенты проходят практику в школах, и эта помощь высоко оце-

нивается педагогическими коллективами. И что касается родителей — у нас недавно было проведено исследование, которое показало, что 95% родительской помощи является неэффективной с точки зрения содействия развитию. В каком-то смысле даже чревата некими опасностями, отклонениями в развитии. Поэтому постановку проблемы можно сформулировать так: учебная трудность, если к ней относиться не как препятствию, как чему-то негативному, а как к естественному процессу учебной деятельности, может быть ресурсом для развития, если взрослый умеет оказывать ученику индивидуальную психолого-педагогическую помощь в преодолении учебных трудностей. Рефлексивно-действенный подход и есть такая система принципов и технологий оказания помощи, которая может способствовать развитию. Помощь основана на поддержке позиции ребенка как субъекта осуществляемой деятельности. То есть он сам учится, сам справляется с трудностями, а мы только помогаем рефлексии, то есть осознанной перестройке и конструированию способов ее осуществления.

Развитие происходит через интериоризацию, как говорили Лев Семенович Выготский, способ совместной деятельности ребенка и взрослого. А динамика представляет собой расширение зон актуального (то, что ребенок может делать сам) и ближайшего развития (области, где ребенок может успешно взаимодействовать со взрослым).

Мы называем наш подход рефлексивно-деятельностным, так как ребенок рассматривается нами как субъект преодоления собственных трудностей, субъект этой деятельности и ее рефлексии. Подходу в этом году исполнилось 25 лет; практика, которая сложилась за это время, подтверждает актуальность подхода при работе с разными категориями детей в целях преодоления учебных трудностей. Мы работали с детьми из коррекционных классов, с детьми с инвалидностью, в рамках проекта шахмат для общего развития; работали в школах Москвы для детей с девиантным поведением, с детьми-сиротами, с детьми-инвалидами, с детьми с тяжелыми соматическими заболеваниями, с детьми с химической зависимостью, проходящими реабилитацию, а также со взрослыми в психоневрологических интернатах. Центральным понятием с некоторого момента стало понятие «зона ближайшего развития».

Исходное его понимание означает, что есть область, где ребенок действует сам, и есть сфера, где он может взаимодействовать успешно со взрослым. Но где при этом происходит развитие — непонятно. Поэтому мы стали фиксировать, что есть какие-то другие измерения (в частности, мы обратили внимание, что ребенок получающий опыт по преодолению учебных трудностей на одном предмете, может потом его применять на другом), происходит некое обобщение, интериоризация. И занялись вопросом: какие еще возможны измерения (отечественные психологи показывают, что возможно эмоциональное развитие, смысловое развитие, разные другие варианты развития).

В итоге обобщения нашего опыта, опыта наших коллег мы пришли к обоснованию многовекторной модели зоны ближайшего развития и стали рассматривать пространство личностного, когнитивного развития ребенка как пространство совокупности самых разных векторов. В этом смысле тезис о том, что обучение ведет за собой развитие, и развитие может быть организовано так, что один шаг в обучении будет давать 100 шагов в развитии, получает некоторое объяснение.

Когда делается один шаг в обучении (ребенок чему-то научился, тому, что раньше не мог делать), то происходит изменение всей структуры разных возможностей, которые необходимы для того, чтобы этот шаг совершить. Вот почему учебные трудности выступают ресурсом для развития. В этой связи рефлексивно-деятельностный подход вооружает психолога-практика, а также учителя или родителя средствами преобразования проблемной ситуации. В этом году мы уже обучили более 400 человек — учителей из разных регионов в рамках проекта «Шахматы для общего развития», и он пользуется успехом в плане ознакомления с рефлексивно-деятельностным подходом к оказанию психолого-педагогической помощи обучающимся в преодолении учебных трудностей, которая способствует развитию».

Проблема прогнозирования академической успешности учащихся

Елисеев Владимир Константинович, профессор, заведующий кафедрой психологии, педагогики и специального образования ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского».

«В изучении тех факторов, которые определяют успешность обучения, данная проблема является важным аспектом, так как способствует изучению трудностей в обучении, а также факторов, способствующих преодолению этих трудностей. Понятие предиктора основано на понимании в широком и узком смысле слова. В широком смысле предиктор — это группа факторов, в которые входят характеристика индивида и его окружения. В узком смысле понятие «предиктор» связано, главным образом, с тем или иным уровнем достоверности прогноза, это исходные характеристики индивида, позволяющие прогнозировать другую исходную характеристику того же индивида. Это сложная конструкция, но, если брать кембриджский научный словарь научных терминов, то там понятие предиктора расшифровывается как то, что можно предвосхитить или прогнозировать. Собственно, в этом и есть смысл понятия предиктора.

В науке оперируют, в основном, двумя видами предикторов: когнитивными и некогнитивными. Первый обычно соотносится с когнитивной организацией личности, подразумевая интеллект. Вторые — используются для обозначения широкого круга социальных условий, личностных качеств, характеристик, отражающих поведенческие, эмоциональные, мотивационные и другие психосоциальные свойства личности. Основное противоречие в вопросе прогностической достоверности предикторов академической успешности учащихся связано с историей противостояния биологизаторской и социологизаторской концепций психического развития человека, которое приобрело в некоторые периоды развития общества характер конфронтации и имело, конечно же, идеологический подтекст. Но все мы помним эти битвы социогенетиков и биогенетиков в начале XX века, которые распространялись не только на педагогику и психологию развития личности, но и на биологию, и так далее.

Большая часть зарубежных исследований в XX веке проводилась в русле биогенетической концепции психического развития, на основе которой до сих пор изучаются когнитивные прогностические механизмы академической успешности. Отдельные зарубежные исследования посвящены изучению гендерных различий в когнитивных предикторах при прогнозировании академической успешности. Например, эффект недооценки женщин, феномен гендерного разрыва успеваемости в зависимости от пола и так далее. Позднее указанный антагонизм принял более мягкую форму конвергенции прогностических инструментов академической успешности, традиционных когнитивных переменных, с одной стороны, и некогнитивных предикторов, например, мотивационных, — с другой. То есть это сочетание таких предикторов, которые определяют академическую успешность, — с одной стороны, интеллект (когнитивная составляющая), с другой стороны — это и какие-то мотивационные, и другие факторы, которые взаимодействуют с интеллектом и приводят к академической успешности.

Следующий этап исследований связан с исследованием преимущественно некогнитивных предикторов. Это так называемая большая пятерка, или BigFive в англоязычной научной литературе, которая используется и в отечественных исследованиях предикторов. В эти качества входят такие свойства, как: экстраверсия, уступчивость, добросовестность, нейротизм, открытость опыту, которые явно коррелируют с академической успешностью учащихся. И, в частности, с баллами SAT (американский академический оценочный тест, с помощью которого измеряют академическую успешность обучающихся и результативность обучения).

В этой связи академическая успешность — это и успеваемость, и результативность, и, собственно говоря, успешность, которая связана с какими-то личностными факторами.

Последние десятилетия XXI века в зарубежных исследованиях присутствуют попытки оценить роль предикторов так называемого социального влияния. Например, это экологическая тео-

рия Ури Бронфенбреннера⁴. Эта теория так же, как «социальная ситуация развития» Льва Семенича Выготского, сейчас осмысливается по-новому и получила «второе дыхание».

Анализ зарубежных исследований за последние десятилетия показал, что в подавляющем большинстве зарубежных психолого-педагогических работ акценты делаются в сторону признания приоритета некогнитивных факторов, прогнозирующих академическую успешность. Таких, например, как социальные факторы, социально-психологические, личностные и другие. За последние десятилетия увеличилось число работ, которые исследуют связь академической успешности с успехами в профессиональной карьере, социально-экономическом процветании.

Можно выделить некоторые направления зарубежных исследований некогнитивных предикторов академической успешности, которые проводятся в настоящее время. В частности, изучается влияние демографических факторов, этнической принадлежности, социально-экономического статуса, пола, возраста на академическую успешность. Изучается вовлеченность родителей в образовательный процесс детей, которая оказывает положительное влияние на успеваемость учащихся. Изучается связь между академическим успехом в школе и родительским поощрением, а также количество времени, которое проводят родители со своими детьми. Интересно, что, оказывается, время, которое проводит мать с детьми, гораздо важнее, чем то время, которое проводит отец со своими чадами (и даже вне зависимости от дохода, который получают родители). Также изучается социально-экономическая композиция школы, которая понимается как агрегированный на уровень школы показатель индивидуального социального статуса учащихся на основе трех компонентов, таких как: профессия, уровень семейного дохода и образование родителей. Это новый термин, который, в общем, пришел к нам с Запада. Он подвергается критике во многих отечественных исследованиях, но мы понимаем, что все-таки это понятие, феномен, который присутствует в нашем образовании.

Все вышесказанное позволяет сделать следующие обобщения:

- отмечается, что уровень общественного прогресса и развития системы образования в мире в целом неотвратимо приводит к смене парадигмы в понимании когнитивных и некогнитивных предикторов прогнозирования академической успешности;
- установлено, что научные изыскания зарубежных ученых значительное время традиционно велись в направлении изучения когнитивных — в ущерб некогнитивным — предикторов, прогнозирующих успешность освоения образовательной программы обучающимися.

Нами выявлена тенденция к увеличению числа работ прикладного характера, базирующихся на уже признанных концепциях об экологической среде развития, социальной ситуации развития, которые на современном этапе во многом могут объяснить трансформацию социальных условий.

Психолого-педагогические предикторы непосредственно влияют на академическую успешность.

Констатировано, что в последние десятилетия в подавляющем большинстве зарубежных психолого-педагогических работ акценты интересов зарубежных ученых смещаются в сторону приоритета к изучению некогнитивных предикторов, таких как: социальные, личностные, социально-психологические и даже социально-экономические.

Я хочу добавить, что данные исследования велись в рамках государственного задания, которое мы выполняем сейчас, и с результатами которого, я думаю, что мы познакомим всех желающих на следующих вебинарах».

⁴ В 80-е годы я с ним лично встречался в лаборатории Артура Владимировича Петровского. Тогда он приезжал в Советский Союз и представлял экологическую теорию факторов успешности обучения.

Основные направления изучения предикторов академической успешности в российских психолого-педагогических исследованиях

Дормидонтов Роман Александрович, доцент кафедры психологии, педагогики и специального образования ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского».

«В своем выступлении я отмечаю тенденции, которые наблюдаются в современных отечественных исследованиях, касаемых предикторов академической успешности. Актуальность данной темы не вызывает сомнения, потому что прогнозирование академической успешности, помощи детям неуспешными, не успевающим, она признавалась и признается. Следует отметить, что термин «предиктор», как указывал Владимир Константинович, введенный в научный оборот зарубежными исследователями, у нас первоначально понимался как «факторы, определяющие результативность обучения». Но сегодня все больше трактуется как прогностический фактор, позволяющий прогнозировать условия успешности.

Конечно, сегодня существует большое количество исследований, посвященных предикторам успешности, где акцент делается не только на когнитивных факторах, но и на личностных особенностях обучающихся (прежде всего, это мотивация, саморегуляция, особенности я-концепции, а также система межличностных отношений). Нами было сформулировано основное противоречие, которое заключается, с одной стороны, в необходимости верификации прогностической достоверности когнитивных и некогнитивных предикторов успешности в теории и практике образования, а с другой стороны, во множестве научных публикаций, показывающих противоречивые тенденции в оценке их надежности.

Что касается тенденции, если говорить о когнитивных предикторах, то современные исследователи показывают, что данные предикторы, конечно, обладают достаточно большой прогностической ценностью, но на разных этапах образования и в разных возрастных группах.

Так, например, в младшем школьном возрасте доминируют мышление, когнитивная гибкость, рабочая память. В средней школе преобладают речь и мышление, поэтому значение когнитивных предикторов высоко, тогда как в возрасте старшеклассника роль когнитивных способностей как предикторов успеваемости начинает снижаться, и на первый план выходят личностные факторы, а также когнитивная самопрезентация.

Несмотря на то, что первоначально внимание ученых было сосредоточено на изучении интеллекта, познавательных способностей как важных предикторов успеваемости, накопленный массив данных экспериментальных исследований показывал, что существуют другие переменные, которые вступают в сложную конвергенцию с когнитивными предикторами и определяют успешность освоения образовательной программы учениками средней школы.

Так, в ряде отечественных исследований в качестве ведущего предиктора успешности указываются особенности личностных диспозиций и мотивация. Но, конечно, это, прежде всего, внутренняя мотивация, мотивация достижений. При этом есть исследования, которые достаточно убедительно показывают роль регуляторных механизмов личности. То есть способность к осознанности, саморегуляции, самоконтролю. Причем исследования В.И. Моросановой с авторами показали, что у детей с повышенной стрессоустойчивостью, способностью к саморегуляции, самоконтролю, как правило, выше результаты ЕГЭ; то есть вероятность того, что они сдадут ЕГЭ на более высокие результаты по сравнению со сверстниками, у которых эти регуляторные механизмы выражены слабее, значительно выше.

Также в современных отечественных исследованиях в качестве предикторов успешности освоения образовательной программы эмпирически проверялись такие личностные черты, как нейротизм, открытость новому опыту, экстраверсия, добросовестность и так далее. Модель большой пятерки факторов, которая достаточно полно разработана в зарубежной психологии, получила развитие в ряде исследований в отечественной психологии, которые также направлены на изучение именно этих личностных черт как предикторов академической успешности. Были обна-

ружены корреляционные связи успеваемости не только с личностными чертами, но и с рефлексией о них, то есть взглядом обучающихся на свои личностные особенности. Как правило, это более актуально для возраста старшеклассников. Например, как указывает А.М. Мишкевич, лучше будет учиться недобросовестный школьник, считающий, что его родители ценят добросовестность, чем недобросовестный школьник, который так не считает.

Своеобразным предиктором академической успешности выступает система межличностных отношений, прежде всего, в системе «учитель — ученик» и «ученик — ученик», а в более широком понимании — вообще социально-психологический климат в образовательной организации. Например, в исследовании Н.А. Долговой отмечается, что при позитивном взаимопонимании учителя и обучающихся наблюдается более высокая успеваемость. И наоборот: отсутствие взаимопонимания отражается на академических результатах, успеваемость падает и отношение к предмету ухудшается.

При этом приводится ряд интересных фактов: было экспериментально подтверждено, что, ученики с высокими образовательными результатами педагогами оцениваются как обладающие положительными качествами, т. е. 91%, тогда как слабые ученики обладают положительными качествами, с точки зрения педагогов, лишь в 38% случаев. Исходя из результатов целого ряда исследований, можно констатировать, что особенности взаимоотношений, которые складываются между субъектами образовательного процесса, также могут рассматриваться как предикторы академической успешности.

И здесь большую значимость имеют взаимоотношения в системе «учитель — ученик». Также необходимо отметить, о чем уже говорил Владимир Константинович, что в последние годы, вслед за зарубежными учеными, в качестве предиктора успешности стала рассматриваться социально-экономическая композиция школы: она рассчитывается на основе индивидуального статуса учащихся данной образовательной организации. Но данная концепция пока не прижилась в отечественных психолого-педагогических исследованиях, разработках, не так много работ, посвященных данной тематике. Однако в психолого-педагогическом сообществе есть определенные сомнения, потому что, если мы берем ее как предиктор, то, получается, мы закрепляем сегрегацию в получении образования, возможности получения образования, продолжении образования обучающихся из средней школы уже в высшей школе.

Я перехожу к выводам.

Анализ исследований отечественных ученых, посвященных проблеме значимости предикторов академической успешности, позволяет констатировать смещение фокуса исследований в сторону личностных, некогнитивных, а также социально-экономических факторов, которые определяют результативность обучения в школе.

Когнитивные предикторы обладают большой значимостью в младшем школьном возрасте, где они выступают на первом плане, тогда как в подростковом, юношеском возрасте более значимыми становятся именно личностные предикторы академической успешности. Среди них выступает, прежде всего, мотивация, особенно мотивация достижений, регулятивные механизмы личности, самооценка, а также другие личностные черты, которые входят в большую пятерку качеств.

В научном дискурсе обсуждается значимость других предикторов, которые могут влиять на результативность обучения: это и социально-психологический климат класса, и взаимоотношения между субъектами образовательного процесса, и социально-экономическая композиция школы. Причем количество исследований, посвященных данным прогностическим инструментам, на данный момент времени значительно меньше по сравнению с исследованиями когнитивных и личностных предикторов. Этих исследований количественно меньше в разы. С другой стороны, именно за последние пять-семь лет обнаруживается тенденция к увеличению исследований именно социально-экономических предикторов академической успешности.

Таким образом, с учетом большой палитры взглядов в отношении возможности прогнозирования академической успешности обучающихся, данная проблема до сих пор не получила полноценного системного рассмотрения, несмотря на актуальность и необходимость ее решения».

Практикоориентированность разработок, их своевременность и соответствие актуальным задачам профилактики и коррекции трудностей в обучении у школьников отметили эксперты регионов — представители субъектов Единой федеральной сети. Опыт и основные результаты применения рекомендуемых разработок федеральными центрами научно-методического сопровождения представили эксперты пяти субъектов Российской Федерации: Самарской области, Кемеровской области, Калужской области, Липецкой области, Свердловской области.

Разработка и реализация программ дополнительного профессионального образования с учетом рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях

Клюева Татьяна Николаевна, директор регионального государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования Самарской области «Региональный социопсихологический центр», главный внештатный педагог-психолог Самарской области.

«Одним из основных направлений профессиональной деятельности педагога-психолога является оказание психологической помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении образовательных программ. Успешность оказания такой помощи возможна только при взаимодействии с педагогом в рамках построения индивидуальных образовательных траекторий. Поэтому с целью повышения профессиональной компетентности педагогов в области проектирования индивидуальной образовательной траектории учащимся, которые испытывают трудности в освоении предметных знаний, в нашем центре была разработана программа дополнительного образования — дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Использование психодидактических технологий в деятельности учителя с обучающимися, испытывающими трудности в обучении». Методологической основой данной программы в вопросах конструирования индивидуальной образовательной траектории явилась типология трудностей, которая была сегодня представлена Исаевым Евгением Ивановичем.

Данная типология позволяет сделать следующее⁵: прежде всего, она позволяет выявить сферу трудностей, далее определить тип трудностей, а также относительно возраста и ступени обучения установить этапы проявления трудностей, — таким образом, для учителя создается некая индивидуальная карта ребенка, у которого есть определенные трудности. Когда мы видим эту карту, мы понимаем, в какой области необходимо работать с ребенком, чему уделить внимание на уроке и каким образом подбирать конкретные учебные задания, учебные упражнения для конкретного ученика в соответствии с выявленными трудностями.

Я могу привести пример: предположим, мы берем ученика первого класса, у него наблюдаются трудности в формировании общих учебных навыков и универсальных действий. Тип трудности — формирование навыков. Этап преодоления трудностей — это трудности в самореализации учебной деятельности, концентрации внимания и рассеянности внимания. Следовательно, когда мы будем разрабатывать индивидуальную траекторию плана урока или самого урока для конкретного ребенка, который испытывает эти трудности, мы обратимся непосредственно к теме урока, которая на данный момент должна быть представлена (или тот тип знаний, который должен быть представлен для ребенка, например, математика, натуральный ряд чисел).

⁵ Здесь важный момент, что педагог-психолог выявляет трудности, диагностирует их и сферу трудностей, и уже эти данные обсуждает вместе с педагогом, они смотрят, каким образом построить урок.

Берем конкретный учебник (предположим, это линейка учебников: классическая начальная школа, отдельный тип методических пособий для начальной школы либо другой комплект учебников). В рамках конкретного урока мы определяем (в соответствии с выявленными трудностями), какие конкретно упражнения на сегодняшний момент, на сегодняшнем уроке необходимо дать ребенку, чтобы, с одной стороны, он усвоил знание этого предмета, но в то же время мы обеспечили ему вектор развития. Если мы говорим о трудности, которая происходит из-за того, что у ребенка недостаточно развита произвольная сфера, недостаточно развито внимание, то подбираем именно те упражнения, которые несут в себе еще и развитие внимания. Например, в ряде учебников достаточно много таких упражнений, которые мы можем предъявить ребенку в рамках именно конкретного учебника, конкретного урока.

Таким образом, мы в рамках этой дополнительной образовательной программы предоставляем возможность учителям научиться составлять индивидуальные карты трудностей в обучении для ребенка, подбирать конкретно под эти трудности конкретные упражнения в рамках урока. Таким образом, у нас появляется некая индивидуальная траектория обучения ребенка на конкретном уроке. Вот такой опыт сейчас у нас есть, в рамках этой программы дополнительного образования, и он очень успешный. Эта типология предоставила возможность продвинуться в рамках обучения педагогов построению конкретного индивидуального урока для конкретного ученика».

О подготовке педагогических работников для работы с детьми, испытывающими трудности в обучении: опыт Кемеровской области

Баронская Елена Исааковна, координатор по психолого-педагогическому сопровождению на уровне региона в рамках Федерального проекта поддержки школ с низкими образовательными результатами.

«Цель моего сообщения — это, так сказать, «сын ошибок трудных». Я являюсь координатором нашего центра по работе со школами с низкими образовательными результатами. В самом начале деятельности мы провели в Кемеровской области мониторинг трудностей, с которыми сталкиваются администрация, педагоги, учащиеся. Собственно, нового не вывели, но подтвердили, что основные трудности для администрации — это дефицит кадров, т. е. учителей, которые готовы оказывать помощь в преодолении трудностей, это проблема работы со сложным контингентом, взаимодействие с родителями и детьми; для педагогов, как это часто отмечалось, — беспомощность в работе с такими сложными категориями учащихся, несмотря на то, что использовали все способы, которые были рекомендованы ранее, не удавалось отдельные трудности преодолевать; соответственно, для учащихся — это низкий уровень учебной мотивации (об этом мы знаем не только в школах с низким образовательными результатами), трудности саморегуляции — как себя заставить, низкий уровень ответственности.

Когда мы проанализировали данные мониторинга, связались с Виктором Кирилловичем, поскольку я для себя поняла, что эти трудности — практически все, которые мы выделили, — могут быть решены при помощи рефлексивно-деятельностного подхода (о его сути мы с вами слышали ранее), что трудность — это точка роста, трудность — это задачка, которая требует решения.

Виктор Кириллович провел онлайн семинар для директоров школ, а именно — школ с низкими образовательными результатами (ШНОР): 53 руководителя ШНОР были представлены из 11 территорий Кемеровской области. Это мероприятие вызвало достаточно большой интерес, и мы организовали пилотный проект в онлайн формате: 25 участников из ШНОР прошли обучение — двухмодульный курс, который назывался «Психолого-педагогическая помощь в преодолении учебных трудностей: теория и практика рефлексивно-деятельностного подхода».

Курс был организован очень продуктивно, качественно, недостаток офлайн-общения дополнялся индивидуальными консультациями — у участников это вызвало удивление, интерес. Так как курс завершался тем, что участники должны были провести самостоятельный урок, то к настоящему времени из 25 человек лишь 3 смогли представить свои результаты, остальные же не

теряют надежды, что это может быть завершено. Тем не менее, после завершения курса нами было проведено еще 5 семинаров (онлайн, оффлайн), были поездки по территории с целью проинформировать о проводимой подготовке, что все трудности, о которых говорят, действительно могут быть решены при помощи рефлексивно-деятельностного подхода.

При этом мы с участниками проекта выделили ряд трудностей:

- занятость учителей, которая не позволяет погрузиться в процесс изучения рефлексивно-деятельностного подхода более продуктивно, поэтому важно сочетать онлайн- с оффлайн-форматами мероприятий;
- необходимость изменения отношения учителя; мы говорим не просто о технологии, а об опыте преодоления собственных непреодолимых трудностей учителем, в частности, изменение позиции эксперта на позицию консультанта. Это совсем непростой процесс, при этом взаимодействие в формате оффлайн помогло бы эту причину решить;
- отсутствие команды, то есть в отдельных школах была команда, но когда директор уходила, то другой директор уже не так поддерживал данное направление. Для того чтобы обучение онлайн и оффлайн было эффективным, важно, чтобы одновременно было включено в подготовку 3–5 человек во главе с заместителем директора. Но и директор тоже должен быть погружен (мы составили такие краткие курсы для руководителей), чтобы он разделял ценности рефлексивно-деятельностного подхода, поскольку это помогает преодолевать и управленческие трудности. Для этого требуется время, для этого требуется то, чем мы сейчас занимаемся, — информирование, подготовка;
- очень важная причина — материальная, так как качественное обучение дорогостоящее, это оправдано, потому что много индивидуальной работы. Поэтому очень важным является условие получения финансовой поддержки на федеральном или региональном уровне. И если нам удастся это организовать, то мы планируем проведение такой работы, так как есть желающие, есть школы, которые готовы включиться в проект, они могут стать региональными площадками на базе нашего центра. Мы можем организовать ресурсный центр подготовки специалистов — те школы, которые включатся в наш проект, смогут стать площадками, на которых будет осуществляться в дальнейшем подготовка специалистов».

Методические рекомендации по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях как механизм совершенствования деятельности служб психолого-педагогической помощи обучающимся в школах Калужской области

Калитько Елена Николаевна, заместитель директора, начальник Центра психологического сопровождения образовательной деятельности государственного автономного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Калужский государственный институт развития образования», главный внештатный педагог-психолог Калужской области.

«Я начну свое выступление с прикладного аспекта. В 2020 году мы столкнулись с проблемой: признание низкой эффективности деятельности служб психолого-педагогической помощи детям в школах нашего региона. Такую оценку мы получили в рамках проведенных проверок прокуратуры Калужской области, которая проводилась во исполнение Федерального законодательства в части организации оказания психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. Проверка осуществлялась во всех школах (35-и). Модель службы психолого-педагогической помощи, которая функционирует, позволяет нам обеспечить высокую централизацию управления, единый стандарт услуг. Поэтому перед нашим центром встала задача проанализировать проблемы, почему это произошло. При обсуждении на рабочем совещании мы проанализировали выявленные нарушения, увидели, что на тот момент не было нормативного документа, который давал бы нам понимание критериев отнесения к категории испытывающих трудности в освоении программ, развития, социальной адаптации, форм, способов учета таких

категорий детей, срок наблюдения за обучающимися, в течение которого должен быть решен вопрос об оказании им помощи, срок принятия решения, период контроля, период работы, в который она должна проводиться.

Было достаточно много таких вопросов, которые поднимались нами: это вопросы применения диагностического инструментария, выбора программ психолого-педагогической помощи, круг лиц, которые должны быть ответственны за принятие решения в рамках междисциплинарного и сетевого взаимодействия. Говорилось о том, что большая группа педагогических работников недостаточно владеет компетентностью по теме понимания типологии трудностей обучения и, соответственно, оказания такой помощи. Поэтому для нас стало проблемой отсутствие нормативного документа, который бы давал нам понимание, четкое понятие, как эту помощь можно было бы организовать в образовательных организациях.

Поэтому в 2020 году мы с большим удовольствием включились в проект по апробации целевой модели системы профилактики и коррекции трудностей в обучении учащихся, имеющих соответствующие риски неблагоприятных социальных условий. Тридцать пять наших школ — участниц проекта «500+» (это те школы, которые демонстрируют низкие образовательные результаты и находятся в неблагоприятных социальных условиях) — принимали участие в проектных семинарах, практических мероприятиях. Была организована методическая поддержка. Большое спасибо хочется сказать коллективам Московского государственного психолого-педагогического университета и Высшей школы экономики, которые руководили этим проектом, и мы, как региональный координатор, принимали активное участие во всех апробационных процедурах.

Самая главная ценность этого участия была в том, что мы как раз участвовали в определении критериев отнесения обучающихся к категориям испытывающих трудности в обучении, в социальной адаптации и развитии. И одновременно мы принимали участие в составе рабочей группы в проведении экспертизы проекта методических рекомендаций по психологическому сопровождению обучающихся. Поэтому, когда появился документ «Методические рекомендации по системе функционирования психологических служб», фактически объединивший эти наработки в рамках апробационных проектов (это и типология трудностей в обучении, и, соответственно, выделение целевых групп, и программно-методический материал, который был включен в рамках этого документа), это позволило нам тоже разработать форматы по совершенствованию деятельности психолого-педагогической службы.

Это документ, который стал механизмом качественного изменения деятельности специалистов психолого-педагогической службы Калужской области. На его основе был подготовлен наш региональный методический инструмент — «Методические рекомендации образовательным организациям». Они адресованы, в первую очередь, руководителям образовательных организаций, а также различным категориям педагогических работников и, соответственно, специалистам психолого-педагогического сопровождения. В рамках этого документа мы старались прописать механизм выявления детей, испытывающих трудности в освоении программ, социальной адаптации и развитии. В основу положили современную типологию трудностей в обучении, которая была предложена Евгением Ивановичем Исаевым.

Также при отнесении детей к категории испытывающих трудности мы использовали типологию целевых групп, выделенную в рамках методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях. Это позволило нам описать алгоритм принятия диагностического решения, актуализировать роль психолого-педагогического консилиума как технологии психолого-психологического сопровождения, определить способы организации вида, содержания коррекционной помощи детям в условиях школ. Важным элементом этого документа стали критерии эффективности оказания помощи, так как все-таки это важный момент понимания, насколько действительно эта помощь является качественной и эффективной.

Рекомендации стали основой для построения модели организации помощи в образовательных организациях. И мы смогли эту работу включить непосредственно в содержание управленческих команд. Были проведены совещания с представителями органов управления образованием, руководителями школ, на которых поднимались вопросы, связанные с пониманием типологии трудностей в обучении, социальной адаптации и развитии детей, построения модели организации такой работы в образовательных учреждениях разных видов. Также были проведены семинары для педагогических работников, где тоже выносились эти вопросы. Кульминационным итогом была научно-практическая конференция, которая позволила нам обсудить еще раз вопросы оказания помощи детям на уровне межведомственного взаимодействия, так как в рамках методических рекомендаций мы тоже акцентировали внимание на детях, которые совершают правонарушения, детях с девиантным поведением.

Этот аспект тоже был вынесен, конференция проводилась на межведомственном уровне под эгидой прокуратуры Калужской области, поэтому получила активный отклик. Также на основе полученных материалов разработали учебные модули, которые были включены в программу обучения управленческих команд (управленческие команды — участники школ проекта «500+»). Для них был разработан модуль «Модели психолого-педагогического сопровождения обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательных программ» и «Психолого-педагогические технологии работы педагога с обучающимися, испытывающими трудности в обучении».

Это позволило нам получить результат, который отразился на эффективности деятельности психолого-педагогической службы нашего региона. Эта работа на сегодняшний момент, конечно же, находится на таком кульминационном этапе, мы ее проводим очень активно сейчас. В рамках проекта «500+» у нас есть эффективный семинар «Психолого-педагогические технологии», где мы тоже внедряем рефлексивно-деятельностный подход, рассматриваем различные виды оказания помощи. То есть эта работа на сегодняшний момент имеет очень серьезное продолжение и огромный отклик со стороны образовательных организаций.

Мое небольшое выступление, краткое, еще раз подчеркивает важность разработок, проведенных на базе МГППУ».

Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в работе с трудностями в обучении

Драганова Оксана Александровна, директор государственного бюджетного образовательного учреждения «Центр развития семейных форм устройства, социализации детей, оставшихся без попечения родителей, и профилактики социального сиротства «Семья», главный внештатный педагог-психолог Липецкой области.

«Хочется поблагодарить и организаторов за возможность поделиться опытом, и мы уже как практики занимаемся применением методических рекомендаций, которые разработаны МГППУ и ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. Говоря о применении, естественно, базируемся на нормативной правовой базе, при планировании деятельности учитываем требования, заявленные в стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года, стратегии развития воспитания, профессиональном стандарте педагога-психолога, плане мероприятий Десятилетия детства, федеральной и региональной концепциях развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации, в которых ставится задача консолидации усилий системы образования в работе с разными категориями детей и при оказании адресной психолого-педагогической помощи детям, имеющим высокий риск уязвимости.

Дети, которые испытывают трудности в обучении, естественно, имеют разные причины, трудности возникают не на пустом месте и связаны с факторами как внешними, так и внутренними. Поэтому нашей приоритетной задачей является выполнение условий ст. 42 Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации», которая определяет задачи сопровождения детей, которые испытывают трудности в обучении, развитии и социальной адаптации. В этой

связи методические рекомендации по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях, которые разъясняют порядок использования методов и технологий, диагностического инструментария, программ коррекционно-развивающей работы со всеми категориями, применяются педагогами-психологами психологической службы в системе образования Липецкой области. Трудности испытывают как одаренные дети, так и дети-сироты в силу своей уязвимости, дети-мигранты, дети-билингвы, дети, которые попали в трудную жизненную ситуацию. И последствия того, что ребенок имеет низкий уровень мотивации к учебной деятельности, не находит применения своим способностям, потом могут выражаться как раз и в девиации. К сожалению, это имеет место быть.

Мы как региональный ресурсный центр психологической службы системы образования работаем как с педагогами, родителями, так и непосредственно с этими обучающимися, испытывающими трудности в обучении. К нам приходят запросы на консультацию от родителей, когда ребенок испытывает трудности, от педагогов запросы «сделайте с ним что-нибудь, потому что он лежит дома, его вытащить невозможно на занятия», и уже мама, вдруг оказалось, что очнулась, что ребенок совсем не хочет учиться. Исходя из этих запросов мы уже формируем программу, опираясь на методические рекомендации, научно-методические разработки МГППУ, ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского. Работа строится с командами школ (уже Елена Исааковна тоже об этом сказала), потому что просто накладывать ответственность только на педагогов школы или психологическую службу не совсем верно, — это работа и классного руководителя, и всего коллектива, в том числе заместителей директора, социального педагога, психолога. Проект про трудные школы, где среди учащихся есть высокий уровень правонарушений, низкий уровень мотивации в учебной деятельности, слабая успеваемость, мы с командами школ запустили с сентября 2022 года. Работая с этими трудными школами, мы уже сейчас видим положительные результаты и динамику, потому что педагоги сами проходят тренинги, сначала программу применяют на себе, а потом уже ее транслируют детям.

Мониторинги и отработка кейсов из практики как раз дают результат. Акцент делается на мероприятиях для педагогов-психологов, где регулярно, раз в квартал, мы проводим мастерскую «Психологические узоры» — берем конкретную узкую тему для педагогов-психологов Липецкой области, приглашаем спикеров из других регионов, которые могут поделиться опытом и быть поддерживающим ресурсом для наших специалистов. Работая с обучающимися, делаем акцент на том, что есть индивидуальная и групповая консультативная работа.

Интересным моментом является дневник липецкого школьника, в нем размещен телефон доверия для родителей и телефон доверия для детей, чтобы каждый ребенок, который испытывает трудности (в качестве причины могут быть детско-родительские отношения, конфликты в семье, буллинг в школе), мог обратиться непосредственно в центр за оказанием психологической помощи. Территориальные отделения центра «Семья» созданы в каждом муниципалитете Липецкой области, на их базе созданы клубы для подростков, это также является ресурсом, позволяющим нивелировать трудности в обучении. Работа непосредственно с родителями позволяет корректировать поведение или мотивацию обучающихся. Подробнее об этих мероприятиях можно посмотреть на нашем сайте. Специально для родителей в регионе создан портал «Родитель48», где размещаются видеолекции, видеосюжеты, материалы проекта «Неидеальный родитель». Таким образом осуществляется консолидация усилий психолого-педагогической помощи «Семья как проектная деятельности», оказание помощи педагогам в сопровождении детей, испытывающих трудности, просветительские вебинары, семинары, тренинги, — все это является ресурсом для того, чтобы повысить уровень успешности детей и мотивации учебной деятельности».

Значение и практическое применение разработок МГППУ в практике организации методической поддержки и развитии психологической службы в образовании Свердловской области

Булатова Наталья Александровна, старший методист отдела развития психологической службы в образовании и службы медиации ГБУ СО ЦППМСП «Ладо», г. Екатеринбург.

«Деятельность нашего центра в целом и отдела, который я представляю, в частности, напрямую связана с оказанием методической помощи и поддержки специалистам психологической службы образования Свердловской области. На мероприятиях, которые специалисты нашего центра организуют для специалистов, — это и вебинары, это супервизии, методические консультации, семинары, — часто возникают вопросы, связанные с темой преодоления учебных трудностей или связанные с последствиями длительного пребывания ребенка в состоянии учебной неуспешности. В этом году специалисты области (в том числе я) получили возможность поучаствовать в курсе повышения квалификации Московского государственного психолого-педагогического университета «Организация деятельности педагога-психолога в системе общего образования». Информация, которую мы получили в рамках этого курса, в том числе и по способу работы, технологии взаимодействия по преодолению учебных трудностей, конечно же, поможет нам наиболее эффективно оказывать поддержку специалистам службы. Не только специалисты обращаются к нам за помощью, но и педагоги, и родители детей, которые испытывают трудности в обучении.

Очень ценным в данном курсе, как отмечают специалисты (и я присоединяюсь), стала четкая взаимосвязь науки и практики. Подробно описаны теоретические основы темы, сформулированы основные положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, основы рефлексивно-деятельностного подхода к созданию помощи в преодолении учебных трудностей, многовекторная модель зоны ближайшего развития. Специалисты отмечают, что это дает опору, дает им возможность сослаться на эти теоретические обоснования и в работе с педагогами, и в работе с родителями, что очень ценно само по себе. Как отмечали специалисты-эксперты профессионального конкурса «Педагог-психолог России» в этом году, профессионализм педагога-психолога подчеркивает именно его владение теоретическими основами, умение оперировать специальной терминологией и использовать это в своей работе. Также в рамках курса обосновано и на примерах было показано, почему работа по преодолению учебных трудностей — это командная работа. Мы тоже это отметили, делаем акценты в своих мероприятиях.

В материалах курса показано, как педагогу-психологу организовать свою деятельность так, чтобы создать такое внутреннее сообщество в школе, которое активно помогает учащимся с учебными трудностями. Это формы групповой и индивидуальной работы с педагогами в рамках образовательной организации, потому что зачастую педагоги-психологи, которые обращаются к нам за профессиональной поддержкой, за методической помощью, берут в основном на себя все эти трудности, они иногда не обращаются за помощью и поддержкой коллег.

Мы, конечно, тоже делаем на этом акцент, всегда к этому призываем. В рамках данного курса повышения квалификации очень подробно (и с примерами) было показано и обосновано, как в этом направлении работать, как взаимодействовать с педагогами, с какими сложностями могут сталкиваться педагоги-психологи и педагоги.

Так как специалисты нашего центра работают, в том числе, с родителями, полученная информация дает возможность эффективно работать и с этой категорией. В частности, даже в рамках индивидуальных консультаций, в рамках групповых форм работы с родителями донести, что трудности неизбежны, что они являются естественным компонентом учебной деятельности, что трудности могут быть ресурсом. И помочь разобраться в причинах этих трудностей. Это, на самом деле, очень важно, потому что запросов поступает в данной теме очень много. Даже иногда педа-

гоги-психологи обращаются: как именно выстраивать взаимоотношения с родителями в рамках данного направления.

Хочется поблагодарить создателей, организаторов и преподавателей данного курса, потому что информация очень ценная. Мы планируем в дальнейшем активно применять в своей работе полученные знания. В том числе для повышения профессиональной компетенции педагогов-психологов и педагогов, родителей Свердловской области».

Модераторы вебинара Олеся Игоревна Леонова и Владимир Константинович Елисеев в завершение мероприятия познакомили участников с методическими материалами по разработкам федеральных центров научно-методического сопровождения:

- Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / под ред. В.В. Рубцова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020;
- Организация деятельности педагога-психолога в системе общего образования: психолого-педагогическое сопровождение и межведомственное взаимодействие: онлайн-курс по программе повышения квалификации педагогов-психологов образовательных организаций / под ред. В.В. Рубцова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022;
- Организация деятельности педагога-психолога в системе среднего профессионального образования: психолого-педагогическое сопровождение и межведомственное взаимодействие: онлайн-курс по программе повышения квалификации педагогов-психологов образовательных организаций СПО / под ред. В.В. Рубцова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2022 — представление в формате аннотации к разработке НМЦ;
- Оказание психологической помощи в преодолении учебных трудностей / модуль онлайн-курса МГППУ «Организация деятельности педагога-психолога в системе общего образования: психолого-педагогическое сопровождение и межведомственное взаимодействие» и «Организация деятельности педагога-психолога в системе общего образования: психолого-педагогическое сопровождение и межведомственное взаимодействие»;
- Рефлексивно-деятельностный подход в оказании психолого-педагогической помощи обучающимся в преодолении учебных трудностей — электронный ресурс, режим доступа: <https://mgppu.ru/news/7772>;
- Руководство по созданию в школе дружелюбной среды для детей с СДВГ, дислексией / дисграфией и детей из семей иностранных граждан» (проект на этапе апробации);
- Психолого-педагогическое сопровождение освоения образовательной программы обучающимися с высоким риском школьной неуспешности: методические рекомендации для учителей общеобразовательных школ;
- Психолого-педагогическое сопровождение освоения образовательной программы обучающимися с высоким риском школьной неуспешности: рекомендации для родителей.

Видеозапись вебинара: интернет-ресурс Академии Минпросвещения России — https://vk.com/video-198655662_456239337.