Краткий конспект лекций ППЭ

**Вопрос 1 Понятия «экспертиза», «оценка», «мониторинг», их взаимосвязь и принципиальные отличия**

1. Понятие «экспертиза»

Экспертиза — это процесс всестороннего анализа и исследования какого-либо объекта, явления или ситуации с целью получения профессионального заключения.  
Основные аспекты экспертизы:

* Научность и обоснованность: экспертиза проводится на основе четко выработанных методов.
* Специализация: экспертизу выполняют специалисты, обладающие достаточным уровнем компетентности.
* Конкретная цель: целью экспертизы является решение поставленных задач, например выявление соответствия объекта определенным стандартам, нормам или законам.  
  Примером психолого-педагогической экспертизы может быть исследование степени профессиональной пригодности кандидатов на должности педагогов или комплексное изучение личности обучающегося для ПМПк.

2. Понятие «оценка»

Оценка — это процесс измерения значимости или состояния объекта, явления или процесса с позиции определенных критериев.  
Ключевые черты:

* Субъективность и объективность: оценка может быть как субъективной (например, личное мнение эксперта), так и объективной, опирающейся на данные исследования.
* Параметры оценки: в зависимости от цели, используются конкретные критерии (например, качество, уровень и степень соответствия ожиданиям).
* Процесс и результат: оценка подразумевает не только анализ, но и вынесение итогового заключения. В психологическом контексте оценка может использоваться для измерения уровня эмоционального интеллекта, успешности обучения или степени адаптации индивида.

3. Понятие «мониторинг»

Мониторинг — это процесс постоянного наблюдения, анализа и контроля за состоянием объекта или процесса. Его цель — отслеживание динамики изменений.

Особенности мониторинга:

* Длительный характер: мониторинг подразумевает регулярное наблюдение за объектом в течение определенного времени.
* Системность: процесс построен на сборе данных, их обработке и интерпретации.
* Предупреждение и коррекция: мониторинг часто используется для предотвращения негативных последствий и внесения нужных изменений.  
  В психологии мониторинг применяется, например, для отслеживания динамики личностного роста, изменений в поведении, эмоционального состояния или эффективности психокоррекционной работы.

4. Взаимосвязь понятий

Несмотря на различия, все три понятия тесно связаны:

* Экспертиза опирается на результаты оценки и иногда включает элементы мониторинга, чтобы учесть динамические изменения.
* Оценка может быть частью мониторинга, но она дает «моментальный снимок состояния», тогда как мониторинг фиксирует процессы в движении.
* Мониторинг обеспечивает сбор данных, которые затем могут быть проанализированы в рамках экспертизы или оценки.

В психологии, например, можно проводить мониторинг эмоционального состояния группы людей, на основании его данных делать оценку уровня стресса, а затем проводить экспертизу методов и рекомендаций для его снижения.

5. Принципиальные отличия

* Экспертиза является комплексным, глубинным и завершающим этапом, в то время как оценка и мониторинг могут представлять его части.
* Оценка фиксирует результат в определенный момент времени, а мониторинг отражает длительную динамику изменений.
* Для экспертизы требуется высокая квалификация специалистов, тогда как мониторинг может быть автоматизированным и не всегда требует глубоких профессиональных знаний.

Заключение

Понимание взаимосвязи и отличий между понятиями «экспертиза», «оценка» и «мониторинг» важно для эффективного анализа, контроля и корректировки психологических процессов. Эти инструменты дают возможность качественно подходить к работе с индивидуальными или групповыми данными, создавая основу для дальнейшего выявления и устранения проблем.

**Вопрос 2 Экспертиза как вид профессиональной деятельности в образовании**

В современном глобализирующемся мире любой социальный институт определенным образом трансформируется, пытаясь приспособиться к новым условиям существования. Требования, которые сегодня выдвигает общество к образованию как на национальном, так и на международном уровне, приводят к необходимости совершенствования контрольно-аналитической (экспертной) деятельности в сфере образования, использованию для принятия важнейших стратегических инновационных решений компетентных оценок специалистов (экспертов), способных представить квалифицированное заключение или суждение по рассматриваемым вопросам.

Экспертиза – слово, имеющее латинские корни, в дословном переводе обозначает некое исследование, разрешение с помощью сведущих людей (ученых) определенного вопроса, требующего от эксперта специализированных знаний. В свою очередь, экспертом является компетентное лицо, приглашаемое в трудных или спорных ситуациях для проведения корректной экспертизы. Экспертиза как вид профессиональной деятельности применяется весьма давно и широко. Общим признаком любой экспертизы является выявление фактов подтверждения объекта необходимым, установленным требованиям. Многие годы экспертная деятельность в образовании преимущественно рассматривалась как элемент профессиональной деятельности того или иного специалиста.

Экспертные функции традиционно включаются в профессиональные обязанности многих педагогических и руководящих работников. Однако в последние годы экспертная деятельность в сфере образования стала приобретать вид самостоятельнойпрофессиональной деятельности. Она стала весьма актуальной и востребованной в деловой практике.

Профессиональной деятельностью можно назвать сферу социально ориентированной, предметной деятельности. В зависимости от целевой направленности и системы критериев можно по-разному ограничить предмет этой области.

Так Н. Е.  Рубцова [1], Г.  А.  Мкртчян [2] выделяют ряд наиболее существенных признаков, которые очевидны и при наличии которых есть смысл называть деятельность профессиональной:

1. Система знаний и опыта. Прежде всего, если речь идет о профессионализме, в основе должна быть осведомленность, некоторые навыки и умения, без совокупности которых невозможно стать профессионалом.

2. Понятийная система. Невозможно соотнести человека с предметной сферой, если он не владеет профессиональным языком.

3. Методология. Умение применить приобретенные знания в действительности.

Их вывод о том, что профессиональная деятельность – это система знаний, основанная на опыте ее применения, созвучен идеям А. А. Ангеловского о том, что практика является, с одной стороны, результатом развития, а с другой – основой для дальнейшего роста специалиста [3]. Профессиональная деятельность – это производство социально значимого продукта либо услуги в общественных сферах.

По утверждению Г. А. Игнатьевой и В. И. Слободчикова, экспертная деятельность представляет собой особый вид экспертно-аналитической деятельности, для осуществления которой необходимы специальные знания об объекте и предмете экспертизы и профессиональные умения по проектированию, анализу, оценке, контролю и управлению. Результатом данной деятельности является представление мотивированного заключения [4].

Объектом экспертизы в образовании нередко учебное занятие, образовательная программа, педагогическая работа, образовательная деятельность. По мнению Г.  А.  Мкртячна, предметом экспертизы образовательного процесса является не установление соответствия его результатов каким-либо нормам, а сам процесс деятельности и его изменения как в области педагогической, так и в области управления образовательными процессами [2].

Согласно С. Л. Братченко [5], экспертиза позволяет разобраться в тех компонентах действительности, которые не всегда можно вычислить или измерить. Экспертиза как способ изучения действительности осуществляется экспертами. Их независимое, субъективное мнение и ответственное решение имеет решающее значение.

Цели экспертизы определяются объектом анализа. Например, экспертиза качества образования имеет цель установления соответствия (несоответствия) содержания и качества подготовки обучающихся и выпускников образовательной организации федеральным государственным образовательным стандартам. Назначение экспертной деятельности в сфере образовании тесно связано с постоянным развитием и изменениями, которые данная сфера претерпевает.

Экспертиза образовательного процесса может включать в себя экспертизу:

● образовательных проектов и программ;

● педагогической деятельности;

● экспериментальной деятельности;

● инновационной деятельности [5].

Лица, профессионально занимающиеся экспертной деятельностью в сфере образования, должны владеть методологическими основами экспертизы. В состав экспертной деятельности как особого вида исследования включены такие структурные компоненты, как сбор и анализ данных, формулирование проблем исследования и их ранжирование, формирование гипотезы и определение цели исследования, планирование, обозначение инструмента и критериев исследования, оценка и контроль, корректировка.

Как отмечает Е. Б. Лактионова, «за экспертом остается право самостоятельного выбора приемов, средств, процедур проведения экспертизы. Следует заметить, что нередко он принимает участие в формулировке и самого экспертного задания, что позволяет сделать ее более корректной и обоснованной. Чаще всего заказ на экспертизу в сфере образования формулируется в общем виде: “оценить результаты опытноэкспериментальной работы в образовательном учреждении”, “рассмотреть результаты апробации нового учебно-методического комплекса”; “проанализировать предлагаемый образовательный проект” и т. п. Перевод общей цели в форму конкретных экспертных задач осуществляется, как правило, экспертом» [6].

Существует несколько подходов к классификации видов экспертной деятельности. Например, С. И. Назарова и В. А. Мелехин по выполняемой функции экспертизы выделяют экспертизы монофункциональные и полифункциональные, которые в итоге отражают целевую направленность экспертной деятельности и подразделяются на оценочные, контрольные, диагностические, конфликтные и прогнозные [7].

В зависимости от поставленной цели экспертизы могут иметь разнообразные функции, например, гуманистические, социальные, диагностические, оценочные, мотивационные или их сочетание, например: диагностико-прогнозные, оценочно-контрольные, контрольно-конфликтные, конфликтно-диагностико-прогнозные и пр.

Однако Т. Г.  Новикова полагает, что данная классификация является устаревшей и экспертизы в образовании, в конечном счете, должны свестись к следующей типологии:

● нормоконтролирующая;

● квалифицирующая (интерпретирующая);

● дегустационная;

● понимающая [8].

Осуществление нормоконтролирующей экспертной деятельности как самостоятельного вида профессиональной деятельности проявляется при проведении лицензионно-аккредитационной экспертизы содержания и качества подготовки обучающихся (выпускников) организации, осуществляющей образовательную деятельность, с целью установления соответствия (несоответствия) ФГОС и выдачи экспертного заключения, служащего основанием для принятия уполномоченным органом (Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки) решения [9]:

● о выдаче лицензии на право ведения образовательной деятельности по образовательным программам, указанным в приложении, при соблюдении зафиксированных в нем контрольных нормативов и предельной численности контингента обучающихся, воспитанников;

● о прохождении государственной аккредитации, по результатам которой ей установлен (подтвержден) государственный статус (тип и вид образовательной организации) и дано право на пользование печатью с изображением Государственного герба РФ и выдачу выпускникам документа установленного образца о соответствующем уровне образования и квалификации по аккредитованным образовательным программам, указанным в приложении.

Отбор подготовленных экспертов, контроль за их работой, оценка качества деятельности экспертов, например, при проведении аккредитационной экспертизы проводится в соответствии с приказом Рособрнадзора от 28.03.2011 №  745 «Об организации работ по сопровождению государственной аккредитации образовательных и научных организаций». Федеральное государственное учреждение «Информационно-методический центр анализа» и федеральное государственное учреждение «Национальное аккредитационное агентство в сфере образования» осуществляют организационно-техническое и информационно-аналитическое сопровождение проведения экспертизы.

Т. Г. Новикова [8] высказывает мнение о том, что для проведения экспертизы в качестве экспертов необходимо приглашать сторонних людей, то есть тех, чье мнение не зависит от заказчиков и которые не включены непосредственно в исследуемую область. С ней согласна и Е. Б. Лактионова, утверждая, что «дело не только в том, что “зависимый” исследователь может иметь определенную “дополнительную мотивацию”, а в том, что понимание ситуации будет гораздо более глубоким и адекватным, если взгляд изнутри дополняется взглядом извне. Поэтому независимость и “вненаходимость” экспертов является одним из важнейших условий полноценной экспертизы» [6].

По мнению Г. А. Игнатьевой и В. И. Слободчикова, «заказ на проведение экспертизы появляется тогда, когда происходят существенные изменения профессионально-педагогической деятельности, когда происходит становление и развитие инновационной педагогической практики, и ее разработчикам необходимо ответить на ряд вопросов» [4]. Например, порядок и правила привлечения уполномоченными органами государственного контроля (надзора) в сфере образования экспертов и (или) экспертных организаций к проведению мероприятий по государственному контролю (надзору) в сфере образования за деятельностью образовательных организаций, содержащие сведения, составляющие государственную тайну, определяется приказом Минобрнауки России от 18.04.2016 № 421, а порядок привлечения экспертов к проведению педагогической экспертизы проектов нормативных правовых актов и нормативных правовых актов, касающихся вопросов обучения и воспитания, определяется приказом Минобрнауки России от 26.03.2014 № 234.

Также в законодательстве РФ существует понятие о двух видах аккредитации образовательной деятельности: общественной и общественно-профессиональной. Общественнопрофессиональная аккредитация включает в себя взаимодействие профессиональных сообществ и работодателей при разработке и реализации государственной политики в области профобразования и общественно-профессиональной оценки его качества. Общественная аккредитация – это признание уровня деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность, требованиям и критериям соответствующих российских, иностранных и международных общественных организаций. Результаты такой аккредитации могут учитываться при проведении государственной аккредитации.

Экспертиза организации, осуществляющей образовательную деятельность, может проводиться по представленной документальной базе. Например, при лицензировании организаций на право ведения образовательной деятельности подаются сведения о педагогических кадрах и укомплектованности штатов, а также о материально-технической базе и оснащенности образовательного процесса и др.

Деловая практика подтверждает позицию многих ученых о том, что экспертиза может представлять собой самостоятельный вид профессиональной деятельности. Актуальность осуществления экспертной деятельности в сфере образования, требования к ее качеству обуславливают необходимость подготовки специалистов компетентных в проведении экспертных процедур, владеющих методологией экспертизы, понимающих свою ответственность за качество и целесообразность экспертных решений. Признание экспертизы в сфере образования самостоятельным видом деятельности позволяет формировать в России сообщество профессиональных экспертов и в последующем осуществить его интеграцию в мировое экспертное пространство.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубцова, Н. Е. Интегративно-типологический подход к психологической классификации профессиональной деятельности [Текст]: дис. … д-ра психол. наук / Н. Е. Рубцова. – Ярославль: Ярославский гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2014. – 538 с.

2. Мкртычян, Г. А. Психологическая экспертиза в инновационном образовании [Текст] / Г. А. Мкртычян. – Саарбрюккен: Lambert Academic Publishing (LAP), 2011. – 147 с.

3. Ангеловский, А. А. Анализ понятий профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм [Текст] / А. А. Ангеловский // Изв. Самарского науч. центра Рос. академии наук. – 2010. – Т. 12, № 5 (2). – С. 306–314.

4. Игнатьева, Г. А. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов [Электронный ресурс] / Г. А. Игнатьева, В. И. Слободчиков. – Режим доступа: http:// pandia.ru/text/78/224/51005.php (дата обращения: 25.08.2016).

5. Братченко, С. Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) [Текст] / С. Л. Братченко. – М.: Смысл, 1999.

6. Лактионова, Е. Б. К вопросу о возможности использования экспертизы для оценки психологической безопасности образовательной среды [Текст] / Е. Б. Лактионова. – Режим доступа: http://www.emissia.org/ offline/2009/1311.htm (дата обращения: 28.08.2016).

7. Назарова, С. И. Профессиологическая экспертиза качества общего и профессионального образования [Текст] / С. И. Назарова, В. А. Мелехин // Человек и образование. – 2014. – № 4 (41). – С. 128–132.

8. Новикова, Т. Г. Типология экспертизы в образовании [Текст] / Т. Г. Новикова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 5. – С. 37–42.

9. Назарова, С. И. Экспертиза качества педагогического образования на основе профессионального стандарта педагога [Текст] / С. И. Назарова // Человек и образование. – 2015. – № 1 (42). – С. 129–134.

10. Жигалев, Б. А. Сущность оценочной экспертизы в области качества профессионального образования в вузе [Текст] / Б. А. Жигалев // Высшее образование в России. – 2011. – № 3. – С. 58–62.

**Вопрос** **3 Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: основные направления и подходы**

Психологическая экспертиза возникла на стыке юриспруденции и психологии, но в настоящее время значительно расширился предмет, формы и направления данного вида деятельности специалистов [20]. Вместе с тем стоит отметить, что наиболее разработанной моделью экспертной деятельности остается концепция судебно-психологической экспертизы, включающая организационноправовые, теоретические, методологические и этические основы данного направления экспертизы [24].

Экспертная деятельность в сфере образования является одной из форм сопровождения, способствующая реализации психологопедагогических условий ФГОС общего образования. Перед образовательными организациями, реализующими программы основного и дополнительного общего образования, стоит задача организации и проведения данного вида экспертизы [16; 17; 18].

Проведенный в 2016 г. анализ нормативных правовых актов и других документов, регламентирующих деятельность специалистов системы образования РФ (Умняшова И.Б., Егоров И.А.), показал, что в российском законодательстве употребляются различные виды экспертиз: психологическая экспертиза, социально-психологическая экспертиза, педагогическая экспертиза. При этом в нормативной документации отсутствует единое четкое определение понятия «психологопедагогическая экспертиза» [28].

В научной литературе под психолого-педагогической экспертизой, осуществляемой в системе образования, понимается вид комплексной гуманитарной экспертизы, направленный на изучение влияния процессов, происходящих в системе образования, на участников этого образовательного процесса и влияния участников на эти процессы [27].

Психолого-педагогическая экспертиза включает широкий спектр методов анализа объектов, значимых в социальной и педагогической практике (экспертная оценка учебников и учебных пособий, художественных произведений, игр и игрушек, образовательной среды, инновационной деятельности, безопасности образовательного пространства, методического обеспечения и т. д.), по определению их педагогической ценности и соответствия психологическим требованиям, законам и закономерностям, включая выявление психологических закономерностей обучения и воспитания ребенка, возникновения педагогической запущенности, интеллектуального развития ребенка, возможностей родителей (одного или обоих) по воспитанию и обучению ребенка и др. [20, с. 156]. Психолого-педагогическая экспертиза проводится с участием специалистов – экспертов, обладающих специальными познаниями в области экспертизы. Выбор форм и методов экспертизы определяется специалистами в зависимости от целей и задач экспертизы [27].

Анализ научной литературы позволил нам выделить следующие направления экспертной деятельности в области образования:

– экспертиза образовательной среды;

– экспертиза образовательных (педагогических) технологий;

– экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды;

– экспертиза профессиональной деятельности педагогов, общественнопрофессиональная система оценки и сертификации квалификаций;

– экспертиза инновационных процессов;

– экспертиза качества образовательных услуг;

– экспертиза образовательных программ и учебных пособий.

**Вопрос 4 Содержательные направления экспертной деятельности**

Рассмотрим каждое направление экспертизы в системе образовании подробнее.

1. **Экспертиза образовательной среды**

В психолого-педагогической литературе [14; 25; 31] описано пять основных моделей образовательной среды:

1) эколого-личностная модель (Ясвин В.А.);

2) коммуникативно-ориентированная модель (Рубцов В.В.);

3) антрополого-психологическая модель (Слободчиков В.И.);

4) психодидактическая модель (Лебедева В.П., Орлов В.А., Ясвин В.А. и др.);

5) экопсихологическая модель (Панов В.И.).

Авторы каждой модели дают собственное определение образовательной среды и выделяют критерии для экспертной оценки этой среды. Обобщенный анализ экспертных подходов моделей образовательной среды позволил выделить основные параметры оценки образовательной среды:

– пространственно-предметный компонент

– анализ архитектурных возможностей образовательной среды;

– психодидактический компонент

– содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса, психологическая организация передачи знаний;

– направленность образовательной организации, отраженная в ее миссии и структуре ее деятельности;

– психологическая атмосфера в образовательной организации, в том числе характер взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса (учащихся, педагогов, родителей (законных представителей), администраторов, социальных партнеров образовательной организации);

– ресурсы образовательной организации (кадровые, материально-технические, финансовые), способствующие развитию данной образовательной организации (анализ программы развития).

В данном виде экспертизы могут принимать участие как педагоги, так и педагогипсихологи (психологи образования). Каждый специалист оценивает компоненты образовательной среды с точки зрения научных представлений, принятых в профессиональном сообществе, представителями которых являются специалисты-эксперты.

1. **Экспертиза образовательных (педагогических) технологий**

Педагогическая технология – это набор операций по конструированию, формированию и контролю знаний, умений и навыков и отношений к поставленным целям [7, с. 150]. Описание процесса экспертизы образовательных технологий представлено в трудах В.А. Гуружапова, где основной акцент сделан на экспертизе как оценке качества учебного процесса (1996) и анализе условий обучения и воспитания (1999). В середине 90-х гг. ХХ в. практика развивающего обучения (система Эльконина–Давыдова) только становилась «заметным явлением» в системе образования. Сейчас, спустя 20 лет, система развивающего обучения – явление не только заметное, но и нормативно закрепленное в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования [16; 17; 18]. Поэтому экспертиза образовательных (педагогических) технологий сегодня по-прежнему актуальна и значима.

Экспертиза как форма оценки качества учебного процесса в практике развивающего обучения (Гуружапов В.А., 1996) предполагает объективную характеристику учебного процесса на основе всестороннего анализа разумного объема материала и минимума требований к качеству преподавания предметов развивающего обучения (РО). Как и в 1996 г., современные учителя нуждаются в консультативной и методической поддержке со стороны экспертов по вопросам реализации и совершенствования практики РО в конкретном классе или школе. Экспертиза учебного процесса должна осуществляться специалистами (экспертами-методистами), которые имеют расширенное представление о практике реализации РО; эксперты должны познакомиться с профессиональной деятельностью учителя и ее результатами до начала процедуры экспертизы и установить с ним доверительные отношения; экспертиза должна быть всесторонней, предмет экспертизы – соответствие учебно-воспитательного процесса на уроках по конкретному предмету минимуму требований к качеству внедрения РО в практику, а не оценка квалификации учителя [3].

Экспертиза как форма психологического анализа условий обучения и воспитания (Гуружапов В.А., 1999) рассматривается автором как деятельность по оценке образовательных технологий на основе анализа методов их проектирования и условий распространения в практике. Под образовательной технологией (ОТ) понимается вся совокупность методов обучения, позволяющая при выполнении определенных условий достичь заданного образовательного эффекта [2, с. 6]. В.А. Гуружапов выделяет семь ключевых понятий, используемых при анализе (экспертизе) ОТ: социальная (социокультурная) ситуация развития ребенка; образовательная идея; образовательный миф; позиция субъекта образования; возможные ресурсы образования; воспроизводство образовательных услуг; образовательная перспектива [2, с. 4–5]. Предметом экспертизы могут выступать следующие аспекты ОТ:

–  соответствие декларируемых целей реальному содержанию обучения;

–  степень реализации научно-методических принципов обучения в конкретной методике;

–  возможности использования технологии для обучения детей конкретного возраста и конкретного уровня предварительной подготовки в учебном заведении определенного типа;

–  затраты (финансовые, организационные, материально-технические, временные) на внедрение технологии в конкретном учебном заведении [2, с. 6]. В данном виде экспертизы наиболее востребовано участие опытных педагогов, реализующих на практике принципы развивающего обучения; именно такие специалисты способны оказать эффективную консультативную и методическую поддержку педагогам, применяющим в своей профессиональной деятельности принципы РО.

Педагог-психолог (психолог образования) может выступать в роли эксперта в другом виде экспертной деятельности, направленной на анализ технологии обучения, – психолого-педагогическом анализе урока. Данный вид экспертизы описан в концепции коммуникативно-ориентированной модели образовательной среды (Рубцов В.В. и др.). В фокусе внимания экспертизы, с точки зрения авторов данной модели, находится наличие в образовательной среде условий для становления и проявления самостоятельности учащегося в любых видах деятельности, т. е. для становления ученика как субъекта деятельности (В.В. Рубцов, 2002). Одно из средств создания развивающей среды урока – учебная коммуникация: обмен действиями между учителем и/или общающимися на основе учебного (предметного) содержания (В.В. Рубцов, 2010). Экспертиза развивающей среды урока проводится с помощью технологии оценки учебной коммуникации на основе схемы анализа урока (И.М. Улановская, Н.И. Поливанова, И.В. Ривина) [25]. Цель данного вида экспертизы – анализ учебной коммуникации как средства, с помощью которого учитель достигает развивающего эффекта. Экспериментальным материалом является бланк схемы анализа урока, содержащий основные стороны учебного взаимодействия: предметносодержательную, организационную, личностную. Во время проведения экспертизы каждый параметр фиксируется в соответствии с его появлением в определенный момент времени урока. Анализ проводится по двум направлениям: количественному (подсчет количества меток на бланке и сопоставление полученных чисел с ожидаемыми учителем в зависимости от цели урока) и качественному (анализ характера учебной коммуникации во время урока).

Хочется особо отметить ресурсы данной экспертной технологии, которые заключаются в создании ситуаций, в которых учитель, участвующий в этой процедуре, имеет возможность:

–  рефлексировать по поводу своих профессиональных действий по созданию развивающей среды на уроке;

–  уточнить собственный репертуар психолого-педагогических умений;

–  провести анализ используемых профессиональных возможностей и более эффективно распределить их в процессе планирования следующих уроков;

–  совместно с педагогом-психологом спроектировать развивающую среду урока с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся и др.

1. **Экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды**

Рабочей группой под руководством И.А. Баевой и Е.Б. Лактионовой разработана концептуальная модель психологической экспертизы образовательной среды, включающая в себя методологические основы, принципы, цели, функции, содержание, объект, предмет, критериальные показатели, характеристики экспертов, методы, диагностические методики, формы представления результатов. Данный вид экспертизы строится на принципах комплексной гуманитарной экспертизы и является необходимым условием для полноценного личностного развития всех субъектов образовательного процесса (Баева И.А., Лактионова Е.Б., 2013). Предметом выступают субъективные (психологические) условия и предпосылки для личностного развития участников образовательного процесса. Авторы подхода вводят понятие «социальная ситуация развития в образовательной организации», характеризующее отношение индивида с образовательной средой, выступающей для него в качестве условия и фактора развития [1, с. 7].

Авторы подхода вслед за В.А. Ясвиным, В.В. Рубцовым, В.И. Пановым и другими исследователями рассматривают образовательную среду как многоуровневое взаимодействие между субъектами образовательной среды. Такой подход позволяет определить качество психических явлений, которые опосредуются этим взаимодействием, и оценить психологическое качество образовательной среды, которая будет либо способствовать позитивному развитию личности своих субъектов, либо порождать деформации, отклонения или препятствия на пути реализации их личностного потенциала. Психологическое качество образовательной среды определяется прежде всего через систему отношений ее субъектов и является важным фактором развития личности. Важнейшими психологическими характеристиками образовательной среды являются комфортность и безопасность [1, с. 7]. К основным принципам психологической экспертизы образовательной среды авторы подхода относят принципы событийной общности, субъектности, диалогичности, гуманитарной сообразности, психологической культуры и безопасности, полисубъектности [1, с. 8–9].

В процессе апробации модели экспертизы комфортности и безопасности образовательной среды было установлено, что существуют множественные взаимосвязи между показателями структурных компонентов образовательной среды. Наиболее значимыми (системообразующими) являются показатели, отражающие качество процессов взаимодействия и характер взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Также выявлено наличие тесной взаимосвязи психологической комфортности образовательной среды и показателей организационно-управленческого компонента образовательной среды. По результатам анализа выделено четыре фактора: организационная стратегия школы, понимание возможностей и ресурсов среды, стабильность образовательной среды и эмоциональный комфорт [1, с. 9].

Данный вид экспертизы относится к комплексной, поэтому в экспертной деятельности могут принимать участие и педагоги, и педагоги-психологи (психологи образования). С нашей точки зрения, доминирующая роль в данном процессе отводится психологам, так как интерпретация данных по большинству мониторинговых параметров требует специальных знаний и компетенций в области различных отраслей психологии (возрастной, педагогической, социальной).

1. **Экспертиза профессиональной деятельности педагогов**

С точки зрения Р.В. Овчаровой, автора многочисленных работ, посвященных организации деятельности психологической службы в системе образования, психологопедагогическая экспертиза – это процесс экспертного анализа и оценочных суждений о профессиональной компетентности педагога и рефлексии им собственной деятельности, общения с позиций результативности. Данный вид экспертизы не является самоцелью, а служит условием для дальнейшего личностного роста педагога, его профессионального самосовершенствования и может выступать фактором повышения профессиональной компетентности педагога, если наряду с диагностической выполняет позитивно-стимулирующую, прогностическую и конструктивную функции. Психолого-педагогическая экспертиза рассматривается в данном подходе как процесс, процедура, способ, метод и результат оценивания профессионально-педагогической деятельности [13].

Как считает Р.В. Овчарова, психолог принимает участие в процедуре экспертизы на всем ее протяжении. Его функции заключаются в диагностике личности педагога (личностные качества, структура интеллекта и способностей, типы поведенческих реакций, умение самомобилизации и саморегуляции, мотивы и ценностные ориентации), его профессиональной деятельности (мотивы обучения, психологические центрации педагогической деятельности, стиль педагогического общения, уровень коммуникативных и организаторских способностей); анализе педагогической деятельности по результативно-личностному аспекту, конкретных форм работы с детьми (психологический анализ урока, воспитательного занятия) и обратной связи (психологический анализ отношений «педагог–ребенок», личности и деятельности педагога глазами ребенка) [13].

**Не всем исследователям не близка данная позиция**. Некоторые психологи считают, что психолог не может и не должен принимать участие в такого рода экспертизе, так как это противоречит этическим принципам службы практической психологии образования [30]. Мы считаем, что эксперт-психолог может принимать участие в оценке психологической компетентности педагогических работников в процедуре аттестации педагогов, анализируя уровень психологических знаний аттестуемого, а также частоту и эффективность применения знания различных отраслей психологии (возрастной, социальной, педагогической и т. д.) в процессе своей профессиональной деятельности. Также стоит отметить, что современные подходы к аттестации педагогических работников обозначают данный процесс как процедуру проверки соответствия уровня знаний, умений и навыков, результатов деятельности работника, а также его профессионально важных качеств требованиям, предъявляемым к какой-либо должности [4, с. 5]. Такая процедура не предполагает оценку личностных качеств и когнитивных способностей педагогических работников.

**Экспертиза профессионального мастерства педагогов и психологов**

Содержание материалов, представленных педагогическими работниками на различные конкурсы профессионального мастерства, также можно отнести к экспертизе профессиональной деятельности педагогических работников. Конкурсы, проводимые в профессиональном сообществе, направлены на обобщение передового опыта в сфере образования и позволяют участникам значительно повысить уровень своей профессиональной компетентности. В настоящее время в РФ существует огромное количество профессиональных конкурсов, проводимых как на уровне образовательной организации, так и на муниципальном, региональном и федеральном уровнях. Предметом психологопедагогической экспертизы в различных конкурсах выступают:

– профессиональные достижения педагогических работников (как личные, так и педагогических коллективов);

– авторские разработки (программы, методические пособия и т. д.), имеющие опыт успешной апробации в сфере образования;

– творческие работы педагогических работников (эссе, художественные произведения и т. д.).

В работе жюри профессиональных конкурсов принимают участие и педагоги, и педагоги-психологи образовательных организаций, а также представители научного профессионального сообщества (преподаватели и руководители вузов и НИИ), представители работодателей (управленцы системы образования), представители родительской общественности (главных партнеров системы образования), а в ряде конкурсов – представители обучающихся (например, конкурс «Учитель года России»).

Эксперты, принимающие участие в работе жюри конкурсов профессионального мастерства различной направленности и на собственном опыте убеждатся, что экспертиза профессиональной деятельности и/или продуктов данной деятельности, проводимая экспертным профессиональным и общественным сообществами, способствует повышению профессиональной компетентности всех участников конкурсного движения (и конкурсантов, и членов жюри), а также развитию более объективных представлений о целях, задачах, ресурсах и рисках, существующих в современной системе образования.

1. **Экспертиза инновационных процессов**

В научной литературе инновация рассматривается как целенаправленное изменение, вносящее в среду новые стабильные элементы (новшества), вызывающие переход системы из одного состояния в другое. Основные признаки инновационных процессов: качественные изменения в целях, содержании, ценностях, деятельности и мышлении участников процессов, наличие определенного проекта или плана реализации изменений в данных условиях [5, с. 284–286].

Инновационный процесс предполагает четыре фазы. Жизненный цикл инновации включает возникновение (зарождение), освоение (внедрение), распространение (диффузия) и институализацию (завершение). Каждая из них предполагает определенные организационные действия и промежуточный результат, а вместе они обеспечивают качество инновации в целом. Экспертиза инновационных процессов может проводиться на каждом этапе как анализ проекта инновации, хода реализации и результатов инновации [5, с. 290, 300–301].

Не менее важным видом экспертизы является экспертно-консультативное сопровождение школ, функционирующих в режиме инновационного развития. С.Н. Рыбинская (2009) описывает психолого-социальную технологию такого вида консультирования, включающую в себя функции, содержание, механизмы и этапы консалтинга школьных организаций, планирующих и/или реализующих инновационные проекты. Консультирование в области организационного развития автор рассматривает как направление менеджмент-консалтинга (консультирование по вопросам управления), в основе которого лежит методология гуманитарной экспертизы. Содержание экспертноконсультативного сопровождения инновационного развития образовательной организации заключается в обеспечении согласованности между их образовательными, организационными и социальными подсистемами, а также обеспечении соответствия каждой подсистемы заявленной миссии школы [23].

С точки зрения Г.А. Мкртычяна (2002), психолого-педагогическая экспертиза инновационных процессов является одним из видов профессиональной деятельности практического психолога образования. Г.А. Мкртычян определяет психолого-педагогическую экспертизу как междисциплинарный метод специальной психодиагностики в сфере образования, предназначенной для изучения и поддержки явлений и процессов инновационного образования с целью выявления в них психологической целесообразности и потенциала развития. К частным видам экспертизы в образовании автор относит экспертизу результатов опытно-экспериментальной работы и применение метода групповых экспертных оценок в ходе аттестации педагогических работников. Психолого-педагогическая экспертиза включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: информационноаналитический, рефлексивный, прогностический и коммуникативный, причем ведущим является рефлексивный компонент. Для участия в экспертной деятельности специалист (педагог-психолог) должен пройти профессиональную подготовку в рамках повышения квалификации и профессиональной переподготовки практических психологов образования. Необходимым условием профессионализации экспертной деятельности является создание многоуровневой системы психолого-педагогической экспертизы в региональной психологической службе образования [12].

Экспертиза инновационных процессов может выступать как мониторинг итогов внедрения норм и ценностей саморазвивающей организационной культуры (Умняшова И.Б., Сашенкова Н.С., 2012). При этом происходит анализ выполнения нормативных документов, достигнутых результатов, психологической атмосферы образовательной организации и изменений в организации. При проведении экспертизы итогов внедрения инноваций важно опираться на проверку эффективности произведенных организационных изменений и анализ результативности основных направлений изменений организационной культуры.

В экспертном заключении необходимо сформулировать предложения по корректировке дальнейших изменений в организационной культуре, а также предложения к программе развития образовательной организации на следующий период [29]. В экспертной деятельности, направленной на анализ инновационных процессов в образовательной организации, равнозначно могут принимать участие административные и педагогические работники образовательных организаций (заместитель директора, педагог, педагог-психолог и т. д.). Большинство параметров инновационного проекта может оцениваться специалистами коллегиально, но при этом у каждого специалиста есть своя «зона ответственности» в данном виде экспертизы. Для педагогов на первый план выступают вопросы эффективности введения инноваций для достижения обучающимися образовательных результатов, для психолога – безопасность введения инноваций для всех участников образовательного процесса.

1. **Экспертиза качества образовательных услуг**

В указе президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «доступность качественного обучения и воспитания» определена как одно из направлений реализации национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. [26].

Федеральная служба государственной статистики утвердила в 2012 г. индикаторы (показатели) эффективности мероприятий по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей для оценки доступности качественного обучения и воспитания, где основной акцент сделан на анализ:

– доступности получения образовательных услуг различными категориями обучающихся: детьми дошкольного возраста, детьми с особыми возможностями здоровья, в том числе детьми-инвалидами; обучающимися на ступенях основного общего (начального, общего, среднего (полного) и профессионального (начального, среднего) образования;

– процента посещаемости дополнительных образовательных (развивающих) занятий для детей в возрасте 3–16 лет;

– оценки качества образовательных услуг родителями (законными представителями) обучающихся [19].

Автор исследования принимала участие в экспертизе итогов I этапа реализации указа президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 и проводила анализ ситуации по реализации направления II «Доступность качественного обучения и воспитания, культурное развитие и информационная безопасность детей» Национальной стратегии действий в интересах детей. В целях доработки и уточнения формулировок показателей автор исследования внесла предложение относительно оценки качества образовательных услуг, проводимых органами исполнительной власти и отраженных в мониторинге оценки качества образовательных услуг, предоставляемых образовательными организациями. Пример такого мониторинга оценки качества образовательных услуг представлен в регионе Москва рейтингом вклада школ в качественное образование московских школьников, который проводится с 2012 г. Ежегодный рейтинг образовательных организаций столицы составляется на основе данных о результатах деятельности школ, содержащихся в информационных системах Департамента образования г. Москвы и поэтому не требует дополнительного сбора информации. Критерии рейтинга ежегодно утверждаются экспертным советом по государственной программе г. Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) «Развитие образование г. Москвы («Столичное образование»)». Все критерии рейтинга делятся на несколько блоков, отражающих показатели эффективности работы образовательной организации: по обеспечению качественного массового среднего образования; по созданию условий по развитию талантов максимального количества учащихся; по обеспечению качества знаний, подтверждаемого внешней оценкой; анализ деятельности дошкольных отделений; по профилактике правонарушений; по работе с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности; по использованию социокультурных ресурсов города в обучении [21].

Е.Б. Лактионовой (2013) была разработана модель психологической экспертизы образовательной среды, позволяющая осуществить комплексную оценку психологического качества образовательной среды и определить характер условий, влияющих на личностное развитие ее субъектов. Объектом психологической экспертизы является образовательная среда (в психологическом аспекте), целью – анализ образовательной среды с точки зрения предоставляемых ею условий и возможностей для личностного развития субъектов образовательной среды (через создание устойчивых механизмов сотрудничества, закрепленных в организационной культуре школы, и форм взаимодействия), гуманизация средств и способов воспитательного воздействия на развивающуюся личность и ее защита от деструктивного воспитательного (социального) и психологического влияния (через выработку единого взгляда на природу детства, роль взрослых в развитии ребенка, цели образования) [9].

Н.Ю. Конасова представила в своей монографии теоретическую модель общественной экспертизы уровня подготовленности школьников. Автор модели подчеркивает, что оценка результатов образовательной деятельности должна производиться экспертами (физическими лицами и организациями), не подчиненными тем лицам и структурам, по инициативе которых проводится экспертиза. Критерии результатов образовательной деятельности определяются экспертами, которые проводят общественную экспертизу [8].

Е.Г. Матвиевская (2008) предлагает проводить экспертизу качества образования во время процедуры аттестации образовательной организации. Аттестационная экспертиза рассматривается автором как средство измерения качества подготовки выпускников школ и получения информации о результатах деятельности педагогических коллективов. Такой вид экспертизы способствует формированию единого подхода к управлению качеством образования, обеспечивая обратную связь, уведомляющую о соответствии фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям, ориентирован на стимулирование и повышение мотивации педагогов. Реализацию настоящей процедуры должны осуществлять подготовленные к ней специалисты – педагоги-эксперты, главная задача которых – оказание помощи образовательному учреждению в решении выявленных задач. Функция экспертов состоит не в контроле и инспектировании, а в экспертнометодической поддержке, анализе ресурсов образовательной организации в области качества образования. Аттестационная экспертиза проводится с соблюдением основных принципов: научности, эффективности, иерархической организации, гласности, доступности информации, демократичности, объективности. Основные функции данного вида экспертизы – информационно-диагностическая, аналитическая, коррекционно-методическая, стимулирующая [11].

Итак, мы видим, что экспертиза в образовании может быть направлена на определение качества образовательных услуг. При этом виде экспертизы основной акцент делается на анализе результатов образовательной деятельности (прежде всего образовательных результатов обучающихся), что дает возможность экспертам проанализировать основные характеристики образовательной программы и эффективность использования ресурсов образовательной организации, а также сформулировать рекомендации по дальнейшему развитию этих ресурсов для реализации поставленных перед организацией задач. Поэтому в данном виде экспертизы могут принимать участие (преимущественно) специалисты в области управления и организационного консультирования. Данные компетенции редко входят в перечень основных профессиональных компетенций психологов образования.

1. **Экспертиза образовательных программ и учебных пособий**

Экспертиза программ и учебных пособий, реализуемых в системе образования, – один из распространенных и широко используемых видов экспертной деятельности в сфере образования. Образовательные программы и проекты программ оцениваются на предмет их реализуемости, эффективности, актуальности для системы образования, целесообразности ресурсного обеспечения (кадрового, финансового, материальнотехнического), безопасности для всех участников образовательного процесса (как в процессе реализации, так и после его завершения, оценка отсроченного эффекта действия проекта или программы). С точки зрения Е.С. Романовой и Л.В. Макшанцевой, психологопедагогическую экспертизу образовательных программы дошкольного и общего образования должна проводить аттестационная комиссия (экспертная комиссия по аттестации образовательной организации). Цель данного вида экспертизы состоит в регуляции качества образовательных услуг, защите обучающихся от некомпетентного педагогического воздействия [22]. З.А. Каргина отмечает, что с принятием в 2014 г. концепции развития дополнительного образования детей (утверждена распоряжением правительства РФ от 4 сентября 2014 г. № 1716-р) актуальным становится проведение профессионально-общественной экспертизы рабочих программ и курсов внеурочной деятельности и дополнительных общеобразовательных программ, предполагающей научно-педагогическое исследование, направленное на выявление качества программ и имеющее результатом описание уникальности и специфичности экспертируемого документа, а также разработку предложений по корректировке выявленных недостатков [6]. При экспертизе образовательных программ или их проектов проводится содержательный анализ текста представленного на экспертизу документа. Специалист или орган, проводящий экспертизу, должны разработать критерии, по которым будет проводиться экспертиза документа. Перечень критериев экспертной оценки должен быть обоснован с точки зрения нормативноправовой документации, принятой в системе образования РФ, и иметь научные основания, принятые в экспертном профессиональном сообществе. Исходя из перечисленных критериев экспертной оценки, специалист, осуществляющий экспертизу, проводит анализ текста документа, результаты которого описывает в своем заключении. Реализуемость программы (проекта) также зависит от умения управлять реализацией программы или проекта, поэтому важно оценить компетентность организаторов программы (проекта) в области управленческой (организаторской) деятельности. Экспертиза учебников и учебных пособий регламентируется приказом Минобрнауки России от 2013 г. В процессе данного вида экспертизы оцениваются общая характеристика и содержание учебника, экспертиза текстового материала и дополнительных к учебнику материалов [15]. Цель психолого-педагогической оценки учебной литературы – анализ соответствия содержания, методов и организационных форм возрастным нормам и особенностям развития человека в его онтогенезе [22]. Экспертиза учебных пособий и программ может осуществляться как педагогами, так и педагогами-психологами (психологами образования). Заключение Проведенный нами анализ основных направлений и видов экспертизы в системе образования показал, что в психологопедагогической научной литературе достаточно широко освещаются темы экспертизы: образовательной среды (в том числе ее комфортности и безопасности); инновационных процессов и образовательных технологий, применяемых для достижения образовательных результатов (в том числе экспертиза программ и пособий); профессиональной деятельности педагогов и качества образовательных услуг. В то же время мы отмечаем, что в научно-практической литературе незначительно освещена проблема экспертизы социальных рисков (в том числе рисков образовательной среды как социальной ситуации развития ребенка) и экспертная функция психолого-педагогического (междисциплинарного) консилиума образовательной организации. Целесообразным и актуальным, с нашей точки зрения, является описание модели (концепции) психолого-педагогической экспертизы в системе образования, где объектом экспертизы может выступать среда психического развития ребенка, а предметом – психологическая атмосфера образовательной организации и/или психические процессы ребенка, препятствующие его развитию, обучению и проявлению просоциального поведения.

Обобщая, можно заключить:

**Основные направления экспертной деятельности в образовании**

1. **Экспертиза образовательных программ**  
   Данный вид экспертизы направлен на оценку содержания и структуры образовательных программ. На этом этапе анализируются:
   * соответствие программ федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС);
   * логика и взаимосвязь между разделами программ;
   * учет возрастных, психологических и индивидуальных особенностей учащихся;
   * наличие инновационных технологий и методик.
2. **Экспертиза деятельностного компонента образовательного процесса**  
   Здесь оценивается, насколько соблюдаются педагогические технологии и методы, ориентированные на достижение образовательных целей. В центре внимания:
   * действия педагогов, их компетентность и профессиональная готовность;
   * стиль взаимодействия учителя и учащихся;
   * эффективность организации учебного и внеучебного времени.
3. **Экспертиза условий образовательной среды**  
   Важным направлением является контроль за созданием условий, способствующих полноценному развитию личности учащихся. Объектами экспертизы могут быть:
   * материально-техническое оснащение;
   * комфортность образовательной среды (наглядность, доступность, соответствие санитарным и психологическим нормам);
   * безопасность.
4. **Экспертиза результатов образовательной деятельности**  
   Этот этап направлен на анализ и оценку конечных результатов образования ученика, которые включают:
   * уровень знаний, умений и навыков;
   * степень личностного и социального развития.  
     Здесь могут анализироваться экзамены, тесты, итоговые работы, участие учащихся в олимпиадах, проектах и конкурсах.
5. **Мониторинг и экспертиза психолого-педагогических условий развития личности**  
   Это направление связано с изучением условий, необходимых для гармоничного личностного и эмоционального роста учащегося. Сюда входят:
   * особенности поддержки детей с особыми образовательными потребностями;
   * воспитательная работа в образовательных учреждениях;
   * взаимодействие образовательной системы с родителями.
6. **Экспертиза управления образовательной организацией**  
   Ключевая задача — анализ эффективности руководства и управления образовательным процессом. Рассматриваются:
   * стиль работы администрации;
   * распределение полномочий внутри коллектива;
   * гибкость системы управления;
   * взаимодействие с внешними организациями (министерством, надзорными органами, родительскими комитетами).
7. **Экспертиза воспитательной работы**  
   Важным направлением является анализ эффективности воспитательных программ и мероприятий. Особое внимание уделяется вопросам формирования ценностных ориентаций, социализации, развитию эмоционального интеллекта.
8. **Экспертиза инклюзивного образования**  
   Это относительно новое направление, актуальное в современных образовательных системах. Эксперты оценивают:
   * соответствие образовательных программ потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);
   * взаимодействие учителей и специалистов (логопедов, дефектологов, психологов) в инклюзивной среде;
   * эффективность социального сопровождения таких детей.

**Вопрос 5 Основы экспертизы в образовании. Экспертиза в сфере оценки качества образования как особый вид профессиональной деятельности педагога.**

Экспертология – межотраслевая научная дисциплина, которая является составной частью комплекса наук о принятии решений объектом исследования которой является экспертиза.

Субъектами экспертологии являются: заказчики экспертизы или лица, принимающие решения, организаторы экспертизы, эксперты, представители объекта экспертизы. Областью исследования экспертологии является круг вопросов, включающий в себя изучение процессов получения, анализа и обработки информации в процессе проведения экспертизы.

Становление экспертологии как научной дисциплины, изучающей закономерности, методологию, процессы организации и развития научных основ педагогической экспертизы, связано с развитием инновационных процессов в образовании.

Понятие «экспертиза» является предельно общим для обозначения деятельности оценивания какого-либо объекта в соответствии с некоторой мерой(нормой) т.е., «Экспертиза – это оценка авторитетными специалистами состояния объекта, последствий какого-либо явления или события, результатов чьей-либо деятельности или принятия решения, возможностей реализации проекта и т. п.».

Необходимо подчеркнуть, что в каждой конкретной сфере деятельности экспертиза имеет свои специфические задачи, методику, критерии, организацию и процедуру проведения (Ф.С. Сафуанов, И.А. Кудрявцев, Т.В. Сахнова, С.Л. Братченко, А.Н. Тубельский).

Заказ на экспертизу в образовании появляется тогда, когда происходят существенные изменения профессиональнопедагогической деятельности, происходит становление и развитие инновационной педагогической практики и ее разработчикам необходимо ответить на ряд вопросов таких как «в чем сущность того нового, что делается в образовательной практике в сравнении с прежним опытом?» и «что необходимо сделать, чтобы создать эффект инновационного развития?».

Модернизация содержания образования влечет за собой необходимость поиска эффективных методов изучения и оценки образовательных объектов. Значимость экспертной оценки и необходимость научно-педагогической экспертизы в образовании связана с изменениями, которые произошли в системе образования: появление разноуровневого образования, разработка вариативных образовательных программ и технологий, стандартов образования, апробация новых методов и форм работы, повышение требований к уровню профессионализма педагогов и руководителей, иной уровень управления.

Проблеме экспертизы образовательного процесса посвящены исследования, таких авторов, как Г.А. Бордовский, М.В. Крулехт, А.А. Нестеров, И.В. Тельнюк, С.Ю. Трапицин и других авторов. Понятие экспертизы в последнее десятилетие получило достаточно широкое распространение в образовательной практике: «экспертиза образовательной среды», «экспертиза авторской программы», «экспертиза учебно-методических материалов», «экспертиза урока» и т. д.

Полноценная экспертиза возможна при выявлении трех ее содержательных моментов: если известно, что оценивается (объект экспертизы), если существуют способы оценивания (процедуры экспертизы), если выявлены исходные основания оценки (критерии экспертизы). Последний момент оказывается здесь – в ситуации инновационных преобразований – наиболее проблематичным. В стабильных условиях оценка чего-либо всегда так или иначе обеспечена – уже существующие эталоны, нормы, стандарты, каноны, правила, меры, предписания позволяют с помощью соответствующих средств (процедур) соотнести с ними экспертируемый объект (процесс, явление, свойство, продукт, результат и др.).

Современное состояние школы (и системы образования в целом) в России характеризуется разнообразием образовательных идей и систем, учебных курсов и программ. Поэтому возникает множество задач, связанных с оценкой состояния образовательной среды школы, перспективами использования тех или иных образовательных технологий и т. п. В этом заключается актуальность экспертизы в образовании.

Переход образовательного учреждения в режим развития влечет за собой необходимость создания экспертно-аналитических механизмов, обеспечивающих оценку эффективности и перспективности происходящих процессов и прогнозирование возможных траекторий и потенциальных рисков. В отличие от привычных для образовательной практики систем «инспекторской» оценки, экспертиза призвана выполнять иной тип задач: всесторонний анализ и исследование элементов образовательной системы, разработку рекомендаций по их дальнейшему развитию.

В своих работах Т.В. Сидорина поднимает вопрос о появлении самостоятельного направления в педагогике – «педагогической экспертологии».

Психолого- педагогическая экспертиза рассматривается:

через характеристику ее методов (Г.Г. Азгальдов, Н.А. Кулемин, и др.);

через критерии подбора экспертов (Н.А. Китаев, В.С. Черепанов и др.);

через этику экспертной деятельности (М.В. Кларин, А.И. Суббето);

через обоснование оценки учреждений и работников образования (В.И. Зверева, Я.Г. Плинер) и т.п.

Различные авторы в качестве синонимов понятия «экспертиза» предлагают использовать термины: оценка, изучение, исследование, мониторинг. При всем многообразии трактовок экспертизы никто не отказывает ей в статусе метода научного познания.

На сегодняшний день, одним из актуальных направлений современного этапа развития российской системы образования является проведение процедуры оценки качества образования и повышение его уровня с целью соответствия мировым образовательным стандартам. В связи с этим, основной миссией государственной образовательной политики РФ является проведение оценки качества образования, где одним из важных инструментов выступает экспертиза.

Экспертиза, как форма, реализации системы оценки качества образования осуществляется посредством **внутреннего аудита** (внутренняя экспертиза), **общественной экспертизы качества образования** (организуется силами общественных организаций и объединений, независимых гражданских институтов, родителей учащихся образовательных организаций, профессиональной экспертизы качества образования, организуемой профессиональным образовательным сообществом) и **внешней экспертизой**.

**Вопрос 6 Целеполагание и содержание экспертизы в сфере оценки качества образования.**

Цели экспертизы определяет заказчик экспертизы исходя из объекта экспертизы. Как пример, объектом экспертизы может выступать образовательный процесс, в ходе которого выступают затруднения, проблемы, вопросы, информация о которых поступает заказчику. Заказчиком может являться инстанция, несущая ответственность за эффективность выполнения соответствующей профессиональной педагогической деятельности, т.е. являться субъектом экспертизы.

Необходимо конкретизировать, что Г.А. Мкртычан выделяет три основные группы заказчиков (субъектов) экспертизы в образовании, которые определяют объект, цель и задачи проведения экспертизы:

- представители федеральных, областных, городских, и районных органов управления образованием, которые ставят целью получение информационной основы для принятия того или иного управленческого решения. В сферу их интересов входят целевые установки по вопросам развития образования;

- руководители и педагогические коллективы различных видов и типов образовательных организаций, целью проводимой экспертизы ставят проведение своего рода «педагогического аудита» образовательного процесса в конкретной образовательной организации, чтобы определить, на каком этапе развития находится образовательная организация, какие последующие приоритетные задачи необходимо решать, какие коррективы необходимо внести в программу его развития и т. д.;

- отдельные педагоги, группы педагогов, ученые, работающие в сфере образования (авторы учебных программ, учебников, учебнометодических и дидактических материалов, разработчики новых технологий обучения) ставят целью экспертизы оценку разработанной ими научно-методической продукции, используемой в образовательном процессе.

При проведении экспертизы в образовании, в зависимости от ее цели, можно выделить следующие основные функции:

- прогностическая функция используется при экспертизе программ развития, комплексных целевых программ, концепций, инновационных проектов, экспертиза которых сводится к прогнозу их реализуемости;

- нормативная функция выделяется при экспертизе нормативноправовых документов и материалов, обеспечивающих содержательно-процессуальную сторону развития образования;

- оценочная функция связана с экспертизой новых образовательных и учебных программ, учебно-методических и дидактических материалов;

- исследовательская функция проявляется при экспертизе опытно-экспериментальной и инновационной деятельности, с целью создания моделей образовательной практики для последующего их отбора и совершенствования;

- развивающая функция экспертизы является системообразующей, в ходе проведения которой не только проводятся исследования, но и поддержка перспектив дальнейшего развития объекта экспертизы.

Исходя из цели, объекта и функций экспертизы, её содержательная основа должна быть конкретизирована и дополнена процедурами экспертизы, критериями экспертизы в сфере оценки качества образования, инструментами экспертирования, экспертными заключениями в соответствии со спецификой.

3 Экспертиза как процедура и инструментарий оценки качества образования

Экспертиза как процедура предусматривает исследование специалистами (экспертами) степени соответствия педагогических систем (объектов, явлений, процессов) определенным нормам, стандартам. Поэтому названная процедура включает применение комплекса научно-обоснованных, нормативно-правовых действий и операций, необходимых для получения объективного суждения о качестве изучаемого объекта. С помощью экспертизы, как процедуры, решается широкий круг задач:

исследование реальной картины хода образовательного процесса;

анализ результатов и последствий образовательного процесса, в том числе отсроченных;

выявление сильных и слабых сторон конкретного образовательного процесса;

определение перспектив образовательного процесса;

повышение качества образовательного процесса;

рост профессиональной компетентности педагога;

повышение авторитета педагога и престижа педагогической профессии в глазах учащихся, родителей, общества в целом и др.

Например, рассматривая образовательный процесс как объект экспертизы, предметом экспертизы образовательного процесса является не установление соответствия его результатов каким-либо нормам, а сам процесс деятельности и его изменения как в области педагогической, так и в области управления образовательными процессами.

Экспертиза образовательного процесса может включать в себя:

экспертизу образовательных проектов и программ;

экспертизу педагогической деятельности;

экспертизу экспериментальной деятельности;

экспертизу инновационной деятельности.

Можно предложить несколько вариантов экспертизы образовательной деятельности:

1. Экспертируется то, что является содержанием образовательного процесса, то есть на достижение каких образовательных результатов он направлен:

с позиции учителя – с точки зрения его осознанных целей и задач;

с позиции эксперта – исходя из того, что реально можно наблюдать в его деятельности, реконструируя его цели;

с позиции ученика – что является содержанием учения (цели, результаты) для каждого ученика, понимает ли он, что происходит, чем и зачем он занят, осознает ли результаты своей работы и как он сам их оценивает.

2. Экспертиза средств образовательного процесса, изучить с помощью каких средств, то есть предметного материала, организационных форм, методов, технологий, реализуется требуемое содержание образования.

3. Экспертируется образовательный процесс с точки зрения плановости, то что предполагалось выполнить, и то, что не предполагалось, то есть может быть интерпретировано как происходящее вне и помимо замысла педагогических работников.

В целом в процессе экспертизы анализу подвергаются следующие основные области образовательного процесса:

образовательные результаты учащихся;

формы организации деятельности учащихся и методические приемы, при помощи которых учитель реализует запланированные образовательные результаты;

система оценивания образовательных результатов. Что является критериями уровней достижения требуемых результатов и насколько они понятны ученикам? Экспертизе подвергаются также и сами процедуры, и способы оценивания достижений учащихся;

соответствие компетентности педагога компетентности, необходимой для достижения планируемых результатов;

степень реализации педагогом образовательной стратегии учреждения;

индивидуальные стилевые особенности деятельности педагога;

деятельность учащихся;

профессиональная рефлексия. Оценка педагогом результативности своей деятельности относительно замысла, своих возможностей произвести требуемые изменения в целях и организации учебного процесса.

Психолого-педагогической экспертизой называется совокупность процедур, необходимых для получения коллективного мнения в форме экспертного суждения (или оценки) о педагогическом объекте (явлении, процессе) (В.С. Черепанов).

*Комплекс процедур, формируемых на международном, федеральном, региональном, районном уровнях, а также на уровне образовательной организации.*

*Таблица 1 Организация оценочных процедур (эталонный вариант)*

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень постановки целей и задач организации процедуры | Оценочная процедура |
| Международный | Международные сравнительные исследования (TIMSS, PIRLS, PISA) |
| Федеральный | Исследования на основе практики международных сравнительных исследований |
| Национальные исследования качества образования (НИКО) |
| Всероссийские проверочные работы (ВПР) |
| Единый государственный экзамен (ЕГЭ) |
| Основной государственный экзамен (ОГЭ) |
| Мониторинг системы образования |
| Исследования компетенций учителей |
| Региональный | Процедуры государственной регламентации образовательной деятельности |
| Мониторинги системы образования |
| Рейтинги образовательных организаций |
| Расчет комплексных показателей качества |
| Региональные диагностические работы (предметные и метапредметные) |
| Анализ региональных баз данных и статистических показателей |
| Оценка знаний и умений обучающихся в рамках государственного контроля качества образования и государственной аккредитации образовательных организаций |
| Независимая оценка качества условий образовательной деятельности |
| Оценка удовлетворенности получателей образовательных услуг |
| Собеседования по планированию сети образовательных организаций |
| Анализ инновационной деятельности |
| Олимпиады и конкурсы школьников |
| Аттестация педагогических кадров |
| Профессиональные конкурсы |
| Мониторинг эффективности руководителей образовательных организаций |
| Мониторинг качества системы повышения квалификации |
| Социологические исследования и опросы |
| Комплексные и тематические исследования |
| Муниципальный | Анализ результатов самообследований |
| Адресные районные диагностические работы |
| Районные олимпиады и конкурсы |
| Контекстный анализ результатов оценочных процедур, организованных на федеральном и региональном уровнях |
| Районные контекстные исследования |
| Анализ условий деятельности образовательных организаций |
| Анкетирования и опросы |
| Аттестация кадров |
| Районные профессиональные конкурсы |
| Анализ инновационной деятельности в районе |
| Институциональный | Текущее оценивание обучающихся |
| Итоговое оценивание обучающихся |
| Самообследование |
| Внутришкольные (или другие образовательные учреждения) мониторинги |
| Портфолио обучающихся и педагогов |
| Внутренняя оценка условий образовательной деятельности |
| Независимые оценочные процедуры |
| Опросы и анкетирования |
| Аттестация кадров |

Обращаем внимание, что в комплект диагностического инструментария входит:

1) спецификация по предмету исследования (на основе кодификатора); кодификатор рассматривается основанием элементов содержания учебного предмета (курса, дисциплины (модуля) для составления спецификации; в состав спецификации входят: цель создания диагностической работы, обоснование выбора подхода к ее созданию, описание возможных сфер ее применения; перечень нормативных документов, используемых при отборе (определении) содержания работы; структура содержания в виде перечня разделов (тем) образовательной программы для выбранного уровня общего образования; перечень контролируемых учебных элементов по каждому разделу (теме); указание уровня сложности для заданий и среднего времени выполнения одного задания с учетом специфики формы; указание на период времени, необходимый для выполнения всей работы; перечень вспомогательных средств (при условии указания необходимости их использования);

2) диагностическая работа; содержание заданий диагностической работы необходимо формировать в соответствии с Федеральным компонентом государственного стандарта общего образования;

3) критерии оценивания диагностической работы и рекомендации по проверке и оценке заданий.

Последовательность формирования диагностического инструментария, включая следующие этапы: анализ кодификатора по предмету исследования, отбор проверяемых умений обучающихся для включения в спецификацию, отбор типов заданий диагностической работы, критерии и шкала оценивания выполненных заданий.

**Вопрос 8.** **Составляющие экспертизы: заказчик, эксперт, объект экспертизы**

Данная тема является фундаментальной, так как понимание ролей и взаимодействий между этими элементами позволяет провести экспертизу качественно, эффективно и с учетом всех сторон.

Определение психолого-педагогической экспертизы. Прежде чем перейти к рассмотрению составляющих, стоит уточнить, что психолого-педагогическая экспертиза — это форма профессиональной деятельности, направленная на анализ, оценку и прогнозирование качества образовательной среды, процессов обучения и воспитания. Её результатом является выдача заключений и рекомендаций, которые могут быть использованы для улучшения образовательной практики.

Экспертиза является сложным процессом, включающим три ключевых элемента: заказчика, эксперта и объект, вокруг которых выстраивается вся работа.

Заказчик экспертизы. Заказчик — это инициатор или субъект, заинтересованный в проведении экспертизы. Он формирует запрос на экспертизу, определяет её цели, задачи и вкладывает ресурсы в её проведение. В рамках психолого-педагогической экспертизы заказчиком могут выступать:

Образовательные учреждения (школы, детские сады, вузы), желающие определить эффективность обучения или образовательной среды.

Родители или законные представители учащихся, которые заинтересованы в оценке образовательных условий для детей.

Органы управления образованием, такие как департаменты образования, ответственные за стратегическое управление и контроль за качеством.

Некоммерческие и исследовательские организации, которые проводят исследования образовательных процессов.

Роль заказчика:

Заказчик задаёт направление работы эксперта, формирует актуальные вопросы, определяет объекты экспертизы и целевые результаты. От точности формулировок со стороны заказчика зависит эффективность всей экспертизы.

Эксперт в психолого-педагогической экспертизе

Эксперт — это профессионал, обладающий специальными знаниями и навыками для анализа и оценки исследуемого образовательного процесса. Эксперт играет ключевую роль, так как именно он проводит диагностику, анализирует данные и формулирует заключение.

Характеристики эксперта:

Обладание профессиональными знаниями в области психологии, педагогики и методологии экспертиз.

Опыт работы в сфере образования, позволяющий учитывать особенности работы с образовательными учреждениями.

Владение методами диагностики, мониторинга и анализа данных.

Этичность и объективность: эксперт должен избегать субъективности и быть нейтральным.

Функции эксперта:

Выбор методик и инструментов для экспертизы.

Проведение анализа объектов экспертизы.

Обработка полученных данных и формулирование выводов.

Подготовка рекомендаций, понятных заказчику.

Важно подчеркнуть, что эксперт должен быть независимым и свободным от предвзятости.

Объект экспертизы

Объект экспертизы — это та часть образовательной системы, которая подвергается анализу и оценке. Состав объекта определяется целями экспертизы и запросом заказчика. На практике объектами экспертной оценки могут быть:

Образовательная среда:

Пространственно-временные условия обучения (аудиторное оборудование, доступность образовательных ресурсов).

Социально-психологические условия, такие как климат в коллективе.

Образовательные программы и процессы:

Учебные планы, методические материалы, подходы к воспитанию.

Эффективность внедрения новых методов обучения.

Психологическое состояние субъектов образовательного процесса:

Уровень психологического комфорта обучающихся.

Психологическая подготовленность педагогов к работе.

Результаты образовательной деятельности:

Академическая успеваемость, развитие личностных компетенций.

Социальная адаптация подростков или студентов.

Особенности работы с объектом:

Для эффективной работы эксперт должен глубоко погружаться в изучение объекта, применяя различные инструменты: опросы, наблюдения, тестирования, сбор документации. При этом важно учитывать динамику объекта — многие образовательные процессы меняются со временем.

Взаимосвязь составляющих экспертизы

Процесс экспертизы немыслим без тесного взаимодействия заказчика, эксперта и объекта экспертизы. Эти три элемента тесно взаимосвязаны:

Заказчик определяет объект экспертизы и ставит задачи для эксперта.

Эксперт выступает связующим звеном, преобразуя запрос заказчика в конкретные действия: анализ, сбор данных, предоставление рекомендаций.

Объект экспертизы предоставляет информацию, которая затем интерпретируется экспертом для решения задач заказчика.

Качественное взаимодействие между всеми составляющими обеспечивает успешное выполнение экспертной деятельности.

Взаимодействия эксперта, заказчика и иных субъектов экспертизы

Четкость формулировки задач: Заказчик должен ясно определить свои потребности, а эксперт — внимательно проанализировать запрос и уточнить задачи.

Прозрачность экспертиз: Работа эксперта должна быть понятной заказчику. Всё, что касается объекта, должно быть описано максимально подробно.

Ответственность: Каждый участник процесса несёт ответственность за свою часть работы. Заказчик должен предоставить данные, эксперт – беспристрастно обработать их, а объект – быть доступным и открытым для обследования.

Заключение. Успешная психолого-педагогическая экспертиза невозможна без согласованной работы между заказчиком, экспертом и объектом экспертизы. Каждый из этих элементов играет свою уникальную роль, но они объединены общей целью — улучшение образовательной среды, процессов и результатов.

**Вопрос 9 Права и ответственность эксперта и заказчика экспертизы**

Психолого-педагогическая экспертиза играет важную роль в образовательном процессе, позволяя выявить недостатки и предложить пути их устранения. Участниками этой экспертизы являются эксперт и заказчик, взаимодействие которых регулируется правами и обязанностями, а также сопровождается определенной ответственностью. На сегодняшней лекции мы рассмотрим ключевые аспекты прав и ответственности обеих сторон.

Права эксперта

Эксперт — это аккредитованный специалист, обладающий компетенцией в области психолого-педагогической диагностики и анализа. Его права включают:

Доступ к информации: Эксперт имеет право на получение необходимой и достоверной информации о проверяемом объекте. Это включает доступ к документам, данным, а также взаимодействие с участниками образовательного процесса (учениками, педагогами).

Независимость: Эксперт имеет право на профессиональную независимость в процессе проведения экспертизы. Это означает, что его выводы и рекомендации не должны подвергаться давлению или изменению по настоянию заказчика.

Использование методов и подходов: Эксперт может выбирать и применять те методы, которые считаются наиболее эффективными и соответствующими объекту исследования.

Обеспечение конфиденциальности: Эксперт имеет право требовать соблюдения конфиденциальности своих выводов и данных, которые он использует в процессе экспертизы.

Ответственность эксперта

С другой стороны, эксперт несет ответственность за качество и объективность проводимой экспертизы. Она включает:

Научная обоснованность: Эксперт обязан проводить анализ исключительно с учетом проверенных методик, актуальных научных данных и образовательных стандартов.

Объективность: Результаты экспертизы должны быть честными и независимыми от личных предпочтений эксперта или влияния заказчика.

Соблюдение этики: Эксперт обязан соблюдать этические нормы и избегать действий, которые могут нанести вред участникам образовательного процесса.

Конфиденциальность: Эксперт несет ответственность за защиту данных, полученных в ходе экспертизы, и недопущение их утечки.

Права заказчика экспертизы

Заказчик — это сторона, инициирующая проведение экспертизы, обычно представитель образовательной организации, органа управления образованием, или другой заинтересованный субъект. Его права включают:

Запрос на проведение экспертизы: Заказчик вправе инициировать проведение экспертизы с целью оценки качества образовательной среды, программ, результатов обучения.

Получение отчетов и рекомендаций: Заказчик имеет право на получение результатов экспертизы, включая детализированный отчет эксперта.

Контроль сроков: Заказчик вправе определять сроки и этапы проведения экспертизы в рамках договора.

Консультации: Заказчик может требовать пояснения и консультации относительно проведенной экспертизы или ее результатов.

Ответственность заказчика экспертизы

Ответственность заказчика заключается в правильной организации процесса и соблюдении установленных правил взаимодействия с экспертом:

Предоставление достоверных данных: Заказчик обязан предоставлять эксперту объективную и полную информацию об объекте экспертизы.

Соблюдение условий договора: Обязательства, прописанные в договоре, должны выполняться — включая оплату услуг эксперта, соблюдение установленных сроков и предоставление условий для проведения экспертизы.

Не вмешиваться в процесс экспертизы: Заказчик не имеет права оказывать давление на эксперта или вмешиваться в ход экспертизы.

Конфиденциальность данных: Заказчик несет ответственность за сохранность данных, полученных в процессе экспертизы, и их ненадлежащего использования.

Этический аспект взаимоотношений заказчика и эксперта

Несмотря на юридическую регламентацию, важно учитывать этическую сторону взаимодействия между заказчиком и экспертом:

Оба участника должны уважать друг друга и профессионально подходить к выполнению своих обязанностей.

Прозрачность и честность в сотрудничестве — залог качественной экспертизы.

Заказчик и эксперт обязаны совместно стремиться к достижениям целей экспертизы, которые направлены на благо образовательного процесса.

Заключение. Права и ответственность эксперта и заказчика являются фундаментом успешного проведения психолого-педагогической экспертизы. Соблюдение установленных норм позволяет не только достигать поставленных целей, но и предотвращает конфликты, сохраняя доверие между сторонами.

**Вопрос 10 Требования к эксперту: личность, знание, ответственность**

Психолого-педагогическая экспертиза в образовании представляет собой сложный процесс, который требует от эксперта не только глубоких знаний, но и определенных личностных качеств и высокой степени ответственности. Эксперт выступает ключевой фигурой, при этом его компетентность и профессионализм напрямую влияют на качество и достоверность результатов экспертизы.

1. Личностные качества эксперта

Для успешного выполнения экспертизы эксперт должен обладать рядом личностных качеств, которые способствуют объективности и квалифицированному выполнению работы. К таким качествам относятся:

Этика и честность: Эксперт должен соблюдать принципы профессиональной этики, исключая предвзятые подходы.

Коммуникабельность: Умение взаимодействовать с различными участниками образовательного процесса, от заказчика до объектов исследований, влияет на успешность экспертизы.

Эмоциональная устойчивость: Работа эксперта может быть связана с различными сложными ситуациями, например, анализ конфликтов в образовательной среде. Умение сохранять нейтралитет и спокойствие крайне важно.

Объективность: Эксперт обязан исключать субъективное мнение и руководствоваться только фактами и данными исследований.

2. Знания и профессиональные компетенции

Эксперт должен обладать соответствующими знаниями, которые охватывают широкий спектр психолого-педагогической деятельности:

Профессиональное образование: Эксперт обязан иметь профильное образование в области психологии и педагогики, а также владеть современными методиками диагностики.

Профессиональные знания и компетенции

Эксперт должен обладать высоким уровнем профессиональных знаний в области психологии, педагогики, а также методологии и методики проведения экспертиз. Среди необходимых компетенций особое внимание уделяется:

Знанию теоретических основ психологии и педагогики, а также современных подходов к оценке образовательных систем.

Навыкам интерпретации данных — эксперту требуется анализировать информацию, полученную в ходе экспертизы, и делать обоснованные выводы.

Владению диагностическими методиками — профессиональные участники должны свободно работать с методами тестирования, наблюдения, анкетирования и моделирования.

Пониманию особенностей образовательного процесса — глубокое знание структуры и механизмов функционирования образовательных учреждений и систем.

Опыт работы: Желательно, чтобы эксперт имел практический опыт в проведении экспертиз или в образовательной сфере, позволяющий анализировать различные образовательные ситуации.

Методологическая подготовка: Знание методов исследования, анализа данных, ведения документации.

Знание нормативно-правовой базы: Эксперт должен быть компетентным в законодательстве и образовательных стандартах, регулирующих образование.

Инновационные подходы: Эксперт должен быть готов использовать современные технологии и подходы в психолого-педагогической экспертизе, а также к самообучению и повышению квалификации.

Навыки и умения проведения экспертизы

Участники психолого-педагогической экспертизы должны уметь не только оценивать ситуацию, но и организовывать весь процесс. Для этого необходимо наличие следующих умений:

Аналитические способности — систематизировать собранные данные и выявлять значимые закономерности.

Проектирование исследовательских процедур — выбор адекватных методов и инструментов для экспертизы.

Формулирование рекомендаций — умение преобразовывать полученные результаты в конкретные предложения для улучшения образовательных систем.

3. Ответственность эксперта

Одна из важнейших составляющих работы эксперта — его ответственность, которая распространяется на несколько аспектов:

Ответственность за объективность: Эксперт несет ответственность за то, чтобы результаты экспертизы были точными, достоверными и непредвзятыми.

Ответственность за конфиденциальность: Информация, полученная в ходе экспертизы, должна быть защищена от разглашения.

Ответственность за законность действий: Эксперт должен действовать строго в рамках законодательства и нормативных документов.

Ответственность за согласованность работы: Результаты экспертизы должны быть представлены своевременно в соответствии с заказанными требованиями и при полном взаимодействии с заказчиком.

Ответственность за последствия работы: Эксперт понимает, что его выводы могут влиять на судьбу образовательного учреждения, педагогов, учащихся и их семей.

Осознание влияния результатов экспертизы на образовательный процесс. Выводы эксперта могут повлиять на решения, принимаемые администрацией или педагогами, поэтому они должны быть тщательно обоснованы.

Готовность к работе в условиях неопределенности — образовательная система часто подвержена изменениям, которые могут влиять на самом процессе экспертизы.

Этические требования

Этика играет важнейшую роль в деятельности эксперта. Среди основных этических принципов:

Открытость и честность — предоставление честной информации и прозрачных рекомендаций.

Уважение участников экспертизы — учет интересов всех сторон образовательного процесса, включая преподавателей, администрацию и учащихся.

Справедливость — недопустимость дискриминации и предвзятости при анализе ситуации.

Заключение. Эксперт в психолого-педагогической экспертизе — это личность, обладающая высоким уровнем профессиональных знаний, навыков и ответственным подходом к выполнению своих задач. Его личностные качества, профессиональная подготовка и ответственность обеспечивают успешное проведение экспертизы, достоверность её результатов и, самое главное, положительное влияние на образовательную систему.

**Вопрос 11. Требования к экспертизе в сфере оценки качества образования.**

Экспериментальное изучение надежности информации, получаемой при помощи экспертизы, показывает, что, при соблюдении требований к проведению процедуры, качество ее проведения значительно возрастает, а погрешность не превышает 5-10%.

Одно из важных требований определяется тем, насколько полно и грамотно поставлены цели экспертизы на каждом ее этапе:

* постановка цели и определение предмета проведения экспертизы;
* разработка процедуры проведения экспертизы; отбор экспертных организаций и формирование группы экспертов;
* организация экспертизы;
* сбор информации, полученной от экспертов;
* обработка, анализ и обобщение полученной информации;
* принятие решения с учетом результатов экспертизы.

Экспертиза базируется на разработанной критериальной базе. Для проведения экспертизы в сфере оценки качества образования должен быть сформирован обоснованный состав взаимосвязанных критериев и параметров для проведения экспертизы. Построение системы параметров является важнейшим условием качественного проведения экспертизы и получения достоверной информации (как результата экспертизы). Критерий – это основание для оценки какого-либо явления, мерило суждения о нем (от греч. kritērion – средство для суждения).

Для того, чтобы быть мерилом, критерии должны быть операционально заданы, то есть быть измеримыми. Возможность количественного выражения критерия, его измеримость обеспечивается в предлагаемой методике наличием параметров для оценки, сформулированных в форме утверждений. Эксперт имеет возможность выбрать один из ответов: да, нет, скорее да, скорее нет, относительно содержащихся в методике утверждений. Основой для определения критериев экспертизы, как пример, служат требования к качествам программ всех уровней общего образования. Чтобы их определить, необходимо понимать функции и ее назначение программы в учебном процессе:

* определить требования к результатам образования;
* обеспечить их достижение к определенным срокам;
* контролировать процесс достижения целей, предупреждать и устранять возможные сбои;
* своевременно вносить необходимую коррекцию.

Далее со слушателями необходимо рассмотреть одно из требований к проведению экспертизы – это наличие четкого регламента проведения процедуры экспертизы. Под регламентом обычно понимается свод некоторых правил, определяющих порядок, на основе которого должна осуществляться экспертиза. Регламентации подлежит та деятельность, которая повторяется, то есть осуществляется регулярно по одному установленному порядку, алгоритму: начинается при определенных условиях и проводится одинаковым способом. Нередко также регламентируется время ее выполнения. Необходимо со слушателями рассмотреть алгоритм организации и проведения экспертизы в образовании, представленный в таблице 3.

Таблица 3 Алгоритм организации и проведения экспертизы в образовании

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Мероприятие | Характеристика | Особенности |
| 1 | Принятие решения о проведении экспертизы | Определяется внешний или внутренний заказчик процедуры (ЛПР) |  |
| 2 | Определяется цель | Формулируется на основании некой проблемной управленческой ситуации, потребности в принятии определенного решения, определения перспективных направлений | 1. Зависит выбор метода и предварительная разработка дальнейшей логики процедуры.  2. Определяются: организационная структура экспертизы и каналы взаимодействия непосредственно с лицом, принимающим решение (ЛПР). |
| 3 | Определение формата экспертизы | Учитывается: состояние временных и финансовых ресурсов для проведения процедуры, происходит предварительное уточнение требований к экспертам, которых необходимо привлечь |  |
| 4 | Подбор участников процедуры (экспертов) | Применяются методы оценки качества экспертов: априорные (не использующие информацию об участии претендента в предыдущих экспертизах), апостериорные (с использованием информации об участии в предыдущих экспертизах) и тестовые (предполагающие проведение некоторого тестирования, эксперимента для проверки умений претендента) | Не существует какой-либо технологии подбора экспертов. Проблема: как оценить компетентность привлекаемых специалистов (экспертов) |
| 5 | Организация деятельности экспертов | Учитываются организационные факторы и условия, способные повысить или снизить эффективность процедуры | Учет психологических условий при получении экспертной информации обеспечивает «психологическую корректность» экспертизы |
| 6 | Обработка и анализ мнений экспертов | Используются математические методы: средних арифметических, медиан рангов, кластеризации ранжировок. Получение необходимых и достаточных (объектизированные и стандартизированные) данных для анализа, систематизации и оценки полученных результатов. |  |
| 7 | Интерпретация полученных результатов | Количественная и качественная обработка данных, полученных в ходе осуществления оценочных процессов, выявления основных тенденций и формулировки выводов для обеспечения управления качеством. | Данный процесс должен быть управляемым и осуществляться по единому алгоритму, который обеспечит его результативность. |
| 8 | Принятие управленческого решения |  | Важно использовать контекстные данные (статистические данные, результаты исследований, вариативных процедур ВСОКО) |

**Вопрос 12. Критериальный анализ результатов проведения экспертизы в сфере оценки качества образования.**

Особенности критериального анализа результатов: объективность, обоснованность, оспариваемость, открытость и понятность. Оценка всех полученных результатов, в рамках проведения оценочных процедур, проводится на критериальной основе. Каждый критерий содержит в себе ряд составляющих, каждая из которых имеет свои показатели и свои индикаторы соответственно. Как количество, так и наименование таких составляющих в зависимости от процедуры может быть различным. Тем не менее систематизация исследователей в области экспертного сопровождения оценочных процедур, практический опыт их проведения позволяет определить критериально-оценочный аппарат качества образования. По мнению Т.А. Строкова критерии оценки качества образования должны соответствовать следующим условиям:

- быть адекватными сущности качества образования, понимаемого как единство его сущностных свойств – качества реализации основных образовательных программ, качество созданных условий и качества полученного результата, высокий уровень которых способен удовлетворить потребности государства, общества и запросы человека;

- иметь комплексный характер, так как масштабность и многоаспектность качества образования требуют комплексного подхода к его оценке и, следовательно, комплекса критериев с широким спектром показателей каждого из них, чтобы обеспечить разносторонность характеристики оцениваемого явления.

Состав и число показателей критериев определяются требованиями:

* соответствия оцениваемому свойству, способности оптимально отражать как общие, так и специфические его характеристики;
* достаточный полноты показателей каждого критерия, их рядоположенности, пропорциональности удельного веса, исключающей перекос в сторону того или иного критерия; обеспечения при их минимуме максимума информации;
* инструментальности и технологически;
* ориентации на особенности образовательного учреждения (тип, контингент обучающихся, условия образовательной среды и микросоциума); учета заказа образованию учащихся и их родителей;
* смысловой ясности формулировок, не допускающих многозначности их содержания. обобщенность и сложность критериев потребуют их конкретизации в виде адекватных показателей и индикаторов.

Созданная критериально-оценочная база позволяет получать необходимую и достаточную информацию о результатах системы оценки качества образования. Далее со слушателями необходимо рассмотреть требования к написанию экспертного заключения по результатам проведения экспертизы в сфере оценке качества образования.

**Вопрос** **13 Типология и функции экспертизы в образовании**

В ХХI веке все более очевидными становятся тенденции смены ценностных приоритетов, обеспечивающих общественное развитие. Образовательные ориентиры стали иными, чем в традиционной системе. Взято направление на развитие инновационной политики в образовании: информатизация образовательного пространства, социальное партнерство, компетентностный подход, гуманистический, личностно ориентированные подходы, развивающее обучение, создание среды для развития индивидуальности каждого ребенка, государственно-общественный подход к управлению образованием и т.п.

Сегодня оценка эффективности системы образования является одной из ключевых проблем в практике управления, в формировании и реализации образовательной политики; необходимость в качественных экспертных процедурах возрастает с развитием инноваций в сфере образования.

В отечественной научной литературе последних лет появился целый ряд работ, посвященных исследованию инновационной деятельности, ее интенсификации, а также вопросам возникновения, распространения инноваций, анализу и оценке результатов инновационной деятельности.

Экспертиза сложных социальных систем, к которым относится образование, требует анализа разнообразных теоретических и практических подходов к ее содержанию, типологии, процедуре и организации с целью определения необходимой совокупности элементов, позволяющих с различных позиций рассмотреть эти системы для получения объективной оценки и прогноза развития инновационной деятельности.

Данная лекция раскрывает подходы к типологии, как отправной точке в выборе процедуры, инструментария, критериальной базы проведения экспертизы. Классификацией (типологией) экспертиз, в разной степени, занимались В.А. Лисичкин, В.Л. Горелов, Г.Тейл, Н.Ф. Глазовский, Е.А.Позаченюк, Ю.М. Федоров и др., тем не менее, к настоящему времени не создано ни одной общепризнанной классификационной системы.

Различные подходы представляются авторами при рассмотрении классификации экспертизы: В.И.Бакштановский, С.Л.Братченко, Т.С.Караченцева, Ю.В.Согомонов предлагают гуманитарный подход к использованию экспертизы; Е.А.Позаченюк, Ю.М.Федоров ориентируются на комплексный подход к экспертизе; Н.Ф.Талызина и В.С.Черепанов рассматривают педагогическую экспертизу, как часть педагогической квалиметрии, занимающуюся вопросами экспертизы учебной и методической литературы, структурирования и планирования учебного материала, построения профессиограмм, оценки личности ученика и рядом других вопросов, связанных с технологией обучения.

Сложность и многовариантность инновационных проектов и практик должны быть обеспечены не менее дифференцированными экспертными процедурами. Совокупность представленных ниже (процедур) экспертизы дает возможность сформировать последовательность, позволяющую организовать научно обоснованную экспертную оценку инновационных проектов (практик).

Основополагающими, для экспертизы инновационной деятельности будет типология, раскрывающая содержание и специфику (функциональной) целевой направленности экспертизы, и типология, раскрывающая мировоззренческие уровни. Представленные типы экспертизы инновационной деятельности в большей своей части являются полифункциональными, сочетающим в себе несколько целевых функций, комбинация которых определяется индивидуально в каждом случае.

По выполняемой функции экспертизы делятся на **монофункциональные и полифункциональные**, которые в результате представляют **целевую направленность** экспертизы и в свою очередь подразделяются на: контрольные, оценочные, диагностические, прогнозные, конфликтные.

В зависимости от поставленной цели экспертизы могут иметь самое разнообразное сочетание целевых функций, например, оценочно-контрольные, диагностико-прогнозные, конфликтно-диагностикопрогнозные, контрольно-конфликтные и др.

**Функциональная (целевая) типология** экспертиз во многом базируются на теории прогнозов, теории оценок, теории диагноза, теории решения конфликтов и нечетких множеств.

Одной из значимых целей при экспертизе инновационной деятельности является определение прогноза **развития инновации**. Под научным прогнозом понимают высказывание в виде вероятностного утверждения определенной степени достоверности, относительно неизвестных или неустановленных фактов на основании изучения и обобщения **опыта прошлого и интуиции о развитии систем в будущем**. Задача прогнозной экспертизы состоит в том, чтобы выйти за пределы известного, перешагнуть границы сложившейся системы знаний (Бешелев С.Д., Гурвич Ф.Г. Математико-статистические методы экспертных оценок. – М.: Статистика, 1980. – 263с). Для успешного прогноза необходимо не только хорошо знать закономерности развития системы от ее прошлого состояния к современному, но (как показывают исследования по синергетике) необходимо идти **от возможного будущего к настоящему**. Естественные системы строят свое развитие в соответствии с грядущим порядком, т.е. они способны улавливать тенденции развития будущего (Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – N 12. – С. 3-20). В условиях неопределенности, особенно при рассмотрении социальных систем, интуиция ученого способна со значительной достоверностью предсказать роль случайного импульса (так называемого странного аттрактора) в отклонении направления развития системы. В основе прогнозных экспертиз лежит достаточно хорошо разработанная теория прогнозирования - прогностика.

Функция **контроля** выдвигается на первое место в экспертизах инновационных проектов, материалов и инновационной деятельности, в современной социальной, экономической, экологической экспертизе и ряде других. Основой данного вида экспертиз являются законодательные акты, нормы, нормативные документы, стандарты и правила. Экспертиза базируется на очень важном в развитии общества принципе - **принципе ограничений**. Несмотря на безусловную необходимость контрольного вида экспертиз, они имеют один существенный недостаток: как правило, нормы несут в себе эффект «запаздывания» (отстают от развития науки) и далеко не всегда соответствуют многообразию природных и социальных условий.

**Оценочный вид экспертизы** выступает как одно из важнейших направлений развития экспертного метода исследования. Методы экспертной оценки находят широкое применение при решении различных проблем. Они позволяют более четко представить основные цели, задачи и последствия их решения при оптимизации использования ресурсов и минимизации отрицательного воздействия на окружение. Типы оценок и их нормативная база широко изменяются в зависимости от объектов оценки и знаний, лежащих в основе оценки.

Своеобразный характер имеют **диагностические экспертизы**. Элементы диагностических экспертиз (собственно диагноз определяющих условий) имеет место во всех видах экспертной деятельности. Как особый вид они распространены в педагогике, психологии, юриспруденции, медицине. Диагностические экспертизы довольно часто применяются и для выяснения естественных причин, осложняющих функционирование социальных систем.

Большинство экспертиз социальных систем, в том числе и инновационной деятельности в образовании, сталкиваются с внешними и внутренними конфликтными ситуациями, которые возникают на локальном, региональном и глобальном уровнях. Экспертизы, в которых основное внимание уделяется решению конфликтных ситуаций, следует отнести **к конфликтному типу**. Конфликтные экспертизы сводятся к проблеме принятия решений в условиях неопределенности. В данном случае неопределенность может порождаться тремя условиями:

а) неопределенность объекта;

б) неопределенность «противника» (человек всегда существует в условиях, при которых результаты его решений не строго однозначны, они зависят от партнеров, противников, действия которых нельзя полностью предвидеть или учесть);

в) неопределенность желаний, целей (перед исследователем всегда несколько целей достижение результатов, которых может идти за счет друг друга).

Конфликт необходимо рассматривать как способ взаимодействия сложных систем, способ их саморазвития, выхода на новый мета уровень. Поэтому цель экспертизы - решение конфликтной ситуации, через выход на новое целостное видение объекта с высшим кругом интересов. Для нахождения решение, которое отвечает требованием консенсуса между всеми заинтересованными, вовлеченными в ситуацию сторонами, нужно стремится не к тому, чтобы конфликтующие стороны отказались от своих точек зрения в пользу одной из них, и даже не к тому, чтобы убедить каждую конфликтующую сторону немного поступиться своими интересами во имя общего блага. Необходимо, чтобы конфликтующие стороны вышли на мета уровень, найти в нем те основания, которые их объединяют. Это могут быть высшие интересы региона, страны, социума, общечеловеческие, космические. Не всегда консенсус может быть выражен как однозначный и односторонний результат. В этом случае применим «восточный» способ мышления: движение вокруг конфликтного объекта по сужающимся концентрическим кругам, формировании многомерного впечатления, основанного на наблюдении объекта с разных точек. «Восточный путь» дает результат, возможно, менее однозначный, менее логически строгий, но позволяющие учитывать различные нюансы (Позаченюк Е.А., Ученые записки Таврического Национального университета Выпуск N 6 (45) Экспертология).

Выбирая тип экспертизы инновационной деятельности, мы конкретизируем ее целевыми установками, которые требуется достичь в ходе экспертизы. Учитывая, что экспертиза осуществляется в социальной сфере, следующим необходимым шагом является очерчивание «рамок» или «границ» в которых будет реализовываться модель экспертизы, эти «границы» задаются мировоззренческим уровнем отражения существующей реальности.

**Вопрос 14. Классификация экспертизы исходя из всеобъемлющей системы знаний, отражающей целостность мира – универсума (ноологические, гуманитарные, социетальные, естественно-научные).**

В зависимости от мировоззренческих уровней отражения существующей реальности (рефлексии), экспертизы будем классифицировать исходя из всеобъемлющей системы знаний, отражающей целостность мира - универсума, на:

- ноологические (трансцендентальные, мистические, астрологические и т. п.),

- гуманитарные,

- социетальные

- естественно-научные.

В основе каждой группы экспертиз лежит определенная форма отражения универсума (Федоров Ю. М. Гуманитарная экспертиза: основные понятия интратеории / Гуманитарная экспертиза. Возможности и перспективы. – Новосибирск: Наука. Сибирск. отд., 1992. – С. 33-66.).

**Ноологическая экспертиза** проверяет учет и сохранность архетипа населения той местности, в которой реализуется инновационный проект или осуществляется инновационная деятельность. Ноологическая экспертиза основывается на трансцендентальной рефлексии, базирующейся на неявной (неявленной) символической форме знания, энеологической гипотезе. Можно сказать, что система науки складывается из неявных форм знания, содержащихся в символах (ноология), из форм знания, содержащихся в ценностях (философия, философская антропология), в нормах (социетальные науки — социология, политэкономия и т. д.) и явной формы знания (точные науки). Экспертами в ноологической экспертизе выступают люди со сверчувственным восприятием, пониманием целостной картины мира.

Данный вид экспертизы требует соответствующего эксперта, способного владеть знаниями в особой форме: либо в символической, либо в ценностной, либо в нормативной, либо в дескриптивной.

**Социетальная экспертиза** (политическая, социологическая, экономическая, юридическая и др.) базируется на различных видах социетальной рефлексии. Данная экспертиза опирается на нормативные формы знаний, позволяющие защитить целостность социума от деструктивных воздействий со стороны «человеческого фактора», поэтому выводы формулируются в предписывающей форме. Социетальные виды экспертиз исходят из приоритета интересов социума над интересами человека, которые при этом рассматриваются лишь как частичный индивид и элемент природы. Экспертами выступают политические деятели, экономисты, юристы, т.е. специалисты в области управления различными процессами и сферами общественной жизни.

Основу **гуманитарной экспертизы** составляет гуманитарная рефлексия, задача которой - определить насколько условия рассматриваемого явления (проекта, реальной ситуации, перспектив развития и т.д.) способствуют сохранению и созданию ценностей, поддерживающих, а не разрушающих органическую соразмерность человека и мира (Громеко В.И. США: научно-технический потенциал. – М., 1977 – С.37) . Гуманитарная экс пертиза представляет собой приложение «человеческих мерок» к социальным, экономическим, политическим, экологическим и иным явлениям, способствующим развитию человеческого универсума или сдерживающим его. В рамках этой экспертизы все структуры оцениваются лишь с точки зрения того, насколько они соответствуют идеалу всестороннего, гармоничного, универсального развития человека. Целостность человеческого универсума фиксируется в качестве представлений о системе ценностей. Гуманитарная экспертиза основывается на использовании ценностной формы знания, носителем которой в той или иной мере выступает любой человек, воплощающий так называемое «личностное знание».

Гуманитарная экспертиза – это экспертиза глубинная и личностно-ориентированная, т.к. в центре ее внимания находится человек как личность, человек в самых сущностных, самых человечных проявлениях. Цель гуманитарной экспертизы — выявление человеческого смысла тех или иных ситуаций, наделение человеком своего окружения наивысшей космической сознательностью, измерение его наивысшими нравственными мерками. Очевидно, что свое окружение человек построил во многом бессознательно. Если сознательность и проявлялась, то сознательность коммерчески-потребительская, утилитаристская, бюрократическая (Гуревич А.Я. Исторический синтез и Школа «Анналов». – М., 1993. – С.10-11.).

Гуманитарная экспертиза — это нестандартное исследование, в котором практика предстает не пассивной стороной, а напротив, особенно активна в своем прорыве и теории. Коллективное познание в процессе гуманитарной экспертизы, очевидно, предполагает создание поля взаимного эмоционального притяжения, что зависит от того, удается ли найти общий язык, построить общую картину мира. Принципиальная особенность гуманитарного подхода – признание сложности, противоречивости, неисчерпаемости и постоянной изменчивости человеческого в человеке. Это полная противоположность естественнонаучной парадигме, которой свойственна, как говорит С.Л.Братченко, «когнитивная простота», представления о том, что человек и мир – рациональны, детерминированы, конечны и потому – полностью познаваемы рациональным путем. В отличие от «научного» гуманитарное знание всегда «неокончательное», всегда открытое и требующее развития.

Если ноологическая экспертиза проверяет сохранность архетипа населения той местности, в которой реализуется инновационный проект или осуществляется инновационная деятельность, социетальная позволяет защитить целостность социума от деструктивных воздействий со стороны «человеческого» фактора, то учет данных мировоззренческих подходов необходимо осуществлять в ситуациях, которые могут встречаться в инновационной деятельности, так как инновации прямо или косвенно могут затрагивать вопросы сохранности социума или архетипа населения. Рассмотрев в данном параграфе мировоззренческие подходы к типологии экспертизы, современные исследователи считают, что не только в социальных, но и в других системах очень важным является принцип, позволяющий оценивать влияния изменений на человека. Гуманитарная экспертиза рассматривает инновационную деятельность с позиции сохранения и создания ценностей, поддерживающих человека и поэтому она охватывает всю инновационную деятельность.

С этой целью считаем целесообразным применять более широкий подход, а именно рассматривать гуманитарность в качестве основополагающего принципа, как основное исходное положение какой-либо теории, как нечто первичное, порождающее и определяющее все остальное, а не только как экспертизу определенного мировоззренческого уровня. Поэтому целесообразно говорить о не просто о гуманитарной экспертизе, а рассматривать гуманитарный принцип в подходе к экспертизе любого типа применяемой в социальных системах.

Естественно-научная экспертиза отражает соответствующую форму знания (точные и естественные науки), объективированное знание. Экспертами выступают ученные - специалисты в конкретных областях наук. При этом необходимо, чтобы в рамках этих экспертиз учитывались и раскрывались специфические особенности тех отраслей знания, которые они представляют, и основные приоритеты экспертиз рассмотренных выше мировоззренческих уровней отражения.

Типологию экспертизы инновационной деятельности, мы отнесли их к социальному направлению, которое осуществляется в рамках культурцентристской исследовательской программы, применяемой в науках об обществе. В рамках этой же программы осуществляется экспертиза, отнесенная к мировоззренческой и целевой направленности. Функциональное и организационное направления мы отнесли к «натурализму», т.к. эта программа изучает закономерности явлений, используя модель объяснения этих явлений, «вещную» характеристику. Взаимозависимость исследовательских программ от классификационных направлений типологий экспертизы мы отразили в табл. 4.

Таблица 1 Взаимозависимости экспертных исследовательских программ и классификационных направлений типологии экспертизы

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Экспертные исследовательские программы, применяемых в науках об обществе | Сущность исследовательской программы | Классификационные направления типологии экспертизы |
| Культурцентризм | Изучает субъектную природу, используя модель понимания (цели и ценности) | Социальное Мировоззренческое |
| Натурализм | Изучает закономерности объектной природы реальности | Функциональное Организационное |
| Вненаучное практическое знание | Практическое повседневное знание (на эмпирическом уровне) позволяющее приходить к определенным заключениям |  |

**Вопрос** **15 Классификация экспертиз, реализующая объектный подход**

Классификация экспертиз, позволяющая реализовать объектный подход к экспертизе, выявляет закономерности и организационный порядок, которые могли бы привести к достижению целей экспертизы, то есть объясняет подходы к организации ее процедуры. Можно утверждать, что типология, реализующая объектный подход является основополагающей для большинства видов экспертиз, а не только рассматриваемой в исследовании экспертизы инновационной деятельности в образовании, так как раскрывая объектное направление, она является по своей сути организационной.

В зависимости **от уровня организации экспертизы** подразделяются на: межгосударственные, государственные, общественные, ведомственные, а в соответствии с уровнем проработки делятся на первичные и вторичные. Последние проводятся тогда, когда в первичной экспертизе указаны недостатки, требующие доработки и представления на повторную экспертизу, или проводятся повторно по требованию заказчика и др.

Экспертиза инновационной деятельности представлена на всех уровнях организации:

- на государственном уровне - приоритетный национальный проект «Образование», включающий следующие направления: «Поддержка и развитие лучших образцов отечественного образования», «Внедрение современных образовательных технологий», «Создание национальных университетов и бизнес-школ мирового уровня», «Повышение уровня воспитательной работы в школах», «Развитие системы профессиональной подготовки в армии» и др.

- на межгосударственном уровне – Мегапроект «Развитие образования в России», - на ведомственном уровне – «Лучшие школы России», «Модели ученического самоуправления», «Образовательные инициативы «Эврика» и др.

**По форме организации** экспертизы могут быть постоянные и временные.

**По составу экспертов** экспертиза может быть:

- групповой (группа экспертов) выработка сложных решений в ситуации неопределенности требует участия группы специалистов, компетентных во многих областях. Групповая экспертная оценка более надежна, так как она позволяет обеспечить максимальную достоверность при грамотном подборе специалистов;

- коллективной, которая предполагает коллективную оценку группой профессионалов представленных инновационных продуктов, когда требуется совместное обсуждение и оценка новых, спорных или вызывающих сомнение составляющих экспертируемого объекта, такая экспертиза может обеспечить многомерность мышления, согласованное восприятие нескольких направлений в рамках более обширного единства. Коллективная экспертиза может вскрыть некоторые латентные процессы в силу того, что те или иные явления предстают вписанными в более широкую систему координат, в силу того, что явления анализируются с новой, необычной точки зрения.

- индивидуальной (один эксперт), индивидуальная экспертиза проводиться отдельным специалистом профессионалом по конкретному предметному направлению содержания в соответствии с уже существующими нормативами или специально разработанными критериями;

- рефлексивной (самоэкспертиза).

**По форме контакта** (очная, заочная).

**По форме представления материалов** (устная экспертиза, с использованием интервьюирования и опроса, письменная экспертиза – анкетирование, заочный опрос, анализ документов текстовых, иконографических, фонетических и т.п.)

**По отношению к объекту** (открытая, закрытая, полуоткрытая).

**По способам получения информации** (прямая, вопросы в которой касаются существующей инновационной деятельности, и косвенная, касающаяся предполагаемой, задаваемой ситуации);

**По субъектам экспертизы** (внешняя, внутренняя).

**По форме деятельности** (аудит, идентификация, конкурс, ОДИ).

В зависимости от **экспертируемого объекта** большинство исследователей различают **экспертизу проекта и экспертизу реального объекта**. Объектов экспертизы существует множество. Их классификация может идти в направлении развития классификации всевозможных систем: социальных, информационных (наука, культура, юриспруденция и др.), природно-хозяйственных и др. Кроме того, объектами экспертизы выступают материалы и вещества и др., а также проекты объектов (Татарченкова С.С. Педагогическая экспертиза как фактор совершенствования профессиональной компетентности учителя.: Дисс….канд.пед. наук – СП-б., 1997. – 229с).

С учетом дисциплинарного или междисциплинарного знания, положенного в основу осуществления экспертизы они могут быть монодисциплинарные (сингулярные) или междисциплинарные (полисистемные). Термин «сингулярные экспертизы», т.е. одиночные простые экспертизы, осуществляемые на уровне знания одной науки. Когда в основе экспертизы лежит система наук, ее называют комплексной или междисциплинарной (полисистемной). Комплексная экспертиза – экспертиза многопредметная или много профессиональная, когда инновационный продукт разработан на стыке различных наук и требует компетентной оценки специалистов различных направлений. Эта экспертиза предполагает специально разработанную технологию ее организации и проведения, требующую дополнительного согласования специалистов различных направлений (Горелов В. А. Сингулярные методы прогнозирования / Рабочая книга по прогнозированию. – М.: Мысль, 1982 – С.132-189.).

Таким образом, проанализировав различные подходы к экспертизе, представленные выше, мы систематизировали их в определенной логической последовательности, позволяющей на научной основе с учетом, мировоззренческих уровней, типологии инновационной экспертизы осуществлять подход к организации и процедуре ее проведения. аким образом, исходя из логики организации и проведения экспертизы, систематизированные данные по типологии экспертиз были оформлены в виде табл. 5.

Экспертиза инновационной деятельности проявляется прежде всего в ее целях и средствах, ее сверхзадача состоит в том, чтобы «достроить» критерии частных экспертиз. Именно по этому в ходе исследования подходы были систематизированы по нескольким типологическим (классификационным) направлениям. Для общих выводов, несомненно, является важным признание того, что выбор типа экспертизы оказывает непосредственное влияние на содержание и методы, процедуры, организацию экспертного исследования и оценивания, что показывает комплексность и целостность подходов к рассмотрению образования и его систем, компоненты которых тесно взаимосвязаны.

Таблица 5 Типология экспертиз

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Классификационные направления | Основание классификации | Примеры классификационных категорий |
| 1 | Социальное | Целевая направленность в рамках инновационной деятельности в образовании | Квалифицирующие Нормоконтролирующие Дегустационные Понимающие |
| 2 | Функциональное | Основная задача, выполняемая экспертными исследованиями | **монофункциональные:** контрольные (констатирующие) оценочные диагностические прогнозные конфликтные формирующие **полифункциональные:** прогнозно-диагностические контрольно-оценочные оценочно-прогнозно-диагностические и др. |
| 3 | Мировоззренческие уровни рефлексии | Форма отражения | **гуманистическая ноологические гуманитарные**: философские философско-антропологические **социетальные:** политические социологические экономические юридические социально-медицинские **естественно-научные** : предметные (отраслевые) |
| 4 | Организационное | Уровень отражения | Сингулярные (монодисциплинарные), Полисистемные (междисциплинарные) |
| Уровень проработки | первичные  вторичные |
| Форма организации | Коллективная  Групповая Индивидуальная Рефлексивная (самоэкспертиза) |
| Форма деятельности | Аудит  ОДИ  Идентификация Конкурс |
| Форма контакта | Очная  Заочная |
| Форма представления материала | Устная  Письменная |
| Способ получения информации | Прямая  Косвенная |
| 5 | Деятельное | Деятельность по отношению к объекту | Открытая  Закрытая  Полуоткрытая |
| 6 | Объектное | Реальные объекты, социальные системы | социальные информационные природные |
| Материалы, Вещества и др. | физические химические бактериологические |
| Проекты Программы | Документы все виды природных и социальных систем, документация, технологии и др. |
| 7 | Субъектное | По отношению к субъекту | Внутренняя  Внешняя |

**Вопрос 16 Методология психолого-педагогической экспертизы**

Методология психолого-педагогической экспертизы образования – это совокупность принципов, форм и методов познания педагогических явлений, а методы — это конкретные приемы и операции исследования. К ключевым методам относятся: наблюдение, эксперимент, анализ документов (включая продукты деятельности) и беседа (в форме интервью, анкетирования). При экспертизе также применяются тестирование, статистические методы для обработки данных и социально-психологические методы.

Методология

Методология определяет подход к проведению экспертизы, опираясь на научные принципы. В психолого-педагогической экспертизе используются:

* **Принципы:**

объективности, системности, единства психического и физиологического, индивидуализации, развития.

* **Классификация методов:**
  + **Теоретические:** анализ научной литературы, моделирование, сравнительно-исторический анализ, прогнозирование.
  + **Эмпирические (практические):** наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, анализ продуктов деятельности, изучение документации, эксперимент.
  + **Математические и статистические методы:** для обработки полученных данных, выявления количественных закономерностей.

Методы

При проведении психолого-педагогической экспертизы образования используются следующие методы:

**1. Наблюдение:**

Целенаправленное и систематическое изучение явлений в образовательной среде для выявления психологических и педагогических особенностей участников образовательного процесса.

**2. Беседа/Интервью/Анкетирование:**

Сбор информации о мнениях, установках, знаниях и опыте участников образовательного процесса.

**3. Анализ продуктов деятельности:**

Изучение результатов работы учеников (рисунков, сочинений, проектных работ) для оценки их развития и усвоения знаний.

**4. Анализ документов:**

Изучение школьной документации, образовательных программ, учебных планов и других материалов для оценки эффективности образовательных систем.

**5. Эксперимент:**

Проведение опытной работы в специально созданных условиях для выявления причинно-следственных связей и проверки гипотез.

**6. Тестирование:**

Использование стандартизированных процедур (психологических тестов) для оценки уровня развития определенных качеств и знаний.

**7. Социально-психологические методы:**

Анализ групповых взаимодействий, межличностных отношений, создание социально-психологического климата в коллективе.

**8. Метод экспертных оценок**

Метод экспертной оценки в психолого-педагогической экспертизе — это способ получения объективного и комплексного суждения о педагогических явлениях, процессах или объектах на основе профессионального мнения компетентных специалистов. Он включает сбор и анализ качественной информации о психических явлениях через субъективные мнения экспертов, которые затем формализуются и обрабатываются для получения обобщенного решения или оценки.

Суть метода

* Использование мнения экспертов:

Суть метода заключается в привлечении высококвалифицированных специалистов (экспертов) для анализа проблем, которые сложно поддаются прямому измерению или статистической обработке.

* Качественный анализ:

Эксперты проводят интуитивно-логический анализ, используя свой опыт и знания, чтобы дать оценки качественным характеристикам явлений.

* Количественная формализация:

Субъективные мнения экспертов переводятся в формализованную количественную форму (например, с помощью ранжирования, парного сравнения).

* Получение коллективного мнения:

Обобщенное мнение, полученное в результате обработки данных, считается более точным и надежным, чем индивидуальное мнение каждого специалиста.

Этапы применения

1. Определение экспертов:

Подбираются специалисты, обладающие необходимым опытом и знаниями в конкретной психолого-педагогической области.

2. Формулирование задач:

Четко определяются цели экспертизы и вопросы, требующие оценки.

3. Проведение опроса или сбор мнений:

Эксперты могут работать индивидуально (методы Дельфи, индивидуальный опрос) или коллективно (мозговой штурм, метод экспертных комиссий).

4. Анализ данных:

Собранные оценки обрабатываются с использованием статистических или других формализованных методов.

5. Формирование обобщенного суждения:

На основе анализа данных формулируется итоговое экспертное мнение, которое используется для принятия решения.

Значение в психолого-педагогической экспертизе

* Оценка соответствия:

Помогает установить степень соответствия педагогических систем, процессов или объектов нормам и стандартам.

* Диагностика:

Позволяет провести диагностику сложных явлений, которые трудно измерить напрямую.

* Разработка решений:

Предоставляет комплексное видение проблемы и способствует поиску эффективных решений.

**Вопрос 17 Этические принципы психолого-педагогической экспертизы**

Этические принципы психолого-педагогической экспертизы включают конфиденциальность, компетентность, ответственность, соблюдение прав клиента (включая информированное согласие и возможность отказа), благополучие клиента (недопущение вреда), профессиональную кооперацию и честность. Эти принципы направлены на защиту интересов обследуемого и обеспечение высокого качества работы специалиста.

Принципы психолого-педагогической экспертизы:

* Конфиденциальность
* Неразглашение личных сведений, полученных в ходе экспертизы, без согласия клиента.
* Компетентность
* Соблюдение границ своей профессиональной компетенции, использование научно обоснованных методик и постоянное повышение квалификации.
* Ответственность
* Несение ответственности за свои действия, результаты работы и соблюдение этических норм.
* Информирование клиента и право на отказ
* Клиент должен быть проинформирован о целях, задачах и использовании результатов экспертизы.
* Клиент имеет право отказаться от обследования, если он на это не согласен.
* Благополучие клиента
* Деятельность должна быть организована так, чтобы ни процесс, ни результат экспертизы не наносили вреда испытуемому, а, по возможности, способствовали его улучшению.
* Профессиональная кооперация
* Возможность обмена психологической информацией с коллегами для повышения качества работы и улучшения психодиагностической практики.
* Честность
* Отсутствие предвзятого отношения, признание профессиональных ограничений и ясное информирование о любых конфликтах интересов.

Говоря об этических принципах психолого-педагогической экспертизы, стоит отметить, что, в отличие от судебно-экспертной практики, в сфере образования нет закрепленных в законодательстве этических норм данного вида деятельности. В психологическом сообществе существует два документа, регламентирующих соблюдение принципов профессиональной этики педагогов-психологов:

1) Этический кодекс педагога-психолога Службы практической психологии образования России (принят на I Всероссийском съезде практических психологов образования 26-28 мая 2003 года) [Этический кодекс педагога-психолога];

2) Этический кодекс психолога (принят 14 февраля 2012 года V Съездом Российского психологического общества) [Этический кодекс психолога].

Данные документы разработаны и приняты профессиональными сообществами (Федерация психологов образования России и Российское психологическое общество) и обязательны к исполнению только членами данных сообществ.

В настоящее время в профессиональном сообществе психологов образования активно обсуждается вопрос о внесении изменений и дополнений в Этический кодекс педагога-психолога, который был принят в 2003 году [Этический кодекс педагога-психолога]. На III Всероссийском съезде практических психологов, организованном Федерацией психологов образования России в 2013 году, были названы следующие проблемные зоны в области реализации принципов профессиональной этики психологами образования:

1) отсутствие в профессиональном сообществе единого понимания терминов, входящих в название и описание этических принципов;

2) отсутствие в существующем документе информации о возможных нарушениях профессиональной этики и последствиях этих действий;

3) проблема проверки компетентности в области профессиональной этики психологов образования;

4) необходимость разработки механизма регуляции реализации этических принципов профессиональным сообществом.

В настоящее время идет работа по дополнению и обновлению содержания документа «Этический кодекс педагога-психолога Службы практической психологии образования России». Основные направления этой деятельности:

1) изучение и анализ мирового опыта в создании этических принципов профессиональных сообществ;

2) усиление вопросов профессиональной этики в профессиональном стандарте педагога-психолога (психолога образования);

3) разработка единой терминологической базы, используемой в документации профессионального сообщества (глоссарий терминов и определений);

4) создание и описание инструментария реализации этических принципов в деятельности педагогов- психологов (психологов образования) и механизмов реагирования профессионального сообщества на факты нарушения профессиональной этики;

5) организация обсуждения вопросов соблюдения профессиональной этики на страницах журнала профессионального сообщества «Вестник практической психологии образования» [11, 14, 17].

В педагогическом сообществе попытка принять единые этические принципы была предпринята на Педагогической ассамблее учителей в Санкт-Петербурге 21-22 января 2010 года, когда был представлен проект профессионального кодекса учителя [Профессиональный кодекс учителя, 2010]. Данный проект широко обсуждался в профессиональном сообществе и в итоге не был принят, так как содержал множество позиций, вызвавших негодование и недоумение в профессиональном сообществе [1, 3, 10].

На сегодняшний день необходимость соблюдения норм профессиональной этики педагогических работников отражены в «Законе об образовании Российской Федерации» [Федеральный закон от], где указано, что:

1) педагогические работники обязаны: осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) в соответствии с утвержденной рабочей программой; соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики; уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений (статья 48);

2) педагогические работники пользуются следующими академическими правами и свободами: ... право на защиту профессиональной чести и достоинства, на справедливое и объективное расследование нарушения норм профессиональной этики педагогических работников; . академические права и свободы должны осуществляться с соблюдением прав и свобод других участников образовательных отношений, требований законодательства Российской Федерации, норм профессиональной этики педагогических работников, закрепленных в локальных нормативных актах организации, осуществляющей образовательную деятельность (статья 47). Но сами нормы профессиональной этики в «Законе об образовании Российской Федерации» не указаны.

В 2014 году Министерство образования и науки РФ опубликовало методическое письмо «Рекомендациии по организации мероприятий, направленных на разработку, принятие и применение Кодекса профессиональной этики педагогическим сообществом» [Письмо Минобрнауки России], в котором описывается Кодекс профессиональной этики педагогических работников, разработанный Ми­нобрнауки России совместно с Профсоюзом работников народного образования. В документе указано, что Кодекс профессиональной этики является составной частью документов, регламентирующих отношения участников образовательного процесса (обучающихся, педагогов, администрации, семьи) и разработан, в том числе, с целью установления этических взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса. Несмотря на то, что данный документ носит рекомендательный характер, он адресован органам государственной власти субъектов РФ в сфере образования для организации работы по внедрению Кодекса профессиональной этики в образовательное сообщество в целом и конкретно в каждую образовательную организацию. При этом педагогические сотрудники конкретной образовательной организации могут внести дополнения и изменения в данный документ с учетом Устава организации и существующих норм корпоративной этики. Модельный кодекс профессиональной этики педагогических работников состоит из 3-х разделов:

1) общие положения, описывающие нормативные основания разработки данного документа, его цели и задачи;

2) этические правила поведения педагогических работников при выполнении ими трудовых обязанностей;

3) ответственность за нарушение положений Кодекса [Письмо Минобрнауки России].

Модельный кодекс профессиональной этики педагогических работников описывает общие требования к поведению сотрудников образовательных организаций, не детализируя правила поведения в конкретных ситуациях, в частности, в процессе организации и проведения психолого-педагогической экспертизы. Вопросы нарушения профессиональной этики должны рассматриваться на заседаниях коллегиальных органов управления, предусмотренных уставом образовательных организаций, и (или) комиссии по урегулированию споров между участниками образовательных отношений. Как и в профессиональном сообществе педагогов-психологов (психологов образования), в профессиональной среде педагогических работников в РФ на сегодняшний день не существует этического комитета, который бы занимался экспертизой и регулированием реализации норм профессиональной этики в профессиональном сообществе.

Проведенный и представленный выше анализ документов, регламентирующих вопросы реализации принципов профессиональной этики специалистов сферы образования, показал, что в настоящее время отсутствуют единые требования к этике проведения психолого-педагогической экспертизы в системе образования. Данный вопрос может быть решен только при активном участии профессионального сообщества в обсуждении и принятии норм профессиональной этики специалистов, участвующих в проведении психолого-педагогической экспертизы в системе образования, в детальном описании принципов профессиональной этики и правил поведения специалистов в ситуациях этических дилемм, а также при создании и качественном функционировании в профессиональном сообществе группы специалистов (этического комитета), в чьи обязанности будут входить функции регулирования норм выполнения принципов профессиональной этики всеми специалистами, участвующими в психолого-педагогической экспертизе в системе образования.

Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования, как вид гуманитарной экспертизы, должна подчиняться строгой системе этических и юридических принципов, а именно:

1) соблюдение законности, соблюдение прав и свобод человека и гражданина при производстве экспертизы;

2) независимость эксперта;

3) объективность исследования [2, с. 39-41, с. 85].

Соблюдение принципа законности предполагает знание и соблюдение нормативно-правовых актов и документов, регламентирующих деятельность специалистов в системе образования Российской Федерации. Специалисты, участвующие в проведении психолого-педагогической экспертизы в системе образования, должны неукоснительно соблюдать права субъектов образовательных отношений, отраженных в международном и российском законодательстве:

1) Всеобщая декларация прав человека. Принята резолюцией 217 А (III) Генеральной Ассамблеи ООН от 10 декабря 1948 года;

2) Конвенция о правах ребенка от 20 ноября 1989 года (ратифицирована постановлением Верховного Совета СССР от 13 июня 1990 года №1559-1);

3) Конституция Российской Федерации;

4) Федеральный закон от 24 июля 1998 года №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»;

5) Федеральный закон от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Реализация принципа независимости эксперта предполагает, что специалист, проводящий психолого-педагогическую экспертизу, не должен находиться в какой-либо зависимости от органа или лица, назначившего экспертизу. В процессе проведения психолого-педагогической экспертизы в системе образования этот принцип в такой формулировке невозможно соблюсти в полной степени, так как заказчиком данного вида экспертизы чаще всего выступают административные и педагогические работники образовательной организации (реже — родители/ законные представители обучающихся), и проведение психолого-педагогической экспертизы может проводиться специалистами психолого-педагогического консилиума образовательной организации, в состав которого входят штатные сотрудники образовательной организации. Соблюдение принципа независимости для психолого-педагогической экспертизы в системе образования требует уточнения и дополнения, а именно акцентирование внимания на относительной независимости эксперта. Специалист, участвующий в проведении психолого-педагогической экспертизы в системе образования, не должен находиться в родственных связях с подэкспертным лицом; но при этом должен давать заключение, основанное на результатах собственного исследования в соответствии со своими профессиональными знаниями, и нести личную ответственность за данное им заключение [Леонтьев, 2008, с. 40].

Принцип объективности исследований диктует эксперту, участвующему в процессе психолого-педагогической экспертизы в системе образования, проведение исследования и формулирование выводов строго на научной (теоретической и методологической) основе, соответствующих современному уровню развития области, в которой он обладает специальными знаниями. Экспертные выводы должны строго вытекать из результатов исследования. Данный принцип также задает требование к беспристрастности эксперта, он не должен быть заинтересован в каком-либо определенном исходе экспертизы. Объективность экспертизы является следствием ее субъективности — опоры высококвалифицированного эксперта на свое индивидуальное знание и видение ситуации, отличающееся от знания и видения большинства людей [Леонтьев, 2008, с. 40-41].

Говоря о научной основе психолого-педагогической экспертизы в системе образования, стоит обратить внимание на отсутствие описания в научной литературе принципов психолого-педагогической экспертологии. Как и отмечалось ранее, наиболее разработанной моделью экспертной деятельности является концепция судебно-психологической экспертизы [Сафуанов, 2014], в связи с чем мы обратились к описанию ее принципов и обнаружили, что данные принципы, при определенной корректировке используемых терминов, способны отразить принципы психолого-педагогической экспертизы в системе образования. К этим принципам относятся:

1) принцип сравнительного экспертоведения, предусматривающий выявление опосредованной зависимости специальных знаний экспертов, используемых в процессе психолого-педагогической экспертизы в системе образования, от уровня развития психологических и педагогических наук и отраслей (общей, возрастной, клинической, социальной, педагогической, юридической, этнической и других отраслей психологии, социальной и специальной (коррекционной) педагогики, дефектологии и логопедии и т. д.) и смежных с ними отраслей (медицина, право и др.);

2) диалектическое единство интеграции и дифференциации педагогической психологии и педагогики как предметных экспертных наук.

В заключение хочется подчеркнуть, что принципы профессиональной этики психолого-педагогической экспертизы должны обсуждаться при активном участии профессионального сообщества с привлечением специалистов, участвующих в проведении данного вида экспертной деятельности: педагогов, воспитателей, педагогов-психологов, учителей-дефектологов, социальных педагогов и т. д. Профессиональное сообщество экспертов должно не только сформулировать четкие этические принципы психолого-педагогической экспертизы в системе образования, но и подробно описать правила поведения специалистов в ситуациях этических дилемм, а также ответственность специалистов за нарушение данных принципов при проведении психолого-педагогической экспертизы в процессе своей профессиональной деятельности.

Литература

Ахаян А.А. Проект Профессионального кодекса учителя и дополнительная информация к размышлению [Электронный ресурс]. — URL: http://www.emissia.org/offline/2010/1380.htm (дата обращения: 03.09.2017).

Леонтьев Д.А., Иванченко Г.В. Комплексная гуманитарная экспертиза: методология и смысл. — М.: Смысл, 2008. — 135 с.

Мишина Е. Врачи, учителя и социальные работники получат правила профессиональной этики [Электронный ресурс] // Российская газета. — 2013. — №6012 (36). — URL: http://www.rg.ru/2013/02/20/etika.html (дата обращения: 03.09.2017).

Письмо Минобрнауки России от 06.02.2014 N 09-148 «О направлении материалов» (вместе с «Рекомендациями по организации мероприятий, направленных на разработку, принятие и применение Кодекса профессиональной этики педагогическим сообществом») [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правые акты Российской Федерации. — URL: http://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-06022014-n-09-148/ (дата обращения: 03.09.2017).

Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. — URL: http://минобрнауки.рф/документы/543 (дата обращения 03.09.2017).

Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года №373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. — URL: http://минобрнауки.рф/документы/543 (дата обращения 03.09.2017).

Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года №413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации. — URL: http://минобрнауки.рф/документы/543 (дата обращения: 03.09.2017).

Профессиональный кодекс учителя [Электронный ресурс] // Учительская газета. — 2010. — №5. — URL: http://www.ug.ru/archive/34928 (дата обращения: 03.09.2017).

Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза: Учебник для академического бакалавриата. — М.: Юрайт, 2014. — 421 с.

Стенограмма радиопередачи «Родительское собрание». Тема «Профессиональный Кодекс учителя» (с участием А.Г. Каспржака, В. Могилевской, М. Алимова), 31 января 2010 г. [Электронный ресурс] // Официальный сайт «Эхо Москвы». — URL: http://echo.msk.ru/programs/assembly/ 652089-echo.phtml (дата обращения: 03.09.2017).

Умняшова И.Б. Вопросы профессиональной этики педагога-психолога в процессе психологического консультирования педагогических работников // Вестник практической психологии образования. — 2017. — №1 (50). — С. 9–13.

Умняшова И.Б. Научные основания психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психология образования: Научный альманах. — М.: МФЮА, 2016. — С. 123–132.

Умняшова И.Б. Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: предмет и содержание // PEM: Psychology. Educology. Medicine. — 2016. — №3. — URL: http://pem.esrae.ru/13\_156 (дата обращения: 03.09.2017).

Умняшова И.Б., Гильяно А.С., Кузнецова А.А., Новикова Г.В., Мурафа С.В. Анализ соблюдения принципов профессиональной этики специалистами Службы практической психологии образования РФ // Вестник практической психологии образования. — 2016. — №2 (47). — С. 19–26.

Умняшова И.Б., Егоров И.А. Нормативные основания организации психолого-педагогической экспертизы в системе образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // Психология и право. — 2016. — Том 6. — №3. — С. 162–177. — https://psyjournals.ru/files/82934/ psyandlaw\_2016\_3\_Umnyashova\_Egorov.pdf.

Умняшова И.Б., Егоров И.А. Междисциплинарный консилиум образовательной организации как вид психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Вестник практической психологии образования. — 2016. — №3 (48). — С. 11–17.

Умняшова И.Б., Новикова Г.В., Гильяно А.С., Мурафа С.В., Запорожская Д.Е. Механизмы регулирования вопросов профессиональной этики психологов образования // Вестник практической психологии образования. — 2016. — №4 (49). — С. 23–31.

Федеральный закон от 29.12.2012 №273\_ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 02.03.2016) // Российская газета. — 31.12.2012. — № 303.

Этический кодекс педагога-психолога Службы практической психологии образования [Электронный ресурс] // Детская психология для специалистов. — URL: http://practic.childpsy.ru/document/detail.php?ID=22885 (дата обращения: 03.09.2017).

Этический кодекс психолога (принят 14 февраля 2012 года V Съездом Российского психологического общества) [Электронный ресурс] // Официальный сайт Российского психологического общества. — URL: http://рпо.рф/rpo/documentation/ethics.php (дата обращения: 03.09.2017).

Портал психологических изданий PsyJournals.ru — https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2017\_n3/Umnyakova\_2 [К вопросу о профессиональной этике специалистов, осуществляющих психолого-педагогическую экспертизу в сфере образования // Вестник практической психологии образования — 2017. Том 14. № 3]

**Этический кодекс психолога**

Преамбула

1. Этический кодекс психолога Российского психологического общества составлен в соответствии с Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом Российской Федерации № 152-ФЗ от 27 июля 2006 года «О персональных данных», Уставом Российского психологического общества, Всеобщей декларацией прав человека, Хельсинкской декларацией Всемирной медицинской ассоциации «Этические принципы проведения медицинских исследований с участием людей в качестве субъектов исследования», международной Универсальной декларацией этических принципов для психологов, Этическим метакодексом Европейской федерации психологических ассоциаций.
2. Консультативным и регулирующим органом Российского психологического общества по вопросам профессиональной этики психолога является Этический комитет Российского психологического общества.
3. В настоящем Этическом кодексе термин «Психолог» относится к лицу, имеющему высшее психологическое образование.
4. В настоящем Этическом кодексе термин «Клиент» относится к лицу, группе лиц или организации, которые согласились быть объектом психологических исследований в личных, научных, производственных или социальных интересах или лично обратились к Психологу за психологической помощью.
5. Действие данного Этического кодекса распространяется на все виды деятельности психологов, определенные настоящим Этическим кодексом. Действие данного Этического кодекса распространяется на все формы работы Психолога, в том числе осуществляемые дистанционно или посредством сети Интернет.
6. Профессиональная деятельность психолога характеризуется его особой ответственностью перед клиентами, обществом и психологической наукой, и основана на доверии общества, которое может быть достигнуто только при соблюдении этических принципов профессиональной деятельности и поведения, содержащихся в настоящем Этическом кодексе.
7. Этический кодекс психологов служит: для внутренней регуляции деятельности сообщества психологов; для регуляции отношений психологов с обществом; основой применения санкций при нарушении этических принципов профессиональной деятельности.

**I. Этические принципы психолога**

Этика работы психолога основывается на общечеловеческих моральных и нравственных ценностях. Идеалы свободного и всестороннего развития личности и ее уважения, сближения людей, создания справедливого, гуманного, процветающего общества являются определяющими для деятельности психолога. Этические принципы и правила работы психолога формулируют условия, при которых сохраняются и упрочиваются его профессионализм, гуманность его действий, уважение людей, с которыми он работает, и при которых усилия психолога приносят реальную пользу.

1. **Принцип уважения**

Психолог исходит из уважения личного достоинства, прав и свобод человека, провозглашенных и гарантированных Конституцией Российской Федерации и международными документами о правах человека.  
Принцип уважения включает:

* 1. **Уважение достоинства, прав и свобод личности**
     1. Психолог с равным уважением относится к людям вне зависимости от их возраста, пола, сексуальной ориентации, национальности, принадлежности к определенной культуре, этносу и расе, вероисповедания, языка, социально-экономического статуса, физических возможностей и других оснований.
     2. Беспристрастность Психолога не допускает предвзятого отношения к Клиенту. Все действия Психолога относительно Клиента должны основываться на данных, полученных научными методами. Субъективное впечатление, которое возникает у Психолога при общении с Клиентом, а также социальное положение Клиента не должны оказывать никакого влияния на выводы и действия Психолога.
     3. Психолог избегает деятельности, которая может привести к дискриминации Клиента по любым основаниям.
     4. Психологу следует так организовать свою работу, чтобы ни ее процесс, ни ее результаты не наносили вреда здоровью и социальному положению Клиента и связанных с ним лиц.
  2. **Конфиденциальность**
     1. Информация, полученная Психологом в процессе работы с Клиентом на основе доверительных отношений, не подлежит намеренному или случайному разглашению вне согласованных условий.
     2. Результаты исследования должны быть представлены таким образом, чтобы они не могли скомпрометировать Клиента, Психолога или психологическую науку.
     3. Психодиагностические данные студентов, полученные при их обучении, должны рассматриваться конфиденциально. Сведения о Клиентах также должны рассматриваться конфиденциально.
     4. Демонстрируя конкретные случаи своей работы, Психолог должен обеспечить защиту достоинства и благополучия Клиента.
     5. Психолог не должен отыскивать о Клиенте информацию, которая выходит за рамки профессиональных задач Психолога.
     6. Клиент имеет право на консультацию Психолога или работу с ним без присутствия третьих лиц.
     7. Неконтролируемое хранение данных, полученных при исследованиях, может нанести вред Клиенту, Психологу и обществу в целом. Порядок обращения с полученными в исследованиях данными и порядок их хранения должны быть жестко регламентированы.
  3. **Осведомленность и добровольное согласие Клиента**
     1. Клиент должен быть извещен о цели работы, о применяемых методах и способах использования полученной информации. Работа с Клиентом допускается только после того, как Клиент дал информированное согласие в ней участвовать. В случае, если Клиент не в состоянии сам принимать решение о своем участии в работе, такое решение должно быть принято его законными представителями.
     2. Психолог должен сообщать Клиенту обо всех основных шагах или лечебных действиях. В случае стационарного лечения Психолог должен информировать Клиента о возможных рисках и об альтернативных методах лечения, включая непсихологические.
     3. Видео- или аудиозаписи консультации или лечения Психолог может делать только после того, как получит согласие на это со стороны Клиента. Это положение распространяется и на телефонные переговоры. Ознакомление третьих лиц с видео-, аудиозаписями консультации и телефонными переговорами Психолог может разрешить только после получения согласия на это со стороны Клиента.
     4. Участие в психологических экспериментах и исследованиях должно быть добровольным. Клиент должен быть проинформирован в понятной для него форме о целях, особенностях исследования и возможном риске, дискомфорте или нежелательных последствиях, чтобы он мог самостоятельно принять решение о сотрудничестве с Психологом. Психолог обязан предварительно удостовериться в том, что достоинство и личность Клиента не пострадают. Психолог должен принять все необходимые предосторожности для обеспечения безопасности и благополучия Клиента и сведения к минимуму возможности непредвиденного риска.
     5. В тех случаях, когда предварительное исчерпывающее раскрытие информации противоречит задачам проводимого исследования, Психолог должен принять специальные меры предосторожности для обеспечения благополучия испытуемых. В тех случаях, когда это возможно, и при условии, что сообщаемая информация не нанесет вреда Клиенту, все разъяснения должны быть сделаны после окончания эксперимента.
  4. **Самоопределение Клиента**
     1. Психолог признает право Клиента на сохранение максимальной автономии и самоопределения, включая общее право вступать в профессиональные отношения с психологом и прекращать их.
     2. Клиентом может быть любой человек в случае своей несомненной дееспособности по возрасту, состоянию здоровья, умственному развитию, физической независимости. В случае недостаточной дееспособности человека решение о его сотрудничестве с Психологом принимает лицо, представляющее интересы этого человека по закону.
     3. Психолог не должен препятствовать желанию Клиента привлечь для консультации другого психолога (в тех случаях, когда к этому нет юридических противопоказаний).

1. **Принцип компетентности**

Психолог должен стремиться обеспечивать и поддерживать высокий уровень компетентности в своей работе, а также признавать границы своей компетентности и своего опыта. Психолог должен предоставлять только те услуги и использовать только те методы, которым обучался и в которых имеет опыт.  
Принцип компетентности включает:

* 1. **Знание профессиональной этики**
     1. Психолог должен обладать исчерпывающими знаниями в области профессиональной этики и обязан знать положения настоящего Этического кодекса. В своей работе Психолог должен руководствоваться этическими принципами.
     2. Если персонал или студенты выступают в качестве экспериментаторов в проведении психодиагностических процедур, Психолог должен обеспечить, независимо от их собственной ответственности, соответствие совершаемых ими действий профессиональным требованиям.
     3. Психолог несет ответственность за соответствие профессионального уровня персонала, которым он руководит, требованиям выполняемой работы и настоящего Этического кодекса.
     4. В своих рабочих контактах с представителями других профессий Психолог должен проявлять лояльность, терпимость и готовность помочь.
  2. **Ограничения профессиональной компетентности**
     1. Психолог обязан осуществлять практическую деятельность в рамках собственной компетентности, основанной на полученном образовании и опыте.
     2. Только Психолог осуществляет непосредственную (анкетирование, интервьюирование, тестирование, электрофизиологическое исследование, психотерапия, тренинг и др.) или опосредованную (биографический метод, метод наблюдения, изучение продуктов деятельности Клиента и др.) работу с Клиентом.
     3. Психолог должен владеть методами психодиагностической беседы, наблюдения, психолого-педагогического воздействия на уровне, достаточном, чтобы поддерживать у Клиента чувство симпатии, доверия и удовлетворения от общения с Психологом.
     4. Если Клиент болен, то работа с ним допустима только с разрешения врача или согласия других лиц, представляющих интересы Клиента.
  3. **Ограничения применяемых средств**
     1. Психолог может применять методики, которые адекватны целям проводимого исследования, возрасту, полу, образованию, состоянию Клиента, условиям эксперимента. Психодиагностические методики, кроме этого, обязательно должны быть стандартизованными, нормализованными, надежными, валидными и адаптированными к контингенту испытуемых.
     2. Психолог должен применять методы обработки и интерпретации данных, получившие научное признание. Выбор методов не должен определяться научными пристрастиями Психолога, его общественными увлечениями, личными симпатиями к Клиентам определенного типа, социального положения или профессиональной деятельности.
     3. Психологу запрещается представлять в результатах исследования намеренно искаженные первичные данные, заведомо ложную и некорректную информацию. В случае обнаружения Психологом существенной ошибки в своем исследовании после того, как исследование было опубликовано, он должен предпринять все возможные действия по исправлению ошибки и дальнейшему опубликованию исправлений.
  4. **Профессиональное развитие**
     1. Психолог должен постоянно повышать уровень своей профессиональной компетентности и свою осведомленность в области этики психологической работы (исследования).
  5. **Невозможность профессиональной деятельности в определенных условиях**
     1. Если какие-либо обстоятельства вынуждают Психолога преждевременно прекратить работу с Клиентом и это может отрицательно сказаться на состоянии Клиента, Психолог должен обеспечить продолжение работы с Клиентом.
     2. Психолог не должен выполнять свою профессиональную деятельность в случае, когда его способности или суждения находятся под неблагоприятным воздействием.

1. **Принцип ответственности**

Психолог должен помнить  о своих профессиональных и научных обязательствах перед своими клиентами, перед профессиональным сообществом и обществом в целом. Психолог должен стремиться избегать причинения вреда, должен нести ответственность за свои действия, а также гарантировать, насколько это возможно, что его услуги не являются злоупотреблением.  
Принцип ответственности включает:

* 1. **Основная ответственность**
     1. Решение Психолога осуществить исследовательский проект или вмешательство предполагает его ответственность за возможные научные и социальные последствия, включая воздействие на лиц, группы и организации, участвующие в исследовании или вмешательстве, а также непрямой эффект, как, например, влияние научной психологии на общественное мнение и на развитие представлений о социальных ценностях.
     2. Психолог должен осознавать специфику взаимодействия с Клиентом и вытекающую из этого ответственность. Ответственность особенно велика в случае, если в качестве испытуемых или клиентов выступают лица, страдающие от медикаментозной зависимости, или лица, ограниченные в своих действиях, а также, если программа исследования или вмешательства целенаправленно ограничивает дееспособность Клиента.
     3. Если Психолог приходит к заключению, что его действия не приведут к улучшению состояния Клиента или представляют риск для Клиента, он должен прекратить вмешательство.
  2. **Ненанесение вреда**
     1. Психолог применяет только такие методики исследования или вмешательства, которые не являются опасными для здоровья, состояния Клиента, не представляют Клиента в результатах исследования в ложном, искаженном свете, и не дают сведений о тех психологических свойствах и особенностях Клиента, которые не имеют отношения к конкретным и согласованным задачам психологического исследования.
  3. **Решение этических дилемм**
     1. Психолог должен осознавать возможность возникновения этических дилемм и нести свою персональную ответственность за их решение. Психологи консультируются по этим вопросам со своими коллегами и другими значимыми лицами, а также информируют их о принципах, отраженных в Этическом кодексе.
     2. В случае, если у Психолога в связи с его работой возникли вопросы этического характера, он должен обратиться в Этический комитет Российского психологического общества за консультацией.

1. **Принцип честности**

Психолог должен стремиться содействовать открытости науки, обучения и практики в психологии. В этой деятельности психолог должен быть честным, справедливым и уважающим своих коллег. Психологу надлежит четко представлять свои профессиональные задачи и соответствующие этим задачам функции.  
Принцип честности включает:

* 1. **Осознание границ личных и профессиональных возможностей**
     1. Психолог должен осознавать ограниченность как своих возможностей, так и возможностей своей профессии. Это условие установления диалога между профессионалами различных специальностей.
  2. **Честность**
     1. Психолог и Клиент (или сторона, инициирующая и оплачивающая психологические услуги для Клиента) до заключения соглашения оговаривают вопросы вознаграждения и иные существенные условия работы, такие как распределение прав и обязанностей между Психологом и Клиентом (или стороной, оплачивающей психологические услуги) или процедура хранения и применения результатов исследования.  
        Психолог должен известить Клиента или работодателя о том, что его деятельность в первую очередь подчиняется профессиональным, а не коммерческим принципам.  
        При приеме на работу Психолог должен поставить своего работодателя в известность о том, что:

– в пределах своей компетенции он будет действовать независимо;  
– он обязан соблюдать принцип конфиденциальности: этого требует закон;  
– профессиональное руководство его работой может осуществлять только психолог;  
– для него невозможно выполнение непрофессиональных требований или требований, нарушающих данный Этический кодекс.  
При приеме Психолога на работу работодатель должен получить текст данного Этического кодекса.

* + 1. Публичное распространение сведений об оказываемых Психологом услугах служит целям принятия потенциальными Клиентами информированного решения о вступлении в профессиональные отношения с Психологом. Подобная реклама приемлема только в том случае, если она не содержит ложных или искаженных сведений, отражает объективную информацию о предоставляемых услугах и отвечает правилам приличия.
    2. Психологу запрещается организовывать рекламу себе или какому-либо определенному методу вмешательства или лечения. Реклама в целях конкуренции ни при каких условиях не должна обманывать потенциальных Клиентов. Психолог не должен преувеличивать эффективность своих услуг, делать заявлений о превосходстве своих профессиональных навыков и применяемых методик, а также давать гарантии результативности оказываемых услуг.
    3. Психологу не разрешается предлагать скидку или вознаграждение за направление к ним нему Клиентов или заключать соглашения с третьими лицами с этой целью.
  1. **Прямота и открытость**
     1. Психолог должен нести ответственность за предоставляемую им информацию и избегать ее искажения в исследовательской и практической работе.
     2. Психолог формулирует результаты исследования в терминах и понятиях, принятых в психологической науке, подтверждая свои выводы предъявлением первичных материалов исследования, их математико-статистической обработкой и положительным заключением компетентных коллег. При решении любых психологических задач проводится исследование, всегда опирающееся на предварительный анализ литературных данных по поставленному вопросу.
     3. В случае возникновения искажения информации психолог должен проинформировать об этом участников взаимодействия и заново установить степень доверия.
  2. **Избегание конфликта интересов**
     1. Психолог должен осознавать проблемы, которые могут возникнуть в результате двойственных отношений. Психолог должен стараться избегать отношений, которые приводят к конфликтам интересов или эксплуатации отношений с Клиентом в личных интересах.
     2. Психолог не должен использовать профессиональные отношения в личных, религиозных, политических или идеологических интересах.
     3. Психолог должен осознавать, что конфликт интересов может возникнуть после формального прекращения отношений Психолога с Клиентом. Психолог в этом случае также несет профессиональную ответственность.
     4. Психолог не должен вступать в какие бы то ни было личные отношения со своими Клиентами.
  3. **Ответственность и открытость перед профессиональным сообществом**
     1. Результаты психологических исследований должны быть доступны для научной общественности. Возможность неверной интерпретации должна быть предупреждена корректным, полным и недвусмысленным изложением. Данные об участниках эксперимента должны быть анонимными. Дискуссии и критика в научных кругах служат развитию науки и им не следует препятствовать.
     2. Психолог обязан уважать своих коллег и не должен необъективно критиковать их профессиональные действия.
     3. Психолог не должен своими действиями способствовать вытеснению коллеги из его сферы деятельности или лишению его работы.
     4. Если Психолог считает, что его коллега действует непрофессионально, он должен указать ему на это конфиденциально.

**II. Нарушение Этического кодекса психолога**

1. Нарушение Этического кодекса психолога включает в себя игнорирование изложенных в нем положений, неверное их толкование или намеренное нарушение. Нарушение Этического кодекса может стать предметом жалобы.
2. Жалоба на нарушение Этического кодекса психолога может быть подана в Этический комитет Российского психологического общества в письменном виде любым физическим и юридическим лицом. Рассмотрение жалоб и вынесение решений по ним осуществляется в установленном порядке Этическим комитетом Российского психологического общества.
3. В качестве санкций, применяемых к Психологу, нарушившему Этический кодекс, могут выступать: предупреждение от имени Российского психологического общества (общественное порицание), приостановление членства в Российском психологическом обществе, сопровождающееся широким информированием общественности и потенциальных клиентов об исключении данного специалиста из действующего реестра психологов РПО. Информация о применяемых санкциях является общедоступной и передается в профессиональные психологические ассоциации других стран.
4. В случае серьезных нарушений Этического кодекса Российское психологическое общество может ходатайствовать о привлечении Психолога к суду.

Настоящий Этический кодекс психолога принят “14” февраля 2012 года V съездом Российского психологического общества.

Ссылка: <http://psyrus.ru/rpo/documentation/ethics.php>

**Вопрос 18** **Психолого-педагогическая экспертиза образовательных программ**

В современном образовательном пространстве роль экспертизы невозможно переоценить: она позволяет выявить, насколько образовательные программы соответствуют возрастным, познавательным и профессиональным потребностям обучающихся.

Понятие психолого-педагогической экспертизы образовательных программ, технологий и методов обучения

Психолого-педагогическая экспертиза – это процесс оценки качества содержания образовательных программ, технологий и методов обучения с точки зрения их соответствия психологическим и педагогическим требованиям. Основная задача такого анализа – определить, насколько образовательная программа отвечает потребностям разных возрастных и социально-культурных групп.

Цели экспертизы образовательных программ, технологий и методов обучения

Основные цели психолого-педагогической экспертизы включают:

Анализ соответствия программ возрастным особенностям обучающихся. Например, содержание учебников и материалов должно учитывать уровень когнитивного развития ребенка.

Оценка учебно-методических материалов с точки зрения их эффективности. Важно учитывать, создают ли программы условия для активного и осознанного обучения.

Выявление факторов, связанных с мотивацией и личностным развитием. Образовательная программа должна способствовать формированию познавательного интереса и развитию личности учащихся.

Предупреждение перегрузок и стрессов. Академическое содержание должно быть сбалансированным, чтобы не вызывать у учащихся излишнюю психоэмоциональную нагрузку.

Основные аспекты и критерии экспертного анализа образовательных программ, технологий и методов обучения

При проведении экспертизы учитываются психолого-педагогические критерии, такие как:

Содержательная составляющая:

Соответствие учебного материала возрастным возможностям учеников.

Обеспечение постепенности и последовательности представления знаний.

Доступность, логичность и связность материала.

Методическая составляющая:

Использование разнообразных методов обучения (например, взаимодействие учеников в группах, самостоятельная работа).

Наличие ориентиров на развитие навыков XXI века (например, критическое мышление, креативность, командная работа).

Психолого-педагогическая составляющая:

Сложность и объем материала должны соответствовать возможностям обучающихся.

Учет индивидуальных образовательных запросов, в том числе для детей с ОВЗ или талантливых учащихся.

Социально-культурный аспект:

Отражение в программе культурных и региональных особенностей.

Обеспечение использования этнокультурных ценностей в обучении.

Методы проведения экспертизы

Проведение психолого-педагогической экспертизы включает следующие этапы и методы:

Анализ документации:

Изучение программ, учебников, методических материалов.

Сравнение с федеральными образовательными стандартами.

Диагностические методы:

Опрос и анкетирование учащихся, педагогов и родителей.

Исследование восприятия и освоения учебного материала детьми.

Психологический анализ учебного контента:

Оценка влияния содержания на эмоциональную сферу и мотивацию ребенка.

Экспертная оценка:

Привлечение специалистов-психологов, педагогов и методистов для анализа качества материалов и их соответствия требованиям.

Принципы организации и проведении экспертизы учебных программ

При организации и проведении экспертизы учебных программ важны следующие принципы: объективность и обоснованность экспертных заключений, независимость и анонимность экспертов, гласность и открытость, единство требований и соблюдение педагогической этики. Экспертиза охватывает анализ содержания программы, условий ее реализации (материально-техническая база, кадровое обеспечение) и соответствие требованиям отрасли и нормативным документам, таким как ФГОС.

Принципы проведения экспертизы:

* **Объективность и обоснованность:**

Экспертное заключение должно основываться на объективном анализе и быть аргументированным.

* **Независимость и анонимность:**

Эксперты должны быть независимы от авторов программы и образовательной организации, а результаты их работы могут быть анонимными.

* **Открытость и гласность:**

Программы могут подаваться на экспертизу самими педагогами, а положительные результаты делают их доступными широкой общественности, например, через банки примерных программ.

* **Единство требований:**

При проведении экспертизы важно придерживаться единых, заранее установленных требований.

* **Педагогическая этика:**

Результаты экспертизы должны быть доведены до сведения автора и руководства организации, но не подлежат публичному разглашению, если программа получила низкую оценку.

Этапы и организация экспертизы:

**1. Подготовка:**

Проводится беседа с инициаторами проверки для обсуждения целей, сроков и процедуры экспертизы.

**2. Изучение программы:**

Анализ содержания, структуры программы и ее соответствия современным требованиям.

**3. Оценка условий реализации:**

Анализ материально-технической базы, оснащенности учебных аудиторий и наличие необходимого оборудования.

**4. Оценка кадрового обеспечения:**

Анализ квалификации преподавателей, их опыта работы, а также наличия практикующих специалистов и ученых.

**5. Анализ соответствия требованиям отрасли:**

Определение степени соответствия программы потребностям рынка труда, требованиям работодателей и стандартам (например, [ФГОС](https://www.google.com/search?sca_esv=d6d36d65c3340674&cs=0&q=%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1&sa=X&ved=2ahUKEwir3_iOnKaPAxXcPxAIHdTKDIQQxccNegQIPBAB&mstk=AUtExfD9Stxxem2LlnsJi_Gk3ziPyA-NFqVaXDYD-JM-uc3x8u-vmsZkykfHwnD4w2WIWSEGSvMVi_O6qIOZc8sMiHu7d0oiaWG8VPp2pvEjPakVMCsLExjSJUtHhJwtJ-qLvDc&csui=3)).

**6. Формирование заключения:**

Эксперты формируют заключение, где оценивают соответствие программы установленным критериям и определяют ее потенциал развития.

Проблемы и вызовы психолого-педагогической экспертизы

Несмотря на важность экспертизы, она сталкивается с рядом проблем:

Недостаточная квалификация экспертов. Проведение экспертизы требует от специалистов знаний в области психологии, педагогики и методологии.

Сложности адаптации программ для индивидуальных потребностей. Образовательные программы не всегда учитывают разнообразие потребностей обучающихся.

Устойчивость стереотипов в учебных материалах. Нередко в программах сохраняются устаревшие подходы к образованию, что негативно влияет на её эффективность.

Практическое значение экспертизы

* Психолого-педагогическая экспертиза образовательных программ имеет прикладное значение, так как:
* Помогает уточнить содержание программ, учитывая современные нормы и потребности детей.
* Модифицирует образовательные модели, чтобы предотвратить перегрузку и усталость учащихся.
* Повышает успешность освоения материала, формируя благоприятные условия для обучения.

Пример реальной ситуации: внедрение нового учебника математики для младших классов, который оказался слишком сложным, несмотря на возрастные ограничения, выявило необходимость пересмотра содержания на основании результатов психолого-педагогической экспертизы.

Заключение. Психолого-педагогическая экспертиза является неотъемлемой частью системы современного образования. Она обеспечивает надежность, качество и эффективность образовательных программ, ориентируясь на развитие личности ученика и подготовку его к вызовам современного мира. Подход к экспертизе должен быть системным, глубоким и профессиональным. Только так мы можем достичь гармоничного и результативного образовательного процесса.

**Вопрос 19 Экспертиза образовательных и методических разработок в системе профессионального образования (СПО, ВО)**

В соответствии с задачами формирования в Российской Федерации единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров [9] проведение экспертизы образовательных и методических разработок (далее - экспертиза) является одним из основных направлений деятельности научно-методических центров сопровождения педагогических работников (далее - научно-методические центры) [7].

При этом существующая модель функционирования научно-методических центров на базе образовательных организаций высшего образования (далее -университетов) определяет экспертизу одним из наиболее востребованных инструментов распространения передовых педагогических практик [2]. Ресурсные возможности университетов позволяют организовать проведение экспертизы на системной и регулярной основе с учетом базовых методических принципов, а также принципов научной верификации, опираясь на особенности практической сферы применения результатов экспертизы.

Если рассматривать значение экспертизы для формирования единого образовательного пространства, то она содействует обеспечению высокого внедренческого потенциала разработок, развитию инновационной деятельности в регионе и в университете, повышению мотивации педагогических работников к обновлению методов обучения и воспитания, повышению престижа педагогических профессий и др. [6].

Специфика проведения экспертизы образовательных и методических разработок и инструментов профессиональной деятельности педагогических работников в условиях единого образовательного пространства состоит в подтверждении их соответствия нормативным правовым актам, регламентирующим профессиональную деятельность; возможности применения при разработке программ дополнительного профессионального образования; определении соответствия профилю профессиональной деятельности специалиста практических рекомендаций, включенных в разработки; корректности критериев оценки качества ожидаемых результатов; возможности включения методов и технологий в образовательную деятельность педагогических работников в конкретной образовательной организации.

Так же как и при проведении любой экспертной процедуры в системе образования, при которой конкретный запрос на экспертизу появляется извне [8], инициаторами экспертизы, реализуемой научно-методическими центрами, выступают различные субъекты федеральной, региональной и муниципальной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, в том числе центры непрерывного повышения профессионального мастерства

педагогических работников, региональный методический актив, профессиональные педагогические сообщества, коллективы авторов-разработчиков.

Экспертная деятельность изначально предполагает высокий стандарт ее исполнения. Цель экспертной деятельности в условиях единого образовательного пространства предполагает достижение высоких качественных показателей содержания образовательных и методических разработок. Данный аспект подробно рассматривается на примере поэтапного формирования у субъектов процедур экспертизы опыта продуктивного сетевого взаимодействия в рамках совместно-распределенной деятельности, в том числе, особенности подготовки и вхождения педагогов в сетевое профессиональное взаимодействие, значимые для совершенствования процедуры экспертизы образовательных и методических разработок [5].

При этом экспертиза в условиях единого образовательного пространства имеет свои специфические задачи, содержание, технологию проведения; требования, устанавливаемые процедурой экспертизы, гибко учитывают актуальные запросы общества к педагогической профессии, сохраняя высокий уровень требований к структуре и содержанию разработок, а также подтверждению их научной обоснованности. В этой связи критериальный аппарат экспертизы основан на научных и методических принципах и развивает положения доказательного подхода.

Рассмотрим подробнее данные принципы.

Главная идея, которая лежит в основе методических принципов, - развитие профессиональных и межпрофессиональных компетенций педагогических работников с опорой на лучшие практики, позволяющие на основе командного взаимодействия обеспечить условия для успеха каждого ребенка в значимых для него деятельностях, взаимодействовать с родителями, а также организовывать широкие возможности участия детей в жизни школы и общества (организация диалога, общности с детьми). Методические принципы экспертизы обоснованы в теоретико-прикладных аспектах исследований в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, А.А. Леонтьева, В.В. Рубцова, А.А. Марголиса, Е.И. Исаева, В.К. Зарецкого и др. К базовым принципам относят: деятельностный принцип формирования компетенций обучающихся; принцип взаимодействия и коммуникации в совместной деятельности; принцип рефлексивного подхода в обучении; принцип нормативности развития; принцип единства задач развития, обучения и воспитания; принцип привлечения к решению образовательных задач психологически значимых субъектов образовательных отношений и др. [3].

Научный аспект экспертизы подразумевает следование принципам научной верификации и качественной оценки образовательных и методических разработок, его положения представлены в исследовании об организации независимой оценки психолого-педагогических программ и стандартизации психодиагностических инструментов в парадигме доказательного подхода [9]. Данные требования применяются для оценки соответствия разработок современным достижениям науки, подтверждения новизны, результативности, оптимальности, возможности и условий использования описанного опыта другими педагогическими работниками.

Одновременно выделим аспект, связанный с пониманием экспертизы в условиях формирования единого образовательного пространства, - обеспечение встраиваемости в образовательный процесс конкретной образовательной организации с учетом ее социально-географических особенностей. Данное обстоятельство ставит задачу в качестве допустимых результатов экспертизы определять уровень соответствия примерным программам, технологиям и методам работы, а процесс экспертизы сопоставлять с экспертной оценкой проектов нормативных правовых актов федерального или регионального уровня, при которой существуют единый регламент экспертизы, единый профильный экспертный орган в соответствии с предметом экспертизы, единые требования к отбору экспертов, единая методика экспертизы определенных образовательных и методических разработок, открытые данные об итогах экспертной оценки.

3. Требования к экспертам, которые привлекаются к экспертизе образовательных и методических разработок:

■ компетентность в объекте и предмете экспертизы

■ наличие научных публикаций по проблеме исследования

■ открытость инновациям, кругозор и критическое мышление

■ наличие определенных достижений в данной профессиональной области, в том числе член методического сообщестза

■ наличие опыта экспертной деятельности

■ наличие личностных качеств эксперта (объективность, честность, дипломатичность, этичность,беспристрастность, здравомыслие)

■ опыт проведения прикладных научных исследований ы педагогической деятельности

■ коммуникабельность, умение работать в команде, обосновать свою точку зрения

■ оперативность

■ повышение квалификации по программам подготовки эксперта, подтверждение квалификации эксперта

■ наличие собственных разработок, представленных профессиональному сообществу

Требования научно-методических центров, устанавливаемые к отбору экспертов

Согласно результатам опроса руководителей научно-методических центров, приоритетные требования к экспертам распределились следующим образом: компетентность в объекте и предмете экспертизы (26%), наличие опыта экспертной деятельности (18%), наличие научных публикаций по проблеме исследования (15%), опыт проведения прикладных научных исследований и педагогической деятельности (11%), наличие определенных достижений в профессиональной деятельности (9%).

4. Содержание процедуры экспертизы как технологии, согласно проведенной научно-методическими центрами оценке и данным 72,2% респондентов, совершенствуется, дополняется необходимыми показателями, уточнениями к уже имеющимся критериям.

Представленные данные подтверждают востребованность проведения экспертизы на базе научно-методических центров, активную деятельность самих центров по отбору экспертов и развитию процедуры экспертной оценки в условиях единого образовательного пространства.

Проведение экспертизы в рамках деятельности научно-методических центров способствует развитию научно-практического сотрудничества университетов с организациями-партнерами и обеспечивает:

- высокую степень готовности научно-педагогического сообщества университета к консолидации ресурсов для эффективного решения задач научно-методического сопровождения при внедрении разработок;

- четкое понимание актуальных проблем педагогического сообщества на местах, запросов и ожиданий учителей, классных руководителей, советников директоров по воспитательной работе, специалистов психологических служб и других категорий педагогических работников в оказании им методической помощи и поддержки;

- высокий потенциал в области использования ресурсов научных школ университета для региональной системы образования;

- эффективность привлечения лучших педагогов в образовательный процесс с целью передачи и тиражирования лучших образовательных практик;

- формирование реестра рекомендованных научно-методических разработок по итогам проведенной экспертизы;

- преемственность научных исследований по направлениям деятельности научно-методических центров с методологическими, содержательными и организационными основами формирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров;

- расширение базы апробации авторских методик через взаимодействие авторов, экспертов в регионах для более масштабного исследования, получения максимально точных и корректных результатов.

Особенностью развития экспертизы на базе научно-методических центров является система совместных действий участников процедуры экспертизы и их ролей в сетевом научно-образовательном процессе с целью обеспечения готовности образовательных и методических разработок к внедрению. Одним из сетевых проектов данного формата выступает обучение специалистов в рамках дополнительного профессионального образования использованию результатов научных исследований, требований методического обеспечения реализации авторских разработок, порядка оформления их структуры и содержательного наполнения, организуемое научно-методическими центрами. Таким образом, результаты экспертизы выступают методической основой для доведения оригинальных авторских образовательных и методических разработок до высокого уровня соответствия требованиям независимой оценки.

Интегральные характеристики процедуры экспертизы образовательных и методических разработок и инструментов профессиональной деятельности педагогических работников

Для организации условий экспертизы образовательных и методических разработок на постоянной основе в деятельности научно-методических центров необходимо создать инфраструктуру проведения экспертизы, которая обеспечивается за счет консолидации взаимодействия структурных, в том числе научно-образовательных, подразделений университета, сотрудничества с экспертами регионов, создания специальных цифровых условий (единая платформа сбора данных, единый центр обработки данных, единый протокол независимой оценки, инструкции для экспертов), создания единого экспертного органа.

С целью соблюдения принципов объективности, открытости, независимости экспертизы образовательных и методических разработок методика экспертизы должна производиться в соответствии с согласованной системой критериев и показателей (единый регламент экспертизы для конкретного вида образовательных или методических разработок).

Приведем пример методики экспертной оценки образовательных и методических разработок, который был апробирован и внедрен в практику работы научно-методического центра [11].

Для научной экспертизы авторы и разработчики предоставляют документы для оценивания - паспорт разработки, саму разработку и отчет о результатах верификации. По результатам экспертизы принимается решение о рекомендации образовательных и методических разработок, получивших положительную нормативную оценку о степени соответствия стандарту экспертизы, по включению в федеральный реестр.

На экспертизу принимаются программы, методики и технологии (далее -образовательные и методические разработки), обеспечивающие психологическое и коррекционно-педагогическое сопровождение в системе образования (в том числе коррекционно-развивающие, коррекционно-реабилитационные, профилактические и просветительские (образовательные) программы).

Экспертиза осуществляется поэтапно: подача заявки на проведение экспертизы в составе необходимых документов; рассмотрение рабочим органом ДП НЭС представленных документов; заключение соглашения о проведении экспертизы с организацией, направившей заявку; формирование экспертной комиссии; определение срока проведения экспертизы; проведение мероприятий по экспертизе; проведение заседания секции ДП НЭС по результатам экспертизы и представление инициаторам экспертизы заключения с рекомендацией по включению или отклонению включения разработки в федеральный реестр.

Результаты экспертизы публикуются на официальном сайте научно-методического центра с указанием уровня соответствия стандарту экспертизы, а также рекомендациям по включению в федеральный реестр.

Экспертиза проводится по критериям [10]:

1. Соответствие требованиям нормативных правовых актов, относящихся к определенному виду профессиональной деятельности:

- соблюдение в образовательной и методической разработке требований профессиональных стандартов, ФГОС и иных документов, регламентирующих деятельность специалистов;

- четкость аргументации в отношении требований к специалистам, реализующим образовательную и методическую разработку;

- обоснованность требований к материально-технической оснащенности организации, необходимой для реализации образовательной и методической разработки.

В рамках данного блока критериев эксперты анализируют соответствие разработок заявленной проблематике. Наряду с этим выполняется анализ нормативных документов, методических материалов и разработок, правовых и научно обоснованных способов преодоления той проблемной ситуации, для которой предполагается образовательная или методическая разработка. Осуществляется анализ практической проблемы с учетом методологических и нормативных оснований.

2. Соответствие теме:

- соответствие содержания образовательной и методической разработки социально-психологическим особенностям целевых аудиторий;

— соответствие описания содержания образовательной и методической разработки заявленным целям и задачам;

— соответствие предложенных алгоритмов и методов решения профессиональной задачи выделенным целям, задачам и особенностям целевых групп;

— четкость и последовательность в описании структуры образовательной и методической разработки, наличие внутренней логики построения, содержательная взаимосвязь основных разделов.

Образовательная или методическая разработка должна быть построена на научных идеях, поэтому важное значение имеет обоснование выбора способов решения поставленных задач [4].

3. Результативность применения образовательной и методической разработки:

— реалистичность достижения выделенных в образовательной и методической разработке целей, задач и сроков их решения;

— системность и адресность решения задач с помощью заявленных мероприятий;

— точность и реалистичность в формулировках планируемых результатов реализации образовательной и методической разработки;

— корректная системы мониторинга реализации образовательной и методической разработки, её соответствие целям и задачам разработки;

— четкость и корректность сведений о практической апробации образовательной и методической разработки.

В образовательной или методической разработке должна быть представлена специфика междисциплинарного взаимодействия в процессе ее внедрения, направленная на расширение возможностей работать с имеющимися проблемами в образовательной среде комплексно, системно. В процессе реализации разработок важно проводить мониторинг, контролировать процесс, анализировать промежуточные результаты, которые должны быть ориентированы на достижение планируемых результатов, также оцениваемых экспертами.

4. Содержательность и аргументированность образовательной и методической разработки:

— корректность определения профиля разработки в соответствии с нормативными документами и проблемной ситуацией, на решение которой она направлена;

— научная обоснованность используемого инструментария диагностики и мониторинга согласно целям и задачам образовательной и методической разработки;

— аргументированность и точность описания требований к ресурсным условиям обеспечения реализации образовательной и методической разработки;

— корректность алгоритма реализации образовательной и методической разработки в отношении выбранных целевых аудиторий и образовательной среды;

— корректность критериев оценки достижения результатов (качественных и количественных) и методов их осуществления.

Критериальный аппарат должен позволить оценить эффективность разработки, достижение основных результатов ее применения. Необходимо установить получение и анализ обратной связи от участников, а также возможность анализа динамики изменений, что позволит в дальнейшем подтвердить эффективность программы и инструменты для получения этих данных.

5. Соответствие требованиям комплексной оценки программ/технологии:

— выполнение требований к оформлению, содержанию и структуре образовательной и методической разработки;

— соблюдение требований к представлению учебно-методических материалов, необходимых для реализации образовательной и методической разработки;

— практикоориентированность образовательной и методической разработки;

— соответствие требованиям к оформлению документа согласно ГОСТу.

6. Оригинальность содержания образовательной и методической разработки;

— использование в образовательной и методической разработке цифровых инструментов и сервисов;

— уникальность идеи, следование принципу преемственности, развитие традиций научных школ и практики совместно-распределенной деятельности;

— соблюдение закона об авторских правах, требований к выполнению правил заимствования в профессиональных текстах и т.п.

7. Доказательство эффективности программы (технологии) в эксперименте по ее практической реализации на основе критериев количественного и качественного анализа данных.

Экспертиза устанавливает конкретные характеристики, в отношении которых с помощью математических методов доказана эффективность разработки, размер эффекта по результатам апробации: существуют ли характеристики, в отношении которых эффект не выявлен, каковы ограничения применения программы и рекомендации по ее адаптации и внедрению.

Подготовка обоснованного заключения с рекомендациями по совершенствованию разработок позволяет инициировать сопровождение педагогов в процессе создания методических продуктов, повысить презентационные и проектные умения педагогов, провести научно обоснованную апробацию разработок и рекомендовать практики к распространению между педагогами разных регионов.

Заключение

Одним из ключевых факторов развития обучающихся, их успешной социализации, самореализации и развития талантов выступает профессионализм работы педагога [1]. Научно-методическая поддержка содействует непрерывному повышению профессионального мастерства педагогических работников, снижению уровня профессиональных (педагогических) дефицитов, повышению мотивации педагогических работников к обновлению методов обучения и воспитания, снижению уровня «профессионального выгорания» педагогов. На федеральном уровне научно-методическая поддержка педагогических работников регулируется распоряжением Правительства Российской Федерации от 31 декабря 2019 г. № 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников Российской Федерации, включая национальную систему учительского роста», распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 15 декабря 2022 г. № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденную Распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № р-174». В реализации единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогов непосредственное участие принимают образовательные организации высшего образования (далее - университеты).

Экспертиза относится к высоким технологиям в образовании и является убедительным механизмом независимой оценки и научной верификации образовательных и методических разработок, а также инструментов профессиональной деятельности педагогических работников. Существенная роль в совершенствовании процедуры экспертизы в парадигме доказательного подхода принадлежит университетам.

Сетевое взаимодействие в целях развития процедуры экспертизы в значительной степени обеспечивается научно-методическими центрами сопровождения педагогических работников.

Совместная подготовка педагогов - авторов образовательных и методических разработок к проведению их экспертизы на основе доказательного подхода предполагает формирование знаний о принципах, методике, инструментах организации и проведения экспертизы на базе научно-методических центров, навыков совместной сетевой деятельности, мотивации к участию в качестве разработчиков и экспертов.

Развитие модели экспертизы образовательных и методических разработок в парадигме доказательного подхода будет содействовать созданию в условиях единого образовательного пространства системы сетевого взаимодействия авторов-разработчиков программ, научно-экспертного сообщества, представителей вузов, институтов повышения квалификации, органов управления образованием с целью повышения качества программ, стимулирования, поддержки и контроля за их реализацией, создания Реестра и распространения программ и технологий с доказанной эффективностью в профессиональной среде.

Библиографический список

1. Громыко, Ю. В. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего / Ю. В. Громыко, В. В. Рубцов, А. А. Марголис // Культурно-историческая психология. -2020. - Том 16. - № 1. - С. 57-67. - DOI: 10.17759/chp.2020160106

2. Гумерова, О. В. Сетевое взаимодействие педагогических вузов в области научно-методического сопровождения учителя сельской школы / О. В. Гумерова, К. А. Калинин, А. В. Репина // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. - 2023. - Том 6. - № 4(23). - С. 49-57.

3. Егорова, М. А. Методические принципы проектирования конкурсного коррекционно-развивающего занятия [Электронный ресурс] / М. А. Егорова // Вестник практической психологии образования. - 2021. - Том 18. - № 2. - С. 26-34. -DOI: 10.17759/bppe.2021180203

4. Забродин, Ю. М. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии) [Электронный ресурс] / Ю. М. Забродин, В. Э. Пахальян // Психолого-педагогические исследования. - 2018. -Том 10. - № 2. - С. 21-42. - DOI: 10.17759/psyedu.2018100203.

5. Короткое, А. М. Опыт реализации методики подготовки педагогов к сетевой совместно-распределенной деятельности (на примере сетевых научно-образовательных проектов ВГСПУ / А. М. Коротков, Д. В. Земляков, О. А. Карпушова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2022. - №9 (172). - С. 18-25.

6. Лактионова Е. Б. Современные концепции психологической диагностики и экспертизы образовательной среды школы [Электронный ресурс] / Е. Б. Лактионова // Вестник практической психологии образования. - 2010. - Том 7. - № 3. - С. 92-100. -URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2010\_n3/41080 (дата обращения: 12.05.2024).

7. Медведева, Т. Ю. Нормативно-содержательные аспекты деятельности научно-методических центров сопровождения педагогических работников / Т. Ю. Медведева, И. В. Головина, Г. А. Папуткова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2023. - № 2(175). - С. 35-42. - EDN IWCUYG.

8. Мкртычян, Г. А. Мотивационно-целевые компоненты экспертной деятельности в образовании / Г. А. Мкртычян // Психологическая наука и образование. - 2002. - Том 7. - № 1. - С. 98-104.

9. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 15 декабря 2022 г. № Р-303 «О внесении изменений в Концепцию создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, утвержденной Распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 16 декабря 2020 г. № р-174» [Электронный ресурс]. - URL: https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/?ysclid=lu1n2hm86s3 35441862 (дата обращения: 12.05.2024).

10. Решение Президиума общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» от 12 июля 2023 года, протокол №1 об утверждении Положения о Всероссийском конкурсе лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде - 2023 [Электронный ресурс]. - URL: https://rospsy.ru/node/1953 (дата обращения: 12.05.2024).

11. Сорокова, М. Г. Организация независимой оценки психолого-педагогических программ и стандартизации психодиагностических инструментов в парадигме доказательного подхода / М. Г. Сорокова, О. И. Леонова, Ю. Б. Ботова, Е. О. Пятаков // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. - 2023. - Том 6. - № 4(23). - С. 143-156

**Вопрос 20 Средства и условия проведения психолого-педагогической экспертизы**

Психолого-педагогическая экспертиза представляет собой процесс анализа, оценки и диагностики образовательных программ, процессов или условий с позиции их влияния на развитие личности ребенка и реализацию образовательных целей.

**Средства проведения экспертизы**

Средства экспертизы включают инструменты, методики и материалы, которые используются для сбора, обработки и анализа данных в процессе проведения исследования. К основным средствам относятся:

**а) Диагностические методики:**

— Психологические тесты и опросники для оценки индивидуальных особенностей учащихся.  
— Педагогические опросы и анкеты для анализа образовательного процесса.  
— Методы наблюдения, интервью и беседы для оценки личностных взаимодействий.

**б) Аналитические инструменты:**

— Программное обеспечение для обработки данных, включая специализированные статистические программы.  
— Матрицы оценки образовательных стандартов.  
— Таблицы и схемы для систематизации результатов экспертизы.

**в) Документальные средства:**

— Учебные программы, планы, методические разработки.  
— Отчеты, журналы успеваемости, карты наблюдений. Эти материалы важны для анализа образовательной среды и динамики развития учащихся.

**г) Научные материалы:**

— Литературные источники: научные статьи, рекомендации, учебники.  
— Документы законодательства, регулирующие образовательную деятельность.

**3. Условия проведения экспертизы**

Для успешного проведения психолого-педагогической экспертизы необходимо учитывать следующие условия:

**а) Организационные условия:**

— Доступ к необходимым материалам и документации.  
— Соблюдение регламента проведения экспертизы.  
— Четкая организация этапов работы: от сбора данных до оформления отчета.

**б) Среда проведения экспертизы:**

— Компетентность и профессионализм эксперта.  
— Благоприятная атмосфера общения, исключающая стресс для участников экспертизы.  
— Обеспечение конфиденциальности данных.

**в) Методологические условия:**

— Использование научно обоснованных и валидных методик.  
— Соблюдение этических норм при взаимодействии с педагогами, учащимися и родителями.  
— Учет возрастных, индивидуальных и культурных особенностей исследуемой группы.

**г) Технические условия:**

— Наличие соответствующего оборудования для проведения тестирования, интервьюирования и обработки данных.  
— Использование цифровых технологий для повышения точности анализа.

**д) Правовые и этические условия:**

— Соблюдение норм законодательства в области образования и защиты данных.  
— Уважительное отношение к личностным и профессиональным правам всех участников экспертизы.

**Заключение.** Средства и условия проведения психолого-педагогической экспертизы являются ключевыми факторами, влияющими на объективность и надежность её результатов. Только при соблюдении всех перечисленных требований эксперт может гарантировать высокий уровень качества исследования, что, в свою очередь, способствует улучшению образовательных процессов и повышению их эффективности.

**21. Форма предоставления результатов психолого-педагогической экспертизы**

Сегодня мы рассмотрим важную тему – формы предоставления результатов психолого-педагогической экспертизы. Это заключительный этап экспертной деятельности, от которого зависит, как будут восприняты и использованы выводы экспертов.

Значение оформления результатов экспертизы.Результаты психолого-педагогической экспертизы представляют собой основу для принятия управленческих решений, корректировки образовательных процессов, совершенствования педагогической системы или устранения выявленных проблем. Поэтому правильное оформление данных имеет стратегическое значение.

Форма предоставления результатов должна быть четкой, структурированной и понятной для целевой аудитории (учителей, администрации образовательных учреждений, родителей или других заинтересованных сторон).

Основные принципы оформления результатов

Научность и достоверность. Все выводы должны основываться на объективных данных экспертизы, быть обоснованными и подкрепленными фактами.

Понятность и доступность. Результаты должны быть изложены в простой и понятной форме, избегая сложного научного языка, чтобы любой участник образовательного процесса мог их понять.

Полнота и структурированность. Представление результатов должно быть систематизировано: выделены ключевые выводы, рекомендации и основные элементы исследования.

Формы представления результатов

Результаты психолого-педагогической экспертизы могут быть оформлены в разных формах, в зависимости от цели исследования и особенностей целевой аудитории.

Экспертное заключение является основной формой представления результатов. Оно включает:

* Введение (цель экспертизы, объект и предмет исследования, краткое описание образовательной системы).
* Методы проведения экспертизы (перечень применяемых методов и методик, особенности их использования).
* Основная часть (анализ образовательной системы, краткое описание выявленных проблем, результаты исследования).
* Рекомендации (конкретные предложения по улучшению качества образовательного процесса, корректировке выявленных недостатков).
* Выводы (обобщение результатов экспертизы, оценка состояния системы образования).

Отчет о проведении исследования. Этот документ содержит более подробное описание всех этапов экспертизы, включая используемые методики, полученные данные и их статистическую обработку. Отчет чаще используется в академической среде для представления результатов работы коллегам-исследователям или заказчикам.

Презентация. В случае необходимости публичного представления результатов могут быть подготовлены презентационные материалы. Презентация должна кратко и эффективно отражать основные выводы, сопровождаясь графическими элементами (диаграммы, таблицы, схемы) для большей наглядности.

Рекомендательное письмо. Если экспертиза проводилась точечно (например, по определенному учебному курсу или частной образовательной системе), результаты могут быть оформлены в виде рекомендаций для конкретных специалистов.

Научная статья. В случае необходимости публикации результатов экспертизы в научных журналах результаты оформляются в формате статьи, которая описывает цели исследования, методы, процесс анализа данных, выводы и рекомендации.

Схемы и таблицы. Для удобства восприятия часть данных может быть представлена в виде схем, таблиц или диаграмм, что позволяет структурировать информацию и облегчить её анализ целевой аудиторией.

Элементы успешного представления результатов

Правильное представление результатов психолого-педагогической экспертизы требует их корректного структурирования. К ключевым элементам относятся:

Титульный лист (название экспертизы, даты проведения, инициаторы, эксперты).

Аннотация (краткое изложение целей, объекта исследования и ключевых выводов).

Основной текст (структурированный анализ с выводами).

Рекомендации (практические рекомендации для заинтересованных сторон).

Приложения (графические материалы, таблицы, протоколы экспертизы, анкеты).

Роль результатов экспертизы

Результаты психолого-педагогической экспертизы играют ключевую роль в развитии образовательных систем. Они позволяют объективно оценить текущее состояние педагогических процессов, выявить зоны для улучшения и сформировать рекомендации для дальнейшей работы. В зависимости от качества этой работы, образовательные учреждения получают возможность совершенствоваться, адаптироваться к современным требованиям и повышать эффективность своей деятельности.

Заключение. Таким образом, форма предоставления результатов экспертизы должна быть адаптирована к целевой аудитории, максимально четкой и устранить любые возможные недоразумения при интерпретации выводов. Правильно оформленные результаты становятся мощным инструментом для преобразования образовательных систем и помогают конструктивно решать возникающие проблемы.

**Вопрос 22. Краткая характеристика основных функций психолого-педагогической экспертизы в образовании**

Экспертиза направлена на обеспечение высокого качества образования и максимальное соответствие его потребностям общества, личности и государства.

Основные функции психолого-педагогической экспертизы

1. Диагностическая функция. Основная цель этой функции — выявление текущего состояния образовательной системы, процессов и участников образовательного взаимодействия. Диагностика проводится на основании четко определенных критериев, которые позволяют оценить различные аспекты: психологический климат образовательной среды, уровень мотивации учащихся, состояние учебно-методической базы и многое другое. Диагностическая функция помогает выявлять проблемные зоны и успешные практики внутри образовательной системы.

2. Прогностическая функция. Экспертиза позволяет не только анализировать текущую ситуацию, но и делать выводы о перспективах развития образовательной системы. Прогностическая функция включает разработку гипотез и сценариев для улучшения результатов, предупреждения кризисных ситуаций и адаптации образования к изменяющимся социальным условиям. Например, оценка внедрения инноваций в образовательный процесс может определять их долгосрочную эффективность.

3. Коррекционная функция. Одной из ключевых задач экспертизы является разработка рекомендаций для коррекции образовательных процессов. На основании проведенных оценок специалисты формулируют меры по устранению выявленных проблем. Коррекционная функция охватывает широкий спектр действий: от изменения учебных планов до оптимизации взаимоотношений между участниками образовательного процесса.

4. Контрольная функция. Эта функция связана с проверкой соблюдения образовательными учреждениями определенных стандартов, норм и требований. Контрольная функция важна для оценки соответствия условий и качества образования установленным государственным и международным стандартам. Она помогает предотвратить снижение качества и несоответствие образовательных процессов современным запросам.

5. Ориентационная функция. Психолого-педагогическая экспертиза помогает участникам образовательного процесса (педагогам, учащимся, родителям и администрации) ориентироваться в сложных условиях, предлагая эффективные решения. Это касается выбора подходов к обучению, воспитанию, построению оптимальной образовательной среды и диагностике индивидуальных особенностей учащихся.

6. Инновационная функция. Одной из современных задач экспертизы является выявление потенциала для внедрения инноваций. Это относится к новым технологиям, педагогическим подходам, форматам взаимодействия и способам мотивации участников образовательного процесса. Данная функция позволяет не только анализировать уже существующие методы, но и формировать новые стратегии образования.

7. Превентивная функция. Экспертиза позволяет предотвращать возможные педагогические кризисы и негативные последствия внутри образовательной системы. Она помогает выявлять потенциальные угрозы для качественного обучения в процессе учебно-воспитательной деятельности, а также заранее предлагать решения, минимизирующие риски.

Значение функций психолого-педагогической экспертизы. Каждая из перечисленных функций играет важную роль в повышении эффективности образовательного процесса. Взаимодействуя между собой, они позволяют глубоко анализировать образовательную среду — от текущего состояния до перспектив развития. Благодаря реализациям этих функций образовательные учреждения получают рекомендации, которые помогают сделать образовательный процесс более продуктивным, эффективным и комфортным для всех участников.

Итог. Таким образом, психолого-педагогическая экспертиза выполняет не только аналитическую роль, но и становится активным инструментом развития и совершенствования образовательных систем.

**Вопрос 23 Особенности прогностической функции психолого-педагогической экспертизы в образовании**

Прогностическая функция психолого-педагогической экспертизы — важнейшая составляющая анализа образовательной системы. Она заключается в определении вероятных последствий внедрения новых образовательных технологий, методов и подходов, а также прогнозировании возможных рисков и ресурсов для достижения поставленных целей. Особенность этой функции заключается в том, что она позволяет выстраивать стратегическое планирование в образовательной деятельности, основываясь на научно обоснованных данных.

Сущность прогностической функции. Прогнозирование в рамках психолого-педагогической экспертизы имеет особое значение, так как оно направлено на понимание тенденций, динамики и последствий в образовательной системе. Эта функция выполняет сразу несколько целей:

Оценка долгосрочных возможностей внедрения новых методов. Например, при введении новой учебной программы экспертиза позволяет оценить, какие результаты могут быть достигнуты через несколько лет.

Выявление потенциальных проблем и рисков. Прогностическая функция выявляет слабые звенья системы, предсказывает возможность возникновения трудностей у учащихся и учителей.

Поддержка инноваций. Эксперты могут выявить, какие инструменты, технологии или методы обучения будут максимально эффективными в будущем.

Таким образом, прогностическая функция позволяет проектировать образовательные системы с учетом возможных изменений и достижений.

Особенности реализации прогностической функции

* Научная база прогнозов. Прогностическая деятельность в психолого-педагогической экспертизе всегда основана на анализе данных, собранных в процессе диагностики, наблюдения и изучения образовательных процессов. Используются методы математического моделирования, анализа больших данных (big data), тестирования и сравнения с успешными образовательными практиками.
* Психолого-педагогическое обоснование прогнозов. Важной особенностью является учет возрастных, когнитивных и социально-психологических характеристик учащихся. Экспертная оценка должна учитывать, как нововведения отразятся на мотивации, самооценке, стрессоустойчивости и других качествах ребенка.
* Долгосрочная перспектива анализа. Прогностика в образовании требует рассмотрения как ближайших, так и отдаленных эффектов. Например, анализируется не только успеваемость учеников в данный момент, но и их возможные адаптационные способности к требованиям высшего образования или рынка труда.
* Анализ социально-культурного контекста. Прогностическая функция учитывает широкий социальный контекст образовательного процесса: влияние семьи, культурных ценностей, запросов общества и изменений в мире труда.

Методы реализации прогностической функции. Для выполнения прогностической функции могут использоваться следующие методы:

* Метод моделирования. Создаются модели образовательных ситуаций, которые предполагают различные сценарии событий. Анализируется взаимодействие учеников, учителей и администрации в условиях предполагаемых изменений.
* Экстраполяция. Основана на анализе текущих тенденций в образовательной системе и их переносе на будущее. Например, если наблюдается рост интереса к цифровым технологиям, можно прогнозировать увеличение их интеграции в образовательный процесс.
* Сравнительный анализ. Сравниваются образовательные практики различных регионов или стран, чтобы предсказать результаты внедрения аналогичных систем в другом контексте.
* Мнение экспертов. Привлечение профессионалов и ученых, обладающих большим опытом в сфере образования, помогает дать обоснованный прогноз.
* Тестирование и апробация. На основе практического внедрения отдельных элементов модели проводится их оценка и предсказание последствий масштабирования.

Пример реализации прогностической функции

Для иллюстрации роли прогностической функции приведем пример. Допустим, в школе планируется внедрение программы дистанционного обучения. Эксперты проводят анализ:

* Возможного влияния на академическую успеваемость;
* Рисков снижения мотивации из-за отсутствия непосредственного контакта с учителем;
* Перспектив развития цифровой компетентности учащихся;
* Необходимости дополнительного обучения педагогов.

На основании этих данных прогнозируется, насколько эффективно новшество будет работать, какие изменения потребуются в материально-технической и методической базе, а также предполагаются краткосрочные и долгосрочные результаты.

Значение прогностической функции для образования

Прогностическая функция позволяет:

* Разрабатывать стратегию развития образования в соответствии с запросами общества и рынка труда.
* Своевременно выявлять риски и предотвращать возможные проблемы.
* Научно обосновывать внедрение нововведений, тем самым уменьшая затраты ресурсов и повышая их эффективность.
* Формировать перспективное видение образовательной системы, включая цели и задачи адаптации учащихся к изменяющимся условиям.

Заключение. Прогностическая функция занимает центральное место в психолого-педагогической экспертизе, поскольку ориентируется на развитие и совершенствование образовательной системы. Она способствует принятию решений, основанных на научно обоснованных данных, минимизирующих риски и повышающих эффективность образовательных процессов. В будущем реализация этой функции станет еще более актуальной благодаря активному внедрению информационных технологий и развитию новых методов анализа данных.

**Вопрос 24 Особенности нормативной функции психолого-педагогической экспертизы в образовании**

Эта функция играет фундаментальную роль в обеспечении качества образовательного процесса и соблюдении законодательных, педагогических и психологических норм.

Экспертиза в системе образования имеет несколько функций, среди которых выделяется нормативная, обеспечивающая базовые стандарты и правила функционирования образования.

Нормативная функция психолого-педагогической экспертизы заключается в анализе и оценке образовательной среды, программ, методик, учебных материалов, а также самой организации образовательного процесса на соответствие установленным государственным, профессиональным и педагогическим стандартам.

Иными словами, нормативная функция отвечает за обеспечение системности и упорядоченности образовательных процессов, за соответствие их тем требованиям, которые закреплены в:

* государственных образовательных стандартах;
* законодательстве об образовании;
* санитарных и гигиенических нормах;
* профессиональных компетенциях педагогов;
* психологических и возрастных особенностях обучающихся.

Значение нормативной функции в образовании. Нормативная функция лежит в основе регулирования образовательной деятельности. Она позволяет:

* Поддерживать качество образования. Это достигается через контроль исполнения образовательных стандартов и требований.
* Соблюдать права обучающихся и педагогов. Особенно с учетом индивидуальных особенностей обучающихся (возрастные, когнитивные, физиологические и психологические аспекты).
* Развивать и адаптировать образовательные программы. Нормативная функция позволяет своевременно выявлять пробелы и нормы, устаревающие в связи с изменениями в обществе или науке.
* Унифицировать требования. Это необходимо для обеспечения равномерности обучения на разных уровнях образования и в разных регионах.
* Обеспечивать рациональность образовательного процесса. Нормативная функция предотвращает перегрузки школьников, регулирует использование современных методов обучения и воспитания.

Особенность реализации нормативной функции состоит в том, что она должна учитывать несколько уровней норм и стандартов. Рассмотрим их подробнее:

Государственные образовательные стандарты. Они определяют обязательные требования к результатам образования, структуре программ и условиям их реализации.

Психолого-педагогические нормы. Эти нормы отражают закономерности психического и физического развития личности. В рамках психолого-педагогической экспертизы оценивается адекватность методик и технологий обучения, применяемых в образовательных учреждениях.

Социально-педагогические нормы. Учитываются культурные, этнические и социальные факторы, которые накладывают отпечаток на организацию образовательной среды.

Нормы безопасности. Это требования, направленные на обеспечение физической и психологической безопасности обучающихся. Например, гигиенические нормы, допустимые нагрузки при обучении, нормы поведения в образовательной среде.

Принципы реализации нормативной функции. Для эффективной работы нормативной функции экспертиза должна соответствовать следующим принципам:

Объективность и нейтральность.

Анализ должен быть основан на фактах, а не на субъективных мнениях экспертов.

Комплексность.

Обязательно учитывать весь спектр требований (психолого-педагогические, гигиенические, правовые и т.д.).

Гибкость и адаптивность.

Современная образовательная система меняется, такие изменения необходимо учитывать при анализе норм.

Психологическая и педагогическая целесообразность.

Любая норма должна быть оправдана с точки зрения благополучия и развития обучающегося.

Этапы реализации нормативной функции. Рассмотрим этапы психолого-педагогической экспертизы, на которых реализуется нормативная функция:

Аналитический этап. Сбор и анализ информации о текущем состоянии образовательного процесса с точки зрения соответствия нормам.

Диагностический этап. Проведение оценки на предмет выявления отклонений от нормированных стандартов.

Прогностический этап. Выработка рекомендаций и прогнозов относительно устранения выявленных нарушений.

Рекомендательный этап. Подготовка предложений по совершенствованию образовательного процесса.

Проблемы и ограничения в реализации нормативной функции. Несмотря на её важность, нормативная функция сталкивается с определёнными сложностями:

Излишняя бюрократизация может затруднить гибкий подход к изменению норм.

Нормативные документы могут быть несогласованными между собой.

Быстрое развитие науки и технологий часто делает стандарты устаревшими.

Для преодоления этих трудностей экспертизе нужно акцентировать внимание на актуальности норм и их адаптации под современные условия.

Примером может служить экспертиза учебных программ начальной школы. Проверяется, соответствуют ли программы требованиям федерального стандарта, учитываются ли возрастные особенности детей, реализуются ли условия доступности образования для детей с особыми образовательными потребностями.

Заключение. Нормативная функция психолого-педагогической экспертизы играет ключевую роль в обеспечении порядка и системности образовательного процесса. Она помогает организовать обучающую среду, соответствующую как требованиям государства, так и индивидуальным потребностям детей. Реализация этой функции требует особой ответственности, профессионализма и непрерывного совершенствования экспертов.

**Вопрос 25 Особенности оценочной функции психолого-педагогической экспертизы в образовании**

Психолого-педагогическая экспертиза представляет собой профессиональный анализ образовательной среды, методик, техник, программ обучения и воспитания с целью обеспечения их соответствия психологическим и педагогическим требованиям. Среди множества функций этой экспертизы оценочная играет особую роль, так как на её основе принимаются решения о качестве и эффективности образовательной деятельности.

Оценочная функция позволяет определить степень соответствия образовательного процесса установленным стандартам, а также оценить его влияние на развитие личности обучающегося.

Сущность оценочной функции. Оценочная функция заключается в анализе образовательных аспектов с точки зрения педагогических, психологических, нормативных и социальных критериев. Она направлена на:

* Оценку качества образовательного процесса. Анализируются учебные программы, методы обучения, содержание преподавания, взаимодействие с учащимися и другие аспекты.
* Выявление соответствий и несоответствий требованиям. Проводится сопоставление реальной ситуации с установленными целями, стандартами и нормами.
* Обеспечение объективности. Экспертиза должна быть основана на конкретных данных, наблюдениях, тестировании и других методах диагностики.
* Оценку личности обучающихся. Рассматривается влияние образовательной среды на развитие личности, формирование ценностных ориентиров, навыков и умений.

Особенности оценочной функции

1. Объективность оценки. Основная задача эксперта заключается в предоставлении объективного результата, базирующегося на достоверных методах анализа. Для этого используются стандартизированные методики и критерии, исключающие личные предпочтения и субъективизм.

2. Комплексный подход. Оценка производится с учётом всех аспектов образовательного процесса: образовательные программы, методики преподавания, психологический комфорт учащихся, взаимоотношения между участниками образовательной среды.

3. Прогностический характер. Оценочная функция имеет не только ретроспективный характер (анализ прошлого), но и прогностический, направленный на понимание возможных последствий текущего подхода в обучении для развития личности учащихся.

4. Критерии оценки. Критерии включают:

* уровень усвоения знаний учащимися;
* эффективность педагогической деятельности;
* соответствие программ возрастным и индивидуальным потребностям детей;
* психологический комфорт и безопасность среды;
* степень соответствия результатов обучения целям образования.

5. Практическая ориентированность. Результаты оценочной функции должны быть полезны для лиц, вовлечённых в образовательный процесс — педагогов, организаторов, родителей. Эксперт даёт рекомендации по совершенствованию выявленных процессов.

Этапы реализации оценочной функции

* Постановка целей экспертизы. Определяется, что именно необходимо оценить: качество программы, результаты участия учащихся или эффективность педагогов.
* Сбор данных. Используются конкретные инструменты — наблюдения, анкетирования, тестирования, анализ документации, интервью.
* Сравнение и анализ. Осуществляется сопоставление фактических данных с нормативными критериями или желаемыми показателями.
* Формулирование выводов. На основании анализа предоставляются аргументированные выводы, которые отражают реальное состояние образовательного процесса.
* Предоставление рекомендаций. Оценочная функция обязательно включает рекомендации по улучшению образовательного процесса, устранению выявленных недостатков.

Роль оценочной функции в психолого-педагогической экспертизе. Оценочная функция является одной из центральных, поскольку именно на её основе принимаются решения относительно изменений или сохранения текущих образовательных подходов. Её роль заключается в следующем:

1. Обеспечение образовательного качества. Анализ позволяет определить, соответствует ли образовательный процесс установленным стандартам, а также выявить возможности его улучшения.
2. Контроль эффективности образовательных систем. Оценочная функция выступает основанием для мониторинга и контроля уровня обучения и воспитания.
3. Помощь в индивидуализации обучения. Объективная оценка помогает учесть индивидуальные особенности учащихся и адаптировать образовательные программы под их потребности.
4. Повышение профессионального уровня педагогов. Экспертиза способствует выявлению сильных и слабых сторон педагогической деятельности, что помогает педагогу улучшать свои методы.
5. Создание безопасной образовательной среды. Оценка позволяет своевременно выявлять факторы, негативно влияющие на состояние учащихся, и предлагать корректирующие меры.

Заключение. Оценочная функция психолого-педагогической экспертизы — это важнейший инструмент анализа и диагностики образовательного процесса. Её результаты позволяют улучшить качество обучения, обеспечить его соответствие индивидуальным потребностям учащихся и помочь педагогам в профессиональном росте. Эффективная реализация этой функции требует профессионализма, объективности и комплексного подхода.

**Вопрос 26 Особенности** **психолого-педагогической экспертизы деятельности педагогов.**

Эта тема играет важную роль в оценке эффективности образовательного процесса, профессионального развития учителей и формирования качественной образовательной среды.

Психолого-педагогическая экспертиза деятельности педагогов — это процесс комплексной оценки их профессиональной деятельности с целью выявления сильных и слабых сторон, а также определения факторов, влияющих на качество образовательной работы. Экспертиза направлена на анализ взаимодействия педагога с учащимися, коллегами, родителями и руководством, а также оценку эффективности приложенных педагогических методов.

Значение экспертизы деятельности педагогов. От деятельности педагогов напрямую зависит качество образования, развитие личности учащихся и создание благоприятной образовательной среды. Поэтому задачей экспертизы является оценка не только профессиональной компетентности, но и психологических, коммуникативных, методических и организационных аспектов.

Психолого-педагогическая экспертиза проводится для (цели экспертизы):

Определения уровня профессиональной подготовки педагогов.

Оценки качества взаимодействия учителя с учащимися.

Разработки рекомендаций по улучшению образовательного процесса.

Поддержки развития профессиональных навыков педагогов.

Особенности психолого-педагогической экспертизы деятельности педагогов:

1. Комплексность анализа. Рассматриваются не только профессиональные качества педагога, но и его личностные особенности (эмпатия, стойкость к стрессу, способность к адаптации), поскольку они значительно влияют на эффективность его работы.
2. Многокомпонентность. Экспертиза включает:

Психологический аспект: Анализ эмоционального состояния педагога, его мотивации к работе, уровня стрессоустойчивости.

Педагогический аспект: Оценка преподавательских методик, уровня владения современными образовательными технологиями, способности организовать учебную деятельность.

1. Оценка педагогического взаимодействия. Значительное внимание уделяется тому, как педагог общается с учениками, разрешает конфликтные ситуации, поддерживает мотивацию учащихся к обучению и создаёт позитивную атмосферу в коллективе.
2. Анализ профессиональной компетентности. Экспертиза включает изучение знаний педагога по своей предметной области, способности к постоянному профессиональному развитию и применению инновационных методов обучения.
3. Объективность и беспристрастность. Результаты экспертизы должны быть максимально объективными, основанными на чётко обозначенных критериях оценки. Для этого применяются стандартизированные методы диагностики и анализа.
4. Системный подход. Экспертиза объединяет данные из множества источников, таких как наблюдение, опросы учащихся и родителей, анализ учебной документации, результаты работы учеников педагога, а также самооценка учителя.

Этапы психолого-педагогической экспертизы

Подготовительный этап. На этом этапе формулируются цели и задачи экспертизы, устанавливаются критерии оценки, подбираются методы диагностики, формируется группа экспертов.

Основной этап — сбор данных. Проводится оценка работы педагога. Методы включают анкетирование, тестирование, интервью с учителем и учениками, анализ учебных материалов и результатов работы учащихся. Также используется посещение уроков и анализ взаимодействия на занятиях.

Этап анализа и интерпретации. Все собранные данные подвергаются качественному и количественному анализу с выявлением закономерностей, факторов, влияющих на эффективность деятельности педагога.

Заключительный этап — предоставление рекомендаций. На основе собранной информации разрабатываются индивидуальные рекомендации педагогу, направленные на улучшение его профессиональной деятельности. Результаты экспертизы могут лечь в основу составления плана обучения или улучшения рабочего процесса.

Основные методы экспертизы

Наблюдение. Проводится анализ поведения педагога на уроках и внеурочной деятельности. Оцениваются методы взаимодействия с учащимися.

Анкетирование и тестирование. Используются стандартизированные опросные методики, направленные на оценку профессиональных, коммуникативных и психологических качеств педагога.

Интервью. Проводится беседа с педагогом, где он может оценить свою деятельность, описать трудности и предложить варианты решения.

Анализ документации. Просмотр учебных планов и программ, дневников педагогической деятельности и работы учащихся.

Сбор отзывов. Проводятся опросы учеников, родителей и коллег для получения мнения об эффективности работы педагога.

Результаты экспертизы позволяют:

- Сделать выводы о профессиональной компетентности учителя.

- Определить сильные стороны его деятельности.

- Выявить недостатки и предложить пути их устранения.

- Сформировать индивидуальную программу профессионального совершенствования педагога.

Заключение. Психолого-педагогическая экспертиза деятельности педагогов играет ключевую роль в повышении качества образования. Она помогает оценить профессиональные и личностные качества учителя, выявить факторы, влияющие на его работу и сформировать рекомендации для развития. Экспертиза должна проводиться объективно, комплексно и с учётом индивидуальных особенностей педагога.

**Вопрос 27 Экспертиза педагогической деятельности в процессе аттестации педагогов**

Экспертиза педагогической деятельности в процессе аттестации педагогов является важным инструментом обеспечения качества образования. Аттестация выступает как процедура, направленная на оценку профессионального уровня педагогов, их навыков, умений и соответствия установленным квалификационным требованиям. Она позволяет выявить сильные и слабые стороны в деятельности педагогов, а также способствует их мотивации к профессиональному развитию.

Рассматриваемая тема связана с задачей совершенствования качества образовательного процесса, так как именно квалификация и компетентность педагогов определяют эффективность обучения и воспитания подрастающего поколения.

Цели и задачи аттестации педагогов. Цель аттестации педагогов заключается в объективной оценке их профессиональной деятельности для подтверждения или повышения их квалификации, а также стимулирования к профессиональному росту.

Основные задачи:

Оценка соответствия квалификации педагога занимаемой должности.

* Выявление уровня профессиональной компетентности, включая педагогическое мастерство, знание методик и умений применять их на практике.
* Диагностика потенциала педагога для дальнейшего совершенствования, самореализации и профессионального роста.
* Разработка рекомендаций по улучшению профессиональной деятельности.
* Психолого-педагогическая экспертиза как механизм аттестации
* Понятие психолого-педагогической экспертизы

Психолого-педагогическая экспертиза — это процесс комплексной и научно обоснованной оценки профессиональной и педагогической компетенции учителя. В данном контексте экспертиза направлена на анализ:

* уровня педагогического мастерства;
* стиля взаимодействия с учащимися и коллегами;
* сформированности педагогических компетенций.

Принципы психолого-педагогической экспертизы в аттестации:

1. Объективность — оценка должна основываться на фактических данных, исключающих предвзятость.
2. Комплексность — учёт всех аспектов педагогической деятельности: образовательно-воспитательного, методического, коммуникативного и личностного.
3. Прозрачность — результат экспертизы должен быть понятен педагогу, а критерии оценки — заранее определены.
4. Развивающий характер — экспертиза должна не только оценивать, но и способствовать профессиональному росту педагога.

Основные направления экспертизы педагогической деятельности

Педагогическое мастерство:

Умение преподавать учебный материал доступно, интересно и методически грамотно.

Владение различными образовательными технологиями.

Оптимальная организация работы на занятиях.

Методическая деятельность:

Уровень подготовки учебно-методических материалов.

Способность разрабатывать и внедрять инновационные методы обучения.

Соответствие программы обучения современным стандартам.

Результаты образовательной деятельности:

Успеваемость учащихся, их динамика.

Качество знаний, умений и навыков учащихся.

Формирование у школьников мотивации к учёбе.

Коммуникативные и личностные качества педагога:

Навыки взаимодействия с учениками, родителями и коллегами.

Эмоциональная стабильность, стрессоустойчивость.

Гибкость и открытость к профессиональному развитию.

Методы проведения психолого-педагогической экспертизы в процессе аттестации

Анализ документов. Изучение рабочих программ, планов занятий, учебно-методических пособий.

Посещение и анализ уроков. Наблюдение за деятельностью педагога в реальных условиях позволяет оценить его профессиональное мастерство, взаимодействие с учащимися, применение методик.

Анкетирование и тестирование. Эти методы помогают выявить уровень профессиональных знаний и навыков, а также отношение педагога к своей работе.

Экспертное оценивание. Привлечение квалифицированных специалистов для оценки деятельности педагога по установленным критериям.

Самоанализ и самооценка педагога. Педагогу предоставляется возможность представить свой опыт, достижения и планы профессионального развития.

Анализ результатов деятельности. Рассматриваются итоги учебной и воспитательной работы, включая достижения учащихся.

Критерии оценки педагогической деятельности

Критерии, по которым оценивается деятельность педагога, должны быть четко определены и включать:

- профессиональные компетенции (педагогические, методические, социальные, коммуникативные);

- результативность воспитательно-образовательного процесса;

- внедрение инновационных технологий обучения;

- культура профессионального общения и взаимодействия.

Влияние экспертизы на профессиональный рост педагога. Экспертиза педагогической деятельности не только оценивает текущий уровень квалификации, но и мотивирует учителя к дальнейшему профессиональному самосовершенствованию. Она даёт педагогам возможность:

- идентифицировать направления для улучшения своих знаний и навыков;

- внедрять инновации в образовательно-воспитательный процесс;

- повышать уровень удовлетворённости работой через достижение более высоких результатов.

Заключение. Экспертиза педагогической деятельности в рамках аттестации играет ключевую роль в совершенствовании образовательного процесса. Она позволяет определить уровень квалификации педагога, мотивировать к развитию и повлиять на общий уровень образования. При правильной организации этот процесс становится не только оценочным, но и развивающим инструментом.

Аттестация способствует повышению качества образования через улучшение профессиональной деятельности педагогов, что делает её важнейшим этапом в образовательной системе.

**Вопрос 28 Экспертная деятельность педагога-психолога в психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК)**

Психолого-медико-педагогическая комиссия является междисциплинарной структурой, основная цель которой – выявление и диагностика особенностей развития детей, а также определение мер для их эффективного обучения и воспитания.

Основные задачи ПМПК:

* Изучение индивидуальных особенностей ребенка (физическое, интеллектуальное и эмоциональное развитие).
* Определение образовательного маршрута и условий для поддержания того или иного варианта обучения.
* Рекомендация специальных образовательных программ и корректирующих мероприятий.
* Помощь в социально-психологической и образовательной адаптации детей с особыми образовательными потребностями.

Команды ПМПК включают представителей разных специалистов: педагогов, врачей, психологов, логопедов и других узких специалистов.

Роль педагога-психолога в ПМПК

Педагог-психолог в составе комиссии выступает важным экспертом, участвующим в комплексной психолого-педагогической экспертизе. Основная задача специалиста – психологическая оценка ребенка.

Компетенции педагога-психолога включают:

* Проведение диагностики психического и эмоционального развития ребенка.
* Оценка познавательной сферы, готовности к обучению, когнитивных функций (память, внимание, мышление и т.д.).
* Выявление трудностей в обучении и адаптации ребенка.
* Определение типа нервно-психических нарушений, если они имеются, и их влияния на обучение.

Разработка рекомендаций для педагогов и родителей по индивидуальной поддержке ребенка.

Основные этапы экспертной деятельности педагога-психолога. Работа педагога-психолога в составе ПМПК проходит ряд этапов:

1. Подготовительный этап.

Знакомство с информацией о ребенке (анамнез, медицинские данные, образовательные характеристики).

Организация рабочего пространства для проведения диагностики (дружелюбная обстановка, учет возрастных особенностей).

2. Диагностический этап. Педагог-психолог проводит диагностическое обследование, используя такие методы, как:

Наблюдение. Оценка поведения ребенка в различных ситуациях, уровня его активности и коммуникативных способностей.

Тестирование. Применение психологических методик для определения развития когнитивной (память, внимание, мышление) и эмоционально-личностной сфер.

Беседа. Индивидуальные беседы с ребенком, а также с его родителями для получения дополнительной информации.

3. Аналитический этап.

Анализ собранной информации и постановка гипотез о причинах трудностей ребенка.

Комплексное обсуждение результатов с другими специалистами ПМПК.

4. Итоговый этап.

Разработка и предоставление рекомендаций для образовательных учреждений и родителей на основе результатов диагностики.

Формирование заключения по образовательному маршруту и корректирующим мероприятиям (если требуется).

Основные направления диагностики в работе педагога-психолога. Оценка ребенка включает несколько направлений:

- Познавательная сфера. Исследование уровня развития памяти, внимания, мышления, речи.

- Эмоционально-волевая сфера. Оценка уровня тревожности, страхов, агрессии, фобий, эмоциональной стабильности.

- Мотивация и социальное поведение. Изучение взаимодействия ребенка с окружающей средой: потенциальные трудности адаптации в детских коллективах, сотрудничество с родителями и педагогами.

- Обучаемость. Прогноз успешности ребенка в образовательном процессе с учетом его особенностей.

Заключение и рекомендации педагога-психолога в рамках работы ПМПК. Итогом экспертной деятельности педагога-психолога становится заключение, которое содержит:

Результаты диагностики.

Анализ трудностей ребенка и их возможных причин.

Рекомендации для родителей и образовательных учреждений. Это может быть:

Организация индивидуальных занятий.

Психолого-педагогическая коррекция.

Направление в специализированные образовательные организации.

Рекомендации по условиям воспитания и обучения, включая работу с эмоциональным состоянием, самооценкой, коллективным взаимодействием.

Особенности взаимодействия педагога-психолога с родителями и педагогами. Педагог-психолог играет важную роль в установлении доверительного взаимодействия между ребенком, родителями и образовательной средой. Важно соблюдать следующие принципы:

- Конфиденциальность.

- Этичность.

- Акцент на помощь и поддержку, а не на осуждение.

- Доступное объяснение особенностей ребенка и рекомендаций для его успешного обучения.

Трудности и перспективы экспертной деятельности педагога-психолога в ПМПК. Трудности работы педагога-психолога могут включать:

- Недостаток объективной информации от родителей или педагогов.

- Сложности дифференциальной диагностики.

- Высокий уровень эмоциональной нагрузки.

Перспективы развития экспертной работы связаны с внедрением современных технологий, разработкой новых методик диагностики, межведомственным сотрудничеством и повышением квалификации специалистов.

Заключение. Экспертная деятельность педагога-психолога в составе психолого-медико-педагогической комиссии является важным инструментом в системе образования, направленным на поддержку детей с особыми образовательными потребностями. Комплексный подход к диагностике, взаимодействие с другими специалистами и грамотные рекомендации позволяют создавать гармоничные условия для развития ребенка, его успешной адаптации в образовательной среде и полноценной социализации.

**Вопрос** **29 Тактика проведения психологического обследования для ПМПк**

Прежде, чем приступить к обследованию ребенка, психолог должен ознакомиться с имеющимися представлениями специалистов (педагогическим, логопедическим и медицинским) на ребенка. Следует обратить особое внимание на специфику описания поведения ребенка в период нахождения в дошкольном учреждении или во время урока (для детей школьного возраста), характеристику его работоспособности, поведения ребенка во внеурочное время, его отношения со сверстниками, педагогами, родителями. По возможности выяснить у педагога или родителей дополнительную информацию о семье и специфике внутрисемейных отношениях, характеристиках раннего развития.

Необходимо особое внимание обратить на соответствующие разделы анамнеза.

Все дополнительные сведенья, полученные психологом от родителей или других лиц, пришедших с ребенком на консультацию, заносятся в анамнестическую часть карты развития ребенка (Приложение 7.4) В зависимости от анамнестических данных, особенностях развития ребенка, выявленных другими специалистами строится основная гипотеза психологического обследования ребенка.

Основной целью психологического обследования является выявление особенностей отклоняющегося развития ребенка и тех сохранных путей, с помощью которых можно их скомпенсировать в условиях адекватного для данного ребенка вида и формы обучения.

В соответствии с гипотезой психолог определяет необходимый диагностический инструментарий. В дальнейшем в зависимости от результатов выполнения тех или иных диагностических процедур гипотеза проведения обследования может изменяться, точно так же будет изме-няться и подбор методик и тестов. Психолог должен владеть достаточным диагностическим арсеналом, чтобы иметь возможность гибко изменять ход обследования, минимизировать количество используемых психологических методик.

В Приложениях 5.1,2 приведены ориентировочные наборы психологических методик с кратким описанием сфер применения для проведения психологического обследования детей дошкольного возраста (Приложение 5.1) и детей младшего школьного возраста (Приложение 5.2). Необходимо отметить, что каждый психолог вправе использовать те диагностические наборы, которым он обучался. В данном пособии предлагается апробированный в течении длительного срока в различных учреждениях здравоохранения и образования набор методик тра-диционно используемый в детской клинической психологии, практике патопсихологического обследования. Предлагаемые методики обеспечивают исследование всего спектра состояния высших психических функций детей дошкольного и младшего школьного возраста и возможных нарушений их развития или несформированности по отношению к так называемым норма-тивным показателям. Описание технологии использования большинства методик данного набора можно найти в рекомендованных литературных источниках (2,3,6,8,13,17,21).

Обследование ребенка должно проводится только в присутствии родителей (законных представителей). В отдельных случаях может быть получено разрешение родителей или опеку-нов на обследование в их отсутствие, о чем делается запись в соответствующей графе в Карте развития ребенка (Приложение 7.2).

Необходимые условия для проведения психологического обследования:

• Специальное помещение, оборудование для индивидуальной работы.

• Обязательное "освоение" ребенка в комнате, где проводится обследование, установление достаточного контакта с психологом перед проведением обследования.

• Адекватность поощрения и адекватность стимуляции ребенка, относительность оце-ночных характеристик.

Непосредственно перед проведением обследования необходимо выяснить характер жа-лоб или "претензий" к ребенку, которые имеются у сопровождающих ребенка взрослых, причем не желательно, чтобы ребенок присутствовал при этом разговоре; он может в этот момент иг-рать в другом углу комнаты, где происходит обследование, рисовать на свободную тему, знако-миться с обстановкой комнаты и т.п. В то же время, если у ребенка есть страхи, фобии, то по-добный разговор должен происходить после знакомства ребенка со специалистом и комнатой. Желательно, чтобы в комнате, где проходит обследование не было обстановки или какого-либо оборудования, которое могло отвлекать или напугать ребенка (яркие красочные плакаты, ори-гинальная мебель, стеклянные шкафы с медицинскими инструментами и т.п.).

Также перед обследованием желательно выяснить, как ребенку хочется, чтобы его назы-вал психолог, как его зовут дома, как он привык. Это дополнительно создает атмосферу доверия и теплоты. Ни в коем случае нельзя называть ребенка по фамилии.

В некоторых случаях, когда ребенок особенно непоседлив ("гиперактивен"), отказывается от обследования, не входит в контакт, не следует заставлять его делать что-либо, объясняя ма-тери, что он негативно настроен, испуган и т.п. Имеет смысл отвлечься от ребенка, оставить его с самим собой на 10-15 минут для свободной игры. С некоторыми детьми, особенно трудно вхо-дящими в контакт, может помочь совместная игра (в мяч, какие-либо другие подвижные игры). В критических случаях даже необходимо прервать обследование на этапе ознакомления, моти-вировав родителей придти в следующий раз.

При проведении обследования лучше, если ребенок находится не через стол от психолога (принцип избегания позиции "глаза в глаза"), а рядом или сбоку. В этом случае контакт устанав-ливается быстрее, общение легче. В то же время нельзя препятствовать ребенку, если он не за-хочет слезать с коленей матери, в этом случае целесообразно провести обследование в данной позиции. В зависимости от создавшейся ситуации, возраста ребенка, в некоторых случаях имеет смысл позиция психолога, когда его глаза находятся на одном уровне с глазами ребенка, осо-бенно это плодотворно для установления и поддержания продуктивного контакта с детьми до-школьного возраста, а также с детьми, особенно трудно входящими в контакт.

Категорически не допускаются какие-либо комментарии или оценки со стороны пси-холога, обращенные не только к родителям, но и к коллегам, присутствующим на обследо-вании. Более того, психолог должен корректно пресекать все оценочные характеристики роди-телей в процессе обследования (типа "лопух", "неумеха" и т.п.). Кроме того, необходимо преду-предить родителей не высказывать критические замечания по-поводу неуспеха ребенка или от-каза от работы после окончания обследования, по дороге домой и т.п.

В процессе обследования необходимо поддерживать положительный контакт с ребенком. В случае любого выполнения задания нужно давать подкрепления короткими фразами: "моло-дец", "у тебя получается". В процессе обследования допускаются короткие не выраженные по-ощрения со стороны родителей. В случае расторможенного, гиперактивного ребенка нельзя одергивать его "в лоб", лучше убрать со стола посторонние вещи, методики, которые в данный момент не используются, чтобы они не отвлекали ребенка, сказав при этом (дополнительная мо-тивация): "а в это мы поиграем попозже". В качестве дополнительного подкрепления можно дать следующий тест (методику) со словами: "Вот теперь мы сделаем то (поиграем в то), что ты хотел".

Не следует пресекать попытки обращения ребенка к взрослому. Можно лишь сказать:" Мама нам не может помочь".

Школьнику 8-9 и более лет в случае особо мешающих родителей или других родственни-ков, присутствующих на обследовании (выказывающих выраженный контроль за деятельностью ребенка), можно предложить поговорить без родителей ("давай поработаем без мамы").

Следует помнить, что все выделяющиеся особенности поведения, выполнения заданий, взаимо-отношений с родителями или другими взрослыми в процессе обследования являются сами по себе диагностичными и должны быть отмечены психологом в соответствующих разделах за-ключения (Приложения 7.10,15). Также диагностичным, непосредственно влияющим на резуль-таты обследования, их оценку и эффективность процесса консультирования в целом, является поведение родителей. Психологу необходимо в зависимости от ситуации критично относится к любым заявлениям родителей, в особенности к высказываниям типа: "Это он все знает, дома все получалось, это только здесь не получается". Желательно для получения целостной картины обследования фиксировать все вышеуказанные особенности и учитывать их при формулирова-нии психологического заключения и, в особенности, для выработки рекомендаций по коррекци-онному развитию ребенка.

Обследование детей дошкольного возраста имеет ряд особенностей. Желательно, чтобы материалы для обследования детей были представлены по возможности в игровой форме. Ребе-нок не должен догадываться о целях исследования. Даже исследование памяти желательно про-водить в игровой форме. Период продуктивной деятельности должен перемежаться с периодами отдыха.

Ребенок должен иметь право находиться в процессе обследования в любой позе (что так-же диагностично!): на полу лежа, под столом, стоя, а не сидя, наконец, сидя на коленях матери. Некоторым детям с нарушениями общения, негативизмом, истероидными реакциями следует разрешить выполнять задания руками матери, что вполне допустимо и в целом не влияет на ре-зультативность исследования и не искажает его результатов при правильном поведении матери.

Поскольку все большую практику приобретает создание преемственности между детскими до-школьными учреждениями и школами, повсеместно создаются комплексы типа УВК, предлага-ющаяся схема психологического обследования ребенка дошкольного возраста может быть ис-пользована и для оценки готовности ребенка к школьному обучению и прогнозированию вари-антов школьной дезадаптации.

**Вопрос** **30 Схема анализа результатов психологического обследования ребенка дошкольного возраста для представления на школьный психолого-медико-педагогический консилиум**

Прежде, чем приступить к обследованию ребенка, психолог должен ознакомиться с мне-нием педагогов-воспитателей, медицинского работника, родителей (законных представителей) о специфике поведения ребенка в группе и во время прогулок, особенностях его работоспособно-сти, отношении к занятиям, отношениям со сверстниками и воспитателями. Необходимо опреде-лить трудности, возникающие у ребенка в каких-либо иных ситуациях. У родителей следует уточнить особенности взаимоотношений в семье, включая отношения с другими детьми в семье и вне ее, характер воспитания, игры ребенка в домашних условиях (любимые игры и интересы). Обследование ребенка также должно проводится в присутствии родителей или лиц их заменя-ющих.

***Поведение ребенка в процессе обследования***

Описывается специфика поведения ребенка в процессе работы с психологом, принятие ситуации обследования или совместной игры, его контактность, ориентированность на выполнение зада-ний (игр), элементы критичности к результатам выполнения того или иного задания. Отмечается темп работы ребенка, его утомляемость, заинтересованность в правильном выполнении заданий, общую мотивацию. Обязательно отмечаются проявления элементов негативного отношения к совместным действиям со взрослым или только к самостоятельной работе, характер контактов со специалистом.

Сведения об игре ребенка психолог получает из анамнестической части карты развития, задавая интересующие его вопросы о характере игры (самостоятельной, групповой). Игра оценивается как с позиции ее возрастной соотнесенности, так и с точки зрения ее проективности. Учиты-вается характер игры в процессе нахождения ребенка на обследовании. Оцениваются творче-ские и эмоциональные ее характеристики, особенности использования тех или иных игровых материалов, либо отсутствие игрового компонента деятельности (как в процессе обследования, так и по описаниям родителей или воспитателя).

***Характер деятельности***

Оценивается возможности целенаправленной деятельности ребенка, сосредоточения его на кон-кретном задании (игре). Отмечается импульсивность в выполнении заданий или, наоборот, инертность или ригидность способа действия при выполнении того или иного задания (игры), степень ориентации на родственников, а также возможность критически отнестись к результатам выполнения того или иного задания, адекватность реакций на неуспех или похвалу.

***Работоспособность***

В процессе всего обследования отмечаются колебания работоспособности, время, в течение ко-торого ребенок может продуктивно и целенаправленно работать, отмечаются проявления уста-лости, изменения характера и стиля деятельности на фоне утомления (например, возникновение импульсивности на фоне утомления). Также отмечаются изменения эмоционального фона (про-явления плаксивости, неадекватного смеха, негативизма - как результата утомления).

***Сформированность социально-бытовой ориентировки***

Определяется уровень сформированности знаний об окружающем мире, в том числе о род-ственниках, их родственных отношениями и т.п. Кроме того выясняются знания ребенка о насто-ящем (возраст, адрес, место проживания, имя отчество воспитателя, родителей и т.п. ). Выявля-ется сформированность представлений об относительной величине и цвете и форме предметов как на теоретическом, так и на действенном уровнях.

Изучаются особенности взаимодействия со сверстниками, в том числе характер этих отношений (конфликтность или излишняя конформ-ность, ведомость или явные лидерские тенденции). Описывается его отношение к воспитателям и другим взрослым. Выявляется наличие страхов, опасений, состояние эмоционального напря-жения и ситуаций, вызывающих указанные феномены. Необходимо вернуться к характеру игры ребенка, проанализировать роли, выбираемые им и т.п. Необходимо уточнить общую характе-ристику направленности интересов ребенка (на игру или общение, на материальные удоволь-ствия "что-либо съесть", "поиметь", эгоистические тенденции, в том числе быть опекаемым или, наоборот, опекать. Определяется степень сформированности самооценки и уровня притязаний, возможность адекватной оценки своих результатов, элементы критичности.

Для детей предшкольного возраста определяется наличие мотивации к школьному обучению, наличие стойких познавательных интересов. Необходимо отметить те неспецифичные для воз-раста ребенка личностные особенности, такие, как излишняя погруженность в себя, "мудрство-вание" и "философствование", выхолощенность речевых высказываний, отсутствие эмоциональ-ной дифференцировки.

***Моторная ловкость***

Оценивается "уклюжесть" ребенка, способность делать ритмические и координированные дви-жения (например марширование или бег на месте), развитие мелкой моторики, в том числе гра-фической деятельности (рисунок, письмо). Здесь необходимо отметить такие важные особенно-сти, как сформированность рисунка, правильные (или неправильные) соотносительные размеры отдельных частей рисунка или письма, характер прорисовки линий, их четкость и "твердость".

***Определение доминантности функционирования парных органов чувств. Выявление ведущей руки, ноги, глаза, уха***

Определяется доминирующая рука, нога, ухо, глаз по имеющимся методам нейропсихологии (см. Приложение 7.16), различным анкетам по определению правшей и левшей.

***Особенности внимания***

Исследуются возможности сосредоточения, переключения и распределения внимания по ряду признаков, связь внимания с объемом восприятия (например, значительные трудности сосредо-точения при увеличении объема стимульного материала), а также наличие флуктуации внима-ния и характер изменения его на фоне утомления, возбуждения или негативизма ребенка.

***Особенности мнестической деятельности***

Сопоставляется объем материала, запоминаемого непосредственно и опосредовано.

При необходимости определяются особенности зрительной, тактильной, двигательной памяти.

Замечание: Непосредственно перед началом исследования высших психических функций це-лесообразно выявление объема слухоречевой памяти, а также способности к удержанию ряда слухоречевых стимулов и выявление влияние фактора интерференции мнестических следов на восприятие усвоенного материала. Это необходимо сделать для тактики подачи инструкций психологом в условиях выраженного сужения объема слухоречевого запоминания.

***Гнозис***

Исследование слухового, зрительного, тактильного восприятия производится на соответствую-щем стимульном материале. Определяется возможность целостности восприятия объектов, в том числе сюжетных картин, графических стимулов, специальных зашумленных или недорисо-ванных предметов.

***Интеллектуальное развитие /сформированность познавательной деятельноси в це-лом/***

Отмечаются такие характеристики мышления как темп, самостоятельность, инициативность, яс-ность, обобщение, абстрактность , оригинальность и прогнозирование.

Учитываются особенности и характерные черты мыслительной деятельности ребенка, критич-ность мышления, возможность опосредования, изменение динамики мыслительной деятельно-сти (скачки, инертность, ригидность, соскальзывания в процессе мышления и т.п.).

При наличии несформированности адекватного зрительного восприятия или\и суженного объе-ма слухоречевой памяти, интерферирующих влияний, делаются соответствующие поправки в использовании стимульных материалов. Инструкции даются в дробном виде, упрощаются, вы-носятся на предметный уровень. Это позволяет вычленить реальные особенности или наруше-ния интеллектуальной деятельности без влияния вышеуказанной несформированности и откло-нений.

***Конструктивная деятельность (пространственный анализ и синтез)***

Определяется сформированность представлений об относительном размере фигуры, ее форме, пространственных соотношениях частей объекта (плоскостных и объемных). Оценивается воз-можность анализа ространственных отношений и их вербализация, возможность пассивной ориентации в пространственных отношениях ("Покажи, где ......над, под" на объектном уровне).

Оцениваются возможности конструирования аналогичных образцу объектов (на любом матери-але), сформированность системы анализа частей сложных объектов, характер восприятия це-лостности объекта. Учитывается характер творческих работ ребенка, выполненных на уроках труда, рисования, домоводства, их соотнесенность возрастным нормативам.

***Сформированность представления о пространственных и временных отношениях***

Выявляются знания ребенка о взаиморасположении объектов в пространстве, правильное упо-требление предлогов и слов, обозначающих пространственные отношения (в, на, над, под, за, перед- спереди, сзади- позади, сверху, снизу, сбоку, слева, справа, внутри, снаружи, между и т.п.) на конкретных предметах. Сформированность представлений ребенка о временных соотно-шениях (дольше, короче, быстрее, медленнее). Выявляется возможность актуализации серийных (автоматизированных) рядов (времена года, месяцы, дни недели, время суток, в том числе и в варианте "что перед ...?", "что после...?). Возможность создания сравнительных степеней прила-гательных (близко - ближе, темно- темнее и т.п.).

***Характеристика речи***

При оценке речевых параметров психолог должен отметить (не присваивая себе прав на лого-педическое обследование) речевую активность (слабая, адекватная, чрезмерная), качество зву-копроизношения, словарный запас. Производится анализ специфических ошибок как в устной так и в письменной речи, непосредственно влияющие на особенности мышления и характер усвоения базового школьного компонента. Необходимо особое внимание обратить на сформи-рованность диалогической речи в режиме "вопрос-ответ", степень развернутости ответов.

***Развитие графической деятельности, рисунок***

Рисунок оценивается только с позиций сформированности графической деятельности в соответ-ствии с возрастными нормами. Особая оценка рисунка как проекции личностных особенностей в данном случае не предусматривается.

***Мотивпционно-потребностная сфера***

Для оценки необходимо учитывать заинтересованность ребенка в выполнении заданий на про-тяжении всего обследования, его реакцию на успех или неудачу, адекватность этой реакций. Также оценивается степень зависимости от взрослых (в том числе матери) и ориентация на них. Необходимо отметить такие особенности ребенка, как признаки расторможенности, импульсив-ности, негативизма.

Необходимо уточнить общую характеристику личностной направленности (на игру или обще-ние, на материальные удовольствия - "что-либо съесть или купить", эгоистические тенденции. Определяется характер самооценки, сформированность уровня притязаний и их устойчивость и иерархия, поведение ребенка в конфликтных и фрустрирующих ситуациях.

**Заключение психолога**

В заключении обоснованно резюмируются наиболее важные данные, полученные при исследо-вании. Здесь содержатся данные, имеющие диагностическое значение, описывающее обобщен-ными словами совокупный комплекс, определяющий основные, выступающие на первый план, характеристики ребенка. По возможности, описанные особенности соотносятся с тем или иным видом дизонтогенеза (отклоняющегося развития). Подобная краткая формулировка с описанием ведущего типа отклоняющегося развития может быть охарактеризована как психологический диагноз.

**Заключение психолога и рекомендации**

В заключении резюмируются наиболее важные данные, полученные при исследовании. Здесь содержатся данные, имеющие диагностическое значение, описывающие обобщенными словами совокупный комплекс основных, выступающих на первый план особенностей развития высших психических функций ребенка и эмоционально-личностных особенностей ребенка. От-мечается соответствие уровня актуального развития возрастным нормам, степень готовности к обучению. С учетом анамнестических и социокультурных данных анализируются причины тех или иных особенностей развития ("Это происходит потому, что ...."). По возможности дается прогноз дальнейшего развития, предполагаемый вид программы, формы обучения, тип образо-вательного учреждения.

В рекомендациях определяются основные направления коррекционной работы с ребен-ком. В краткой форме описывается возможная коррекционная работа с выявленной несформи-рованностью высших психических функций (отклонении в темпе развития, асинхронии, искаже-нии развития). Даются рекомендации родителям и воспитателям по возможным формам работы с ребенком, с учетом его темповых характеристик, особенностей процесса утомления и истоще-ния. При этом необходимо учитывать игровые интересы ребенка и строить рекомендации в со-ответствии с "зоной ближайшего развития" ребенка, опираясь на ведущую роль игры в до-школьном возрасте. Здесь же приводится перечень необходимых специалистов, которые, по мнению психолога, должны участвовать в дополнительной помощи ребенку, с уточнением сфер их деятельности, а также необходимые консультации и исследования. Родителям (лицам, их за-меняющим) даются рекомендации в устной форме, в соответствии с уровнем их социокультур-ного развития и осознанием проблем ребенка.

Ниже приводится общая схема анализа результатов психологического обследования де-тей младшего школьного возраста психологом школьного психолого-медико-педагогического консилиума для решения вопроса о выведении ребенка в классы КРО, а также в ситуации дина-мического наблюдения и оценки эффективности коррекционных мероприятий. Данная схема может быть в полной мере использована для анализа результатов психологического обследова-ния и на муниципальной (окружной, городской) психолого-медико-педагогической консульта-ции, а также при любых других углубленных психологических обследованиях.

**Вопрос 31** **Схема анализа результатов психологического обследования ребенка младшего школьного возраста для представления на школьный психолого-медико-педагогический консилиум (консультацию)**

***Поведение ребенка в процессе обследования***

Описывается специфика поведения ребенка в процессе работы с психологом, его контактность, ориентированность на совместную работу, критичность к результатам выполнения того или иного задания. Следует обратить внимание на темп работы ребенка, заинтересованность в пра-вильном выполнении заданий, общую мотивацию. Обязательно отмечаются проявления элемен-тов негативного отношения к обследованию, отказ от деятельности или контактов со специали-стом.

***Характер деятельности***

Оценивается целенаправленность деятельности ребенка, возможность сосредоточения его на конкретном задании. Отмечается импульсивность в выполнении заданий, неравномерность дея-тельности, инертность или ригидность выполнения того или иного задания.

***Работоспособность***

В процессе всего обследования отмечаются колебания работоспособности, время, в течение ко-торого ребенок может продуктивно и целенаправленно работать, отмечаются проявления уста-лости, изменения характера и стиля деятельности на фоне утомления (например, возникновение импульсивности на фоне утомления).

***Сформированносгь социально-бытовой ориентировки***

Определяется уровень сформированности знаний об окружающем мире, в том числе о род-ственниках, их родственных отношениями и т.п. Кроме того выясняются знания ребенка о насто-ящем (возраст, адрес, место проживания, имя отчество педагога и т.п.).

***Моторная ловкость***

Оценивается "уклюжесть" ребенка, способность делать ритмические и координированные дви-жения (например марширование или бег на месте), развитие мелкой моторики, в том числе гра-фической деятельности (рисунок, письмо). Здесь необходимо отметить такие важные особенно-сти, как сформированность рисунка, правильные (или неправильные) соотносительные размеры отдельных частей рисунка или письма, характер прорисовки линий, их четкость и "твердость".

***Определение доминантности функционирования парных органов чувств. Выявление ведущей руки, ноги, глаза, уха***

Определяется доминирующая рука, нога, ухо, глаз по имеющимся методам нейропсихологии (см. Приложение 7.16), различным анкетам по определению правшей и левшей. Эта информация имеет важное значение для коррекционной работы со школьниками при нарушениях чтения, письма и счета.

***Особенности внимания***

Исследуются возможности сосредоточения, переключения и распределения внимания по ряду признаков, связь внимания с объемом восприятия (например, значительные трудности сосредо-точения при увеличении объема стимульного материала), а также наличие флуктуации внима-ния и характер изменения его на фоне утомления, возбуждения или негативизма ребенка.

***Особенности мнестической деятельности***

Выявляются объем непосредственной слухоречевой памяти, скорость запоминания, полнота от-сроченного воспроизведения, наличие привнесенных или видоизмененных стимулов как в непо-средственном, так и в отсроченном воспроизведении.

Сопоставляется объем материала, запоминаемого непосредственно и опосредовано. Определя-ется наличие фактора интерференции (про- и ретроактивной формы), способность к удержанию последовательности ряда стимулов (ряд должен состоять не более, чем из пяти слов для млад-ших школьников).

При необходимости определяются особенности зрительной, тактильной, двигательной памяти.

Замечание: Непосредственно перед началом исследования высших психических функ-ций целесообразно выявление объема слухоречевой памяти, а также способности к удержанию ряда слухоречевых стимулов и выявление влияние фактора интерференции мнестических сле-дов на восприятие усвоенного материала. Это необходимо сделать для тактики подачи инструк-ций психологом в условиях выраженного сужения объема слухоречевого запоминания.

***Гнозис***

Исследование слухового, зрительного, тактильного восприятия производится на соответствую-щем стимульном материале. Определяется возможность целостности восприятия объектов, в том числе сюжетных картин, графических стимулов, специальных зашумленных или недорисо-ванных предметов.

Основной упор необходимо сделать на сформированность зрительного гнозиса, особенности восприятия отдельных деталей или целостной картины, в целях дифференциации невозможно-сти воспринять предложенные рисунки (в том числе последовательность событий, сюжетные картинки и т.п.) или невозможности выполнить предложенные задания с тем же стимульным ма-териалом, для определения причин ошибок при работе с материалом тетрадного и учебного ли-ста.

***Интеллектуальное развитие /сформированность познавательной деятельноси в це-лом/***

При условии сформированного зрительного гнозиса, достаточного объема слухоречевой памя-ти, отсутствии интерферирующих влияний, анализ результатов при работе с методиками, выяв-ление уровня актуального интеллектуального развития производится стандартным способом в соответствие с методическим обеспечением психолога и возрастной соотнесенностью каждой конкретной методики. Определяется уровень сформированности наглядно-действенного, наглядно-образного, логического мышления. Уточняется понимание простых пословиц и мета-фор, понимание рассказов со скрытым смыслом и т.п.

Отмечаются такие характеристики мышления как темп, самостоятельность, инициативность, яс-ность, обобщение, абстрактность , оригинальность и прогнозирование.

Учитываются особенности и характерные черты мыслительной деятельности ребенка, критич-ность мышления, возможность опосредования, изменение динамики мыслительной деятельно-сти (скачки, инертность, ригидность, соскальзывания в процессе мышления и т.п.).

При наличии несформированности адекватного зрительного восприятия или\и суженного объе-ма слухоречевой памяти, интерферирующих влияний, делаются соответствующие поправки в использовании стимульных материалов. Инструкции даются в дробном виде, упрощаются, вы-носятся на предметный уровень. Это позволяет вычленить реальные особенности или наруше-ния интеллектуальной деятельности без влияния вышеуказанной несформированности и откло-нений.

***Конструктивная деятельность (пространственный анализ и синтез)***

Определяется сформированность представлений об относительном размере фигуры, ее форме, пространственных соотношениях частей объекта (плоскостных и объемных). Оценивается воз-можность анализа пространственных отношений и их вербализация, возможность пассивной

ориентации в пространственных отношениях ("Покажи, где ......над, под" на объектном уровне).

Оцениваются возможности конструирования аналогичных образцу объектов (на любом матери-але), сформированность системы анализа частей сложных объектов, характер восприятия це-лостности объекта. Учитывается характер творческих работ ребенка, выполненных на уроках труда, рисования, домоводства, их соотнесенность возрастным нормативам.

***Сформированность представления о пространственных и временных отношениях***

Выявляются знания ребенка о взаиморасположении объектов в пространстве, правильное упо-требление предлогов и слов, обозначающих пространственные отношения (в, на, над, под, за, перед- спереди, сзади- позади, сверху, снизу, сбоку, слева, справа, внутри, снаружи, между и т.п.) на конкретных предметах. Сформированность представлений ребенка о временных соотно-шениях (дольше, короче, быстрее, медленнее). Выявляется возможность актуализации серийных (автоматизированных) рядов (времена года, месяцы, дни недели, время суток, в том числе и в варианте "что перед ...?", "что после...?). Возможность создания сравнительных степеней прила-гательных (близко - ближе, темно- темнее и т.п.).

***Характеристика речи***

При оценке речевых параметров психолог должен отметить (не присваивая себе прав на лого-педическое обследование) речевую активность (слабая, адекватная, чрезмерная), качество зву-копроизношения, словарный запас. Производится анализ специфических ошибок как в устной так и в письменной речи, непосредственно влияющие на особенности мышления и характер усвоения базового школьного компонента. Необходимо особое внимание обратить на сформи-рованность диалогической речи в режиме "вопрос-ответ", степень развернутости ответов.

***Развитие графической деятельности, рисунок***

Рисунок оценивается только с позиций сформированности графической деятельности в соответ-ствии с возрастными нормами. Особая оценка рисунка как проекции личностных особенностей в данном случае не предусматривается.

***Мотивационно-потребностная сфера***

Для оценки необходимо учитывать заинтересованность ребенка в выполнении заданий на про-тяжении всего обследования, его реакцию на успех или неудачу, адекватность этой реакций. Также оценивается степень зависимости от взрослых (в том числе матери) и ориентация на них. Необходимо отметить такие особенности ребенка, как признаки расторможенности, импульсив-ности, негативизма.

Необходимо уточнить общую характеристику личностной направленности (на игру или обще-ние, на материальные удовольствия - "что-либо съесть или купить", эгоистические тенденции. Определяется характер самооценки, сформированность уровня притязаний и их устойчивость и иерархия, поведение ребенка в конфликтных и фрустрирующих ситуациях.

У детей более старшего возраста можно выявить приобретенные интересы и их свойства (направленность, активность, постоянство, глубина, разносторонность), ценностные ориентации.

Одной из важных характеристик ребенка, анализируемых психологом, должно быть выявление характера привязанности к матери и другим родственникам, педагогу или воспитателю, а также поведение ребенка среди сверстников, характеристики его общительности. Выявляются тенден-ции к лидерству или конформность, определяется адекватность того или иного стиля общения личностным особенностям (например выраженные тенденции к лидерству у незрелого, импуль-сивного ребенка, конфликтующего со сверстниками, как неадекватный стиль взаимодействия).

**Заключение психолога**

В заключении обоснованно резюмируются наиболее важные данные, полученные при ис-следовании. Здесь содержатся данные, имеющие диагностическое значение, описывающее обобщенными словами совокупный комплекс, определяющий основные, выступающие на пер-вый план, характеристики ребенка. Отмечается соответствие (или несоответствие) уровня акту-ального развития возрастным нормам, оценка его адаптированное™ к школе и коллективу. От-мечается специфика и, по возможности, анализируются причины тех или иных нарушений ("Это происходит потому, что ...."). По возможности, описанные особенности соотносятся с тем или иным видом дизонтогенеза (отклоняющегося развития). Подобная краткая формулировка с опи-санием ведущего типа отклоняющегося развития может быть охарактеризована как психологи-ческий диагноз.

**Рекомендации**

В рекомендациях определяются основные направления коррекционной работы с ребен-ком. В краткой форме описывается возможная коррекционная работа с выявленными особенно-стями высших психических функций. Даются рекомендации педагогу класса по возможным формам работы с ребенком, с учетом его темповых характеристик, особенностей процесса утомления и истощения при деятельности в режиме фронтального урока, возможный (или необ-ходимый) уровень индивидуализации процесса обучения.

Предположительно намечаются сроки динамического обследования для оценки эффективности коррекционной работы.

В рекомендациях должны быть четко и ясно сформулированы необходимые для адекватного развития ребенка изменения в окружении (семья, учителя, воспитатели, детский коллектив), требования к режиму, нагрузкам, типу программы обучения, необходимой степени ее ин-дивидуализации, типу учреждения.

Здесь же приводится перечень специалистов, которые, по мнению психолога, должны участвовать в дополнительной помощи ребенку, с уточнением сфер их деятельности.

Приложение1.1

Положение о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учрежде-ниях г. Москвы.

1. Общие положения.

1.1. Классы коррекционно-развивающего обучения создаются в общеобразователь¬ных учре-ждениях в соответствии с программой "Столичное образование", утвержденной Постановлени-ем правительства Москвы № 557 от 5 июля 1994 г.

1.2. Классы коррекционно-развивающего обучения являются новой формой диффе¬ренциации образования, позволяющей решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностя-ми в обучении и адаптации к школе.

1.3. Классы коррекционно-развивающего обучения сохраняют непрерывность реаби-литационного пространства на основе интеграции дошкольных, школьных, внешкольных учре-ждений, УПК, ПТУ.

1.4. Деятельность классов коррекционно-развивающего обучения строится в соот¬ветствии с принципами гумманизации, свободного развития личности и обеспечивает адаптивность и вари-ативность системы образования.

1.5. Цель организации указанных классов - создание в общеобразовательном учрежде-нии целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении в соответствии с их возрастными и индивидуально-типологическими особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здо¬ровья. В данной системе строго предопределяются и логически взаимодействуют диагно-стико-консультативное, кор-рекционно-развивающее, лечебно- профилактическое, соци¬ально-трудовое направления дея-тельности.

Система работы в классах коррекционно-развивающего обучения направлена на компенсацию недостатков дошкольного развития, восполнение пробелов предшествую¬щего обучения, пре-одоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы, нормализацию и совер-шенствование учебной деятельности учащихся, повышение их рабо¬тоспособности, активизацию познавательной деятельности.

Целенаправленная работа по формированию общих способностей к учению, коррек¬ции недо-статков развития, а также лечебно-профилактическая работа должны обеспечить выполнение детьми с трудностями в обучении федерального образовательного стандарта требований к зна-ниям и умениям обучающихся.

Важнейшей задачей является охрана и укрепление физического и нервно-психического здоро-вья детей указанной категории, а также их социально-трудовая адапта¬ция.

2. Организация и функционирование классов коррекционно-развивающего обуче-ния.

2.1. Классы коррекционно-развивающего обучения могут быть организованы во всех видах об-щеобразовательных учреждений, располагающих специально подготовленны¬ми для данной ра-боты кадрами, необходимым научно-методическим обеспечением, соот¬ветствующей матери-альной базой для организации учебного процесса и лечебно-профилактической помощи данной категории детей и подростков.

2.2. Классы коррекционно-развивающего обучения открываются приказом директора школы на основании заключения на каждого ребенка психолого-медико-педагогического консилиума школы, психолого-медико-педагогической консультации (ПМПК) муниципа¬литета, округа, ме-дико-педагогической комиссии, диагностических центров о необходи¬мости данного типа обу-чения.

Дети, поступающие в школу из коррекционно-развивающих групп дошкольных учреждений, за-числяются в классы коррекционно-развивающего обучения без дополни¬тельного обследования на основании ранее существующего медико-педагогического за¬ключения.

Зачисление в указанные классы производится только с согласия родителей (лиц, их заменяю-щих) на основании заявления.

2.3. Классы коррекционно-развивающего обучения открываются преимущественно на ступени начального общего образования в начале первого или второго года обучения и функционируют до 9 класса включительно. На ступени основного общего образования классы коррекционно-развивающего обучения могут быть открыты в дневных школах не позднее 5-6, а в вечерних - 7 классов.

2.4. Обучение в коррекционно-развивающих классах первой ступени продолжается 3-5 лет, в зависимости от потенциальных возможностей развития и успешности обучения ребенка. Про-дление сроков обучения возможно только по заключению психолого-медико-педагогической консультации или медико-педагогической комиссии индивидуально на каждого обучающе-гося.

2.5. В классы коррекционно-развивающего обучения принимаются дети, испыты¬вающие труд-ности в обучении и школьной адаптации вследствие различных биологических и социальных причин (проявления легких остаточных нарушений функций головного мозга, функциональная незрелость центральной нервной системы, незрелость эмоцио¬нально-волевой сферы по типу психофизического инфантилизма, соматическая ослабленность, церебрастенические состояния, а также педагогическая запущенность вследствие неблагоприятных социальных условий пред-шествующего развития ребенка.)

Трудности, которые испытывают эти дети, могут быть обусловлены как недостатками внимания, эмоционально-волевой регуляции, самоконтроля, низким уровнем учебной мо¬тивации и общей познавательной пассивностью (т.е. слабостью регуляционных компонен¬тов учебно-познавательной деятельности), так и недоразвитием отдельных психических процессов - вос-приятия, памяти, мышления, негрубыми недостатками речи, нарушениями моторики в виде не-достаточной координации движений, двигательной расторможенностью, низкой работоспособ-ностью, ограниченным запасом знаний и представлений об окружающем мире, несформирован-ностью операциональных компонентов учебно-познавательной деятельности.

Приему в указанные классы не подлежат дети, имеющие выраженные отклонения в развитии (умственная отсталость, грубые нарушения речи, зрения, слуха, двигательной сферы, выражен-ные нарушения общения в форме раннего детского аутизма).

2.6. При положительной динамике развития и успешном освоении учебной програм¬мы по ре-шению психолого-медико-педагогического консилиума обучающиеся коррекционно-развивающих классов могут быть переведены в обычные классы с согласия самих обучающихся и их родителей (лиц, их заменяющих).

2.7. Обучающиеся, проявляющие особые склонности и способности к отдельным учебным дисциплинам, могут посещать уроки в общеобразовательном классе, а также фа¬культативные занятия.

2.8. Наполняемость классов коррекционно-развивающего обучения 9-12 человек.

2.9. Распорядок дня для обучающихся в указанных классах устанавливается с учетом повы-шенной утомляемости контингента обучающихся. Целесообразна работа этих классов в первую смену по режиму продленного дня с организацией дневного сна (до 3 класса включительно), трехразового питания, необходимых оздоровительных мероприятий.

Детям и подросткам со сниженной работоспособностью при наличии выраженных невротиче-ских расстройств, аффективном поведении организуется индивидуальный щадя¬щий режим (снижение объема заданий, дополнительный день отдыха в течение недели) и обязательная ле-чебная психотерапевтическая помощь (специалисты могут привлекаться по договору).

Для обучающихся в коррекционно-развивающих классах 1 ступени вводится допол¬нительное каникулярное время в феврале месяце продолжительностью в 7 календарных дней.

2.10. Для организации и проведения специалистами различных профилей комплекс¬ного изуче-ния детей, испытывающих трудности в обучении и адаптации к школьной жиз¬ни, в общеобразо-вательном учреждении приказом директора может создаваться психолого-медико-педагогический консилиум. В его состав входит заместитель директора по учебно-воспитательной работе, опытные учителя; работающие с этой категорией детей, детский психи-атр, дефектолог, учитель - логопед, психолог. Специалисты, не работающие в дан¬ном учрежде-нии, привлекаются для работы в консилиуме по договору.

2.11. В задачи консилиума входит:

- изучение личности ребенка, выявление уровня и особенностей развития познава¬тельной дея-тельности, памяти, внимания, работоспособности, эмоционально-личностной зрелости, уровня развития речи;

- выявление резервных возможностей ребенка, разработка рекомендаций учителю для обеспе-чения обоснованного дифференцированного подхода в процессе обучения и воспитания;

- выбор оптимальной для развития ученика учебной программы и типа школы при отсутствии положительной динамики в обучении, в течение одного года пребывания ученика в указан-ном классе);

- определение путей интеграции детей в соответствующие классы, работающие по основным образовательным программам при положительной динамике и компенсации не¬достатков разви-тия;

- профилактика физических, интеллектуальных и психологических перегрузок, эмо¬циональных срывов, организация лечебно-оздоровительных мероприятий;3

- подготовка подробного заключения о состоянии развития и здоровья обучаемого для пред-ставления в психолого-медико-педагогическую консультацию.

2.12. при отсутствии в школах указанного консилиума его функции могут выполнять психоло-гические службы округа (муниципалитета) реабилитационные центры (компенсцентры) для де-тей и подростков, психолого-медико-педагогические консульта¬ции.

3. Организация коррекционно-развивающего образовательного процесса.

3.1. Коррекционно-развивающий образовательный процесс регламентируется Типо¬вым ба-зисным планом образовательного учреждения с классами коррекционно-развивающего обучения, утвержденными для них программами Министерством образова¬ния Российской Федерации, программами для массовых классов, адаптированными к осо¬бенностям психофизического развития ребенка и согласованными с методическими служ¬бами.

Обучение организуется, как по специальным учебникам для этих классов, так и учебникам мас-совых классов в зависимости от уровня развития обучающихся. Решение по этому вопросу при-нимает учитель.

3.2. Фронтальное коррекционно-развивающее обучение осуществляется учителем на всех уро-ках и должно обеспечить усвоение учебного материала в соответствии с государ¬ственным обра-зовательным стандартом.

3.3. Основными задачами коррекционно-развивающего обучения являются:

- активизация познавательной деятельности учащихся;

- повышение уровня их умственного развития;

- нормализация учебной деятельности;

- коррекция недостатков эмоционально-личностного и социального развития;

- социально-трудовая адаптация.

3.4. Для учащихся, не усваивающих учебную программу на уроке, организуется инди-видуальные и групповые коррекционные занятия, которые имеют, как общеразвивающую, так и предметную направленность. Для их проведения используются часы школьного ком¬понента, а также консультативные часы групп продленного дня. Продолжительность таких занятий не пре-вышает 30 мин., наполняемость групп не превосходит 4-5 человек.

3.5. Для оказания логопедической помощи в штаты образовательного учреждения с классами коррекционно-развивающего обучения вводится должность логопеда из расчета не менее 15-20 человек с нарушениями речи.

3.6. Обучающиеся, имеющие речевые нарушения, получают логопедическую помощь на специ-ально организуемых логопедических занятиях индивидуально и группами из 4-6 человек, а так-же в подгруппах из 2-3 человек.

3.7. При проведении уроков трудового и профессионального обучения класс делится на 2 груп-пы, начиная с 1 класса

3.8. Содержание трудового и профессионального обучения определяется исходя из региональ-ных, местных условий, состояния здоровья обучающихся и осуществляется на основе вариа-тивных профилей труда, включая в себя подготовку для индивидуально-трудовой деятельно-сти.

3.9. Вопрос о формах итоговой аттестации, ее организации решается Департаментом образова-ния.

3.10. Выпускники девятого класса, успешно освоившие курс основной школы, по¬лучают доку-мент установленного образца.

4. Кадровое, материально-техническое, и финансовое обеспечение.

4.1. В классах коррекционно-развивающего обучения работают учителя, воспитатели и специа-листы, имеющие опыт работы в образовательном учреждении и прошедшие спе¬циальную под-готовку.

4.2. Для организации самоподготовки обучающихся в режиме продленного дня, од¬новременно с воспитателями привлекаются учителя-предметники. Целесообразность такой работы, ее форма и продолжительность определяются психолого-медико-педагогическим консилиумом.

4.3. В необходимом случае для работы с обучающимися классов коррекционно-развивающего обучения привлекаются специалисты, не работающие в данном образова¬тельном учреждении, по договору.

(врач - психоневролог и др. специалисты).

4.4. При наличии в школе более трех классов такого типа может рассматриваться во¬прос о вве-дении в штатное расписание образовательных учреждений дополнительно став¬ки специали-стов: педагога-психолога, социального педагога, дефектолога и др.

4.5. Классным руководителем классов коррекционно-развивающего обучения произ¬водится доплата за классное руководство в полном объеме.

4.6. Педагогическим работникам, специалистам классов коррекционно-развивающего обучения устанавливается надбавка в 20% к ставкам заработной платы и должностным окладам. Руково-дителям школ при наличии более 3-х классов, создавшим необходимые условия для их функци-онирования, может быть установлен 15% размер надбавки.

4.7. Для работы данных классов оборудуются помещения приспособленные для заня¬тий, отды-ха, дневного сна, физкультурно-оздоровительной и лечебно-профилактической рабо-ты.Приложение 1.2

Положение о психолого-медико-педагогической службе округа (города)\*

1. Общие положения.

1.1 Психолого-медико-педагогическая служба создается в соответствии с программой "Столичное образование", утвержденной Постановлением Правительства Москвы N 557 от 5 ию¬ля 1994г.

1.2 Психолого-медико-педагогическая служба (в дальнейшем ПМПС) является структурой диа-гностико-коррекционного типа, деятельность которой направлена на решение проблем, свя-занных со своевременным выявлением, воспитанием, обучением, социальной адаптацией и ин-те¬грацией в обществе детей с различными отклонениями в развитии, приводящими к школьной де¬задаптации ( проблемам в обучении и поведенческим расстройствам).

1.3 ПМПС является межведомственной, постоянно действующей службой, охватывающей все образовательные учреждения округа (города). В связи с межведомственным характером дея-тельности ПМПС, на специалистов различных профилей (медицинского, педагогического, соци-ального) распространяются все льготы и права, соответствующих ведомств.

1.4 ПМПС представляет иерхаризированную трехуровневую систему состоящую из:

- психолого-медико-педагогических консилиумов, создающихся на базе массовых школ;

- психолого-медико-педагогических консультаций (муниципальной ПМПК) - объединяющих несколько психолого-медико-педагогических консилиумов школ, являющихся центральным звеном по работе с детьми в системе коррекционно-развивающего обучения;

окружной (городской) психолого-медико-педагогической консультации

(окружной\городской ПМПК), являющейся головным методическим учреждением службы.

1.5 Порядок открытия подразделений ПМПС, организации, условия материального обеспечения, финансирования, контроля за работой ПМПС определяются приказами Департа-мен¬та образования, окружного управления образования.

1.6 Методическое руководство работой ПМПС осуществляется Департаментом образования г. Москвы, Министерством образования и Министерством здравоохранения Российской Федера-ции,.

1.7 ПМПС в своей деятельности руководствуется Конвенцией ООН о правах ребенка, дей-ствующим законодательством Российской Федерации, нормативными документами Министер-ства Образования и Министерства здравоохранения Российской Федерации.

1.8 Психолого-медико-педагогическая служба для обеспечения своей деятельности может привлекать небюджетные средства в установленном законодательством Российской Федерации по¬рядке.

1.9 ПМПС в лице своего головного учреждения - окружной (городской) психолого-медико-педагогической консультации (центра) является юридическим лицом, имеет собственное иму-ще¬ство, самостоятельный баланс, печать, штампы и бланки со своим наименованием и другие реквизиты, заключает договора, открывает счета в банке.

2. Цели и задачи

2.1 Целью организации ПМПС является создание целостной системы, обеспечивающей оп-тимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении в соответствии с их воз-растными и индивидуальными особенностям, уровнем актуального развития, состоянием сома-тического и нервно-психического здоровья.

2.2 Задачи ПМПС определяются в соответствии с выделенными уровнями деятельности служ-бы.

2.3 В задачи психолого-медико-педагогических консилиумов школ входит:

2.3.1 Своевременное выявление и комплексное обследование детей дошкольного и школьно¬го возрастов, имеющих отклонения в физическом, интеллектуальном и эмоциональном развитии, трудности в обучении и школьной адаптации с целью организации их развития и обучения в со-от¬ветствии с их индивидуальными возможностями;

\* Данное Положение является инициативной разработкой коллектива специалистов психолого-педагогического центра помо¬щи детям и подросткам "Строгино" Северо-Западного образова-тельного округа г. Москвы и утверждено приказом по округу №195 от 17.10.95. В 1998 году данное Положение введено в качестве экспериментального в Юго-Западном образовательном округе г. Москвы приказом по округу №18 от 9.02.98.2

2.3.2 Обследование детей старшего дошкольного возраста с целью выявления их готовности к обучению и определения содержания, форм и методов их обучения и воспитания в соответствии с особенностями их физического и психического развития. Формирование на базе дошкольных учреждений специализированных групп по подготовке детей, имеющих особенности развития, к школьному обучению как по общеобразовательным, так и по коррекционно-развивающим про-граммам.

2.3.3 Постоянная диагностическая и коррекционная работа с учащимися в системе коррек-ционно-развивающего обучения (КРО) на базе массовой школы;

2.3.4 выявление уровня и особенностей развития познавательной деятельности, (речи, памя¬ти, внимания, работоспособности и других психических функций), изучение эмоционально-волевого и личностного развития;

2.3.5 выявление резервных возможностей ребенка, разработка рекомендаций учителю для обеспечения обоснованного дифференцированного подхода в процессе коррекционного обуче-ния и воспитания;

2.3.6 выбор оптимальной для развития ребенка учебной программы. При отсутствии поло-жительной динамики в обучении в течение одного года решение вопроса о повторном прохож-де¬нии программы данного класса или выборе соответствующего типа школы;

2.3.7 при положительной динамике и компенсации недостатков, определение путей интегра¬ции детей в соответствующие классы, работающие по основным образовательным программам,;

2.3.8 профилактика физических, интеллектуальных и эмоциональных перегрузок и срывов, ор-ганизация лечебно-оздоровительных мероприятий;

2.3.9 подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, дина¬мику его состояния, овладение школьным компонентом. Перспективное планирование коррекци-онно-развивающей работы, оценка ее эффективности;

2.3.10 организация взаимодействия между педагогическим составом школы и специалиста¬ми, участвующими в деятельности школьного консилиума.

2.4 в задачи психолого-медико-педагогических консультаций (муниципальных ПМПК) вхо¬дит:

2.4.1 Уточнение, при необходимости, оценки актуального развития, степени выраженности от-клонения в физическом или психическом развитии, полученной школьным консилиумом, разра-ботка уточненных индивидуальных рекомендаций по оказанию детям возможной психоло-го-медико-педагогической помощи, организации их специализированного обучения и воспита-ния в семье, учреждениях образования, здравоохранения, социальной защиты;

2.4.2 Направление, при необходимости, детей и подростков в специализированные образова-тельные, медицинские и социальные научно-исследовательские центры для углубленного и дина¬мического изучения особенностей их развития;

2.4.3 Оказание консультативной помощи родителям, педагогам, врачам, социальным работ-никам и другим заинтересованным лицам и организациям по проблемам обучения и воспитания детей и подростков с недостатками психического и физического развития, со школьной дезадап-та¬цией и трудностями в обучении;

2.4.4 Организация коррекционно-диагностического обучения (в классах КРО) с детьми, осо-бенности которых не позволяют выявить причины трудностей обучения в процессе индивиду-ального консультирования, а требуют динамического наблюдения при коррекцион-но-диагностическом обучении ;

2.4.5 учет обследованных детей, уточнение структуры контингента детей в системе коррек-ционно-развивающего обучения, внесение этих уточнений в банк данных окружной (город-ской) ПМПК;

2.4.6 Просветительская работа среди родителей , работников учреждений образования, здра-воохранения и социальной защиты населения об особенностях психического и физического со-стояния и возможностях развития детей различных категорий необходимости оказания им адек-ватной помощи в образовательных учреждениях разного типа;

2.4.7 Взаимодействие с школьными психолого-медико-педагогическими консилиумами, раз¬бор конфликтных случаев и подготовка подробных заключений о состоянии развития и здоровья учащихся для представления в школьный консилиум с рекомендациями по коррекционной ра-боте в системе коррекционно-развивающего обучения данной школы.

2.5 В задачи окружной (городской) психолого-медико-педагогической консультации (методического центра) входит:

2.5.1 разработка и осуществление психолого-медико-педагогических программ помощи насе-лению с целью предупреждения отклонений в физическом и психическом развитии детей, начи-ная с дошкольного возраста;

2.5.2 методическое руководство и оказание помощи специалистам-консультантам школьных психолого-медико-педагогических консилиумов и муниципальных ПМПК в организации опре-де¬ления уровня актуального развития детей и его динамики в процессе обучения и воспитания;

2.5.3 анализ статистических данных о состоянии детской популяции и возможностях адапта¬ции к соответствующим образовательным учреждениям;

2.5.4 внесение предложений в органы управления образованием, здравоохранением и соци-альной защитой населения и составление прогноза по развитию сети специальных учреждений и системы коррекционно-развивающего обучения на базе массовых школ в округе;

2.5.5 разработка нормативной документации и принципов взаимодействия психолого-медико-педагогических консилиумов и консультаций различных уровней, координация деятель-ности службы;

2.5.6 подготовка и апробация методического материала для проведения диагностической и коррекционной работы в рамках деятельности психолого-медико-педагогической службы, ор-гани¬зация повышения квалификации специалистов, участвующих в деятельности школьных психолого-медико-педагогических консилиумов и муниципальных консультаций;

2.5.7 Разработка и апробация методов и средств профилактики, углубленной дифференци-альной диагностики и коррекции нарушений развития детей дошкольного и школьного воз-растов.

3. Структура и организация работы психолого-медико-педагогической службы округа

3.1 Психолого-медико-педагогический консилиум создается в общеобразовательном учреждении приказом директора школы. В его состав входит заместитель директора по учебно-воспитательной работе (председатель Консилиума), учителя с большим опытом работы, учи-тель-логопед (или учитель-дефектолог), детский психолог, врач (педиатр, невролог или детский психи¬атр). При отсутствии специалистов они привлекаются к работе Консилиума на договорной основе;

3.2 Психолого-медико-педагогическая консультация (муниципальная ПМПК) создается на базе одной из муниципальных школ, имеющей классы коррекционно-развивающего обучения. Му-ниципальная консультация создается приказом по управлению образования, по согласованию с руководством окружной (городской) ПМПК и руководством данной школы.

3.3 В ее состав входят (при наличии специалистов данного профиля): председатель ПМПК (за-меститель директора школы по учебно-воспитательной работе), учителя классов коррекционно-развивающего обучения, логопед , олигофренопедагог, педагог-психолог, врачи по специаль-ности "неврология" , "детская психиатрия", социальный работник образования (социальный пе-дагог), медицинская сестра. Другие специалисты педагогического, психологического и меди-цинского профилей (сурдо- и тифлопедагог, психолог по профориентации, возрастной психо-лог, педиатр, эпилептолог и др.) привлекаются для работы в консультации на договорной осно-ве. Все специа¬листы ПМПК данного уровня должны иметь соответствующую квалификацию и опыт работы в системе специальных учреждений образования, в классах коррекционного типа и соответствующих учреждениях медицинского профиля.

Психолого-медико-педагогическая консультация (муниципальная ПМПК) не является юри-дическим лицом, но имеет свои штампы и бланки с собственным наименованием.

3.3 Окружная (городская) психолого-медико-педагогическая консультация (центр) создается приказом начальника управления образования округа (города). В ее состав входят высококвали-фицированные специалисты в области психологии, коррекционной педагогики, медицины и со-циальной работы, ориентированные на разные возрастные категории (ранний, дошкольный, младший школьный и подростковый возраста), а также методисты-организаторы.

На базе окружной (городской) ПМПК могут создаваться следующие отделы:

- информационно-аналитический;

- научно-методический;

- консультативно-диагностический (с экспериментально-диагностическими группами);

- отдел психодиагностических методик и пособий;

- отдел трудовой адаптации и профориентации

3.4 В своей работе по выявлению уровня актуального развития и определению соответ-ствующего возможностям ребенка типа образования служба ПМПК руководствуется Законом Рос¬сийской Федерации "Об образовании", документами Московского департамента образова-ния по нормативно-методической базе учебно-воспитательного процесса, решениями Мини-стерства обра¬зования Российской Федерации, соответствующими инструкциями по приему де-тей в специальные (коррекционные) образовательные учреждения различных видов, положени-ем о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учреждениях с учетом прав родителей (законных представителей).

3.5 Психолого-медико-педагогическая служба Округа (города) работает в сотрудничестве с префектурой административного округа (мэрией), органами и учреждениями образования, здраво¬охранения, социальной защиты населения, органами по трудоустройству, общественны-ми органи¬зациями (фондами, ассоциациями) по вопросам всесторонней помощи детям с откло-нениями в развитии и детям-инвалидам.

3.6 Организация деятельности психолого-медико-педагогического консилиума школы

3.6.1 Прием детей и подростков на консилиуме осуществляется как по инициативе родите¬лей (законных представителей), так и по инициативе педагога класса или воспитателя детского са¬да, в котором находится или обучается ребенок. В случае инициативы сотрудников образователь-ных учреждений должно быть получено согласие родителей (законных представителей) на об-сле¬дование ребенка. При несогласии родителей (законных представителей) с ними должна про-водит¬ся психологическая работа психологом на консилиуме по созданию адекватного понима-ния про¬блемы. Во всех случаях согласие родителей (законных представителей) на обследова-ние должно быть подтверждено распиской родителей в карте развития ребенка.

3.6.Работа консилиума по обследованию детей осуществляется в присутствии родителей (за-конных представителей). Прием подростков старше 12 лет, обратившихся по личной инициати-ве, допускается без сопровождения родителей.

3.6.3 При обследовании на консилиум должны быть представлены следующие документы:

- педагогическое представление на ребенка (из дошкольного или школьного образовательно¬го учреждения ), в которой должны быть отражены все необходимые для решения вопроса момен-ты;

- подробная выписка из истории развития ребенка с заключениями врачей: педиатра, невро¬лога, детского психиатра, при необходимости, сурдолога, офтальмолога, ортопеда. При необходи-мости получения дополнительной медицинской информации о ребенке, врач консилиума направ¬ляет запрос соответствующим медицинским специалистам;

родители представляют свидетельство о рождении, письменные работы по русскому (родному) языку, математике, рисунки и другие виды самостоятельной деятельности детей.

3.6.4 Обследование ребенка проводится каждым специалистом консилиума индивидуально .

3.6.5 По результатам обследований (психологом, логопедом, врачом, при необходимости, пе-дагогом) составляются представления.

3.6.6 На основании полученных данных (представлений специалистов) коллегиально состав-ляется заключение консилиума и рекомендации об условиях и виде коррекционно-развивающего обучения и воспитания ребенка с учетом его индивидуальных возможностей и особенностей.

3.6.7 В ситуации диагностически сложных случаев, конфликтных моментов, невозможности для членов консилиума однозначного решения об обучении и воспитании ребенка, он направ-ляется на консультацию на муниципальную психолого-медико-педагогическую консультацию для углубленной диагностики. Для направления на консультацию заполняется стандартизован-ная фор¬ма направления.

3.6.8 На ребенка, проходящего обследование на школьном психолого-медико-педагогическом консилиуме, заводится карта развития ребенка, в которой находятся все дан-ные индивидуального обследования, заключения консилиума, копии направлений во внешние органи¬зации, включая направление на муниципальную (окружную, городскую) консультацию. Кроме того, в карту развития ребенка вносятся данные об его обучении в классе КРО (педагоги-ческий дневник), данные по внеурочной коррекционной работе, проводимой специали-стами, рабо¬тающими с детьми классов КРО. Данные вносятся в конце каждой учебной четвер-ти (для педаго¬гов), а также после каждого курса занятий со специалистами с описанием наблю-даемой динамики и перспективными планами коррекционной работы.

Карта развития ребенка хранится у председателя консилиума и выдается только специалис¬там консилиума и педагогу (воспитателю) класса. Председатель консилиума и специалисты несут5

ответственность за конфиденциальность информации о детях, проходивших обследование в на консилиуме или обучающихся в классах КРО.

В случае направления ребенка на муниципальную или окружную (городскую) консультацию карта развития ребенка со всеми представлениями и заключением школьного консилиума пере-дается в вышестоящую консультацию, при этом в журнале учета детей, прошедших обследова-ние, делается соответствующая запись.

После прохождения обследования ребенка специалистами муниципальной или окружной (го-родской) консультации, в карту развития ребенка добавляются соответствующие заключения и решение муниципальной (окружной, городской) консультации, после чего карта развития ре-бенка возвращается в консилиум школы.

3.6.9 В конце третьей четверти школьный психолого-медико-педагогический консилиум об-суждает результаты коррекционно-развивающего обучения каждого ребенка на основании ди-на¬мического наблюдения и принимается решение о продолжении обучения в условиях класса КРО, либо о выводе ребенка в другую образовательную систему. На детей, выводимых из клас-сов КРО, составляется итоговое заключение. В случае несогласия родителей (законных пред-ставителей) с решением консилиума о выводе ребенка в другую образовательную систему, ре-бенок направляется консилиумом на муниципальную (окружную, городскую) психолого-медико-педагогическую кон¬сультацию для подтверждения или уточнения рекомендаций.

В ситуации выведения ребенка в другую образовательную систему оформляется расширен¬ная выписка из карты развития, в которой в краткой форме отмечаются заключения всех специа-листов, проводивших консультирование, включая педагогическую характеристику, результаты вне¬урочной коррекционной работы с ребенком, итоговое заключение консилиума школы.

Выписка выдается родителям по специальному запросу из того образовательного учреждения, в котором будет обучаться ребенок.

3.6.10 В школьном психолого-медико-педагогическом консилиуме ведется следующая доку-ментация:

- журнал записи и учета детей, прошедших консультацию;

- карта развития ребенка с представлениями специалистов и заключением школьного кон-силиума по результатам обследования и решением о форме и виде коррекционно-развивающего обучения;

- дневник внеурочной коррекционной работы специалистов (вкладывается в карту развития ре-бенка в процессе коррекционной работы);

- списки классов (коррекционных групп дошкольных учреждений) КРО (подготовки детей к школьному обучению на базе дошкольных учреждений или специальных групп данной школы);

- список специалистов консилиума и специалистов, привлеченных на договорной основе, рас-писание их работы, включая расписание индивидуальных и групповых занятий.

3.7 Организация деятельности Психолого-медико-педагогического Консилиума с детьми дошкольного возраста

3.7.1 Школьный психолого-медико-педагогический консилиум организует работу по выде-лению детей "группы риска" в дошкольных учреждениях муниципалитета, а также комплекта-ции коррекционных групп старшего и подготовительного возрастов.

3.7.2 Работа школьного консилиума с дошкольными учреждениями начинается в начале ка-лендарного года с детьми пятого года жизни. Для этого приказом директора школы создается вы¬ездная бригада, в состав которой включается методист дошкольного учреждения и психолог до¬школьного учреждения. При отсутствии в дошкольном учреждении штатного психолога, к работе выездной бригады привлекается на договорной основе педагог-психолог с опытом рабо-ты в до¬школьных учреждениях.

3.7.3 Работа выездной бригады школьного консилиума проводится на тех же принципах, что и работа школьного психолого-медико-педагогического консилиума. Документы, представляе-мые для выездной бригады школьного консилиума, по своей структуре аналогичны документам, пред¬ставляемым на школьный консилиум.

3.7.4. По результатам обследования детей дошкольного учреждения сотрудниками школьного психолого-медико-педагогического консилиума составляется заключение по установленной форме и представляются рекомендации по комплектации коррекционной группы старшего воз-раста, а в случае обследования детей старшего дошкольного возраста - по комплектации кор-рекционной подготовительной группы.

3.7.5 Школьный консилиум осуществляет организацию и динамическое наблюдение за кор-рекционным развитием детей данного дошкольного учреждения. На детей дошкольно-го учреждения, обучающихся в коррекционных группах, заводятся карты развития, куда вкла-дывают¬ся все документы, заключения специалистов и дневники динамического наблюдения. Карты раз¬вития хранятся у методиста дошкольного учреждения, который несет ответственность за их со¬хранность и конфиденциальность сведений о ребенке.

3.7.6 По итогам учебного года выездная бригада школьного консилиума рассматривает во¬прос о результатах коррекционного развития детей дошкольного возраста, составляет заключение и принимает решение о готовности ребенка к тому или иному виду обучения.

3.7.7 Дети, не посещающие дошкольные учреждения, по желанию родителей могут пройти об-следование в дошкольном учреждении и посещать коррекционные группы по подготовке детей к школьному обучению, создаваемые на базе школьного психолого-медико-педагогического конси¬лиума, на хозрасчетной основе.

3.8 Организация деятельности муниципальной психолого-медико-педагогической кон-сультации (муниципальной ПМПК).

3.8.1 На муниципальную ПМПК направляются дети в соответствии с пп. 3.6.7, 3.6.9. Ребе¬нок, направляемый на консультацию, должен иметь заключение школьного консилиума, карту раз-вития со всей документацией, полученной в результате обучения в классе КРО.

3.8.2 Для прохождения углубленного обследования необходимо письменное согласие родите-лей (законных представителей) на обследование.

3.8.3 Психолого-медико-педагогическая консультация проводится в виде индивидуального об-следования каждым специалистом (логопедом, педагогом-психологом, неврологом, детским психи¬атром, педагогом-дефектологом и, при необходимости, другими специалистами).

3.8.4 По результатам углубленного обследования каждым специалистом муниципальной ПМПК составляются развернутые заключения, которые вкладываются в карту развития ребенка. При необходимости специализированного обследования, выходящего за рамки компетенции спе¬циалистов муниципальной ПМПК, ребенок направляется во внешние специализированные орга¬низации с соответствующим направлением, которое составляется на бланке муни-ципальной ПМПК, заверяется штампом и круглой печатью школы с подписью директора школы, на базе ко¬торой организована муниципальная ПМПК.

3.8.5 В случае особой сложности дифференциальной диагностики либо тяжелого конфликта с родителями возможно направление ребенка на окружную (городскую) психолого-медико-педагогическую консультацию (окружную ПМПК) с соответствующим направлением, картой раз¬вития ребенка с заключениями специалистов муниципальной ПМПК, заключения-ми внешних специализированных организаций.

3.8.6 По результатам углубленного обследования ребенка в консультации составляется за-ключение с прогнозом развития ребенка и рекомендациями по форме и видам коррекционно-развивающего обучения. Данное заключение направляется на школьный психолого-медико-педагогический консилиум и является для последнего директивным документом, опре-деляющим форму, вид и рабочую программу коррекционно-развивающего обучения ребенка.

3.8.7 Для индивидуализации коррекционно-развивающего обучения, составления более точного прогноза возможностей ребенка, а также в сложных диагностических случаях, муници-пальная ПМПК может оформить его нахождение в классе КРО как коррекцион-но-диагностическое обучение на определенный период.

Контингент детей, обучающихся в режиме диагностического обучения, определяется специ-альным протоколом по результатам углубленного обследования специалистами муниципальной ПМПК и утверждается приказом директора школы, на базе которой организуется эта форма обучения. В протоколе ПМПК отмечается период диагностического обучения, по окончании ко-то¬рого составляется заключение по результатам обучения и принимается решение о форме и виде дальнейшего коррекционно-развивающего обучения в данной школе или переводе ребенка в адек¬ватные его возможностям и особенностям условия.

3.8.8 После прохождения углубленного обследования в муниципальной ПМПК, карта раз-вития ребенка с заключением муниципальной ПМПК возвращается в школьный консилиум. При направлении ребенка на окружную (городскую) ПМПК (в соответствии с пп. 3.8.5) в архиве му-ни¬ципальной ПМПК остается дубликат заключения и делается запись в журнале регистрации о про¬веденном обследовании и кратким резюме по ребенку.

В случае выведении ребенка в другую образовательную систему по решению муници-пальной ПМПК и согласии родителей на другую форму обучения, карта развития с итоговым заключением муниципальной ПМПК остается в архиве консультации, о чем делается специаль-ная запись в журнале регистрации.

3.8.9 На муниципальной ПМПК ведется следующая документация:

- журнал записи на консультацию;

- журнал учета детей, прошедших обследование;

- архив с картами развития детей, выведенных в другую образовательную систему, дублика-тами заключений муниципальной ПМПК.

- список детей направленных на коррекционно-диагностическое обучение с указанием но¬мера школы, класса КРО и периода диагностического обучения.

- список специалистов муниципальной ПМПК (штатных и привлеченных к работе на дого-ворной основе) и расписание их работы.

3.8.10 Архив муниципальной ПМПК хранится у председателя консультации и выдается толь¬ко специалистам, работающим в муниципальной ПМПК. Председатель и специалисты муници-пальной ПМПК несут ответственность за конфиденциальность информации о детях, проходив-ших обследование в муниципальной ПМПК или находящихся на коррекционно-диагностическом обучении в классах КРО.

3.9 Организация деятельности окружной (городской) психолого-медико-педагогической кон¬сультации (окружной ПМПК)

3.9.1 На окружную (городскую) ПМПК направляются дети после прохождения обследования на муниципальной ПМПК согласно пп. 3.8.5 в случае необходимости дополнительного углуб-лен¬ного обследования или тяжелого конфликта с родителями ребенка.

3.9.2 При направлении на окружную (городскую) ПМПК необходимы следующие документы:

- карта развития ребенка с заключениями всех специалистов муниципальной ПМПК, про-водивших углубленное обследование и заключением муниципальной ПМПК;

- заключения внешних специализированных учреждений (если ребенок направлялся на об-следование в специализированные организации);

- данные динамического наблюдения, включая педагогическую характеристику за период обу-чения (если ребенок находился на диагностическом обучении или ранее обучался в классах КРО);

- рисунки и другие виды самостоятельной деятельности ребенка.

3.9.3 Углубленное обследование проводится каждым специалистом окружной (городской) ПМПК индивидуально. По результатам обследования каждым специалистом составляется раз-верну¬тое заключение с рекомендациями по коррекционно-развивающей работе и форме обуче-ния ре¬бенка.

3.9.4 На основании данных индивидуального обследования ребенка в окружной (городской) консультации принимается коллегиальное решение о форме организации коррекционного обу-чения и воспитания ребенка с учетом его психических, физических индивидуальных возмож-ностей и особенностей. При необходимости в решении даются рекомендации по профориента-ции и трудо¬устройству, социальной и трудовой адаптации (для детей подросткового возраста).

3.9.5 При необходимости ребенок может быть направлен с согласия родителей (законных пред-ставителей) в стационар медицинского учреждения или определен в предполагаемое специ-альное (коррекционное) образовательное учреждение или учреждение социального обеспече-ния для дальнейшего обучения и воспитания. В этом случае составляется развернутое заключе-ние для внешней организации, заверяемое подписью председателя окружной (городской) ПМПК, под¬писями трех членов ПМПК. На заключении ставится штамп окружной (городской) ПМПК и круглая печать. Заключение выдается родителям (законным представителям) и являет-ся основани¬ем для направления ребенка в соответствующие учреждения при согласии родите-лей (законных представителей).

3.9.6 Для выработки программ коррекционно-развивающего обучения, индивидуализации обучения и в сложных диагностических случаях на базе окружной (городской) ПМПК могут соз¬даваться экспериментальные коррекционно-диагностические группы. Специфика, направ-ленность, наполняемость и режим работы групп определяется специалистами окружной (го-родской) ПМПК индивидуально в зависимости от комплектации их детьми с сложными осо-бенностями или парци¬альными отклонениями в развитии.8

В этом случае карта развития ребенка с соответствующим заключением окружной (городской) ПМПК остается в ПМПК на весь период обучения ребенка в экспериментальной группе.

3.9.6 Списки обследованных детей и подростков могут быть направлены по запросу органов образования, здравоохранения и социальной защиты для оказания детям соответствующей по-мо¬щи.

3.9.7 После углубленного обследования и принятии решения о возможности обучения ре¬бенка в соответствующей системе коррекционно-развивающего обучения на базе массовой школы, карта развития ребенка с заключением окружной (городской) ПМПК возвращается в школь-ный психолого-медико-педагогический консилиум, в классе КРО которого будет обучаться ре-бенок, о чем в журнале регистрации обследований делается соответствующая запись. В этом случае в архи¬ве окружной (городской) ПМПК остается дубликат заключения.

3.9.8 При выведении ( с согласия родителей или законных представителей) ребенка в другую образовательную систему или учреждения здравоохранения или социальной защиты карта раз-вития ребенка остается в архиве окружной (городской) ПМПК.

3.9.9 Карта развития, другая документация, заводимая на ребенка хранится в ПМПК всех уров-ней не менее 10 лет и может быть представлена для ознакомления в образовательные или учреждения здравоохранения и социальной защиты по специальному запросу.

3.9.10 В окружной (городской) ПМПК ведется следующая документация:

- журнал записи на консультацию;

- журнал учета детей , прошедших обследование специалистов;

- журнал коллегиальных заседаний окружной (городской) ПМПК, с отметками о движении до-кументации и соответствующих направлениях ребенка;

- журнал регистрации архива окружной (городской) ПМПК;

- архив окружной (городской) ПМПК , состоящий их карт развития детей, выведенных из си-стемы коррекционно-развивающего обучения в другие образовательные системы или специали-зированные учреждения здравоохранения или социальной защиты, и дубликатов заключе-ний окружной (городской) ПМПК;

- журнал регистрации детей, проходящих коррекционно-диагностическое обучение в экспе-риментальных группах окружной (городской) ПМПК;

карты развития детей, проходящих обучение в экспериментальных группах окружной (город-ской) ПМПК с дневниками динамического наблюдения за процессом обучения;

- список специалистов, участвующих в деятельности окружной (городской) ПМПК и экс-периментально-диагностических групп с графиками их работы.

3.9.11 Архив окружной (городской) ПМПК хранится в помещении консультации в специ-ально оборудованном месте и выдается только специалистам, работающим в окружной (городской) ПМПК. Председатель и специалисты окружной (городской) ПМПК несут ответ¬ственность за конфиденциальность информации о детях, проходивших обследование или находя¬щихся на коррекционно-диагностическом обучении в классах КРО.Приложение 1.3

Положение о психолого-медико-педагогическом консилиуме

образовательного учреждения

1. Общие положения.

1.1 Психолого-медико-педагогический служба образовательного учреждения создается в соответствии с программой "Столичное образование", утвержденной Постанов-лением Правительства Москвы N 557 от 5 июля 1994г.

1.2 Психолого-медико-педагогическая служба школы (в дальнейшем школьная ПМПС) яв-ляется структурой диагностико-коррекционного типа, деятельность которой направлена на решение проблем, связанных со своевременным выявлением, воспитанием, обучением, соци-альной адаптацией и интеграцией в обществе детей с различными отклонениями в развитии , приводящими к школьной дезадаптации ( проблемам в обучении и поведенческим расстройствам).

1.3 В связи с межведомственным характером деятельности школьной ПМПС, на специалистов различных профилей (медицинского, педагогического, социаль-ного) распространяются все льготы и права, соответствующих ведомств.

1.4 Порядок открытия школьной ПМПС, организация, условия материального обеспечения, фи-нансирования, контроля за работой определяются приказами окружного управления, Московского комитета образования.

1.5 Методическое руководство работой школьной ПМПС осуществляется Московским комитетом образования, управлением образования округа.

1.6 Школьная ПМПС в своей деятельности руководствуется Конвенцией ООН о правах ребен-ка, Законом Российской Федерации "Об образовании", документами Московского комитета об-разования по нормативно-методической базе учебно-воспитательного процесса, решени-ями Министерства образования Российской Федерации, соответствующими инструкциями по приему детей в специальные (коррекционные) образовательные учреждения различных видов, положением о классах коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательных учре-ждениях, положением о психолого-медико-педагогической службе округа.

1.7 Школьная ПМПС для обеспечения своей деятельности может привлекать небюджетные средства в установленном законодательством Российской Федерации порядке.

1.8 Основной функциональной единицей школьной ПМПС является школьный психолого-медико-педагогический консилиум (в дальнейшем Консилиум).

2. Цели и задачи

2.1 Целью организации Консилиума является создание целостной системы, обеспечивающей оптимальные педагогические условия для детей с трудностями в обучении в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностям, уровнем актуального развития, состоя-нием соматического и нервно-психического здоровья.

2.2 Задачи Консилиума определяются Положением о ПМПС округа, выделенными уровнями функционирования ПМПС округа

2.3 В задачи Консилиума входит:

2.3.1 Своевременное выявление и комплексное обследование детей дошкольного и школьного возрастов, имеющих отклонения в физическом, интеллектуальном и эмоциональ-ном развитии, трудности в обучении и школьной адаптации с целью организации их раз-вития и обучения в соответствии с их индивидуальными возможностями;

2.3.2 Обследование детей старшего дошкольного возраста с целью выявления их готовности к обучению и определения содержания, форм и методов их обучения и воспитания в соответствии с особенностями их физического и психического развития. Формирование на базе до-школьных учреждений специализированных групп по подготовке детей, имеющих особенности развития, к школьному обучению как по общеобразовательным, так и по коррекционно-развивающим программам.

2.3.3 Диагностическая и коррекционная работа с учащимися в системе коррекционно-развивающего обучения на базе массовой школы;

2.3.4 Выявление уровня и особенностей развития познавательной деятельности, (речи, памяти, внимания, работоспособности и других психических функций), изучение эмоционально-волевого и личностного развития;

2.3.5 Выявление резервных возможностей ребенка, разработка рекомендаций учителю для обеспечения обоснованного дифференцированного подхода в процессе коррекционного обуче-ния и воспитания;

\* Данное Положение разработано в ходе экспериментальной программы организации психоло-го-медико-педагогической службы Юго-Западного образовательного округа на основании при-каза № 18 от 09.02.98.2

2.3.6 Выбор оптимальной для развития ребенка учебной программы. При отсутствии положительной динамики в обучении в течение одного года решение вопроса о повтор-ном прохождении программы данного класса или выборе соответствующего типа школы;

2.3.7 При положительной динамике и компенсации недостатков, определение путей ин-теграции детей в соответствующие классы, работающие по основным образовательным программам,;

2.3.8 Профилактика физических, интеллектуальных и эмоциональных перегрузок и срывов, ор-ганизация лечебно-оздоровительных мероприятий;

2.3.9 Подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребенка, динамику его состояния, овладение школьным компонентом. Перспективное планирова-ние коррекционно-развивающей работы, оценка ее эффективности;

2.3.10 организация взаимодействия между педагогическим составом школы и специалистами, участвующими в деятельности Консилиума.

3. Структура и организация деятельности школьного психолого-медико-педагогического консилиума

3.1 Психолого-медико-педагогический Консилиум создается в общеобразовательном учреждении приказом директора школы. В его состав входит заместитель директора по учебно-воспитательной работе (председатель Консилиума), учителя с большим опытом работы, учи-тель-логопед (или учитель-дефектолог), детский психолог, врач (педиатр, невролог или детский психиатр). При отсутствии специалистов они могут привлекаться к работе Консилиума на договорной основе;

3.2 Прием детей и подростков на Консилиуме осуществляется как по инициативе родителей (за-конных представителей), так и по инициативе педагога класса или воспитателя детского сада, в котором находится или обучается ребенок, и в этом случае должно быть получено письменное согласие родителей (законных представителей) на обследование ребенка. При несогласии роди-телей (законных представителей) с ними может проводится психологическая работа по созданию адекватного понимания проблемы. Во всех случаях согласие родителей (законных представителей) на обследование, коррекционную работу и образовательный маршрут, а также на его изменения должно быть получено в письменном виде и занесено в карту развития ребен-ка.

3.3 Работа специалистов Консилиума по обследованию детей осуществляется в присутствии родителей (законных представителей). Прием подростков старше 12 лет, обратившихся по лич-ной инициативе, допускается без сопровождения родителей.

3.4 При обследовании на Консилиуме должны быть представлены следующие документы: пе-дагогическое представление на ребенка (из дошкольного или школьного

образовательного учреждения ), в котором должны быть представлены проблемы, возникающие у педагога и воспитателя, работающих с ребенком;

- подробная выписка из истории развития ребенка с заключениями врачей: педиатра, невролога, детского психиатра, при необходимости, сурдолога, офтальмолога , ортопеда. При необходимости получения дополнительной медицинской информации о ребен-ке, врач (медицинская сестра) Консилиума направляет запрос соответствующим медицинским специалистам;

- представляются свидетельство о рождении, письменные работы по русскому (родному) язы-ку, математике, рисунки и другие виды самостоятельной деятельности детей.

3.5 Обследование ребенка проводится каждым специалистом Консилиума индивидуально .

3.6 По результатам обследований (психологом, логопедом, врачом\медицинской сестрой, педагогом) составляются представления по утвержденной схеме

3.7 На основании полученных данных (представлений специалистов) коллегиально составляется заключение Консилиума и рекомендации об образовательном маршруте или его изменении, воспитании ребенка с учетом его индивидуальных возможностей и особенно-стей.

3.8 В ситуации диагностически сложных случаев, конфликтных моментов, невозможности для членов Консилиума однозначного решения об обучении и воспитании ребенка, он направляется на консультацию в психолого-медико-педагогическую консуль-тацию (муниципальную или окружную) для углубленной диагностики. Для направления на кон-сультацию заполняется стандартизованная форма.

3.9 На ребенка, проходящего обследование в Консилиуме, заводится Карта Развития ребенка, в которой находятся все данные индивидуального обследования, заключение Консилиума, ко-пии направлений во внешние организации, включая направление на муниципальную психолого-медико-педагогическую консультацию (муниципальную ПМПК). Кроме того, в Карту Развития ребенка вносятся данные об обучении его в классе\группе коррекционно-развивающего обучения (педагогический дневник), данные по специальной коррекци-онной работе, проводимой специалистами психологами, логопедами, другими специали-стами, работающих с детьми классов КРО. Данные вносятся в конце каждой учебной четверти (для педагогов), а также после каждого3

курса занятий со специалистами с описанием наблюдаемой динамики и перспективными плана-ми коррекционной работы.

Карта развития ребенка хранится у Председателя Консилиума и выдается только специалистам, работающим в Консилиуме или в классах КРО. Председатель Консилиума и специалисты несут ответственность за конфиденциальность информации о детях, проходивших обследование на Консилиуме или обучающихся в классах КРО.

В случае направления ребенка на муниципальную (окружную) психолого-медико-педагогическую консультацию карта развития ребенка со всеми представлениями и заключени-ем Консилиума передается сотрудниками Консилиума в вышестоящую консультацию, при этом в журнале учета детей, прошедших обследование, делается соответствующая запись.

После прохождения обследования ребенка специалистами муниципальной или окружной ПМПК, в Карту развития ребенка добавляются соответствующие заключения и решение муни-ципальной ПМПК, после чего Карта развития ребенка возвращается в Консилиум школы.

3.10 В конце третьей четверти Консилиум обсуждает результаты коррекционно-развивающего обучения каждого ребенка на основании динамического наблюдения и принимается решение о продолжении обучения в условиях класса КРО, либо о выводе ребенка в другую образователь-ную систему (изменении образовательного маршрута). На детей, выводимых из клас-сов КРО, составляется итоговое заключение. В случае несогласия родителей (законных пред-ставителей) с решением Консилиума о выводе ребенка в другую образовательную си-стему (изменении образовательного маршрута), ребенок направляется Консилиумом на муни-ципальную психолого-медико-педагогическую консультацию для подтверждения или уточне-ния рекомендаций.

Любые изменения образовательного маршрута как в пределах одного образовательного учре-ждения, так и в случае изменения типа образовательного учреждения могут быть осуществлены только при наличии письменного согласия на это родителей (законных представителей).

В ситуации выведения ребенка в другую образовательную систему оформляется выписка из Карты развития, в которой в краткой обобщенной форме отмечаются заключения всех специа-листов, проводивших консультирование, включая педагогическую характеристику, результаты специальной коррекционной работы с ребенком, итоговое заключение Консилиума школы.

Выписка выдается родителям по специальному запросу из того образовательного учреждения, в котором будет обучаться ребенок.

3.11 В школьном Консилиуме ведется следующая документация:

- журнал записи и учета детей, прошедших консультацию; - журнал обследований специали-стов;

- журнал коллегиальных заседаний Консилиума, с отметками о движении документации и соот-ветствующих направлениях ребенка как в системе психолого-медико-педагогической службы округа, так и во внешние организации;

- Карты развития детей с представлениями специалистов и заключениями Консилиума по ре-зультатам обследования и решением о форме и виде коррекционно-развиваюшего обучения;

- листы коррекционной работы специалистов (вкладывается в Карту развития ребенка в про-цессе коррекционной работы);

списки классов (коррекционных групп дошкольных учреждений) коррекционно-развивающего обучения (подготовки детей к школьному обучению на базе дошкольных учреждений или спе-циальных групп данной школы);

- список специалистов Консилиума и специалистов, привлеченных на договорной основе, рас-писание их работы, включая расписание индивидуальных и групповых занятий.

- журнал регистрации архива Консилиума;

- архив Консилиума, состоящий из Карт развития детей, выведенных из системы коррекционно-развивающего обучения школы в другие образовательные си-стемы, специализированные учреждения здравоохранения или социальной защиты;

- журнал регистрации детей данной школы, проходящих коррекционно-диагностическое обучение в экспериментальных группах окружной (муниципальной) ПМПК;

3.12 Архив Консилиума хранится в течение 10 лет в специально оборудованном месте и выдает-ся только членам Консилиума, о чем в журнале регистрации архива Консилиума де-лается соответствующая запись.

3.13 Председатель и специалисты, участвующие в работе Консилиума, несут ответственность за конфиденциальность информации о детях, проходивших обследование или находя-щихся на коррекционно-диагностическом обучении в дошкольных группах и классах КРО.

4. Порядок подготовки и проведения Консилиума.

4.1 Консилиумы подразделяются на плановые и внеплановые.

4.2 Плановые Консилиумы проводятся один раз в полугодие для каждого ученика класса КРО в соответствии с графиком обследования классов.4 Деятельность планового Консилиума ориен-тирована на решение следующих задач:

• определение путей психолого-медико-педагогического сопровождения детей классов КРО;

• выработка согласованных решений по определению образовательного коррекцион-но-развивающего маршрута ребенка;

• динамическая оценка состояния ребенка и коррекция ранее намеченной программы.

4.3 Внеплановые Консилиумы собираются по запросам специалистов (в первую очередь педа-гога класса), ведущих с данным ребенком коррекционно-развивающее обучение или внеуроч-ную работу. Поводом для внепланового Консилиума является выяснение или воз-никновение новых обстоятельств, влияющих на обучение развитие ребенка, отрицательная ди-намика его обучения или развития.

Задачами внепланового Консилиума являются:

• решение вопроса о принятии каких-либо необходимых экстренных мер по выявившимся обстоятельствам;

• изменение ранее проводимой коррекционно-развивающей программы в случае ее неэффективности.

4.4 Для повышения эффективности коррекционно-развивающей работы ребенку, проходящему Консилиум и взятого на коррекционно-развивающее обучение и внеурочную коррекцион-ную работу назначается ведущий специалист.

4.5 Решением Консилиума ведущим специалистом назначается в первую очередь педагог клас-са, но может быть назначен любой другой специалист проводящий коррекционно-развивающее обучение или внеурочную коррекционную работу.

4.6 В функциональные обязанности ведущего специалиста входит коррекционно-развивающая работа с ребенком, а также отслеживание проведения комплексных диагностических обследо-ваний и коррекционных мероприятий другими специалистами, , право решающего голоса при определении образовательного маршрута, проведении повторных Консилиумов.

4.7 При выявлении новых обстоятельств или кардинальных изменений в состоянии ребенка в процессе коррекционно-развивающей работы или иных случаях повторный Консилиум имеет право назначить другого специалиста в качестве ведущего специалиста.

4.8 Подготовка к проведению Консилиума

4.8.1 Обсуждение ребенка на Консилиуме планируется не позднее 10 дней до даты проведения Консилиума.

4.8.2 Ведущий специалист обсуждаемого ребенка по согласованию с председателем Консили-ума, составляет список специалистов, участвующих в Консилиуме. В список специалистов-участников Консилиума входят специалисты, непосредственно работающие с ребенком, в том числе педагоги и воспитатели ГПД, непосредственно работающие с ребенком, специ-алисты-консультанты, проводившие консультирование ребенка и знающие его проблематику, специалисты-стажеры.

4.8.3 Специалисты-консультанты, специалисты, ведущие непосредственную работу с ребенком, обязаны не позднее 3-х дней до проведения Консилиума представить ведущему специа-листу характеристику динамики развития ребенка и динамики коррекционной работы по уста-новленной форме за период, прошедший с момента последнего Консилиума по дан-ному ребенку и заключение, в котором должна быть оценена эффективность проводи-мой развивающей или коррекционной работы и даны рекомендации по дальнейшему проведению коррекционно-развивающей работы.

Ведущий специалист готовит свое заключение по ребенку с учетом предоставленной ему дополнительной информации к моменту проведения Консилиума.

4.9 Порядок проведения Консилиума.

4.9.1 Консилиум проводится по руководством председателя Консилиума, а в его отсутствие заместителя председателя Консилиума.

4.9.2 Председатель Консилиума имеет право по согласованию с директором школы в разовом порядке назначать Временного председателя данного Консилиума из числа высококвалифицированных специалистов Консилиума.

4.9.3 Ведущий специалист докладывает свое заключение по ребенку на Консилиуме и оформ-ляет протокол Консилиума. Каждый специалист, участвующий в коррекционно-развивающей и консультационной работе в устной форме дает свое заключение о ребенка.

Последовательность представлений специалистов определяется председателем Консилиума.

4.9.4 Заключения всех специалистов, проводящих коррекционно-развивающую работу с ребенком или проконсультировавших его являются равнозначными для Консилиума.

4.9.5 Рекомендации по проведению дальнейшей коррекционно-развивающей рабо-ты, утвержденные Консилиумом, являются обязательными для всех специалистов, рабо-тающих с ребенком.

4.9.6 Протокол Консилиума оформляется не позднее 2-х дней с момента его проведения и подписывается ведущим специалистом и председателем Консилиума и педагогом класса.

Приложение 2.2

Международная статистическая классификация болезней, травм и причин смерти 10-го пересмотра, адаптированная для использования в СССР \*

Р70-Р79

Умственная отсталость

Р70 Легкая умственная отсталость

Р71 Умеренная умственная отсталость

Р72 Тяжелая умственная отсталость

Р73 Глубокая умственная отсталость

Р78 Другая умственная отсталость

Р79 Неуточненная умственная отсталость

Для уточнения степени нарушения поведения может использоваться четвертый знак:

Р7х.О минимальные поведенческие нарушения или отсутствие их

Р7х.1 значительные поведенческие нарушения, требующие внимания или лечебных мер

Р7х.8 другие поведенческие нарушения

Р7х.9 поведенческие нарушения не определены

Р80-89

Нарушения психологического развития

Р80 Специфические расстройства речи

Р80.0 Специфические расстройства артикуляции речи

Р80.1 Расстройства экспрессивной речи

Р80.2 Расстройства рецептивной речи

Р80.3 Приобретенная афазия с эпилепсией (синдром Ландау-Клеффнера)

Р80.8 Другие расстройства развития речи

Р80.9 Расстройства развития речи, неуточненные

Р81 Специфические расстройства развития школьных навыков

Р81.0 Специфическое расстройство чтения

Р81.1 Специфическое расстройство спеллингования

Р81.2 Специфическое расстройство навыков счета

Р81.3 Смешанное расстройство школьных навыков

Р81.8 Другие расстройства школьных навыков

Р81.9 Расстройство развития школьных навыков, неуточненные

Р82 Специфические расстройства развития двигательных функций Р83 Смешанные спе-цифические расстройства

Р84 Общие расстройства развития

Р84.0 Детский аутизм Р84.1 Атипичный аутизм

.10 Атипичность в возрасте начала

.11 Атипичность в симптоматике

. 12 Атипичность и в возрасте начала, и в симптоматике Р84.2 Синдром Ретта

Р84.3 Другое дезинтегративное расстройство детского возраста Р84.4 Гиперактивное расстрой-ство, сочетающееся с умственной отсталостью

и стереотипными движениями Р84.5 Синдром Аспергера Р84.8 Другие общие расстройства раз-вития Р84.9 Общее расстройство развития, неуточненноеР88 Другие расстройства психологи-ческого развития

Р89 Неуточненное расстройство психологического развития

Р90-Р98

Поведенческие и эмоциональные расстройства, начинающиеся обычно в детском и подростко-вом возрасте

Р90 Гиперкинетические расстройства

Р90.0 Нарушение активности внимания

Р90.1 Гиперкинетическое расстройство поведения

Р90.8 Другие гиперкинетические расстройства

Р90.9 Гиперкинетическое расстройство, неуточненное

Р91 Расстройство поведения

Р91.0 Расстройство поведения, ограничивающееся условиями семьи

Р91.1 Несоциализированное расстройство поведения

Р91.2 Социализированное расстройство поведения

Р91.3 Оппозиционно-вызывающее расстройство

Р91.8 Другие расстройства поведения

Р91.9 Расстройство поведения, неуточненное

Р92 Смешанные расстройства поведения и эмоций

Р92.0 Депрессивное расстройство поведения

Р92.8 Другие смешанные расстройства поведения и эмоций

Р92.9 Смешанное расстройство поведения и эмоций, неуточненное

Р93 Эмоциональные расстройства, специфические для детского возраста

Р93.0 Тревожное расстройство в связи с разлукой в детском возрасте

Р93.1 Фобическое тревожное расстройство детского возраста

Р93.2 Социальное тревожное расстройство детского возраста

Р93.3 Расстройство сиблингового соперничества

Р93.8 Другие эмоциональные расстройства детского возраста

.80 Генерализованное тревожное расстройство детского возраста

Р93.9 Эмоциональное расстройство детского возраста, неуточненное

Р94 Расстройства социального функционирования с началом, специфическим для детско-го возраста

Р94.0 Элективный мутизм

Р94.1 Реактивное расстройство привязанности детского возраста

Р94.2 Расторможенное расстройство привязанности детского возраста

Р94.8 Другие расстройства социального функционирования детского возраста

Р94.9 Расстройство социального функционирования детского возраста, неуточненное

Р95 Тикозные расстройства

Р95.0 Транзиторное тикозное расстройство

Р95.1 Хроническое двигательное или голосовое тикозное расстройство

Р95.2 Комбинированное голосовое и множественное двигательное тикозное расстройство

(синдром де ля Туретта)

Р95.8 Другие тикозные расстройства

Р95.9 Тикозное расстройство, неуточненное

Р98 Другие поведенческие и эмоциональные расстройства, начинающиеся обычно в дет-ском и подростковом возрасте

Р98.0 Неорганический энурез

.00 Только ночной энурез

.01 Только дневной энурез

.02 Ночной и дневной энурез

Р98.1 Неорганический энкопрез

.10 Неспособность приобретения физиологического контроля кишечника

.11 Адекватный контроль кишечника и дефекация в неадекватных местах снормальной конси-стенцией кала

.12 Загрязнение в связи с жидкой консистенцией кала

Р98.2 Расстройство питания в младенческом возрасте

Р98.3 Поедание несъедобного (пика) в младенчестве и детстве

Р98.4 Стереотипные двигательные расстройства

.40 Без самоповреждений

.41 С само повреждениями

.42 Смешанное

Р98.5 Заикание

Р98.6 Речь взахлеб

Р98.8 Другие специфические поведенческие и эмоциональные расстройства,

начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте

Р98.9 Неуточненные поведенческие и эмоциональные расстройства, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте

Р99

Неуточненное психическое расстройство

Р99 Психическое расстройство, без других указаний

• Приводится только в части, касающейся психических и поведенческих расстройств у детей и подростков.

Приложение 2.3

Перечень заболеваний, по поводу которых дети нуждаются в индивидуальных занятиях на дому и освобождаются от посещения

массовых школ

(Письмо Министерства просвещения РСФСР и Министерства здравоохранения РСФСР от 8\28 июля 1980г. № 281-М\17-13-186)

Соматические заболевания

1. Ревматизм в активной фазе с непрерывно рецидивирующим течением.

2. Панкардит (после выписки из стационаров или санатория дети нуждаются в индивидуальных занятиях в течение года и более).

3. Врожденные пороки сердца в стадии субкомпенсации и декомпенсации.

4. Тетрада Фалло тяжелой степени с частыми одышечно-цианотическими приступами.

5. Хроническая пневмония Ш-й стадии при распространенном процессе и наличии выраженной интоксикации.

6. Бронхиальная астма с частыми приступами или длительным астматическим состоянием.

7. Хронический нефрит с нефротическим синдромом.

8. Хронический диффузный гломерулонефрит с симптомами почечной недостаточности.

9. Хронический пиелонефрит с рецидивирующим течением и симптомами почечной недоста-точности.

10. Тяжелые формы муковисцидоза.

11. Хронический гепатит и цирроз печени с явлениями асцита.

12. Злокачественные новообразования различных органов.

13. Нарушение свертываемости крови в случаях затруднения передвижения (тяжелые формы гемофилии).

Неврологические заболевания

1. Миопатия, нарушение функций опорно-двигательного аппарата при торзионной дистонии и других стойких гиперкинетических синдромах, врожденной и наследствен-ной природы.

2. Тяжелые нарушения опорно-двигательного аппарата после перенесения полиомиелита.

3. Тяжелые остаточные явления после перенесенного энцефаломиелита и полирадикулонев-рита.

Хирургические заболевания

1. Спиномозговая грыжа с параличом нижних конечностей и расстройством функций тазовых органов.

2. Дневное недержание мочи различной этиологии (эктопия мочевого пузыря, тоталь-ная эписпадия, атония мочевых путей - декомпенсированная форма).

3. Атрезия заднего прохода с недержанием кала.

4. Параличи нижних конечностей при различных заболеваниях.

5. Хронические заболевания опорно-двигательного аппарата в момент нахождения в кок-ситной гипсовой повязке (хронический остеомиелит, костно-суставной туберкулез).

6. Состояние после операции на опорно-двигательном аппарате по поводу врожденных забо-левания или травм в случае затруднений передвижения до окончания лечения.

7. Нарушение опорно-двигательного аппарата с невозможностью передвиже-ния.Кожные заболевания

1. Экземы, распространенные в состоянии обострения.

2. Диффузные нейродермиты в состоянии обострения.

3. Псориатические эритродермии.

4. Артропатический псориаз.

5. Пруриго Гебра.

6. Дерматит Дюринга (в период обострения).

7. Ихтиозоформная эритродермия.

8. Эпидермолиз Буллеза (тяжелая форма).

9. Акродерматит энтерпатика (тяжелая форма).

10. Острая красная волчанка.

11. Прогрессирующая распространенная склеродермия.

Психоневрологические заболевания

1. Душевные заболевания (шизофрения, психозы различной этиологии) в стадии обостре-ния.

2. Эпилепсия в стадии обострения.

3. Неврозы, реактивные состояния, неврозоподобные состояния, в т. ч.: энкопрез, стойкий дневной энурез, тяжелое заикание в стадии декомпенсации.

4. Выраженные энцефалоастенические проявления различной этиологии (травматической, инфекционной, соматической).

5. Психопатии, психопатоподобные состояния в стадии декомпенсации.

Примечание: Не дается право на индивидуальное обучение детям со слабоумием в степени имбецильности.

Приложение 3.1

Примерный рабочий материал для логопедического обследование ребенка

дошкольного возраста на ПМПК

Проверка состояния слуха

мама папа сова

часы сумка глаза

булка хлеб перо

учитель чашка утка

заяц мяч молоко

карандаш бабушка бабочка

собака ручка сахар

школа барабан птичка

яблоко стол кукла

кошка молоток лошадь

книга чулки шуба

мальчик коза зеркало

мел санки рубашка

дедушка корова лампа

парта печка белка

мышка мишка шар

коса курица дым

муха мыло ученик

петух палка шапка

дом окно стул

Общая характеристика речи

1. Беседа:

Как тебя зовут?

Сколько тебе лет?

С кем ты дома живешь?

Какие у тебя игрушки?

Где ты живешь?

На каком транспорте ты едешь в д/сад? (и т.д.)

2. Общее развитие ребенка

2.1. Счет, прямой, обратный, выполнение счетных операций, решение простейших арифметиче-ских задач.

2.2 Геометрические формы

Проверяется знание различных геометрических форм (квадрат, треугольник, круг и т.п.)

2.3 Пространственные взаимоотношения

Проверяются знания ребенком основных пространственных взаимоотношений как вверху, вни-зу, справа, слева, выше, ниже и т.д.

2.4 Основные цвета и оттенки, проверяются на любых цветных материалах; на предме-тах, цветных полосках, на всем, что доступно ребенку

2.5 Разрезные картинки

Комплект картинок, разрезанных на различные части: на 2, на 4, на 6, на 8 разрезанных в разных направлениях (по прямой, по диагонали, по ломаной линии).

2.6 Четвертый лишний

Стандартный набор из 19 картинок (аналогичен психологическому тесту). Могут быть

взяты любые другие картинки подобного принципа.

2.7 Серия сюжетных картинок

Любой набор из имеющихся в арсенале специалиста из 2-х и более элементов.

2.8 Ориентация во времени: времена года, дни недели, часы суток, понятия вчера, сегодня,

завтра, послезавтра и т.п.

2.9 Способность к логическому мышлению - сравнение двух предметов.

Пересказ текста "Черный котенок"

Черный котенок

Черный котенок увидел мышку и захотел ее поймать. Мышка прыгнула в банку с мукой, коте-нок за ней. Мышка убежала, а из банки вылез белый котенок. Вопросы: Почему котенок стал белым? Может, это другой котенок?

вопросы: стол с одной ножкой будет стоять? Почему?

Трамвай может объехать девочку? А троллейбус?

Почему весной тают сосульки?

Можно положить шарик на шарик?

Можно поставить кубик на кубик?

Кубик катиться?

Автобус всегда может обогнать велосипед. Велосипед всегда может обогнать автобус. Что пра-вильно, что неправильно и почему?

Состояние артикуляционного аппарата

1. Строение

Губы (толстые, укороченные...);

Зубы (мелкие, крупные, вне челюстной дуги, редкие, лишние, недостающие);

Прикус (открытый передний, открытый боковой, правильный);

Челюсти (верхняя или нижняя выдвинуты вперед);

Небо (высокое, узкое, плоское, низкое);

Язык (массивный, маленький, длинный и узкий );

Уздечка (укороченная, приращенная, натянутая, нормальная);

Увулюс (маленький язычок) (отсутствует, укорочен, раздвоен).

2. Двигательные функции.

вытянуть губы вперед, растянуть в улыбку (несколько раз);

уметь держать широко вытянутый язык (под счет);

положить кончик языка на верхнюю, затем на нижнюю губу;

коснуться высунутым языком правой и левой стороны губ;

высунуть язык как можно дальше и втянуть глубоко в рот;

показать язык широким, узким;

пощелкать языком.

При этом анализируется сила, объем, истощаемость, включение в движение, темп и

плавность переключения, наличие синкенезий, саливация.

Обследование звукопроизношения

Примерные картинки

С сани носки нос

сь синий гуси гусь

3 замок коза

зь зима магазин

ц цапля пуговица палец

ш шапка кошка мышь

ж жук ножи

ч чайник очки мяч

щ щетка ящик плащ

р рука корова помидор

РЬ репа моряк якорь

л лампа вилка мел

ль лента малина пальто

к куртка скрипка шкаф

г грядка грелка виноград

Произношение предложений

Мама сушит шубу (с—ш)

Саша жует сушку (с—ш—ж)

У Зины желтый зонтик (з—ж)

Зина шьет у Саши восемь кожаных сапожек (с—з—ж—ш)

Забрели к нам в детский сад десять маленьких цыплят, привела их с улицы

пестренькая курица (с—ц)

Девочки и мальчики скачут, как мячики (с—ч)

Щеткой чищу я щенка, щекочу ему бока (ч—щ)

Моем, моем трубочиста, чисто, чисто, чисто, чисто (ч—т—с)

У Зои болят зубы. На дубе белка (звонкие зв.)

У кошки пять котят (ш—ть)

Ах, кот! Ух, кот! Ох, кот! (к—х)

Фонематическое восприятие и анализ состава слова

а), хлопни, когда услышишь звук с: м, н, с, ш, ж, с, з, ц, с.

б), повтори цепочку из слогов: па-ба, ты-ды, са-за, аш-ащ, ус-уч, ма-на, ву-фу, ра¬ла, ол-ор, ач-ащ. Па-ба-па, ке-хе-ге, ты-ды-ты, рю-лю-ле, ма-на-ма, са-зо-цы, ос-ац-ус, ты-цы-се, ша-жа-ша, ча-тя-ща, аш-уж-ощ, ти-за-са, ас-ущ-ач.

в) повтори слова: год-кот-кто, том-дом-ком, кора-гора, дочка-точка-бочка-почка.

г) покажи, где (по картинкам) коза - коса, удочка - уточка, бочка -дочка, мышка мишка,

крыша - крыса, мишка - миска

д). в каких словах есть звук "р" (на слух): рот, арбуз, лапа, кот, барабан (хлопать), звук "ш":

шалаш, машина, самолет, собака, кошка е). отбери картинки со звуком ( ... ) ж), придумай слова со звуком ( ... ) з). назови:

• гласный в начале слова: Алик, Оля, утка;

• согласный в начале слова; рот, лом, нос;

• согласный в конце слова: луна, окно, шары.

• гласный в конце слова: мак, кот, стол;

• назови каждый звук отдельно по порядку в слове: сок, кот, рыба, окна.

Произнесение слов сложного состава

Милиционер, конструирование, аквариум, электричество, строительство, скворечник, пластмас-совый, велосипед, чистильщик, библиотека.

Грамматический строй речи

1. Образование множественного числа существительного

стол, глаз, рот, стул, ухо, дерево, перо, окно, рукав, воробей, коза

2. Употребление падежей

2.1. Творительный падеж, ед. числа:

нож. режут хлеб (чем?); вилка, едят (чем?); пила, пилят (чем?); топор, рубят (чем?).

2.2. Родительный падеж, мн. числа:

В лесу много чего? (цветов, деревьев, кустов, птиц); В комнате много чего?

3. Употребление предлогов

в, на, у, под, над, около, из, с, из-под, из-за ...

X хлеб ткачиха подсолнух

я яма голубая

ю юбка вьюны темную

Е енот подъезд темнее

Е елка пьет ее звали Оля, белье

ТЬ тетя котенок дети

4. Словообразование

4.1. Образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Сумка, гнездо, ковер, голова, ваза, птица, ведро, трава, ухо, лоб, стул, дерево, воробей...

4.2. Образование прилагательных от существительных:

из дерева — деревянный; из стекла — ...; из снега — ...; из железа — ...; из пластмассы — ....

5. Словарь

5.1. Назвать картинки. Используются различного рода классификационные картиночные мате-риалы (см. "Логопедическое обследование").

5.2. Назвать детенышей животных:

у кошки — ...; у собаки — ... ; у коровы — ...; у лошади — ...; у курицы — ...; у утки

у волка — ...; у лисы — ...; у медведя — ... .

Подобрать антонимы

большой - маленький, холодный - ..., чистый - ..., твердый - ..., тупой - ..., мокрый -

широкий - ..., светлый - ..., высокий - ..., старший - ....

6. Связная речь

Уровень развития связной речи определяется в зависимости от имеющегося наглядного дидак-тического материала педагога, подбираемого в соответствии с возрастом ребенка.

6.1 Составление рассказа по картинке;

6.2 Составление рассказа по серии картинок;

6.3 Пересказ;

6.4 Рассказ-описание;

6.5 Рассказ по представлению.

Приложение 3.2

Примерный рабочий материал для проведения логопедического обследования детей младшего школьного возраста на ПМПК

Проверка состояния слуха

мама папа вова

часы сумка глаза

булка хлеб перо

учитель чашка утка

заяц мяч молоко

карандаш бабушка бабочка

собака ручка сахар

школа барабан птичка

яблоко стол кукла

кошка молоток лошадь

книга чулки шуба

мальчик коза зеркало

мел санки рубашка

дедушка корова лампа

парта печка белка

мышка мишка шар

коса курица дым

муха мыло ученик

петух палка шапка

дом окно стул

Состояние артикуляционного аппарата

1. Строение.

Губы {толстые, укороченные...).

Зубы {мелкие, крупные, вне челюстной дуги, редкие, лишние, недостающие).

Прикус {открытый передний, открытый боковой, правильный.;

Челюсти {верхняя или нижняя выдвинуты вперед).

Небо {высокое, узкое, плоское, низкое).

Язык {массивный, маленький, длинный и узкий ).

Уздечка (укороченная, приращенная, натянутая, нормальная).

Увулюс (маленький язычок) (отсутствует, укорочен, раздвоен).

2. Подвижность:

•вытянуть губы вперед, растянуть в улыбку (несколько раз); •уметь держать широко вытянутый язык (под счет); •положить кончить языка на верхнюю, затем на нижнюю губу; •коснуться высу-нутым языком правой и левой стороны губ; •высунуть язык как можно дальше и втянуть глубоко в рот; •показать язык широким, узким; •пощелкать языком

При этом анализируется сила, объем, истощаемость, включение в движение, темп и плавность переключения, наличие синкинезий, саливация.

Общая характеристика речи Беседа.

1. Как тебя зовут?

2. Как твоя фамилия?

3. Как твое отчество?

4. Как фамилия твоих родителей?

5. Какое у них имя и отчество?

6. Сколько человек в твоей семье?

7. Кем и где работают твои родители?

8. Кем ты хочешь работать, когда вырастешь?9. В каком классе ты учишься?

10. Какие школьные предметы тебе нравятся? 11.Тебе нравится учиться?

Устная речь

1. Словарь.

1.1.Владение обобщающими понятиями. Задания:

Назвать предметы мебели (обуви, транспорта...).

Назвать обобщающим словом предметы (платье, рубашка, брюки, носки- это одежда и т.д.).

Исключить лишний предмет (игра "Четвертый лишний") .

1.2.Усвоение эталонов цвета, формы, величины, пространственных отношений. Задания:

"Нарисуй в правом верхнем углу большой синий треугольник; в левом нижнем углу - маленький оранжевый овал; в правом нижнем углу голубой большой квадрат; в левом верхнем углу - ко-ричневый маленький круг; посередине - серый большой прямоугольник".

1.3.Животные и их детеныши.

Задания:

Назвать детенышей и птенцов различных животных и птиц (коровы, медведя, вороны, овцы и т.п.).

I.4.Подбор антонимов. Задания:

холодный-горячий; чистый-грязный; твердый-мягкий; острый-тупой; мокрый-сухой; широкий-узкий; высокий-низкий...

2. Грамматический строй речи.

2.1. Образование множественного числа существительного.

Задания:

стол-столы; глаз-глаза; рот-рты; стул-стулья; дерево-деревья; перо-перья...

2.2.Употребление падежей (по картинкам и без них).

Задания:

Творительный падеж единственного числа.

Нож; режут хлеб (чем?).... Вилка; едят (чем?).... Пила; пилят (чем?).... Родительный падеж мно-жественного числа.

В лесу много чего ? (Цветов, деревьев, кустов, птиц...).

В комнате много чего ? (Стульев, книг, игрушек...) .

Чего нет ? (Листьев, окон, ушей, глаз, колес...).

2.3.Употребление предлогов (в устной речи).

Картинки и задания на использование предлогов:

в, на, у, под, около, из, за, из-под, из-за, между, сквозь...

2. 4. Согласование прилагательных с существительными (по картинкам).

Задания:

синий чайник мокрый котенок

синяя рубашка мокрая трава

синее небо мокрое полотенце

синие васильки мокрые руки

2.5. Согласование числительных с существительными. Задания:

Сосчитать машины (одна машина, две машины,... десять машин).

2.6. Словообразование. Задания:

Образовать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами: сумка-сумочка; гнездо-гнездышко; дерево-деревце; ведро-ведерко... Образовать прилагательные от существи-тельных:Игрушка из пластмассы (какая ?) - пластмассовая. Дверь из фанеры (какая ?) - фанер-ная. Плита из чугуна (какая ?) - чугунная...

З.Звукопроизношение.

3.{.Произношение отдельных звуков

и слов.

Задания:

Примерные картинки

С сани носки нос

сь синий гуси гусь

3 замок коза

зь зима магазин

ц цапля пуговица палец

ш шапка кошка мышь

ж жук ножи

ч чайник очки мяч

щ щетка ящик плащ

р рука корова помидор

РЬ репа моряк якорь

л лампа вилка мел

ль лента малина пальто

к куртка скрипка шкаф

г грядка грелка виноград

X хлеб ткачиха подсолнух

я яма голубая

ю юбка вьюны темную

Е енот подъезд темнее

Е елка пьет ее звали Оля, белье

ТЬ тетя котенок дети

3.2.Произношение предложений.

3.3. Произношение слов сложного состава.

Задания:

Назови картинки:

крокодил, черепаха, балалайка, экскаватор, библиотека, чистильщик, аквариум. Повтори слова: конструирование, фотографирование, электричество, экскурсовод...

4.Фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез

Задания:

4.1. Отбери картинки со звуком... Придумай слова со звуком... Покажи, где (по картинкам)...

Задания:

С - Ш Мама сушит шубу.

С - Ш -Ж Саша жует сушку.

3 -Ж У Зины желтый зонтик.

с-з -ж- ш Зина шьет у Саши восемь кожаных сапожек.

с-ц Забрели к нам в детский сад десять маленьких цып-лят,

привела их с улицы пестренькая курица.

с -ч Девочки и мальчики скачут как мячики.

ч- щ Щеткой чищу я щенка, щекочу ему бока.

ч -т- с Моем, моем трубочиста, чисто, чисто, чисто, чисто.

ЗВОНКИЕ У Зои болят зубы. На дубе белка.

ЗВУКИ

ш -ть У кошки пять котят.

к-х Ах, кот! Ух, кот! Ох, кот!

я - ю Майя и Юля поют.

Коза - коса; удочка - уточка; бочка - дочка; мышка - мишка; крышка - крыса;

мишка - миска...

В каких словах есть звук (на слух)...

"р":

рот, арбуз, лапа, кот, барабан;

"м":

шалаш, машина, самолет, собака, кошка.

Определи место звука "ш " в словах, шум, шалаш, кошка, карандаш, мышь, мышка

4.2. Повтори слоги и слова (с запоминанием звуковых рядов): ма-мо-му, ка-ва-та. па-ха-ла, ка-га-ка;

са-ша, ша-са, са-ша-са, ра-ла-ра, за-са, за-за-са, па-ба-па, ша-жа-ша, аль-ал-ал, ар-арь-

ар, ат-ать-ат, сок-цок-сук, куст-густ-куст, бусы-бутсы-бусы,

влага-фляга-влага; Марина-машина-Марина, пор-порь-пор, коза-коса-коза...

Из яйца, наконец, появился птенец.

Над сосной летит синица, под сосной сидит лисица.

4.3. Какое слово состоит:

из звуков "к", "т", "о" (устно) ;

из букв "к", "т", "о"(по разрезной азбуке);

из звуков "т", "о", "к"(устно);

из букв "т". "о", "к"( по разрезной азбуке).

Какого звука не хватает к звукам "к", "о", чтобы получить слово "кот" ?

4.4. Обследование слухо-моторных координации. Задания:

Повторить ритм ударов (вне поля зрения ученика).

5.Связная речь.

5.1 Составление рассказа по сюжетной картинке;

5.2 Пересказ услышанного текста;

5.3 Составление рассказа по серии картинок ( из п.4);

5.4 Составление рассказа на заданную тему.

6. Понимание речи.

6.1 Ориентировка на теле и в пространстве

Дотронься правой рукой до левого колена. Что на лице выше носа? (глаза, брови, лоб,

волосы). Что между глазами и волосами? (брови, лоб).

6.2 Часть и целое

У ручки пишет перо, а у карандаша ? (грифель) и.т.д.

6.3 Точное значение слов

Покажи, где коричневый цвет, а где кремовый.

Где графин, а где кувшин.

Где старый, а где пожилой человек.

Где ползет, а где сползает.

6.4 Понимание многоступенчатой конструкции

Возьми на средней полке толстую книгу и два разных карандаша. Положи книгу на стол, а ка-рандаши над ней.

6.5 Понимание объектно-субъектных отношений Колю встретил Вова. Кто пришел?

Катю нарисовала Даша. Кто на рисунке?

6.6 Понимание логико-грамматических связей Коля ниже Пети. Кто выше?

Заяц бежит быстрее, чем лиса, а лиса быстрее, чем мышка. Кто самый быстрый? А кто бежит медленнее всех?

6.7 Понимание причинно-следственных, временных и пространственных отношений Прежде чем посмотреть мультфильмы, Ваня сделал уроки. Что Ваня сделал раньше. Какое предложение правильное:

Наташа испачкала платье, потому что скамейка грязная. Скамейка грязная, потому что Наташа испачкала платье. В каком случае каждое из этих предложений может быть правильным.

Что бывает между осенью и весной?

А между весной и осенью? Одинаковы ли эти вопросы?

Вертолет летит над облаками. Что под вертолетом?

6.8 Понимание грамматических форм

Покажи красным карандашом синий карандаш, синим карандашом - красный карандаш.

1.Обследование чтения.

1.1 Чтение текста ( не из Букваря).

1.2 Анализ техники чтения ( побуквенное, послоговое, слитное, беглое, с ошибками)

1.3 Ответы на вопросы по содержанию текста.

1.4 Пересказ прочитанного.

2. Обследование письма. \*

2.1.Буквы под диктовку. Задание:

пиштмщзцегдбэфйчеывжъх- строчные ГЗД Р Н КЧУЕТЦПЛ В М Ф Е Ж Щ - заглавные

2.2. Слоги под диктовку. Задание:

ас мо осе лы ри ам яр мя жу шо чи аи боло доту лери гиази жне ату ащу зню лох кар аст глу арк слин кра гро астка глор ижбо щац вздо чит шус хвы айка жос крет воч...

2.3. Слова под диктовку.

Задание:

ключ, щука, грач, природа, круги, улица, утки, сильный, старушка, аист, шарф, убрал, заснуть, насмешка, крыльцо, чтение...

2.4. Фразы под диктовку. Задание:

У елки пушистый зайчик (с одного прослушивания)...

2.5.Слуховой диктант.

Задание для 1 класса:

Идет весна.

Солнце светит ярче. Снег темнеет. Кругом большие лужи. На ветках надулись почки. На лу-жайках зеленая трава. Журчат быстрые ручьи. Идет весна.

Задание для 2 класса:

На каникулы.

Конец года. Радостно бьется сердце. Скоро ребята поедут на дачу, в лагерь, в деревню. Там они будут ходить в лес за грибами. Боря Жданов едет на Волгу. Хорошо там удить рыбу. Лена и Боря Ильины будут летом ходить на детскую площадку. Там весело. Все ребята отдохнут хорошо.

Задание для 3 класса:

Летним утром.

Кто из нас не любит природы? Встанешь утром до зари и выйдешь на крыльцо. На темном небе мигают звезды. Тихо шумят деревья. Пруд начинает дымиться. Его гладь покрыта про-зрачным туманом. На востоке появляется светлая полоска. Подул теплый ветерок. Веет ду-шистой свежестью. Хорошо дышать чистым утренним воздухом.

2.6. Списывание.

• с рукописного текста;

• с печатного текста.

2.7. Письмо по памяти.

Задание: Восстановить по памяти 1-2 предложения, записанных на доске.

\* При наличии рабочих тетрадей или иных образцов письма ученика анализируются ошибки и с их учетом строится план обследования письменной речи.

Приложение 4.1

Схема сформированности школьно- значимых функций и навыков у детей старшего до-школьного и младшего школьного возрастов

Таблица 1.

разделы знаний по предметам приблизительные требования

по возрастам

Математика для 5 -6 лет для 6-7 лет для 7 -8 лет

Счет

1. Прямой числовой ряд (без сбоя) до 15 до 20 - 30 до 40 - 60

2. Обратный числовой ряд от 5 от 10 от 10 - 20

Соотнесенный пересчет

1. Без называния итогового числа до 10 до 20 свыше 20

2. С называнием итогового числа до 6 - 7 до 15 + \*

3. Сравнение групп предметов пересче-том с разницей в 1-2 предмета + +

Представления о числах и цифрах

1. Знание цифр \*\* до 5 +

2. Соотнесение цифры и числа - до 10 +

3. Письмо цифр под диктовку - до 5 +

4. Знание места числа в ряду, соседей числа, числа "перед" данным и "после" данного до 5 до 10 до 40

Устный счет в пределах 3 -4 5 -7 10

Примечание: Должен быть указан тип счета: а) самостоятельно; б) путем присчета и отсчета по 1; в) на конкретном материале (пальцах); г) на конкретном материале пу-тем присчета и отсчета по 1; д) на конкретном материале с помощью педагога; е) по-нимание смысла действий.

Ориентировка во втором десятке при сложении в пределах 20 сложение и вычитание в пределах 20

Ориентировка в сотне, тысяче и пони-мание разрядности в сотне и тысяче в возрасте до 8 лет может не быть

Решение задач

1. Простых — в пределах 5 в пределах 10

2. Составных - - в пределах 10

3. С косвенным вопросом - - в пределах 10

Примечание: Должно быть указано как решается задача: самостоятельно, с помо-щью педагога и понимается ли смысл задачи.

\* "+" Знания по этим разделам должны быть обязательно. \*\* "-" В этом возрасте данных знаний может не быть.

Таблица 2.

разделы знаний по предметам приблизительные требования по возрас-там

Чтение для 5 -6 лет для 6-7 лет для 7 -8 лет

1. Знание букв 5 - 10 букв 10 - 20 букв +\*

2. Есть ли готовность к слиянию + + +

3. Есть ли правильное слияние + + +

4. Чтение медленное послоговое + + +

5. Чтение правильное послоговое \_\*\* + +

6. Чтение правильное послоговое, корот-кие слова целиком — — +

7. Чтение целыми словами, отдельные слова по слогам — - +

8. Беглое чтение - - -

9. Может ли повторить прочитанное + + +

10. Понимание смысла прочитанного - + +

Письмо

1. Письмо отдельных слов печатными буквами + + +

2. Готовность руки к письму - + +

3. Знание письменных букв - - +

4. Умение списывать с печатного текста - - +

5. Умение писать под диктовку - - +

6. Знание правил (заглавная буква, точка в конце предложения, правил написания жи-ши, ча-ща, чу-щу) - - +

\* "+" Знания по этим разделам должны быть обязательно. \*\* "-" В этом возрасте данных знаний может не быть.

Приложение 5.1

Базовый диагностический набор для психологического обследования детей дошкольного возраста на психолого-медико-педагогическом консилиуме (консультации)

1. Методика "Доски Сегена"

Методика используется для оценки уровня развития наглядно-действенного мышления, зри-тельно-пространственной ориентировки, способности детей к осмыслению новых способов дей-ствия, сформированности действий идентификации и моделирования. Данные, получаемые с помощью этой методики, описываются в следующих разделах заключения: "Характер деятель-ности", "Моторная ловкость", "Интеллектуальноеразвитие", "Конструктивная деятельность".

2. Цветные прогрессивные матрицы (Тест Дж.Равена)

Предназначен для оценки уровня развития невербальной составляющей интеллекта. Принцип прогрессивности, реализованный в данном тесте позволяет определить возможность анализа навыков обучения. В работе с тестом выявляется сформированность таких психических процес-сов, как внимание, перцепция и мышление в ее наглядно-образной составляющей. Из 36 заданий цветного варианта прогрессивных матриц 28 направлены на выявление сформированности опе-раций дополнения до целого, установление тождества, выявление принципа центральной и осе-вой симметрии. 8 заданий способствуют установлению сформированности мыслительных опе-раций (установление отношений по принципу решения простых и сложных аналогий). Данные теста используются в разделах работоспособность, конструктивная деятельность, интеллек-туальное развитие.

3. Методика "Классификация предметов" (детский вариант)

Методика позволяет исследовать характеристики обобщения и абстрагирования, сформирован-ность основных понятий, цветовых и абстрактных аспектов объекта, их возрастную соотнесен-ность. С помощью этой методики можно также выявлять возможности логики последовательно-сти умозаключений, критичности и обдуманности действий, особенностей объема и устойчиво-сти активного внимания, объема поля зрения, специфики цветоразличения и зрительного вос-приятия в целом, а также особенностей специфических личностных реакций и характеристик работоспособности. Данные, получаемые с помощью методики описываются в разделах: рабо-тоспособность, интеллектуальное развитие, особенности внимания, гнозис, исследование эмо-ционально-личностных особенностей.

4. Методика исследования способности формирования понятий (методика Выготского-Сахарова, модификация для детей дошкольного возраста)

Модификация широко известной методики позволяет проводить исследование уровня развития абстрактных обобщений и их классификации. Выявление возможностей объединения наглядно представленных абстрактных объектов на основе объединения одного или нескольких ведущих признаков. Кроме того анализируется возможность переключения и распределения внимания, гностическая деятельность. Данные, получаемые с помощью этой методики должны быть в ос-новном использованы в разделе интеллектуальное развитие, хотя сама деятельность ребенка с методикой при определенных навыках и опыта исследователя может дать большой материал практически во всех сферах анализа деятельности ребенка.

5.Методика "Классификация объектов по двум признакам" (лото В.М.Когана)

Методика направлена на исследование возможности распределения и переключения внимания в сенсибилизированных условиях, а также сужения объема активного внимания. При этом воз-можны варианты использования с учетом времени выполнения и качественный анализ выполне-ния. Методика позволяет оценить характеристики работоспособности, утомляемость, пресыща-емость, а также отметитьинертность деятельности. Данные получаемые в ходе исследования дают возможность провести оценку качества процессов сериации и классификации объектов на основе вычленения наглядно представленных признаков. Для детей дошкольного возраста ис-пользуется вариант методики с таблицей 5x5. Результаты выполнения методики отражаются в разделах особенности внимания, работоспособность, наглядно-действенное мышление.

б.Методика "Разрезные фигуры"

Методика направлена на исследование возможности перцептивного моделирования, оценку способности смыслового и пространственного соотнесения частей и целого и их простран-ственной координации, т.е. исследование возможностей синтеза на предметном уровне. С по-мощью этой методики выявляется уровень развития способов построения симультанно-расчлененного образа объекта. Выполнение этого задания возможно лишь при определенной сформированности наглядно-образного мышления. Результаты выполнения заданий разного уровня сложности позволяют оценить особенности внимания, конструктивного анализа и син-теза, сформированность представления о пространственных отношениях, гностические харак-теристики. Данные по результатам выполнения методики отражаются в соответствующих разде-лах заключения.

7.Методика опосредованного запоминания по А.Н.Леонтьеву

Способность к опосредованному запоминанию, отражая определенный уровень развития выс-ших форм памяти, является в тоже время существенной характеристикой интеллектуальной дея-тельности в целом и может служить одним из критериев готовности ребенка к успешному осво-ению школьной программы.. Методика, изучения динамики становления мнестической деятель-ности в онтогенезе (предложенная А.Н. Леонтьевым и использовавшаяся им), дает возможность многостороннего анализа умственной деятельности. Предусмотренный структурой данного экс-перимента обязательный поиск опосредующего звена для запоминания предполагает активный выбор значимых символов, в известной мере, особенности мышления. С помощью методики можно оценить различные характеристики мышления, в частности критичность, осознание при-чинно-следственных отношений, умение обобщать и опосредовать, абстрактность, оригиналь-ность или выхолощенность мыслительных процессов. Результаты выполнения методики описы-ваются в разделах: особенности мнестической деятельности, особенности внимания, интел-лектуальное развитие.

8. Методика "Установление последовательности событий"

Методика предназначена для исследования, сопоставления, сравнительной оценки нескольких данных. С помощью методики можно исследовать особенности мышления, и способность уста-новления причинно-следственных и пространственно-временных связей, используя различные по сложности сюжетных картинок. Результаты выполнения методики описываются в разделах: работоспособность, интеллектуальное развитие, особенности внимания, гнозис, исследование эмоционально-личностных особенностей.

9. Методика "Исключение предметов"

Методика предназначена для исследования аналитико-синтетической деятельности, умения де-лать обобщения и давать логическое обоснование правильности обобщений.

Данные, получаемые при исследовании с помощью данной методики позволяют судить об уровне процессов обобщения и отвлечения, о способности (или соответственно неспособности) ребенка выделить существенные признаки предметов или явлений. По своей направленности она похожа на методику "Классификация предметов", в некоторых методических пособиях эту методику даже называют упрощенным вариантом классификации предметов. Результаты выпол-нения методики описываются в разделах: работоспособность, интеллектуальное развитие, особенности внимания, гнозис.

10. Методики "Кубики Кооса"

Целью исследования является определения уровня сформированности пространственного (кон-структивного ) мышления, возможностей пространственного анализа и синтеза, конструктивно-го праксиса и особенностей внимания. Результаты исследования анализируются в соответству-ющих разделах заключения.

11. Методика для исследования субъективных межличностных отношений ре-бенка (СОМОР)

Методика направлена на исследование субъективного представления ребенка о его взаимоот-ношениях с окружающими взрослыми и детьми, о самом себе и своем месте в системе наиболее значимых для ребенка социальных взаимодействий. Результаты исследования отмечаются в разделе гнозис, исследование эмоционально-личностных особенностей, межличностные отно-шения ребенка.

12. Методика "Цветовой тест отношений"

Цветовой тест отношений (ЦТО) является диагностическим методом, предназначенным для изу-чения эмоциональных компонентов отношений человека к значимым для него людям и отража-ющим как сознательный, так и неосознаваемый уровень этих отношений.

Методической основой ЦТО являлся цветоассоциативный эксперимент, процедуры которого были специально разработаны в рамках создания этого теста. Он основывается на предположе-нии о том, что характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим и себе самому отражаются в цветовых ассоциациях к ним. Для детей используется только данная мо-дификация теста Люшера. Результаты исследования отмечаются в разделе исследование эмоци-онально-личностных особенностей.

13. Диагностический альбом

Специально подобранный материалов (бланковых), включающий более 30 наиболее использу-емых в патопсихологической и нейропсихологической практике методик. Альбом скомплекто-ван для последовательного проведения обследования в наиболее технологичном режиме. Ре-зультаты исследования с помощью диагностического альбома используются во всех разделах психологического анализа.

Приложение 5.2

Базовый диагностический набор для психологического обследования детей младшего школьного возраста на психолого-медико-педагогическом консилиуме (консультации)

1. Стандартные прогрессивные матрицы Дж.Равена, Цветные прогрессивные матрицы Дж.Равена

Тест предназначен для оценки уровня развития невербальной составляющей интеллекта. Прин-цип прогрессивности, реализованный в данном тесте позволяет определить возможность анали-за навыков обучения. В работе с тестом выявляется сформированность таких психических про-цессов, как внимание, перцепция и мышление в ее наглядно-образной составляющей. Для детей младшего школьного возраста в зависимости от гипотезы о состояния уровня сформированно-сти наглядно-образного мышления могут быть использованы как стандартные прогрессивные матрицы (5 серий), так и цветные прогрессивные матрицы (серии А,Ав,В). Данные теста ис-пользуются в разделах работоспособность, конструктивная деятельность, интеллектуальное развитие;

2. Методика "Классификация предметов" (детский вариант)

Методика позволяет исследовать характеристики обобщения и абстрагирования, сформирован-ность основных понятий, цветовых и абстрактных аспектов объекта, их возрастную соотнесен-ность. С помощью этой методики можно также выявлять возможности логики последовательно-сти умозаключений, критичности и обдуманности действий, особенностей объема и устойчиво-сти активного внимания, объема поля зрения, специфики цветоразличения и зрительного вос-приятия в целом, а также особенностей специфических личностных реакций и характеристик работоспособности. Данные, получаемые с помощью методики описываются в разделах: рабо-тоспособность, интеллектуальное развитие, особенности внимания, гнозис, исследование эмо-ционально-личностных особенностей.

3. Методика "Классификация предметов" (стандартный вариант)

Методика позволяет исследовать процессы обобщения и абстрагирования, сформированность последовательности суждений. . На материале данной методики можно также изучать возмож-ность анализа последовательности умозаключений, критичности и обдуманности действий, осо-бенностей памяти, объема и устойчивости внимания, эмоциональных личностных реакций. В процессе выполнения заданий можно оценить уровень выполнения в действенном плане или с использованием отвлеченных категорий. Данные, получаемые при выполнении методики анали-зируются и отмечаются в разделах интеллектуальное развитие, а также характеристика речи. В данной модификации используются выборочные карточки (24 штуки) классической класси-фикации для взрослых.

4. Методика "Классификация объектов по двум признакам" (лото В.М.Когана)

Методика направлена на исследование возможности распределения и переключения внимания в сенсибилизированных условиях, а также сужения объема активного внимания. При этом воз-можны варианты использования с учетом времени выполнения и качественный анализ выполне-ния. Методика позволяет оценить характеристики работоспособности, утомляемость, пресыща-емость, а также отметить инертность деятельности. Данные получаемые в ходе исследования дают возможность провести оценку качества процессов классификации объектов на основе вы-членения наглядно представленных признаков. Для детей младшего школьного возраста ис-пользуется вариант методики с таблицей 7x7. Результаты выполнения методики отражаются в разделах особенности внимания, работоспособность, наглядно-действенное мышление.

5. Методика опосредованного запоминания по А.Н.Леонтьеву

Способность к опосредованному запоминанию, отражая определенный уровень развития выс-ших форм памяти, является в тоже время существенной характеристикой интеллектуальной дея-тельности в целом и может служить одним из критериев готовности ребенка к успешному осво-ению школьной программы.. Методика, изучения динамики становления мнестической деятель-ности в онтогенезе (предложенная А.Н. Леонтьевым и использовавшаяся им), дает возможность многостороннего анализа умственной деятельности. Предусмотренный структурой данного экс-перимента обязательный поиск опосредующего звена для запоминания предполагает активный выбор значимых символов, в известной мере, особенности мышления. С помощью методики можно оценить различные характеристики мышления, в частности критичность, осознание при-чинно-следственных отношений, умение обобщать и опосредовать, абстрактность, оригиналь-ность или выхолощенность мыслительных процессов. Результаты выполнения методики описы-ваются в разделах: особенности мнестической деятельности, особенности внимания, интел-лектуальное развитие.

6. Пиктограмма

Методика предназначена для исследования особенностей опосредованного запоминания и его продуктивности, а также характера мыслительной деятельности, уровня сформированности по-нятийного мышления. С помощью этой методики возможно изучение самостоятельной продук-ции ребенка. Здесь особенно выступают несформированности понятийного мышле-ния, определяемые малой

предопределенностью, меньшим регламентом процессов мышления, условиями исследования. По результатам выполнения усложняющихся от слова к слову заданий можно судить о различ-ных сторонах обобщения и отвлечения, уровне развития символического и конкретного мышле-ния и всеми связанными с ними характеристиками. Существенную роль играет эмоциональная насыщенность пиктограмм. В определенной степени она отражает эмоциональное состояние ре-бенка. Методика может быть использована только в условиях достаточной сформированности графической деятельности. Результаты описываются в разделе интеллектуальное развитие.

7. Понимание переносного смысла метафор, поговорок, коротких рассказов со скрытым смыслом

Методика применяется для исследования особенностей мышления - его уровня, целенаправлен-ности и критичности. Буквальность истолкования, непонимание скрытого смысла свидетель-ствует о недостаточности уровня обобщения. Возможен анализ "соскальзывания " на приблизи-тельный смысл. В определенном смысле использование этой методики может оценивать выяв-лению ассоциаций по "слабому" признаку. Результаты получаемые по данной методике должны учитываться в разделах: интеллектуальное развитие, особенности эмоционально-личностного развития.

8. Методика Кооса

Методика Кооса направлена на исследование конструктивного праксиса, пространственного анализа и синтеза. Оценивается сформированность представлений ребенка об пространственных соотношениях частей объекта, возможности конструирования аналогичных образцу объектов, сформированностъ системы анализа частей сложных объектов, характер восприятия целостно-сти объекта. Кроме того оценивается возможность вербализации пространственных соотноше-ний. Учитываются гностические возможности ребенка. Данные, получаемые при исследовании этой методикой приводятся в разделах гнозис, конструктивная деятельность. Кроме того мето-дика Косса может быть использована для исследования уровня притязаний. Данные этого вари-анта использования методики анализируются в разделе характеристика мотивационно-волевой сферы.

1. Методика "Установление последовательности событий"

Методика предназначена для исследования, сопоставления, сравнительной оценки нескольких данных. С помощью методики можно исследовать особенности мышления, и способность уста-новления причинно-следственных и пространственно-временных связей, используя раз-личные по сложности сюжетных картинок. Результаты выполнения методики описывают-ся в разделах: работоспособность, интеллектуальное развитие, особенности внимания, гнозис, исследование эмоционально-личностных особенностей.

9. Методика "Исключение предметов"

Методика предназначена для исследования аналитико-синтетической деятельности, умения де-лать обобщения и давать логическое обоснование правильности обобщений.

Данные, получаемые при исследовании с помощью данной методики позволяют судить об уровне процессов обобщения и отвлечения, о способности (или соответственно неспособности) ребенка выделить существенные признаки предметов или явлений. По своей направленности она похожа на методику "Классификация предметов", в некоторых методических пособиях эту методику даже называют упрощенным вариантом классификации предметов. Результаты выпол-нения методики описываются в разделах: работоспособность, интеллектуальное развитие, особенности внимания, гнозис.

10. Методики "Кубики Кооса"

Целью исследования является определения уровня сформированности пространственного (кон-структивного ) мышления, возможностей пространственного анализа и синтеза, конструктивно-го праксиса и особенностей внимания. Результаты исследования анализируются в соответству-ющих разделах заключения.

11. Методика для исследования субъективных межличностных отношений ребенка (СОМОР)

Методика направлена на исследование субъективного представления ребенка о его взаимоот-ношениях с окружающими взрослыми и детьми, о самом себе и своем месте в системе наиболее значимых для ребенка социальных взаимодействий. Результаты исследования отмечаются в разделе гнозис, исследование эмоционально-личностных особенностей, межличностные отно-шения ребенка.

12. Методика "Цветовой тест отношений"

Цветовой тест отношений (ЦТО) является диагностическим методом, предназначенным для изу-чения эмоциональных компонентов отношений человека к значимым для него людям и отража-ющим как сознательный, так и неосознаваемый уровень этих отношений.

Методической основой ЦТО являлся цветоассоциативный эксперимент, процедуры которого были специально разработаны в рамках создания этого теста. Он основывается на предположе-нии о том, что характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим и себе самому отражаются в цветовых ассоциациях к ним. Для детей используется только данная мо-дификация теста Люшера. Результаты исследования отмечаются в разделе исследование эмоци-онально-личностных особенностей.

13. Диагностический альбом

Специально подобранный материалов (бланковых), включающий более 30 наиболее использу-емых в патопсихологической и нейропсихологической практике методик. Альбом скомплекто-ван для последовательного проведения обследования в наиболее технологичном режиме. Ре-зультаты исследования с помощью диагностического альбома используются во всех разделах психологического анализа.

Приложение 6.1

Инструкции по процедуре проведения краткого нейропсихологического обследования

1. Реакция выбора.

Инструкция.

"Когда я постучу один раз, ты подними правую руку, а когда я два - ты подними левую

руку. Будь внимателен. Постарайся не ошибаться."

Процедура. После предъявления инструкции в целом, она воспроизводится по

частям с тем, чтобы проверить правильность ее понимания. Затем последовательно

предъявляются стимулы:

1 2 1 2 1 2 2 2 1 2 1 2 1 1 , где "1" - один удар, "2" - два удара.

Ответы ребенка и характер ошибок (предвосхищение, уподобление, персеверации) фикси-руются в протоколе (Приложение 7.16).

2. Ассоциации.

Инструкция: "Сейчас Ты будешь придумывать слова. Ты можешь называть любые,

которые приходят тебе в голову. Чтобы лучше сосредоточиться, закрой глаза."

"А теперь Ты можешь открыть глаза. Сейчас тебе нужно называть действия. Как Ты

думаешь, что можно делать?"

При необходимости инструкция конкретизируется двумя примерами: "... можно читать,

писать, что еще?"

"Назови, какие Ты знаешь растения".

Процедура

После подачи инструкции психолог включает секундомер и фиксирует слова,

актуализированные в течение / минуты.

3. Составление рассказа по серии сюжетных картинок.

Инструкция: "Посмотри, здесь нарисована веселая история. Только все картинки перепутались. Разложи их по порядку и расскажи, что там произошло?" Процедура.

Ребенку в случайном порядке предъявляют четыре сюжетных картинки, которые он сначала должен упорядочить, а затем составить по ним рассказ. Если ребенок затрудняется самостоя-тельно восстановить нарушенный порядок, педагог помогает ему с помощью организующих во-просов типа: "Что было вначале?", "Чем все закончилось?", и т. п. При невозможности разло-жить картинки в правильной последовательности педагог сам восстанавливает порядок. Ребенок составляет рассказ по правильно разложенным картинкам. Он записывается в протоколе. Если у ребенка выявлены перцептивные трудности адекватного гностического восприятия изображе-ния, педагог должен с помощью наводящих вопросов помочь разобраться в нем. Если в само-стоятельном рассказе не объясняется смысл сюжета, не дается указание на причину события, педагог спрашивает у ребенка, почему оно произошло. В протоколе обследования отмечается, понял ли ребенок смысл самостоятельно, после наводящих и организующих вопросов педагога, или вообще так и не смог его понять.

4. Реципрокная координация.

Инструкция: "Положи руки на стол. Одну сожми в кулак. Делай как я."

Процедура.

Ребенок начинает выполнять действия сначала совместно с педагогом, а затем

самостоятельно. Характер выполнения фиксируется в протоколе. При замедленном

темпе ребенка просят делать побыстрее.

5. Графическая проба.

Инструкция: "Сейчас я начну рисовать вот такой "заборчик".

«Продолжи его до конца строчки. Постарайся не отрывать ручку (карандаш) от бумаги»

Процедура.

Педагог начинает выполнять в верхней части чистого листа бумаги графическую пробу, сопро-вождая рисунок вводом инструкции. После выполнения двух пачек (двух периодов) он передает ручку ребенку и просит его закончить строку. В момент начала работы ребенка включается се-кундомер. По окончании работы фиксируется общее время выполнения задания и подсчитыва-ется количество сделанных пачек в строке.

6. Праксис позы.

Инструкция: "Сделай из пальчиков такую же фигурку, как я."

Процедура.

Ребенок последовательно выполняет сначала правой, а затем левой рукой предъявляемые

позы. Педагог ждет, пока ребенок выполнит задание, а в случае неправильного

нахождения позы пытается скоррегировать ответ с помощью стимулирующих или

организующих вопросов типа: "Ты сделал так же, как я? Посмотри внимательно! Может

у меня по-другому? Ты сделал не совсем точно. Как будет правильно?" и др. Желательно

перейти к правильному нахождению положения пальцев. Варианты ответов и характер

выполнения фиксируются в протоколе.

Затем смотрят перенос позы с одной руки на другую. Предъявляемый образец ребенок

не видит.

Инструкция: "Сейчас я сделаю тебе из пальчиков фигурку. Закрой глаза и

постарайся сделать мне такую же на другой руке."

7. Конструктивный праксис.

Инструкция: "Давай с тобой немного поиграем. Это будет мое поле, а это - твое. Сейчас я нари-сую вот такого человечка. Вверху у него голова, а внизу ножки. Нарисуй такого же человечка для себя. У тебя тоже вверху будет голова, а ноги внизу. Теперь я дам своему человечку в одну руку тяжелый чемоданчик. Нарисуй такой же у своего. Какая рука у моего человечка? А у твое-го? Молодец. Правильно. А сейчас я нарисую фигурку. Нарисуй такую же, но для себя. Ты по-нял, как рисовать?" (В случае отрицательного ответа поясняется, что рисовать надо так же, как рисовали человечка.) Процедура.

Экспериментатор сопровождает ввод инструкции последовательным рисованием в размеченной части листа, стилизованной фигурки человечка,

которую затем рисует и ребенок. Допускаемые ошибки педагог корригирует. После совместно-го выполнения вводной пробы ребенок переходит к самостоятельному выполнению трех основ-ных,

1. \ / 2. \ А 3.

которые последовательно рисуются экспериментатором в размеченных для них полях по мере выполнения предыдущей пробы. Для исправления сделанных ошибок задаются стимулирующие и организующие вопросы типа: "Посмотри, ты сделал правильно? А как будет правильно? С ка-кой стороны нарисована палочка у меня? А с какой у тебя?" и т. п. После этого ребенка просят нарисовать фигурку правильно еще раз рядом с ошибочной. При невозможности исправить до-пущенную неточность педагог не должен настаивать на правильном выполнении.

8. Изображение трехмерного объекта (рисунок стола)

Инструкция: "Нарисуй стол так, чтобы были видны все четыре ножки."

Процедура.

После самостоятельного выполнения рисунка стола ребенку предъявляется на 8-10

секунд готовый образец его пространственного расположения, выполненный наот-дельном листе бумаги. Затем ребенка просят нарисовать по памяти стол, как у педаго-га, а после срисовать его с образца.

9. Зрительная память.

Инструкция: "Посмотри внимательно на эти фигурки. Тебе их надо запомнить и

нарисовать в том же порядке, как у меня. Смотри очень внимательно! Запомнил?

Нарисуй, какие были фигурки."

Процедура.

Ребенку на 8-10 секунд предъявляются нарисованные на отдельной карточке

невербализуемые геометрические изображения, которые от должен запомнить.

Затем образец убирается, а фигуры рисуются по памяти. Требуется воспроизвести их в заднем объеме и порядке, правильно пространственно расположив на листе. Образец предъявляется еще два раза. Через 20-25 минут после окончательного воспроизведения фигур ребенка просят вспомнить и нарисовать их еще раз.

10. Зрительный гнозис.

Инструкция: "Посмотри, художник нарисовал предметы, а потом их зачеркнул.

Что он нарисовал сначала?"

Процедура.

Ребенку последовательно предъявляются изображения перечеркнутых предметов

(балалайка, ландыш, лампа, молоток, бабочка, кувшин) в сенсибилизированных

условиях в порядке усложнения материала, выполненные на отдельных карточках. При

неправильном опознании или нахождении близкой, но недостаточно точной номинации

изображения педагог задает вопросы, характер которых зависит от испытываемых

ребенком трудностей (инактивность или фрагментарность зрительного восприятия;

парафазии и т. д.). Желательно, чтобы ребенок правильно опознал и точно назвал

предъявляемый предмет. Процесс опознания и нахождения наименования фиксируется в

протоколе.

11. Слухоречевая память.

Инструкция: "Сейчас я прочитаю тебе две группы слов. Слушай внимательно. Первая группа слов - холод, рама, клин. Повтори. Вторая группа слов - гость, риск, дождь. Повтори. Какая бы-ла первая группа слов? Постарайся получше их запомнить. Слушай внимательно еще раз." И т. д. Процедура.

Требуется запомнить две группы по три слова в полном объеме и требуемом порядке, не сме-шивая слова из разных групп. Ребенок сначала повторяет их за экспериментатором, а затем пы-тается самостоятельно вспомнить. Разрешается предъявлять группы слов не более трех раз. По-сле заключительного, необходимого для запоминания предъявления дается гетерогенная ин-терференция счетом. Затем ребенка просят снова вспомнить, какие слова он учил. Данные фик-сируются в протоколе обследования.

Рекомендуемая литература

1. Блейхер В.М., Крук И.В., Боков С.Н. Практическая патопсихология: Руководство для врачей и ме-дицинских психологов. Ростов-на\Д: "Феникс", 1996. 448с.

2. Бурлачук Л.Ф., Морозов СМ. Словарь-справочник по психологической диагностике. - К., 1989.

3. Дети с временными задержками развития /Под ред. Т.А.Власовой, В.И.Лубовского, Н.Д Цыпиной. - М., 1984.

4. Забрамная С.Д. Материалы для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях. -М.,1981.

5. Завилянский И.Я., Блейхер В.М. Психиатрический диагноз. Киев, 1979-200с.

6. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. Л., Медицина, 1988.-248с.

7. Зейгарник Б.В. Патопсихология.Изд.2 М., МГУ, 1986.288с.

8. Исаев Д.Н. Психическое недоразвитие у детей,- Л.: Медицина, 1982.

9. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста, С-Петербург, Специальная литература, 1996-454с.

Ю.Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. М., «Медицина», 1995.-560с.

11.Ковалев В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. М.,

«Медицина»,1985.-286с.

12.Кононова М.П. Руководство по психологическому исследованию психически больных

детей. М., 1963.-158с.

13.Корнев А.Н., Нарушения чтения и письма у детей, Изд. 2, С-Петербург, 1997 14. Лебединская К.С. Диагностика раннего детского аутизма. М., Просвещение, 1991.-96с. 15.Лебединская К.С. Психические нарушения у детей с патологией темпа полового

созревания. М., Москва, 1969-155с.

16.Лебединская К.С, Лебединский В.В. Дети с нарушением общения. - М., АПН, 1992. 17.Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей. М., МГУ, 1985.-168с. 18.Леоигард К. Акцентуирован-ные личности. Киев, 1981. 19.Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. -2-е изд. - Л., Медицина,

1983.-255с.

2О.Лурия А. Р. "Высшие корковые функции человека", МГУ, 1962;

21.Мариничева Г.С Гаврилов В.И. Умственная отсталость при наследственных болезнях. М.,

«Медицина», 1988.- 256с.

22.Отбор во вспомогательные школы (методические рекомендации для членов

республиканских и областных медико-психологических комиссий). - М., 1980. 23.Оудсхоорн Д.Н. Дет-ская и подростковая психиатрия. М., "Социальная и клиническая

психиатрия", 1993.-320с.

24.Психологическая диагностика: проблемы и исследования. /Под ред. К.М.Гуревича. - М.,1981.

25.Рубинштейн СЯ. Экспериментальные патопсихологические методы для исследования больных в клиникке. - М., 1970.

26.Садовникова И.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников.

Книга для логопедов. М., "Владос", 1995г.

27.Семенович А. В." Межполушарная организация психических процессов у левшей", МГУ,1991;

28.Семенович А. В., Умрихин С. О., Цыганок А. А." Нейропсихологический анализ школьной

неуспеваемости среди учащихся массовых школ", Ж-л ВНД, т. 42, 1992; 29.Симерницкая Э. Г." Мозг человека и психические процессы в онтогенезе", МГУ, 1985; 30.Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста, М., Медицина, т.1.

1955.-458с, т. 2, 1959,-320с, т. 3, 1963-ЗЗбс.

31.Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. Под ред.

В.В.Лебединского, О.С.Никольской и др. М., МГУ 199О.-197с.

32.Цукер М.Б. Клиническая невропатология детского возраста М.: Медицина, 197

Приложение 2

**Психодиагностические методики, которые можно использовать при проведении экспертизы образовательной среды**

Описание методики **«Психологическая безопасность образовательной среды школы»** (автор И.А. Баева) // Цитируется по источнику: Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И.А. Баевой. – СПб.: Речь, 2006

*Психологически безопасной образовательной средой можно считать такую, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворенности характеристиками школьной среды и защищенности от психологического насилия во взаимодействии.*

Опросник состоит из трех частей:

I. Отношение к образовательной среде школы.

II. Значимые характеристики образовательной среды школы и удовлетворенность ими.

III. Защищенность от психологического насилия во взаимодействии.

Исследование может проводиться как индивидуально, так и в групповой форме.

ТЕКСТ ОПРОСНИКА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ

Уважаемый коллега!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится анонимно.

Выберите один из вариантов ответа, наиболее соответствующий Вашему мнению, отметьте его знаком «+» или подчеркните.

1. Как Вы думаете, требует ли работа в Вашей школе постоянного совершенствования профессионального мастерства?

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Да | Пожалуй, да | Не могу сказать | Пожалуй, нет | Нет |

2. Обратите внимание на приведенную ниже шкалу: цифра «1» характеризует работу, которая очень не нравится; «9» - работу, которая очень нравится. Оцените свою работу от 1 до 9.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 |  |  |  |  |  |  |  | 9 |

3. Собираетесь ли Вы в ближайшее время (1‑2 года) перейти на другое место работы?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Да | Не могу сказать | Нет |

4. Помогает ли Ваша работа развитию Ваших способностей?

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Да | Пожалуй, да | Не могу сказать | Пожалуй, нет | Нет |

5. Если бы представилась возможность, хотели бы Вы получить другую специальность и связать профессиональное развитие с ней?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Да | Не могу сказать | Нет |

6. Какое настроение вызывает у Вас работа, которую Вы выполняете?

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Обычно плохое | Чаще плохое, чем хорошее | Не влияет | Чаще хорошее, чем плохое | Обычно хорошее |

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите только пять наиболее важных с Вашей точки зрения, и подчеркните их. Оцените все характеристики по 5-балльной системе.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Характеристики школьной среды | В какой степени Вы удовлетворены каждой из выбранных Вами характеристик | | | | |
| Совсем нет | В небольшой степени | Средне | В большой степени | В очень большой степени |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Взаимоотношения с учителями |  |  |  |  |  |
| 2. Взаимоотношения с учениками |  |  |  |  |  |
| 3. Возможность высказать свою точку зрения |  |  |  |  |  |
| 4. Уважительное отношение к себе |  |  |  |  |  |
| 5. Сохранение личного достоинства |  |  |  |  |  |
| 6. Возможность обратиться за помощью |  |  |  |  |  |
| 7. Возможность проявлять инициативу, активность |  |  |  |  |  |
| 8. Учет личных проблем и затруднений |  |  |  |  |  |

8. Считаете ли Вы свою работу интересной, увлекательной?

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Да | Пожалуй, да | Не могу сказать | Пожалуй, нет | Нет |

9. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе от:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Полностью не защищен | Скорее не защищен, чем защищен | Как сказать | Скорее защищен, чем не защищен | Полностью защищен |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Публичного унижения ¸оскорблений: | | | | | |
| А) учениками |  |  |  |  |  |
| Б) коллегами |  |  |  |  |  |
| В) администрацией |  |  |  |  |  |
| 2. Угроз: | | | | | |
| А) учеников |  |  |  |  |  |
| Б) коллег |  |  |  |  |  |
| В) администрации |  |  |  |  |  |
| 3. Принуждения делать что-либо против Вашего желания: | | | | | |
| А) учениками |  |  |  |  |  |
| Б) коллегами |  |  |  |  |  |
| В) администрацией |  |  |  |  |  |
| 4. Игнорирования: | | | | | |
| А) учениками |  |  |  |  |  |
| Б) коллегами |  |  |  |  |  |
| В) администрацией |  |  |  |  |  |
| 5. Недоброжелательного отношения: | | | | | |
| А) учеников |  |  |  |  |  |
| Б) коллег |  |  |  |  |  |
| В) администрации |  |  |  |  |  |

10. Предположим, что по каким-то причинам Вы временно не работаете, вернулись бы вы на свое место работы?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Нет | Не знаю | Да |

11. Каждый коллектив, хотя он и состоит из разных людей, имеет свой стиль в работе. прочитайте внимательно приведенные ниже мнения и ответьте, какое из них лучше всего характеризует особенности коллектива, в котором Вы работаете.

1) Работать нужно так, как работают в нашем коллективе.

2) Работать нужно лучше, чем работают в нашем коллективе.

3) Меня мало волнует, как работают в нашем коллективе.

*Несколько вопросов о Вас самих:*

*Ваш пол: мужской \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ женский\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*Ваш возраст (полных лет):\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*Педагогический стаж работы в школе:\_\_\_\_\_\_\_\_*

ТЕКСТ ОПРОСНИКА ДЛЯ УЧЕНИКА

Уважаемый ученик!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится анонимно.

Выберите один из вариантов ответа, наиболее соответствующий Вашему мнению, отметьте его знаком «+» или подчеркните.

1. Как Вы думаете, требует ли обучение в Вашей школе постоянного совершенствования Ваших возможностей?

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Да | Пожалуй, да | Не могу сказать | Пожалуй, нет | Нет |

2. Обратите внимание на приведенную ниже шкалу: цифра «1» характеризует школу, которая очень не нравится; «9» - работу, которая очень нравится. Оцените свою школу от 1 до 9.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 |  |  |  |  |  |  |  | 9 |

3. Если бы переехали в другой район города, стали бы ездить на учебу в свою школу?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Нет | Не знаю | Да |

4. Считаете ли Вы, что обучение в школе помогает развитию:

а) Интеллектуальных способностей

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Да | Пожалуй, да | Не могу сказать | Пожалуй, нет | Нет |

б) Жизненных умений и навыков

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Да | Пожалуй, да | Не могу сказать | Пожалуй, нет | Нет |

5. Если бы пришлось выбирать из всех школ района, выбрали ли бы Вы свою?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Да | Не могу сказать | Нет |

6. Какое настроение чаще всего бывает у Вас в школе?

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Обычно плохое | Чаще плохое, чем хорошее | Не влияет | Чаще хорошее, чем плохое | Обычно хорошее |

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите только пять наиболее важных с Вашей точки зрения, и подчеркните их. Оцените все характеристики по 5-балльной системе.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Характеристики школьной среды | В какой степени Вы удовлетворены каждой из выбранных Вами характеристик | | | | |
| Совсем нет | В небольшой степени | Средне | В большой степени | В очень большой степени |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Взаимоотношения с учителями |  |  |  |  |  |
| 2. Взаимоотношения с учениками |  |  |  |  |  |
| 3. Возможность высказать свою точку зрения |  |  |  |  |  |
| 4. Уважительное отношение к себе |  |  |  |  |  |
| 5. Сохранение личного достоинства |  |  |  |  |  |
| 6. Возможность обратиться за помощью |  |  |  |  |  |
| 7. Возможность проявлять инициативу, активность |  |  |  |  |  |
| 8. Учет личных проблем и затруднений |  |  |  |  |  |

8. Считаете ли Вы свое обучение в школе интересным?

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Да | Пожалуй, да | Не могу сказать | Пожалуй, нет | Нет |

9. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе от:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Полностью не защищен | Скорее не защищен, чем защищен | Как сказать | Скорее защищен, чем не защищен | Полностью защищен |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Публичного унижения ¸оскорблений: | | | | | |
| А) однокласниками |  |  |  |  |  |
| Б) учителями |  |  |  |  |  |
| 2. Угроз: | | | | | |
| А) одноклассников |  |  |  |  |  |
| Б) учителей |  |  |  |  |  |
| 3. Принуждения делать что-либо против Вашего желания: | | | | | |
| А) одноклассниками |  |  |  |  |  |
| Б) учителями |  |  |  |  |  |
| 4. Игнорирования: | | | | | |
| А) одноклассниками |  |  |  |  |  |
| Б) учителями |  |  |  |  |  |
| 5. Недоброжелательного отношения: | | | | | |
| А) одноклассников |  |  |  |  |  |
| Б) учителей |  |  |  |  |  |

10. Предположим, что по каким-то причинам Вы долго не могли посещать школу, вернулись бы Вы на свое прежнее место учебы?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Нет | Не знаю | Да |

*Несколько вопросов о Вас самих:*

*Ваш пол: мужской \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ женский\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*Ваш возраст (полных лет):\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

ТЕКСТ ОПРОСНИКА ДЛЯ РОДИТЕЛЯ

Уважаемый родитель!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится анонимно.

Выберите один из вариантов ответа, наиболее соответствующий Вашему мнению, отметьте его знаком «+» или подчеркните.

1. Считаете ли Вы, что обучение ребенка в данной школе помогает развитию его интеллектуальных способностей и жизненных умений?

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Да | Пожалуй, да | Не могу сказать | Пожалуй, нет | Нет |

2. Если бы пришлось выбирать из всех школ района, отправили бы Вы ребенка в свою?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Нет | Не знаю | Да |

3. Обратите внимание на приведенную ниже шкалу: цифра «1» характеризует школу, которая очень не нравится; «9» - работу, которая очень нравится. Оцените школу, где учится Ваш ребенок.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| 1 |  |  |  |  |  |  |  | 9 |

4. Каждая школа имеет свой стиль в работе. Прочитайте внимательно приведенные ниже мнения и ответьте, какое из них лучше всего характеризует стиль Вашей школы.

1) Обучать и воспитывать нужно так, как это делают в нашей школе.

2) Обучать и воспитывать нужно лучше, чем это делают в нашей школе.

3) Меня не очень волнует, как обучают и воспитывают в нашей школе.

5. Какое настроение бывает у Вас, когда Вы посещаете школу, где учится Ваш ребенок?

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Обычно плохое | Чаще плохое, чем хорошее | Не влияет | Чаще хорошее, чем плохое | Обычно хорошее |

6. Если бы Вы переехали в другой район, стали бы Вы продолжать обучать ребенка в данной школе?

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Нет | Не знаю | Да |

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите только пять наиболее важных с Вашей точки зрения, и подчеркните их. Оцените все характеристики по 5-балльной системе.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Характеристики школьной среды | В какой степени Вы удовлетворены каждой из выбранных Вами характеристик | | | | |
| Совсем нет | В небольшой степени | Средне | В большой степени | В очень большой степени |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Взаимоотношения с учителями |  |  |  |  |  |
| 2. Взаимоотношения с учениками |  |  |  |  |  |
| 3. Возможность высказать свою точку зрения |  |  |  |  |  |
| 4. Уважительное отношение к себе |  |  |  |  |  |
| 5. Сохранение личного достоинства |  |  |  |  |  |
| 6. Возможность обратиться за помощью |  |  |  |  |  |
| 7. Возможность проявлять инициативу, активность |  |  |  |  |  |
| 8. Учет личных проблем и затруднений |  |  |  |  |  |

8. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе от:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Полностью не защищен | Скорее не защищен, чем защищен | Как сказать | Скорее защищен, чем не защищен | Полностью защищен |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1. Публичного унижения ¸оскорблений: | | | | | |
| А) администрацией |  |  |  |  |  |
| Б) учителями |  |  |  |  |  |
| 2. Угроз: | | | | | |
| А) администрации |  |  |  |  |  |
| Б) учителей |  |  |  |  |  |
| 3. Принуждения делать что-либо против Вашего желания: | | | | | |
| А) администрацией |  |  |  |  |  |
| Б) учителями |  |  |  |  |  |
| 4. Игнорирования: | | | | | |
| А) администрацией |  |  |  |  |  |
| Б) учителями |  |  |  |  |  |
| 5. Недоброжелательного отношения: | | | | | |
| А) администрации |  |  |  |  |  |
| Б) учителей |  |  |  |  |  |

*Несколько вопросов о Вас самих:*

*Ваш пол: мужской \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ женский\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

*Ваш возраст (полных лет):\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_*

**ОТНОШЕНИЕ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ШКОЛЫ**

Вариант 1. Вопросы построены таким образом, чтобы избежать социально желательных ответов.

Интерпретация ответов.

**Опросник для учителей**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № вопроса | Позитивное отношение | Нейтральное отношение | Негативное отношение |
| 1 | Да; пожалуй, да | Не могу сказать | Нет; пожалуй, нет |
| 2 | 7-9 | 4-6 | 1-3 |
| 3 | Нет | Не могу сказать | Да |
| 4 | Да; пожалуй, да | Не могу сказать | Нет; пожалуй, нет |
| 5 | Нет | Не могу сказать | Да |
| 6 | Обычно хорошее; чаще хорошее, чем плохое | Не влияет | Обычно плохое; чаще плохое, чем хорошее |
| 8 | Да; пожалуй, да | Не могу сказать | Нет; пожалуй, нет |
| 10 | Да | Не знаю | Нет |
| 11 | 1 | 3 | 2 |

**Примечание.** В таблицу внесены только те подпункты, которые отражают отношение к образовательной среде школы и учитываются при подсчете показателя отношения к образовательной среде.

**Опросник для учеников**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № вопроса | Позитивное отношение | Нейтральное отношение | Негативное отношение |
| 1 | Да; пожалуй, да | Не могу сказать | Нет; пожалуй, нет |
| 2 | 7-9 | 4-6 | 1-3 |
| 3 | Да | Не знаю | Нет |
| 4а | Да; пожалуй, да | Не могу сказать | Нет; пожалуй, нет |
| 4б | Да; пожалуй, да | Не могу сказать | Нет; пожалуй, нет |
| 5 | Да | Не могу сказать | Нет |
| 6 | Обычно хорошее; чаще хорошее, чем плохое | Не влияет | Обычно плохое; чаще плохое, чем хорошее |
| 8 | Да; пожалуй, да | Не могу сказать | Нет; пожалуй, нет |
| 10 | Да | Не знаю | Нет |

**Опросник для родителей**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № вопроса | Позитивное отношение | Нейтральное отношение | Негативное отношение |
| 1 | Да; пожалуй, да | Не могу сказать | Нет; пожалуй, нет |
| 2 | Да | Не знаю | Нет |
| 3 | 7-9 | 4-6 | 1-3 |
| 4 | 1 | 3 | 2 |
| 5 | Обычно хорошее; чаще хорошее, чем плохое | Не влияет | Обычно плохое; чаще плохое, чем хорошее |
| 6 | Да | Не знаю | Нет |

При обработке результатов количество позитивных, нейтральных и негативных ответов суммируется. Отношение к образовательной среде определяется большинством позитивных, нейтральных или негативных ответов.

Следует считать, что сочетание негативного и позитивного показателя определяются как нейтральное отношение. Например, на два вопроса даны негативные ответы, а на один – позитивный. Соответственно, один негативный и один позитивный ответы определяются как нейтральное, противоречивое отношение.

**Вариант 2.** Категория «отношение» может также рассматриваться в единстве трех компонентов: поведенческого (волевого), эмоционального и когнитивного (рационального).

*Компоненты отношения к образовательной среде школы в оценках ее участников*

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Участники | Когнитивный компонент (номера вопросов) | Эмоциональный компонент (номера вопросов) | Поведенческий компонент (номера вопросов) |
| Учитель | 1, 4, 11 | 2, 6, 8 | 3, 5, 10 |
| Ученик | 1, 4а, 4б | 2, 6, 8 | 3, 5, 10 |
| Родитель | 1, 4 | 3, 5 | 2, 6 |

**Примечание.** Структура подсчета родительских оценок является достаточно полноценной в объеме два утверждения на один определяемый компонент.

Отношение к среде по каждому компоненту определяется следующими сочетаниями:

Позитивное отношение к образовательной среде школы; к этой категории относятся те сочетания, в которых положительные ответы даны на все три вопроса компонента или два положительных, а третий имеет любой другой знак:

+ + +; + + 0; + + ‑ (для учителей и учеников)

+ +; + 0 (для родителей).

Нейтральное, противоречивое отношение к образовательной среде школы; эта категория включает в себя следующие случаи: на все три вопроса дан неопределенный ответ; ответы на два вопроса неопределенны, ответ на третий вопрос имеет любой знак; один ответ неопределенный, а два другие имеют разные знаки:

0 0 0; + 0 0 ; ‑ 0 0; + ‑ 0 (для учителей и учеников);

0 0; + ‑ (для родителей).

Негативное отношение к образовательной среде школы (сюда относятся сочетания, содержащие три отрицательных ответа или два отрицательных, а третий с любым другим знаком):

‑ ‑ ‑; ‑ ‑ 0; ‑ ‑ + (для учителей и учеников);

‑ ‑; ‑ 0 (для родителей).

*Ключ и обработка групповых результатов*

Полученные результаты суммируются по каждому типу отношения к образовательной среде, затем вычисляется оценочный коэффициент по формуле:



где  ‑ количество показателей по данному типу;

 ‑ объем выборки;

*Y* – первичный показатель (процент выбора по данному показателю).

**Определение уровней отношения к ОС школы**

|  |  |
| --- | --- |
| Процент выборов по показателям: позитивное, нейтральное, негативное отношение к ОС школы | Уровень отношения к ОС школы |
| 0‑20 | Низкий |
| 21‑40 | Ниже среднего |
| 41‑60 | Средний |
| 61‑80 | Высокий |
| 81‑100 | Очень высокий |

**ЗНАЧИМЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ИМИ**

Во второй части опросника для определения значимых характеристик были отобраны восемь наиболее используемых в описании социального компонента образовательной среды:

1. Взаимоотношения с учителями

2. Взаимоотношения с учениками

3. Возможность высказать свою точку зрения

4. Уважительное отношение к себе

5. Сохранение личного достоинства

6. Возможность обратиться за помощью

7. Возможность проявлять инициативу, активность

8. Учет личных проблем и затруднений

**Вариант 1** использования опросника включает в себя оценку пяти наиболее значимых для испытуемых характеристик и удовлетворенность ими.

**Вариант 2** включает в себя анализ удовлетворенности всеми характеристиками.

*Ключ и обработка результатов*

Количество баллов суммируется и делится на количество вопросов анкеты.

**Определение уровней удовлетворенности характеристиками ОС школы**

|  |  |
| --- | --- |
| Суммарное число баллов | Уровень удовлетворенности характеристиками ОС школы |
| 1‑1,7 | Низкий |
| 1,8‑2,5 | Ниже среднего |
| 2,6‑3,3 | Средний |
| 3,4‑4,1 | Высокий |
| 4,2‑5 | Очень высокий |

**ЗАЩИЩЕННОСТЬ ОТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО НАСИЛИЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ**

Защищенность от психологического насилия во взаимодействии рассматривается по следующим направлениям:

1. защищенность от унижения / оскорблений;

2. защищенность от угроз;

3. защищенность от того, что заставят делать что-либо против желания (принуждение);

4. защищенность от игнорирования (социальной изоляции);

5. защищенность от недоброжелательного отношения (знак отношения).

Часть 3 опросника позволяет получить как общий уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействии, так и частные показатели.

**Вариант 1**. Защищенность от психологического насилия во взаимодействии может определяться по каждой категории участников образовательной среды.

**Вариант 2**. Защищенность от психологического насилия в образовательной среде может определяться как единый суммарный показатель.

*Ключ и обработка результатов*

Количество баллов суммируется и делится на количество подпунктов опросника (15 подпунктов для учителей, 10 – для учеников и родителей).

**Определение уровней защищенности в ОС школы**

|  |  |
| --- | --- |
| Суммарное число баллов | Уровень защищенности от психологического насилия во взаимодействия |
| 1‑1,7 | Низкий |
| 1,8‑2,5 | Ниже среднего |
| 2,6‑3,3 | Средний |
| 3,4‑4,1 | Высокий |
| 4,2‑5 | Очень высокий |

**Методика изучения удовлетворенности учащихся школьной жизнью.** (разработана А.А. Андреевым)

**Цель:**определить степень удовлетворенности учащихся школьной жизнью.

**Ход проведения.**

Учащимся предлагается прочитать (прослушать)   утверждения и оценить степень согласия с их содержанием по следующей шкале:

 4 - совершенно согласен;

3 - согласен;

2 - трудно сказать;

1 - не согласен;

0 - совершенно не согласен.

Таблица

1. Я иду утром в школу с радостью.

4   3    2   1   0

2. В школе у меня обычно хорошее настроение.

4   3    2   1   0

3. В нашем классе хороший классный руководитель.

4   3    2   1   0

4. К нашим школьным учителям можно обратиться за советом и помощью в трудной жизненной ситуации.

4   3    2   1   0

5. У меня есть любимый учитель.

4   3    2   1   0

6. В классе я могу всегда свободно высказать свое мнение.

4   3    2   1   0

7. Я считаю, что в нашей школе созданы все условия для развития моих способностей.

4   3    2   1   0

8. У меня есть любимые школьные предметы.

4   3    2   1   0

9. Я считаю, что школа по-настоящему готовит меня к самостоятельной жизни.

4   3    2   1   0

  10. На летних каникулах я скучаю по школе.

4   3    2   1   0

**Обработка результатов.**Показателем удовлетворенности учащихся школьной жизнью (У) является частное от деления, где в числителе указывается общая сумма баллов ответов всех учащихся, а в знаменателе  произведение количества учащихся на общее количество ответов (10). Например, общая сумма ответов 15 учащихся составляет 420. Тогда 420 : (15 \* 10) = 2,8. Полученный коэффициент соотносится с интервальной шкалой:

Таблица

Низкий уровень удовлетворенности учащихся школьной жизнью

0-2,5

Средний уровень удовлетворенности учащихся школьной жизнью

2,6-2,9

Высокий уровень удовлетворенности учащихся школьной жизнью

2,9 и выше

**Литература по теме:**

Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании. - СПб., Союз, 2005

Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности. / под ред. И. А. Баевой. - М., 2011

Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / Под ред. И.А. Баевой. – СПб., 2006

Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: Культурные модели школ. - М.,1997

Ясвин В.А., Соснова И.В., Черкалина Е.В., Рыбинская С.Н. Системная психолого-педагогическая экспертиза школы. Методическое пособие. - М., 2004

Ясвин В.А., Соснова И.В., Черкалина Е.В., Рыбинская С.Н. Системная психолого-педагогическая экспертиза школы. Методическое пособие. - М., 2004

Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения. – М., 2019

Приложение 3

Методика экспертизы образовательной среды

(автор В. А. Ясвин)

Для экспертизы образовательной среды должен быть разработан аппарат ее формального описания на основе системы соответствующих параметров. Выделяются пять «базовых» параметров: широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и устойчивость; а также шесть параметров «второго порядка»: эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, принципиальность, активность.

Параметры оцениваются по схеме, приведенной ниже. Затем по каждому блоку баллы суммируются (сумма не может превышать 10 баллов), и записываются в строку «Итоговый балл». Затем, используя значения коэффициентов модальности, определяется соответствующий коэффициент для каждого параметра.

ШИРОТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Широта – качественно-содержательная характеристика, показывающая какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Итоговый балл | |  | |
| Коэффициент модальности | |  | |
| *1. Местные экскурсии (пешком, на городском и пригородном транспорте)* | | | |
| 1.1 | Практически не проводятся | | 0 |
| 1.2 | Проводятся, но не для всех учащихся | | 0,2 |
| 1.3 | Каждый школьник раз в году имеет возможность принять участие | | 0,5 |
| 1.4 | Каждый школьник не менее двух раз в году имеет возможность принять участие | | 0,7 |
| 1.5 | Периодически проводимые экскурсии как неотъемлемая часть образовательного процесса (например, занятия в лабора­ториях, в музее, на предприятиях и т.п.) | | 1,25 |
| 1.6 | Другое *вместо предложенного* (от 0,1 до 1,25 балла) | |  |
| *2. Путешествия* | | | |
| 2.1 | Практически не бывает | | 0 |
| 2.2 | Не для всех учащихся | | 0,2 |
| 2.3 | Каждый школьник раз в году имеет возможность принять участие | | 0,5 |
| 2.4 | Каждый школьник не менее двух раз в году имеет возможность принять участие | | 0,7 |
| 2.5 | Поездки школьников в другие города как неотъемлемая часть образовательного процесса | | 1,25 |
| 2.6 | Другое *вместо предложенного* (от 0,1 до 1,25 балла) | |  |
| *3. Обмен педагогами* | | | |
| 3.1 | Обмен педагогами с другими учебными заведениями не производится | | 0 |
| 3.2 | Обмен педагогами с другими учебными заведениями носит разовый, эпизодический характер | | 0,1 |
| 3.3 | Педагоги имеют возможность какое-то время преподавать (стажироваться) в других учебных заведениях | | 0,3 |
| 3.4 | Педагоги (специалисты) из других учреждений и организаций (школ, вузов, научных, культурных, спортивных центров и т.д.) систематически работают в школе (классе) | | *0,7* |
| 3.5 | Реализуется программа постоянного двустороннего обмена преподавателями с другими отечественными или/и зарубежными учебными заведениями | | 1,25 |
| 3.6 | Другое *вместо предложенного* (от 0,1 до 1,25 балла) | |  |
| *4. Обмен учащимися* | | | |
| 4.1 | Обмен учащимися с другими учебными заведениями не производится | | 0 |
| 4.2 | Обмен учащимися с другими учебными заведе­ниями носит разовый эпизодический характер | | 0,1 |
| 4.3 | Производится систематический прием школьников из других учебных заведений | | 0,3 |
| 4.4 | Учащиеся имеют возможность какое-то время проучиться в другом учебном заведении (также всероссийские и международные детские и молодежные лагеря, экспедиции и т.п.) | | 0,7 |
| 4.5 | Реализуется программа постоянного двустороннего обмена учащимися с другими отечествен­ными или/и зарубежными учебными заведениями | | 1,25 |
| 4.6 | Другое *вместо предложенного* (от 0,1 до 1,25 балла) | |  |
| *5. Широта материальной базы* | | | |
| 5.1 | Учащиеся в основном занимаются в необорудованных классных помещениях, имеются лишь некоторые специализированные кабинеты, многие из них совмещенные | | 0 |
| 5.2 | Занятия проводятся в основном в специализированных оборудованных помещениях (в том числе спортзал, мастерская, библиотека и т.п.), но некоторых необходимых специализированных помещений пока не хватает | | 0,3 |
| 5.3 | Имеется полный набор необходимых методически и технически оснащенных специализированных помещений | | 0,8 |
| 5.4 | Наряду со «стандартным набором» хорошо оборудованных помещений имеются какие-либо дополнительные образовательные структуры (школьный музей, зимний сад, фонотека, видеотека, школьное кафе и т.п.). | | 1 |
| 5.5 | Имеются все необходимые оборудованные помещения, а также организована возможность доступа учащихся к компьютерным информационным сетям (Интернет) | | 1,25 |
| 5.6 | Другое *вместо предложенного* (от 0, 1 до 1,25 балла) | |  |
| *6. Посещение учреждений культуры (театры, концерты, выставки и т.д.)* | | | |
| 6.1 | Практически не бывает | | 0 |
| 6.2 | Не для всех учащихся | | 0,2 |
| 6.3 | Каждый школьник раз в полгода имеет возможность посещения | | 0,5 |
| 6.4 | Каждый школьник раз в четверть имеет возможность посещения | | 0,7 |
| 6.5 | Периодические посещения учреждений культуры как неотъемлемая часть образовательного процесса | | 1,25 |
| 6.6 | Другое *вместо предложенного* (от 0, 1 до 1,25 балла) | |  |
| *7. Гости* | | | |
| 7.1 | Учащиеся общаются практически только со своими педагогами, гости приглашаются крайне редко | | 0 |
| 7.2 | Гости (специалисты, ветераны, депутаты и т.д.) периодически выступают с лекциями (рассказами) перед учащимися и педагогами | | + 0,1 |
| 7.3 | Родители активно привлекаются к воспитательной работе школы, участвуют в различных мероприятиях вместе с детьми (походы, веселые старты, творческие выставки) | | +0,2 |
| 7.4 | Периодически организуется общение учащихся и педагогов с интересными людьми в форме бесед, круглых столов, дискуссий и т.п. | | +0,4 |
| 7.5 | Периодически организуются фестивали, праздники, конференции или другие формы массового приема гостей | | +0,55 |
| 7.6 | Другое *вместо предложенного* (от 0,1 до 1,25 балла) | |  |
| *8. Возможности выбора образовательных микросред* | | | |
| 8.1 | Кроме занятий в своем классе у учащихся практически нет других образовательных возможностей | | 0 |
| 8.2 | Некоторые учащиеся имеют возможности для занятий в различных кружках, секциях, клубах по интересам | | 0,1 |
| 8.3 | Каждый учащийся может заниматься в кружках, секциях, клубах по интересам | | 0,2 |
| 8.4 | Учащиеся имеют возможности выбора класса (профильного, по уровню подготовленности школьников) | | +0,4 |
| 8.5 | Учащиеся имеют возможности выбора учителей | | +0,55 |
| 8.6 | Другое *вместо предложенного* (от 0,1 до 1,25 балла) | |  |

ИНТЕНСИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Интенсивность – структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Итоговый балл | |  |
| Коэффициент модальности | |  |
| *1. Уровень требований к учащимся* | | |
| 1.1 | К знаниям учащихся предъявляются пониженные требования (обусловлено особенностями контингента учащихся: слабым здоровьем, педагогической запущенностью и т.п.) | 0 |
| 1.2 | Требования к знаниям учащихся, как правило, не превышают соответствующих требований госстандарта | 0,5 |
| 1.3 | Требования к некоторым учащимся выходят за рамки госстандарта | 1 |
| 1.4 | Ко всем учащимся предъявляются повышенные требования | 2 |
| 1.5 | Образовательный процесс по ряду учебных дисциплин ведется по усиленным программам (например, по программам вуза) | 2,5 |
| 1.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0, 1 до 2,5 балла) |  |
| *2. Интерактивные формы и методы* | | |
| 2.1 | В образовательном процессе преобладают традиционные методы, основанные на воспроизведении учащимися усвоенного материала | 0 |
| 2.2 | Некоторые педагоги на отдельных занятиях используют интерактивные («диалоговые») формы и методы (тренинги, имитационные игры и т.д.) | 0,5 |
| 2.3 | Большинство педагогов стремится использовать интерактивные формы и методы образования | 1 |
| 2.4 | Педагогическим коллективом декларирован приоритет интерактивного образовательного процесса в данном учебном заведении | 1,5 |
| 2.5 | Интерактивные формы и методы образования являются основными в реальной практике педагогов, квалифицированными специалистами систематически проводится соответствующая учебно-методическая работа с педагогами | 2,5 |
| 2.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0, 1 до 2,5 балла) |  |
| *3. Учебная нагрузка учащихся* | | |
| 3.1 | Часто в ходе уроков учащиеся остаются «недо­груженными» учебными заданиями, могут заниматься посторонними делами, скучать, болтать и т.п. | 0 |
| 3.2 | Занятия на уроках проходят достаточно интен­сивно, при этом учителя стараются давать минимум домашних заданий; как правило, после уроков учащиеся уходят из школы | 1 |
| 3.3 | После уроков учащиеся обычно остаются в школе  для консультаций с учителями, на факультативы и другие дополнительные занятия; домашние задания минимальны (или объемные домашние задания, но учащиеся не остаются в школе после занятий) | 1,5 |
| 3.4 | После уроков учащиеся остаются в школе для дополнительных занятий; а также получают объемные домашние задания | 2 |
| 3.5 | Практически все время учащихся так или иначе связано с образовательным процессом (например, в специализированных интернатах и т.п.) | 2,5 |
| 3.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0, 1 до 2,5 балла) |  |
| *4. Организация активного отдыха* | | |
| 4.1 | Выходные дни и каникулы учащиеся, как правило, проводят в семьях, не связаны с образовательным процессом своего учебного заведения | 0 |
| 4.2 | В выходные дни для учащихся систематически проводятся рекреационно-образовательные мероприятия (клуб выходного дня, вечера, праздники и т.п.) | +0,5 |
| 4.3 | На осенних, зимних и весенних каникулах большинство учащихся включены в рекреационно-образовательный процесс (предметные семинары, походы, конкурсы, олимпиады, фестивали и т.п.) | +0,7 |
| 4.4 | На период летних каникул для учащихся учебным заведением организуются лагеря, трудовые объединения, туристические походы и т.п. | +0,8 |
| 4.5 | Учебным заведением разработана и реализуется специальная программа организации активного отдыха учащихся (как в выходные дни, так и на период каникул) | 2,5 |
| 4.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0, 1 до 2,5 балла) |  |

ОСОЗНАВАЕМОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Осознаваемости образовательной среды – степень включенности в нее субъектов образовательного процесса.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Итоговый балл | |  |
| Коэффициент модальности | |  |
| *1. Уровень осведомленности об учебном заведении* | | |
| 1.1 | Практически никто из учащихся,педагогов и родителей не способен ответить на вопросы типа: Когда и при каких обстоятельствах основано данное учебное заведение? Кто был его первым директором и чем замечателен этот человек? Какие известные люди здесь учились или преподавали? и т.п. | 0 |
| 1.2 | Отдельные педагоги знают историю и традиции своего учебного заведения | 0,3 |
| 1.3 | История и традиции учебного заведения известны нескольким педагогам и группе учащихся, которые специально занимаются их изучением | 0,5 |
| 1.4 | Большинство педагогов и учащихся знакомо с историей и традициями своего учебного заведения | 1 |
| 1.5 | Практически все педагоги, учащиеся и их родители имеют представление об истории данного учебного заведения | 1,4 |
| 1.6 | Другое *вместо предложенного* (от 0,1 до 1,4) |  |
| *2. Символика* | | |
| 2.1 | Учебное заведение не имеет никаких элементов собственной символики  Соответствующая символика имеется, но совершенно не популярна среди педагогов, учащихся и родителей | 0 |
| 2.2 | Учебное заведение наряду с формальным типовым названием имеет свое особое название (школа «Радуга», школа имени... и т.п.), и все учащиеся об этом знают | +0,25 |
| 2.3 | Учащимся и родителям хорошо знакома эмблема учебного заведения (воспроизводится на стендах, табелях, дипломах, похвальных листах и т.д.) | +0,25 |
| 2.4 | Учебное заведение имеет свое знамя, которое хранится на видном почетном месте, под этим знаменем проводятся важные мероприятия | +0,25 |
| 2.5 | Учащиеся и педагоги хорошо знают слова гимна своего учебного заведения и с гордостью его исполняют в соответствующих случаях | +0,25 |
| 2.6 | Учащиеся и педагоги охотно носят значки своего учебного заведения | + |
| 2.7 | Учебное заведение имеет особую форму или форменные элементы (футболки с символикой своего учебного заведения, «фирменные» шапочки и т.п.), которые учащиеся и педагоги охотно носят | +0,25 |
| 2.8 | Другое *вместо предложенного* (не превысить 1,5 по данному блоку) |  |
| *3. Формирование осознаваемости* | | |
| 3.1 | Специальная работа не проводится или носит эпизодический характер | 0 |
| 3.2 | Проводятся периодические беседы по истории учебного заведения | +0,1 |
| 3.3 | Имеются отдельные стенды, рассказывающие об истории и традициях учебного заведения | +0,2 |
| 3.4 | Ведется летопись учебного заведения (оформ­ляются фото-, кино-, видео- и другие материалы) | +0,3 |
| 3.5 | Торжественно отмечаются юбилейные даты учебного заведения, к этим торжествам ведется долговременная подготовка | +0,4 |
| 3.6 | Организован музей (постоянная выставка) истории учебного заведения | +0,5 |
| 3.7 | Другое *вместо предложенного* (не превысить 1,5 по данному блоку) |  |
| *4. Связь с выпускниками* | | |
| 4.1 | Контакты педагогов и учащихся с бывшими вы­пускниками носят случайный, эпизодический характер | 0 |
| 4.2 | Контакты с выпускниками ограничиваются проведением вечера встреч раз в году | 0,2 |
| 4.3 | Педагоги и учащиеся ведут постоянную переписку со многими выпускниками | 0,6 |
| 4.4 | Педагогический коллектив целенаправленно следит за судьбой выпускников, в необходимых случаях им оказывается соответствующая поддержка | 0,9 |
| 4.5 | Многие выпускники продолжают поддерживать контакты с учебным заведением, охотно оказывают ему различную помощь | 1,2 |
| 4.6 | Действует постоянный общественный орган типа Совета выпускников, который оказывает содействие развитию учебного заведения | 1,4 |
| 4.7 | Другое *вместо предложенного*(от 0,1 до 1,4) |  |
| *5. Активность сотрудников* | | |
| 5.1 | Практически все педагоги и технический персонал крайне неохотно принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.) без соответствующей оплаты | 0 |
| 5.2 | Значительная часть педагогов и технического персонала охотно откликается на просьбы администрации о безвозмездной помощи учебному заведению | 0,3 |
| 5.3 | Практически весь коллектив охотно откликается на просьбы администрации о безвозмездной помощи | 0,6 |
| 5.4 | Многие сотрудники сами проявляют соответствующую инициативу, не жалеют времени и сил для развития учебного заведения | 1 |
| 5.5 | Большинство сотрудников лично заинтересованы в развитии учебного заведения, все его проблемы воспринимают как свои собственные, активно участвуют в их обсуждении и практическом разрешении | 1,4 |
| 5.6 | Другое *вместо предложенного*(от 0,1 до 1,4) |  |
| *6. Активность учащихся* | | |
| 6.1 | Практически все учащиеся крайне неохотно принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.) | 0 |
| 6.2 | Значительная часть учащихся охотно откликается на просьбы педагогов о какой-либо помощи учебному заведению | 0,3 |
| 6.3 | Практически все учащиеся охотно откликаются на просьбы администрации и педагогов о какой-либо помощи | 0,6 |
| 6.4 | Многие учащиеся сами проявляют соответствующую инициативу, не жалеют времени и сил для развития учебного заведения | 1 |
| 6.5 | Большинство учащихся лично заинтересованы в развитии учебного заведения, все его проблемы воспринимают как свои собственные, активно участвуют в их обсуждении и практическом разрешении | 1,4 |
| 6.6 | Другое *вместо предложенного* (от 0,1 до 1.4) |  |
| *7. Активность родителей* | | |
| 7.1 | Практически все родители крайне неохотно принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.) | 0 |
| 7.2 | Значительная часть родителей охотно откликается на просьбы педагогов о какой-либо помощи учебному заведению | 0,3 |
| 7.3 | Практически все родители охотно откликаются на просьбы администрации и педагогов о какой-либо помощи | 0,6 |
| 7.4 | Многие родители сами проявляют соответствующую инициативу, не жалеют времени и сил для развития учебного заведения | 1 |
| 7.5 | Большинство родителей лично заинтересованы в развитии учебного заведения, все его проблемы воспринимают как свои собственные, ак­тивно участвуют в их обсуждении и практическом разрешении | 1,4 |
| 7.6 | Другое *вместо предложенного* (от 0.1 до 1,4) |  |

ОБОБЩЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Обобщенность характеризует степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Итоговый балл | |  |
| Коэффициент модальности | |  |
| *1. Команда единомышленников* | | |
| 1.1 | Образовательный процесс организуется каждым педагогом на основе его собственных представлений о целях, содержании, принципах и методах обучения и воспитания, никакие единые методические требования к педагогам администрацией не предъявляются | 0 |
| 1.2 | Заместители директора составляют его «команду», к педагогам ими предъявляется система единых методических требований | 0,4 |
| 1.3 | В команду единомышленников наряду с администрацией входит и некоторая часть учителей | 0,8 |
| 1.4 | Большинство учителей по существу составляют единую профессиональную команду | 1,4 |
| 1.5 | В результате целенаправленной работы с коллективом практически все педагоги данного учебного заведения осознанно реализуют единую образовательную стратегию | 1,7 |
| 1.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 1,7) |  |
| *2. Концепция развития учебного заведения* | | |
| 2.1 | Серьезной концепции развития учебного заведения пока не существует, образовательный процесс осуществляется «по инерции» | 0 |
| 2.2 | Инициатива разработки концепции учебного заведения исходит от группы педагогов, в то время как администрация остается малокомпетентной и пассивной в этом вопросе | 0,4 |
| 2.3 | Концепция учебного заведения разрабатывается директором и его заместителями, а учителя пока не имеют об этом четкого представления | 0,6 |
| 2.4 | В учебном заведении реализуется определенная образовательная концепция, суть которой известна и понятна педагогам, однако не все согласны именно с таким подходом | 1 |
| 2.5 | Концепция учебного заведения, основные стратегические ориентиры его развития хорошо понимаются и поддерживаются коллективом педагогов | 1,7 |
| 2.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 1,7) |  |
| *3. Формы работы с педагогическим коллективом* | | |
| 3.1 | Методическая работа с педагогическим коллективом по осмыслению образовательных целей учебного заведения, содержания образовательного процесса и т.п. реально не ведется | 0 |
| 3.2 | На педсоветах администрацией ставятся вопросы координации усилий педагогов в плане развития единого понимания целей и методов образовательного процесса | +0,5 |
| 3.3 | Проблема согласованности работы педагогов является основной в работе их методических объединений | +0,8 |
| 3.4 | Периодически проводятся педагогические конференции, на которых происходит свободный обмен мнениями, совместно разрабатываются стратегические положения развития учебного заведения | 1,2 |
| 3.5 | Организован постоянно действующий педагогический семинар, направленный на повышение уровня понимания сотрудниками целей образовательного процесса, перспектив развития учебного заведения | 1,6 |
| 3.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 1,6) |  |
| *4. Включенность учащихся* | | |
| 4.1 | Учащиеся практически отвечают только за собственную успеваемость, они не информированы об основных положениях образовательной концепции своего учебного заведения | 0 |
| 4.2 | Учащимся рассказывают о понимании педагогами целей образовательного процесса и стратегических ориентирах развития учебного заведения | 0,4 |
| 4.3 | Отдельные предложения учащихся по изменению организации образовательного процесса всерьез рассматриваются и могут быть реализованы | 0,8 |
| 4.4 | Учащиеся реально участвуют в управлении учебным заведением, активные учащиеся входят в состав «команды», разрабатывающей стратегию развития учебного заведения | 1,2 |
| 4.5 | Действует специально разработанная система включения учащихся в процесс стратегического планирования работы учебного заведения, осмысления ими образовательных целей и методов | 1,7 |
| 4.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0, 1 до 1 .7) |  |
| *5. Включенность родителей* | | |
| 5.1 | Родители интересуются только успеваемостью своих детей, они не информированы об основных положениях образовательной концепции учебного заведения | 0 |
| 5.2 | На родительских собраниях родителям рассказывают о понимании педагогами целей образовательного процесса и стратегических ориентирах развития учебного заведения | 0,4 |
| 5.3 | Отдельные предложения родительского комитета по изменению организации образовательного процесса рассматриваются администрацией и могут быть реализованы | 0,8 |
| 5.4 | Действует специально разработанная система взаимодействия администрации и педагогов с родителями | 1,3 |
| 5.5 | Родители реально участвуют в управлении учебным заведением, входят в состав «команды», разрабатывающей стратегию развития учебного заведения | 1,7 |
| 5.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 1.7) |  |
| *6. Реализация авторских образовательных моделей* | | |
| 6.1 | Учебное заведение не поддерживает тесных контактов с представителями психолого-педагогической науки | 0 |
| 6.2 | Учебное заведение строит образовательный процесс на основе определенной методической модели, администрация получила консультацию от ученых перед началом реализации проекта | 0,3 |
| 6.3 | Ученые – авторы образовательной концепции учебного заведения – периодически консультируют как администрацию, так и педагогов | 0,8 |
| 6.4 | Организован постоянно действующий семинар для педагогов, который ведется учеными – авторами образовательной концепции данного учебного заведения | 1,2 |
| 6.5 | Учебное заведение является экспериментальной площадкой научного учреждения, ученые – авторы образовательной концепции – работают в постоянном тесном контакте с администрацией и педагогами | 1,6 |
| 6.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0, 1 до 1,6) |  |

ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Эмоциональность – соотношение эмоционального и рационального компонентов в образовательной среде.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Итоговый балл | |  |
| Коэффициент модальности | |  |
| *1. Взаимоотношения в педагогическом коллективе* | | |
| 1.1 | Педсоветы, совещания и т.п. проводятся в строгом деловом ритме, различные проявления эмоций и «посторонние разговоры» не поощряются администрацией | 0 |
| 1.2 | Педсоветы, совещания и т.п. проходят в неформальной обстановке, участники чувствуют себя психологи­чески комфортно, легко и свободно проявляют свои эмоции | +0,4 |
| 1.3 | Педагоги часто встречаются в неформальной обстановке как «в стенах» учебного заведения, так и за их пределами (отмечают дни рождения, праздники, ходят в гости друг к другу, посещают концерты, выставки и т.п.) | +0,8 |
| 1.4 | Каждый педагог ощущает сопереживание и поддержку коллег по поводу своих профессиональных успехов и неудач | +0,4 |
| 1.5 | В педагогическом коллективе принято делиться не только профессиональными, но и личными проблемами | +0,9 |
| 1.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0, 1 до 2,5) |  |
| *2. Взаимоотношения с учащимися* | | |
| 2.1 | Взаимоотношения педагогов с учащимися носят преимущественно ролевой, формализованный характер, ограничиваются учебно-дисциплинарной проблематикой | 0 |
| 2.2 | Взаимоотношения педагогов с учащимися хотя и осуществляются в основном в формальных рамках (на уроках, собраниях и т.п.), но носят преимущественно межличностный характер, отличаются искренностью и сопереживанием, касаются «внеучебных» проблем учащихся | +0.4 |
| 2.3 | Педагоги и учащиеся часто общаются между собой в неформальной обстановке (как в учебном заведении, так и за его пределами) | +0.8 |
| 2.4 | Каждый школьник ощущает сопереживание и поддержку педагогов по поводу своих успехов и неудач, связанных с образовательным процессом | +0.4 |
| 2.5 | Школьники часто делятся с педагогами своими личными проблемами, получая от них сопереживание и поддержку | +0.9 |
| 2.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 2,5) |  |
| *3. Взаимоотношения с родителями* | | |
| 3.1 | Взаимоотношения педагогов с родителями носят преимущественно ролевой, формализованный характер, ограничиваются учебно-дисциплинарной проблематикой | 0 |
| 3.2 | Взаимоотношения педагогов с родителями хотя и осуществляются в основном в формальных рамках (на собраниях и т.п.), но носят преимущественно межличностный характер, отличаются искренностью и сопереживанием, касаются «внеучебных» проблем | +0,4 |
| 3.3 | Педагоги и родители часто общаются между собой в неформальной обстановке (как в учебном заведении, так и за его пределами) | +0,8 |
| 3.4 | Родители ощущают сопереживание и поддержку педагогов по поводу успехов и неудач их детей, связанных с образовательным процессом | +0,4 |
| 3.5 | Родители часто делятся с педагогами различными семейными проблемами, получая сопереживание и поддержку | +0,9 |
| 3.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 2,5) |  |
| *4. Эмоциональность оформления пространственно-предметной среды* | | |
| 4.1 | Визуальное оформление учебного заведения (стенды, плакаты, лозунги, доска объявлений и т.д.) строго функционально, ориентировано, прежде всего, на сообщение серьезной информации | 0 |
| 4.2 | В оформлении интерьеров учебного заведения присутствуют эмоционально насыщенные элементы (сказочные, юмористические, сатирические сюжеты плакатов, картинок, лозунгов, стенгазет и т.д.) | +0,3 |
| 4.3 | Периодически проводятся выставки рисунков (сочинений) учащихся, отражающих их отношение к своему учебному заведению | +0,5 |
| 4.4 | Участниками таких выставок являются не только учащиеся, но и педагоги | +0,7 |
| 4.5 | Учащиеся и педагоги могут свободно выражать свои эмоции (рисовать шаржи, писать пожелания или благодарности и т.п.) на специальных планше­тах, стенгазетах и т.п. | +1 |
| 4.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0.1 до 2.5) |  |

ДОМИНАНТНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Доминантность – характеризует значимость данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Итоговый балл | |  |
| Коэффициент модальности | |  |
| *1. Значимость для педагогов* | | |
| 1.1 | Большинство педагогов работает еще и в других местах, данное учебное заведение не рассматривается ими как важнейшая сфера своей профессиональной реализации | 0 |
| 1.2 | Большинство педагогов работают только в данном учебном заведении, но относятся к работе формально | 1 |
| 1.3 | В учебном заведении есть группа педагогов. для которых в их работе заключен главный смысл жизни | 2 |
| 1.4 | Несмотря на вынужденные подработки в других местах, данное учебное заведение рассматривается большинством педагогов как важнейшая сфера своей профессиональной реализации | 2,5 |
| 1.5 | Пожалуй, весь образ жизни большинства педагогов так или иначе обусловлен вовлеченностью в жизнь учебного заведения, которая составляет их главную жизненную ценность | 3,3 |
| 1.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0.1 до 3,3) |  |
| *2. Значимость для учащихся* | | |
| 2.1 | Для большинства учащихся данное учебное заведение не стало особо значимым местом в их жизни, а педагоги не входят в круг авторитетных людей | 0 |
| 2.2 | Значимым для учащихся оказывается скорее общение с отдельными педагогами, нежели образовательная среда данного учебного заведения в целом | 1 |
| 2.3 | Хотя учебное заведение и не является для большинства учащихся центром социальной реализации, но «школьная (студенческая) жизнь» все-таки составляет для них одну из их важнейших ценностей | 1,5 |
| 2.4 | В повседневной жизни большинство учащихся придерживаются принципов и норм, принятых в данном учебном заведении, даже если эти принципы и нормы подвергаются критике со стороны родителей, соседей, сверстников и т.д. | 2,5 |
| 2.5 | Пожалуй, весь образ жизни большинства учащихся так или иначе обусловлен вовлеченностью в жизнь учебного заведения, которая составляет их главную жизненную ценность | 3,4 |
| 2.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 3,4) |  |
| *3. Значимость для родителей* | | |
| 3.1 | У большинства родителей данное учебное заведение и его педагоги не пользуются особым авторитетом | 0 |
| 3.2 | Значимым для родителей оказывается только общение с отдельными педагогами | 1 |
| 3.3 | Учебное заведение пользуется авторитетом у родителей | 1,5 |
| 3.4 | Родители высоко ценят мнение педагогов и стараются выполнять их рекомендации, даже если они расходятся с их собственным мнением по воспитательным проблемам | 2,5 |
| 3.5 | Родители гордятся, что их дети учатся именно в данном учебном заведении, многие ради этого изменили место жительства или отправляют сюда детей из других микрорайонов | 3,3 |
| 3.6 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 3.3) |  |
|  |  |  |

КОГЕРЕНТНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Когерентность (согласованность) – степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Итоговый балл | |  |
| Коэффициент модальности | |  |
| *1. Преемственность с другими образовательными учреждениями* | | |
| 1.1. | В учебное заведение могут приниматься учащиеся без конкурса, оплаты или других особых условий | +0,5 |
| 1.2 | Учащиеся любой ступени могут переходить в другие аналогичные учебные заведения без дополнительных условий | +0,5 |
| 1.3 | Выпускники данного учебного заведения стабильно поступают в различные образовательные учреждения более высокого образовательного уровня (гимназии, училища, вузы и т.д.) | +1 |
| 1.4 | Учебное заведение имеет сопряженные программы с вузами, в которые выпускники могут зачисляться без вступительных испытаний | +1,3 |
| 1.5 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 3,3) |  |
| *2. Региональная интеграция* | | |
| 2.1 | Согласование содержания регионального компонента образования (по истории, географии и т.д.) в учебном заведении с местными учеными и компетентными специалистами | +0,2 |
| 2.2 | Использование местного научного, производственного, культурного, спортивного и другого социального потенциала в организации образо­вательного процесса | +0,4 |
| 2.3 | Учебное заведение тесно сотрудничает с различными экологическими, политическими, молодежными, религиозными и другими организациями | +0,4 |
| 2.4 | Постоянные контакты учебного заведения с органами местного самоуправления | +0,6 |
| 2.5 | Профессиональная подготовка учащихся данного учебного заведения в соответствии с социально-экономическими запросами своего региона | +0,7 |
| 2.6 | Включенность данного учебного заведения с его особой образовательной функцией в Концепцию развития региональной системы образования  (при наличии такой Концепции) | +1 |
| 2.7 | Другое*вместо предложенного (от 0,1 до 3,3)* |  |
| *3. Широкая социальная интеграция* | | |
| 3.1 | Подготовка учащихся ограничивается требованиями госстандарта | +0,2 |
| 3.2 | Учащиеся получают не только уровень научных знаний согласно госстандарту, но и практическую подготовку, соответствующую современным требованиям (компьютерную, коммуникативную, валеологическую, экологическую, экономическую и т.д.) | +0,7 |
| 3.3 | Специальная психолого-педагогическая работа в учебном заведении направлена на развитие у учащихся личностных качеств, необходимых для успеха в современном обществе (целеустремленности, решительности, ответственности, работоспособности и т.п.) | +1 |
| 3.4 | Учащиеся получают уровень образования (в том числе владение иностранными языками) и личностного развития, обеспечивающий возможность учиться или работать за рубежом | +1,5 |
| 3.5 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 3,4) |  |

АКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Активность служит показателем социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии образовательной среды в среду обитания.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Итоговый балл | |  |
| Коэффициент модальности | |  |
| *1. Трансляция достижений* | | |
| 1.1 | Учащиеся данного учебного заведения систематически побеждают на предметных олимпиадах различного уровня | +0,4 |
| 1.2 | Учебное заведение является методическим центром, распространяющим свой опыт работы на другие образовательные учреждения (программы, методики и т.д.) | +0,6 |
| 1.3 | Учебное заведение славится в регионе каким-либо творческим (спортивным) коллективом (ансамблем, театром, оркестром, командой КВН, спортивной командой) | +0,7 |
| 1.4 | Помимо образовательных услуг учебное заведение выставляет на рынок какие-либо товары и услуги (компьютерные продукты, сельхозпродукты, сувениры, игрушки, консультации и т.д.) | +0,8 |
| 1.5 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 2,5) |  |
| *2. Работа со средствами массовой информации*  *(оценивается один из трех пунктов в каждом секторе таблицы)* | | |
|  | *Сектор 1* |  |
| 2.1.1 | В эфире звучали отдельные радиопередачи о данном учебном заведении | 0,2 |
| 2.1.2 | В эфире периодически звучат радиопередачи о данном учебном заведении | 0,4 |
| 2.1.3 | Сведения о жизни данного учебного заведения систематическисообщаются по местному радио | 0,6 |
|  | *Сектор 2* |  |
| 2.2.1 | Имеются отдельные публикации о данном учебном заведении в газетах (журналах) | 0,2 |
| 2.2.2 | В газетах (журналах) периодически публикуются материалы о данном учебном заведении | 0,5 |
| 2.2.3 | Материалы о данном учебном заведении систематическипубликуются в прессе (например, в местной газете имеется специальная рубрика, страница и т.п.) | 0,7 |
|  | *Сектор 3* |  |
| 2.3.1 | Имеются отдельные телетрансляции (сю­жеты, сообщения, передачи) об учебном заве­дении | 0,3 |
| 2.3.2 | Различные сведения о деятельности учебного заведения периодически транслируются по телевидению | 0,6 |
| 2.3.3 | Учебное заведение имеет на телевидении постоянное эфирное время, информация о нем сообщается систематически | 0,8 |
| 2.4 | Изданы специальные буклеты (брошюры, книги), рассказывающие о данном учебном заведении | +0,4 |
| 2.5 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 2,5) |  |
| *3. Социальные инициативы*  *(оценивается один из двух пунктов в каждом секторе таблицы)* | | |
|  | *Сектор 1* |  |
| 3.1.1 | Учебное заведение принимает активное участие в различных региональных выставках, смотрах, конкурсах, фестивалях и других социально значимых формах реализации творческой активности людей | 0,5 |
| 3.1.2 | Учебное заведение является инициатором раз личных региональных выставок, смотров, конкурсов, фестивалей и других социально значимых форм реализации творческой активности людей | 1,2 |
|  | *Сектор 2* |  |
| 3.2.1. | Учебное заведение принимает активное участие в различных социально значимых акциях и движениях (охрана окружающей среды, помощь ветеранам, инвалидам, шефская работа и т.п.) | 0,5 |
| 3.2.2 | Учебное заведение является инициатором различных социально значимых акций и движений (охрана среды, помощь ветеранам, инвалидам, шефская работа и т.п.) | 1,3 |
| 3.3 | Именно данное учебное заведение по существу является признанным лидером в регионе (одним из таких лидеров) в плане организации и проведения различных социальных инициатив | 2,5 |
|  | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 2,5) |  |
| *4. Социальная значимость выпускников*  (оценивается один из двух пунктов в секторе таблицы) | | |
|  | *Сектор 1* |  |
| 4.1.1 | Отдельные выпускники учебного заведения стали известными в регионе людьми (в науке, искусстве, спорте, политике, деловой и административной сфере и т.д.) | 0,3 |
| 4.1.2 | Выпускники данного учебного заведения составляют значительную часть местной (региональной) социальной элиты (политической, творческой, деловой, административной) | 0,6 |
| 4.2 | Отдельные выпускники учебного заведения достигли высокого положения в своей сфере деятельности в масштабе всей страны, стали известными, популярными людьми | +0,8 |
| 4.3 | Отдельные выпускники учебного заведения достигли известности за рубежом, их деятельность укрепляет международный престиж России | + 1,1 |
| 4.4 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 2,5) |  |

МОБИЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Мобильность служит показателем способности среды к ограниченным эволюционным изменениям, в контексте взаимоотношений со средой обитания.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Итоговый балл | |  |
| Коэффициент модальности | |  |
| *1. Мобильность целей и содержания образования* | | |
| 1.1 | Образовательный процесс направлен прежде всего на формирование знаний, умений и навыков учащихся в рамках требований госстандарта | 0 |
| 1.2 | В образовательный процесс включена подготовка учащихся также по ряду новых дисциплин, наиболее актуальных в современных социально-экономических условиях (основы предпринимательской деятельности, деловое общение, экология, право и.т.) | 1 |
| 1.3 | Образовательный процесс целенаправленно ориентирован не только на академическую и профессиональную подготовку учащихся, но и на развитие их функциональной грамотности (лингвистической, коммуникативной, компьютерной, валеологической и т.д.), а также на их личностное развитие и саморазвитие | 2 |
| 1.4 | Учебное заведение даже изменило свой профиль, ориентируясь на современные социальные запросы (стало экономическим, экологическим, языковым и т.д.) | 2,5 |
| 1.5 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 2,5) |  |
| *2. Мобильность методов образования* | | |
| 2.1 | Практически весь образовательный процесс строится на использовании традиционных воспроизводящих методов обучения (учитель сообщает новые сведения, а учащиеся оцениваются по способности их воспроизводить и применять) | *0* |
| 2.2 | Некоторые педагоги используют современные активные (интерактивные) методы (имитационные игры, тренинговые формы, творческие мастерские и т.п.) | *0,5* |
| 2.3 | Большинство педагогов владеет современными методами и стремится использовать их в образовательном процессе | *1,5* |
| 2.4 | В учебном заведении организовано целенаправленное обучение педагогов современным образовательным технологиям, налажена методическая поддержка педагогов, использующих активные методы образования | *2,5* |
| 2.5 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 2,5) |  |
| *3. Мобильность кадрового обеспечения образования* | | |
| 3.1 | Новые учебные курсы обеспечиваются за счет дополнительной нагрузки педагогов, которые самостоятельно осваивают их содержание и методику | 0,5 |
| 3.2 | Новые учебные курсы обеспечиваются педагогами, которые самостоятельно к ним подготовились и теперь преподают только эти дисциплины | 1 |
| 3.3 | Новые учебные курсы обеспечиваются педагогами, которые ранее преподавали другие предметы, а затем изменили свой профиль, пройдя соответствующее дополнительное обучение | 2 |
| 3.4 | Для преподавания новых дисциплин приглашаются дипломированные специалисты соответствующего профиля | 2,5 |
| 3.5 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 2,5) |  |
| *4. Мобильность средств образования* | | |
| 4.1 | В образовательном процессе используются только традиционные учебники, задачники, хрестоматии, наглядные пособия, которые практически не обновляются уже много лет | 0 |
| 4.2 | Наряду со старыми используются и новые экспериментальные учебники, пособия и т.д. | 1 |
| 4.3 | Образовательный процесс строится преимущественно на базе новых учебников, современных наглядных пособий и технических средств обучения | 2 |
| 4.4 | Имеется возможность постоянно следить за новинками рынка образовательных средств и приобретать приглянувшиеся учебники, пособия, программы, технические средства, наглядные пособия и т.д. | 2,5 |
| 4.5 | Другое*вместо предложенного*(от 0,1 до 2,5) |  |

УСТОЙЧИВОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Устойчивость отражает стабильность образовательной среды во времени. Чтобы определить устойчивость образовательной среды необходимо:

1. Отметить соответствующие строки в левой («Усиление устойчивости») и правой («Ослабление устойчивости») колонках. В секторах можно выбрать не более одного положительного и одного отрицательного фактора. Если ни одно из утверждений в этом секторе не подходит для анализируемого образовательного учреждения, то ничего отмечать не следует.
2. Чтобы получить количественный показатель устойчивости, необходимо суммировать с числом 10 все полученные положительные (не более 5) и отрицательные (на более 10) баллы.

Например: получено +2,5 (положительных) балла и – 4 (отрицательных) балла. Устойчивость: 10 + 2,5 – 4 = 8,5

Полученный результат не следует умножать на коэффициент модальности.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Усиление устойчивости (+)* | | *Ослабление устойчивости (- )* | |
| *Сектор 1* | | | |
| 0,3 | Данный директор руководит учебным заведением не ме­нее 2 лет | За последний год произошла смена директора | 0,5 |
| 0,6 | более 5 лет | За последние два-три года сменилось несколько директоров | - 2 |
| 1 | более 10 лет |
| *Сектор 2* | | | |
| 0,5 | Администрация остается стабильной не менее 2 лет | За последние два-три года сменилось больше двух заместителей директора | - 1 |
| 0,8 | более 5 лет |
|  | | | |
| 0,6 | Основной «костяк» педагогов остается стабильным в течение 5 последних лет | За последние годы учебное заведение покинуло несколько наиболее авторитетных педагогов | -1 |
| 1 | Весь коллектив педагогов остается стабильным в течение 5 последних лет | Наблюдается частая смена (переме­щение) учителей предметников и классных руководителей | - 1,5 |
| 0,2 | Многие педагоги — выпускники данного учебного заведения | Многие педагоги приехали из других регионов | -0,5 |
| +0,3 | Большинство родителей нынешних учащихся в свое время окончили данное учебное заведение | Специфика образовательного процесса предполагает частую смену контингента учащихся  (краткосрочные курсы, семинары, лагерь и т.п.) | -1 |
| + 0,5 | Учебное заведение создано более 50 лет назад, все эти годы сохраняет свой профиль и образовательные традиции | Учебное заведение создано менее 5 лет назад или поменяло свой профиль или статус (средняя школа стала лицеем и т.п.) | - 1 |
| + 0,2 | Учебное заведение находится в старинном историческом здании | Учебное заведение не имеет своего здания, помещения арендуются | - 1 |
| +1 | Учебное заведение выстояло, достойно пережив серьезное испытание («травля» директора, судебный процесс из-за прав на здание, большой пожар и т.п.) | В результате ряда возникших «внешних» проблем ухудшились взаимоотношения в коллективе, снизился уровень образования | - 2 |
|  | *Другое*вместо предложенного | *Другое*вместо предложенного |  |

*Примечание:*как показывает практический опыт использования этой методики, она достаточно трудоемка, но чрезвычайно объективна и действительно позволяет составить представление о динамике изменений образовательной среды в учреждении.

«Для экспертизы образовательной среды должен быть разработан аппарат ее формального описания на основе системы соответствующих параметров. В качестве методической основы такого описания образовательной среды нами используется система психодиагностических параметров, разработанная для анализа отношений (В. Н. Мясищев, 1960; Б. Ф. Ломов, 1984, С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, 1994). Данный комплекс измерений базируется на общеметрических категориях и, соответственно, может быть использован для характеристики различных систем, в том числе и такой сложной системы, какой является образовательная среда».

Выделяются пять «базовых» параметров: широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и устойчивость; а также шесть параметров «второго порядка»: эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, принципиальность, активность. Параметр принципиальности с точки зрения методической целесообразности, обусловленной спецификой объекта анализа, содержательно «присоединен» нами к параметру устойчивости, а также дополнительно введен новый параметр — «мобильность образовательной среды».

Если **модальность** образовательной среды, как ее качественная характеристика, показывает общую направленность педагогического процесса в школе, то остальные параметры отражают уровень организации различных условий личностного развития всех субъектов образовательного процесса (учащихся, педагогов, родителей, администрации школы). Другими словами, количественные параметры дают представление о степени реализации образовательных возможностей учебного заведения.

**Широта** образовательной среды является ее структурно-содержательной характеристикой, показывающей, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду. Например, можно констатировать крайне низкий показатель широты образовательной среды в семье, придерживающейся каких-либо сектантских убеждений, ограничивающей социальные контакты ребенка, вплоть до запрета на посещение школы. С другой стороны, максимально высокий показатель этого параметра образовательной среды может быть отмечен у молодого человека из обеспеченной семьи, который имеет возможность получать образование в учебных заведениях различных стран, много путешествовать: для него образовательной средой является, по существу, весь мир.

**Интенсивность** образовательной среды является ее структурно-динамической характеристикой, показывающей степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления. В качестве примера высоко интенсивной образовательной среды можно привести хорошо организованные курсы, когда их участники в марафонском режиме, скажем, по десять часов в день, работают с различными преподавателями, использующими всевозможные формы и методы занятий. Яркие примеры низко интенсивной образовательной среды можно порой наблюдать в дошкольных воспитательных учреждениях, когда воспитатель просто «пасет» детей, следя лишь за их безопасностью и соблюдением режима.

Степень **осознаваемости** образовательной среды является показателем сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса. Высокую степень осознаваемости образовательной среды можно, например, наблюдать при подготовке школьной команды к региональной предметной олимпиаде. В такой среде все субъекты образовательного процесса — как педагоги, так и школьники хорошо мотивированы предстоящим испытанием, каждый осознает ответственность как за собственную подготовленность, так и за уровень подготовки своих товарищей.

**Обобщенность** образовательной среды характеризует степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды. Высокая обобщенность образовательной среды какого-либо учебного заведения обеспечивается наличием четкой концепции деятельности этого учреждения. Причем эта концепция должна находиться не только в ящике директорского письменного стола, но и постоянно обсуждаться как с педагогами, так и с учащимися на доступном для них уровне.

Примером относительно низкого показателя обобщенности образовательной среды может служить, скажем, вновь созданный частный вуз, в котором большинство преподавателей работают в других учреждениях и приходят только для того, чтобы «вычитать свои часы».

**Эмоциональность** образовательной среды характеризует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов. Очевидно, что определенная образовательная среда может быть как эмоционально насыщенной, «яркой», так и эмоционально бедной, «сухой». На показатель эмоциональности образовательной среды может накладывать отпечаток сам профиль учебного заведения. Эмоциональность образовательной среды также в определенной степени соотносится с типом ее модальности. Более высокие показатели эмоциональности в целом присущи активным типам образовательной среды — творческой и карьерной, более низкие — пассивным типам — догматической и безмятежной.

**Доминантность** образовательной среды характеризует значимость данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса. Доминантность описывает образовательную среду по критерию «значимое — незначимое». Это показатель иерархического положения данной образовательной среды по отношению к другим источникам влияния на личность: чем большую роль играет определенная образовательная среда в развитии человека, чем более высокое, «центральное» место она в этом смысле занимает — тем более она доминантна.

**Когерентность** (согласованность) образовательной среды показывает степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания этой личности. Когерентность характеризует образовательную среду по критерию «гармоничное — негармоничное». Это показатель степени согласованности всех локальных образовательных сред, функциональным субъектом которых является данная личность. Иными словами, когерентность показывает, является ли данная образовательная среда чем-то обособленным в среде обитания личности, или она тесно с ней связана, глубоко интегрирована в нее.

**Социальная активность** образовательной среды является показателем ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды в среду обитания. Образовательная среда в одних случаях может выступать исключительно в роли социального потребителя, эксплуатирующего в процессе своего функционирования те или иные гуманитарные или материальные ценности, ничего не отдавая обществу, в том числе и образованных на современном уровне новых его членов, — тогда правомерно говорить о низкой степени ее социальной активности; в других случаях — она сама производит тот или иной социально значимый продукт, активно его распространяет, оказывая таким образом влияние на среду обитания, то есть демонстрирует высокую степень социальной активности.

**Мобильность** образовательной среды является показателем ее способности к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений со средой обитания. О высокой степени мобильности образовательной среды можно говорить, когда учитель на своих уроках творчески использует новые методические разработки; проводит уроки в контексте определенных событий, происходящих в среде обитания; легко варьирует план урока в зависимости от конкретной обстановки, сложившейся в классе; знакомится с работами психологов и соответственно перестраивает характер своего педагогического общения с учениками и т. д.

**Устойчивость** образовательной среды характеризует ее стабильность во времени. Если другие параметры дают характеристику образовательной среды на конкретный момент, «здесь и сейчас», иными словами, ее синхроническое описание, то параметр устойчивости позволяет осуществить диахроническое описание образовательной среды. Отмечается тенденция определенной зависимости устойчивости образовательной среды от ее модальности. К наиболее устойчивому типу можно отнести догматическую образовательную среду, творческая же образовательная среда, без сомнения, относится к наименее устойчивому типу.

«Получив определенную „картинку“ образовательной среды, руководитель определяет стратегию ее дальнейшего развития на основе своих представлений о целях образования. Можно, например, сосредоточить имеющиеся ресурсы на радикальном повышении уровня количественных параметров, имеющих на циклограмме наиболее низкие значения. Можно равномерно распределить усилия, достигая небольшого прироста значений всех параметров. Можно стремиться довести до максимальных значений один или несколько параметров, которые представляются наиболее важными в данных конкретных условиях и т.д. При этом не всегда необходимо стремиться достигать теоретически возможного максимума: скажем, резкое повышение уровня интенсивности образовательной среды может оказаться нежелательным из-за слишком больших нагрузок на учащихся, что отрицательно скажется на состоянии их физического и психического здоровья». Стратегия дальнейшего развития вырабатывается на основе всей совокупности представлений администрации и педагогов о сущности и смысле образования.

Для экспертизы образовательной среды был разработан аппарат ее формального описания на основе системы соответствующих параметров. В качестве методической основы такого описания образовательной среды нами используется система психодиагностических параметров, разработанная для анализа отношений (В. Н. Мясищев, 1960; Б. Ф. Ломов, 1984; С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, 1994).

Выделяются одиннадцать параметров: широта, интенсивность, осознаваемость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, активность, мобильность, устойчивость и модальность.

Широта образовательной среды является ее структурно-содержательной характеристикой, показывающей, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду. Интенсивность образовательной среды является ее структурно-динамической характеристикой, показывающей степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления. Степень осознаваемости образовательной среды является показателем сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса. Обобщенность образовательной среды характеризует степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды. Эмоциональность образовательной среды характеризует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов. Доминантность образовательной среды характеризует значимость данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса. Когерентность (согласованность) образовательной среды показывает степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания этой личности. Социальная активность образовательной среды является показателем ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды в среду обитания. Мобильность образовательной среды является показателем ее способности к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений со средой обитания. Устойчивость образовательной среды характеризует ее стабильность во времени.

Определение уровней этих параметров осуществляется с помощью соответствующих таблиц, каждая из которых отражает тот или иной блок педагогических возможностей школы. Безусловно, содержание пунктов данных таблиц не претендует на полное отражение соответствующей школьной реальности, их задача состоит лишь в диагностике количества сил и средств, которые затрачиваются школой на различные направления образовательной деятельности. Ниже будет приводиться инструкция использования экспертных таблиц. Отдельная инструкция будет представлена для определения уровня параметра устойчивости образовательной среды.

Модальность образовательной среды является ее качественно-содержательной характеристикой. В то время как все другие параметры дают количественную характеристику образовательной среды, показывая высокую или низкую степень выраженности того или иного показателя, модальность характеризует образовательную среду с качественной, типологической точки зрения. Однако в процессе установления модальности конкретной образовательной среды часто используется ее количественный анализ по избранным критериям.

Модальность образовательной среды может быть представлена с помощью методики векторного моделирования. В качестве критериального показателя рассматривается наличие или отсутствие в той или иной образовательной среде условий и возможностей для развития активности (или пассивности) ребенка и его личностной свободы (или зависимости).

Для проведения ориентировочной количественной оценки параметров психолого-педагогической экспертизы образовательной среды необходимо следующее:

1. В каждом блоке (например блок «Местные экскурсии») пометить ту строку, в которой, на Ваш взгляд, наиболее точно отражается реальное положение дел в анализируемой среде. Для пометки соответствующих строк служит первый (чистый) столбец таблицы. ВНИМАНИЕ! В некоторых блоках (например «Гости») отдельные строки в столбце баллов помечены значком "+". Это означает, что можно не ограничиваться выбором одной строки в блоке, а отмечать несколько подходящих строк.

2. Каждый блок снабжён дополнительной чистой строкой. В эту строку можно записать своё содержание, если оно значительно отличается от предложенного в других строках данного блока. ВНИМАНИЕ! Это новое содержание блока должно рассматриваться только вместо предложенных в таблице, но не суммироваться с ними.

3. Баллы, полученные по данному блоку (в случае необходимости они суммируются), записываются в строку с названием данного блока.

4. Далее суммируются баллы, полученные во всех блоках данного параметра (эта сумма не может превышать 10 баллов), и записываются в строку «итоговый балл» под названием соответствующего параметра (например «Широта образовательной среды».

5. Используя схему на рис. 6, определить коэффициент модальности для анализируемой образовательной среды и записать его в соответствующую строку таблицы.

6. Умножить значение «итогового балла» на «коэффициент модальности» и полученный результат (который должен представлять собой число не больше 13) записать в свободную ячейку таблицы рядом с названием анализируемого параметра (см. Приложение 1).

Чтобы определить устойчивость образовательной среды необходимо:

1. Отметить соответствующие строки в левой («Усиление устойчивости») и правой («Ослабление устойчивости») колонках. В промежутках между жирными чертами таблицы можно выбрать не более одного положительного и одного отрицательного фактора. Если ни одно из утверждений в этом промежутке не подходит для анализируемого учебного заведения, то, естественно, ничего отмечать не следует.

2. Чтобы получить количественный показатель устойчивости необходимо суммировать с числом 10 все полученные положительные (не более 5) и отрицательные (не более 10) баллы. Например, получено +2,5 (положительных) балла и -4 (отрицательных) балла. Устойчивость: 10 + 2,5 — 4 = 8,5 балла.

3. Внимание! Полученный результат не следует умножать на коэффициент модальности (см. Приложение 1).

Комплексная оценка показателей. Выделенные параметры образовательной среды, безусловно, оказываются в определенной степени связанными друг с другом, и в то же время, каждый из них может иметь свой низкий или высокий показатель независимо от уровня показателей других параметров. Так, например, образовательная среда детского экологического лагеря творческого типа модальности может характеризоваться относительно низким показателем широты, и в то же время — высокой интенсивностью; высокой степенью осознаваемости и низкой устойчивостью, высокой эмоциональностью и низкой обобщенностью; высокой доминантностью и низкой когерентностью, низкой активностью и высокой мобильностью. [30]

Данная система параметров экспертизы образовательной среды позволяет производить ее системное описание, предоставляет возможность осуществлять мониторинг развития образовательной среды учебного заведения. Психолого-социальная экспертиза образовательной среды позволяет более ясно увидеть потенциал ее организационного развития.

При выборе теоретического конструкта, на основе которого могут быть определены критерии отношения к школе, важно учитывать как особенности научного осмысления категории «отношение» в том или ином подходе, так и наличие методического аппарата, дающего возможность проведения соответствующей диагностики. Анализ показал, что в контексте проблемы исследования «отношения к школе» можно опираться, в частности, на понятие «субъективное отношение», принятое в психологической науке (Б. Г. Ананьев, С. Д. Дерябо, А. Ф. Лазурский, Е. В. Левченко, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, В. А. Ясвин и др.). Психологами доказана обусловленность действий и поступков человека сложившейся у него системой субъективных отношений к соответствующим объектам и явлениям. По определению автора психологической концепции отношений личности В. Н. Мясищева: «Психическое отношение выражает активную избирательную позицию личности, определяющую индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков». Подчеркнем также, что, по мнению одного из выдающихся отечественных ученых Б. Ф. Ломова, эффективность воспитательной деятельности характеризуется именно тем, в какой мере она обеспечивает формирование и развитие субъективных отношений личности.

В нашей работе была использована методика диагностики интенсивности отношения к школе, разработанная О. И. Кочетковой и В. А. Ясвиным. Ниже будет представлено описание данной методики.

Структурная характеристика отношения к школе. «Процесс развития отношения к школе связан с изменениями, которые затрагивают эмоциональную, познавательную сферы людей, касаются осуществляемой ими практической деятельности и самое главное — совершаемых поступков. Соответственно, выделяются четыре компонента отношения: эмоциональный, познавательный, практический и поступочный».

Эмоциональный компонент отношения характеризует это отношение, прежде всего, по шкале «нравится — не нравится». Эмоциональный компонент связан с оценочными суждениями, предпочтениями и чувствами человека. Этот компонент характеризует, в частности, степень устойчивости человека к влиянию различных негативных стереотипов, слухов и мифов о школе.

Познавательный компонент отношения характеризуется изменениями в мотивации и направленности познавательной активности человека. Уровень развития когнитивного компонента отношения к школе отражает степень интереса личности к данной школе. Эти изменения выражаются в готовности (более низкий уровень) и стремлении (более высокий) получать, искать и перерабатывать информацию о данной школе. При низком уровне сформированности познавательного компонента человек игнорирует и даже отвергает поступающую к нему информацию, связанную с деятельностью данной школы. При среднем уровне — человек готов лишь перерабатывать поступающую информацию, его активность не выходит за рамки, задаваемые ситуацией, хотя он является к этой информации восприимчивым, «неравнодушным», в чем и проявляется его отношение. При высоком уровне — человек сам стремится искать информацию, связанную с данной школой, осознанно организует свою соответствующую познавательную деятельность.

Практический компонент отношения характеризуется готовностью и стремлением к практической деятельности, связанной с данной школой. Если человек в своей практической деятельности мало связан с данной школой или связан с ней формально, но психологически не включен в школьную жизнь, то можно констатировать низкий уровень практического компонента отношения к школе. При среднем уровне — человек участвует в жизни школы пассивно, включается в деятельность только по необходимости, не проявляя собственной инициативы. Наконец, высокий уровень развития практического компонента отношения к школе характеризуется сверхнормативной активностью личности, связанной с образовательным процессом, профессиональным и неформальным общением с другими субъектами образовательной деятельности и т.п.

Поступочный компонент характеризуется активностью личности, направленной на изменение ее окружения в соответствии со своим отношением к данной школе. Эта активность всегда носит сверхнормативный характер и может быть направлена как на совершенствование образовательного процесса или школьного помещения и оборудования, так и на формирования у других людей соответствующего отношения к данной школе (позитивного или негативного в зависимости от собственного эмоционального вектора). Поступок — это всегда единица социального поведения, «демонстрация» личностью своего отношения. Именно поступочный компонент является концентрированным выражением отношения, в нем в наибольшей степени оно проявляется.

Совокупность показателей эмоционального, познавательного, практического и поступочного компонентов характеризует интенсивность отношения человека, то есть «силу» этого отношения. Интенсивность показывает, в каких сферах и в какой степени проявляется это отношение.

Когерентность характеризует субъективное отношение по оси «гармоничное — негармоничное». Это показатель степени согласованности всех отношений личности. Когерентность показывает, является ли данное субъективное отношение чем-то обособленным во внутреннем мире личности или оно тесно с ним связано, высоко интегрировано в него.

Выделяют два вида когерентности: когерентность по широте и когерентность по интенсивности. Когерентность по широте показывает, насколько согласованным является субъективное отношение к одноуровневым группам объектов и явлений. Когерентность по интенсивности служит показателем того, проявляется ли данное отношение только в отдельных сторонах, сферах поведения человека или во всех.

Критерии оценки отношения к школе. На основе рассмотренных выше положений может быть предложена следующая система критериев оценки отношения к школе: характер эмоционального восприятия, познавательный интерес, характер взаимодействия и сверхнормативная активность респондента по отношению к учащимся, педагогам, образовательному процессу, помещениям и оборудованию школы.

Проведение методики. Методика может проводиться в групповой форме. Респонденты отмечают свои ответы на индивидуальных бланках.

Обработка результатов. При совпадении с ключом за каждую прописную букву (А или Б) начисляется 2 балла, за строчную букву — (а, б) — 1 балл.

Для анализа полученных данных используется матрица-спецификация данной методики (см. там же).

Путем подсчета баллов в разных комбинациях могут быть проанализированы следующие аспекты отношения к школе.

Интенсивность отношения к педагогам — сумма баллов по вопросам №№ 1, 8, 11, 14, 17, 24, 27, 30.

Интенсивность отношения к учащимся — сумма баллов по вопросам №№ 2, 5, 12, 15, 18, 21, 28, 31.

Интенсивность отношения к образовательному процессу -сумма баллов по вопросам №№ 3, 6, 9, 16, 19, 22, 25, 32.

Интенсивность отношения к помещению и оборудованию школы — сумма баллов по вопросам №№ 4, 7, 10, 13, 20, 23, 26, 29.

Эмоциональный компонент отношения к школе — сумма баллов по вопросам №№ 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29 (Внимание! Для качественного анализа отношения отдельно подсчитываются «положительные» и «отрицательные» баллы, а для определения уровня интенсивности этого компонента суммируются числовые показатели всех полученных баллов, независимо от их знака).

Познавательный компонент отношения к школе — сумма баллов по вопросам №№ 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30.

Практический компонент отношения к школе — сумма баллов по вопросам №№ 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31.

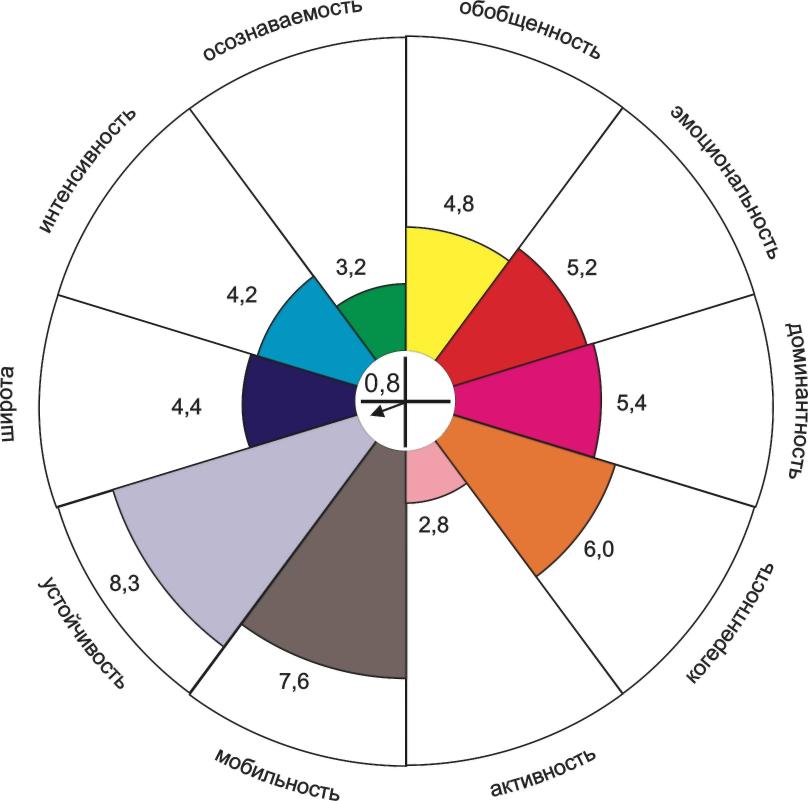
Поступочный компонент отношения к школе- сумма баллов по вопросам №№ 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32.

Интенсивность отношения к школе — сумма всех баллов (без учета знаков баллов, полученных по эмоциональному компоненту).

Возможен также анализ ответов различных категорий респондентов (учащихся разных классов, педагогов с различным стажем, родителей и т.д.) на каждый вопрос (на отдельные вопросы, особенно интересующие исследователя).

1. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. -М.: Смысл, 2001.

2. Ясвин В. А. Разработка методики диагностики отношения к школе.



Графическое представление результатов экспертизы школьной образовательной среды.