**Адресные рекомендации**

**по улучшению психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности.**

**Часть 1. Законодательные и нормативно-правовые основы организации работы по оказанию помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации**

***1.1. Основные положения федерального законодательства, регулирующего оказание помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации***

Законодательное регулирование оказания помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, регламентируется в целом ряде статей Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от29.12.2012 № 273-ФЗ (далее — Закон об образовании).

В законе достаточно четко прописана ответственность и структуры, в рамках которых должна быть организована психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, ответственность за ее организацию региональных и муниципальных органов исполнительной власти, образовательных организаций.

Государственные гарантии права на образование отражены в статье 5 Закона об образовании, в которой говорится, что «в целях реализации права каждого человека на образование федеральными государственными органами, органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами

местного самоуправления создаются необходимые условия для получения без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья».

В соответствии со статьей 34 Закона об образовании обучающимся предоставляются права на получение «условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции».

В соответствии со статьей 42 Закона об образовании психологопедагогическая, медицинская и социальная помощь оказывается детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступлений, в центрах психологопедагогической, медицинской и социальной помощи (далее — Центр ППМСпомощи), создаваемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации и органами местного самоуправления, а также психологами, педагогами-психологами организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в которых такие дети обучаются.

Согласно этой статье, психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь включает в себя:

1. психолого-педагогическое консультирование обучающихся, их родителей (законных представителей) и педагогических работников;
2. коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия с обучающимися, логопедическую помощь обучающимся;
3. комплекс реабилитационных и других медицинских мероприятий;
4. помощь обучающимся в профориентации, получении профессии и социальной адаптации.

Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь оказывается детям на основании заявления или согласия в письменной форме их родителей (законных представителей).

В соответствии с [частью 1 статьи 27 о](http://docs.cntd.ru/document/902389617)бразовательные организации самостоятельны в формировании своей структуры, если иное не установлено федеральными законами. Согласно статье 27 Закона об образовании, образовательная организация может иметь в своей структуре различные структурные подразделения, обеспечивающие осуществление образовательной деятельности с учетом уровня, вида и направленности реализуемых образовательных программ, формы обучения и режима пребывания обучающихся, в том числе психологические и социально-педагогические службы, обеспечивающие социальную адаптацию и реабилитацию нуждающихся в ней обучающихся, и иные предусмотренные локальными нормативными актами образовательной организации структурные подразделения.

Таким образом, оказывать помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, могут психологические и социально-педагогические службы как структурные подразделения образовательной организации.

Другим не менее важным законом, регламентирующим оказание помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, является Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 120-ФЗ. Согласно данному закону, основными задачами деятельности субъектов системы профилактики правонарушений, которыми в том числе являются образовательные организации, обозначены: предупреждение безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, выявление и устранение причин и условий, способствующих этому; обеспечение защиты прав и социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении; выявление и пресечение случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений и антиобщественных действий.

Нормы, предусмотренные [Законом об образовании от](http://docs.cntd.ru/document/902389617)носительно лиц, получающих психолого-педагогическую, медицинскую и социальную помощь, являются универсальными и предполагают оказание помощи следующим категориям детей:

* испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ;
* испытывающим трудности в развитии;
* испытывающим трудности в социальной адаптации.

Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь также в обязательном порядке оказывается детям, если они признаны в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступлений.

Также социально-психологическая и педагогическая помощь в соответствии с пунктом 1 части 2 статьи 14 Федерального закона от 24.06.1999 № 120-ФЗ оказывается несовершеннолетним

* с ограниченными возможностями здоровья;
* с отклонениями в поведении; - имеющим проблемы в обучении.

Таким образом, психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь должна оказываться не только детям, которым сложно дается учеба в школе, но также и обучающимся с нарушениями психического и физического развития, обучающимся с девиантным поведением и иным категориям обучающихся.

В настоящих методических рекомендациях описана типология трудностей в обучении и предложены критерии отнесения обучающихся к категории «испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации в образовательной организации».

В методических рекомендациях используются следующие понятия:

Психолого-педагогическая , медицинская и социальная помощь (далее — ППМС-помощь) — непосредственная работа педагогов, специалистов психологической службы: психологов, педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов, социальных педагогов), определяемая положениями статьи 42 Закона об образовании, а также профессиональными стандартами, другими нормативными документами, направленная на преодоление затруднений психолого-педагогического характера и предупреждение психологического неблагополучия в развитии личности в условиях общеобразовательных организаций.

Психолого-педагогическая программа (для группы) — инструмент работы специалистов психологической службы общеобразовательной организации, имеющий комплексный характер, разрабатываемый и применяемый для преодоления конкретных проблем обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, предупреждения психологического неблагополучия и стимулирования развития личности в условиях общеобразовательных организаций.

Программа адресной психологической помощи (поддержки) — целевая (персонифицированная) последовательность мер и/или мероприятий специалистов психолого-педагогического сопровождения, направленная на оказание ППМС-помощи обучающимся, отнесенным к категории «испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации в образовательной организации»

***1.2. Порядок организации (оказания) помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации в образовательной организации***

Предоставление психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации, в образовательных организациях Калужской области на региональном уровне регулируется Положением о порядке организации предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся в образовательных организациях Калужской области, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации, утвержденным приказом министерства образования и науки Калужской области от 07.02.2014 № 258.

В соответствии с данным положением психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации оказывается специалистами психологической службы системы образования в государственных и муниципальных центрах психолого-педагогической и медико-социальной помощи, в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в которых такие дети обучаются, без взимания платы.

Специалисты психологической службы системы образования (психологи, педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя дефектологи социальные педагоги) в государственных и муниципальных центрах психолого-педагогической и медико-социальной помощи, в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в которых такие дети обучаются, проводят комплекс мероприятий по выявлению причин трудностей в обучении, развитии, социальной дезадаптации детей; разрабатывают программы адресной психолого-педагогической помощи, оказывают им соответствующую помощь, осуществляют связь с семьей, а также при необходимости с органами и организациями системы профилактики.

Предоставление ППМС-помощи обучающемуся может быть инициировано как образовательной организацией, так и родителями, на основании заявления или согласия в письменной форме их родителей (законных представителей). Ребенок, достигший возраста 15 лет, может обращаться за оказанием психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи самостоятельно.

Форма заявления утверждается руководителем образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность, и размещается на сайте.

На сайте общеобразовательной организации создаются специальные разделы, представляющие информацию об организации помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

В заявлении родителей (законных представителей) указываются:

1. наименование общеобразовательной организации или должностного лица, которому оно адресовано;
2. существо вопросов;
3. форма получения помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации;
4. фамилия, имя, отчество родителя (законного представителя), его почтовый адрес, адрес электронной почты;
5. фамилия, имя, отчество, дата рождения обучающегося, испытывающего трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации;
6. личная подпись родителя (законного представителя).

Заявление подлежит регистрации в журнале регистрации заявлений в день его поступления и должно быть рассмотрено общеобразовательной организацией в течение 10 рабочих дней со дня его регистрации.

В течение 3 рабочих дней с момента рассмотрения заявления руководителем образовательной организации, осуществляющей образовательную деятельность, родителям (законным представителям) направляется информация о предоставлении помощи обучающемуся, испытывающему трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации, по адресам, указанным в заявлении, для принятия ими решения.

В случае, если инициатором оказания ППМС-помощи обучающемуся выступает образовательная организация, необходимо уведомить об этом родителей (законных представителей) и получить их согласие в письменной форме в течение 3 рабочих дней.

В случае отказа родителей (законных представителей) от предоставления ППМС-помощи в образовательной организации, руководитель образовательной организации действует в соответствии с Федеральным законом от 24.06.1999 № 120-ФЗ и осуществляет меры по защите и восстановлению прав и законных интересов несовершеннолетних, выявлению и устранению причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, координации вопросов, связанных с соблюдением условий их воспитания, обучения и содержания, организации работы по раннему выявлению семейного неблагополучия.

В ситуациях выявления признаков жестокого обращения родителей с ребенком, условий, представляющих угрозу их жизни или здоровью либо препятствующих их нормальному воспитанию, незамедлительно направляют информацию специалистам в сфере опеки и попечительства по месту фактического проживания ребенка, в отдел внутренних дел района по месту нахождения образовательной организации.

Центры психолого-педагогической и медико-социальной помощи оказывают помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации в соответствии Административным регламентом предоставления государственной (муниципальной) услуги по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, утверждаемым в установленном порядке.

В случае, когда между ППМС-центром и общеобразовательной организацией заключается договор на предоставление психолого-педагогической и медико-социальной помощи, функции специалистов психологической службы общеобразовательной организации осуществляют специалисты ППМС-центра.

***1.3. Локальные акты образовательной организации***

Образовательные организации принимают локальные нормативные акты, содержащие нормы, регулирующие образовательные отношения, в пределах своей компетенции и в порядке в соответствии с действующим законодательством.

С учетом компетенций, права, обязанности и ответственности образовательной организации примерный перечень локальных актов, регламентирующих деятельность образовательной организации в части предоставления психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, своем развитии и социальной адаптации включает в себя:

* Положение об оказании (предоставлении) помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации в образовательной организации;
* Положение о психолого-педагогическом консилиуме (ППК) с приложением (приказ о создании ППК, приказ о составе ППК на начало нового учебного года, должностные обязанности членов ППК и др.)
* договор о сетевом взаимодействии с организациями-партнерами (центром психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи или с образовательными организациями дополнительного образования, образовательными организациями, реализующими адаптированные основные образовательные программы для детей с ОВЗ разных категорий, здравоохранения, учреждениями социального обслуживания; общественными организациями, иными организациями)
* положение о разработке и реализации индивидуального учебного плана, который обеспечивает освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;
* положение о разработке и реализации адаптированной образовательной программы;
* порядок межведомственного взаимодействия и др.

Все локальные нормативные акты образовательной организации в части предоставления ППМС-помощи целесообразно утверждать через издание приказа, так как они имеют прямое или косвенное отношение к участникам образовательного процесса и требует обязательного ознакомления с ними. **Часть 2. Выявление детей, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации в образовательной организации**

***2.1. Типология трудностей в обучении. Основные критерии диагностики и отнесения обучающихся к категории «испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации в образовательной организации»***

За последние полвека появилось много научных подходов к классификации трудностей в обучении. В большинстве из них в качестве основного показателя, свидетельствующего, что ребенок испытывает трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации рассматривается стойкая, выраженная неуспеваемость по одному или нескольким учебным предметам.

Изучение причин неуспеваемости проводилось в психолого-педагогической науке достаточно широко. В отечественной литературе можно назвать десятки исследований, посвященных этой проблеме, в частности, работы П.П. Блонского, Н.А. Менчинской, Б.Г. Ананьева, А.М. Гельмонта, Э.И. Моносзона, Л.В. Занкова, В.И. Помогайба, А.А. Бударного, Л.С. Славиной, З.И. Калмыковой,

Н.И. Мурачковского, С. М. Ривеса, Т.Ю. Стульпинаса и др.

В системе работы с неуспевающими выделяют несколько направлений.

Первое можно обозначить как организационно-педагогическое, которое связывает возникновение неуспеваемости, прежде всего с несовершенством методов обучения. Другое рассматривает отсутствие успехов в учении как проявление недостаточного уровня развития у ребенка необходимых для успешного обучения психических структур, подобный подход можно обозначить как психолого-педагогический. И, наконец, достаточно большая группа исследователей рассматривает неуспеваемость как проявление нарушения процесса взаимодействия между субъектами учебного процесса, вызванные самыми различными причинами. Данное направление можно обозначить как комплексный подход.

Учитывая, что оказание психолого-педагогической помощи обучающимся является законодательной нормой, необходимо более четкое понимание критериев отнесения обучающихся к категории «испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации».

На основе проведенного анализа нормативно-правовых документов, требований ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО, результатов международных мониторинговых исследований качества образования (PISA), теоретических положений деятельностного подхода культурно-исторической психологии в настоящих методических рекомендациях предлагается придерживаться современной типологии трудностей в обучении у обучающихся, предложенного Е.И. Исаевым 1 и коллективом авторов, в рамках научно-исследовательского проекта «Разработка модели диагностики, профилактики и коррекции трудностей в обучении у обучающихся».

Трудности в обучении в рамках данной типологии понимаются как недостижение поставленных целей обучения и воспитания.

Типология рассматривает основные психолого-педагогические проблемы обучающихся в структуре трех блоков:

1. Трудности в сфере освоения универсальных учебных действий;
2. Трудности в коммуникативной сфере (проблемы в общении со сверстниками и учителями);
3. Трудности в сфере социальной адаптации.

В рамках данной модели описаны сферы трудностей и их типы, а также конкретные проявления трудностей в обучении на разных этапах возрастного развития (табл. 1).

Таблица 1

**Проявления трудностей в обучении на разных этапах возрастного развития**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Сфера  труд  -  ностей | Тип трудности | Проявление трудностей | | | | |
| Неготовнос  ть к  школьному | Начальная школа | Переход из начальной школы в | Основная школа | Старшая школа |
| Коммуникативная | В общении с взрослыми | Ограниченнобучению ый  словарный  запас и | Трудности включения в совместную учебную | Неумение основную строить коммуникации | Конфликтн ые отношениях  с | Нежелание  и неспособнос ть строить |
| В общении  со сверстник ами | низкий Несформир  о- ванность коммуникативн ых навыков | деяТрудности -  коммуникац ии со сверстниками в | с учителем Неумение аргументир овать свою точку зрения | отдельнымиОтсутствие  своего круга общения в классе | партНеумение нерские вести  конструктивный диалог, |
| Общеучебные и  универсальные действия | В освоении учебных действий | Несформир  о- ванность мотивационны  х,  когнитивны | Трудности в освоении основных учебных действий | Несформир  о- ванность  структурны  х  компоненто в учебной | Неспособно сть к целеполаганию, самоорганизации, | Неспособно  сть выстроить индивидуальн ую |
| В формировании мышления | Неразвитост ь знаковосимволичес кой функции мышления | Трудности в освоении и применении интеллектуа льных операций: | Несформир  о- ванность основ теоретического мышления | Неумение работать с информацией, критически мыслить | Неспособно  сть осуществлят ь учебно- исследовате льскую, |
| Социальная адаптация | В форме девиантного поведения |  |  |  | Вовлеченно сть в буллинг в роли |  |
| В форме психоэмоционального неблагополу чия | Проблемное поведение: агрессивнос ть,  импульсивность, повышенная активность, | Трудности адаптации к правилам школьной жизни Потребность  в  повышенном | Неразвитос ть чувства взрослости, инфантилиз м | агрессора Негативное  отношение к школе Вовлеченность в буллинг в роли жертвы | Неготовност ь к  самостоятельной и ответственной жизни в обществе |
|  | В форме социальной дезадаптац ии | Тревожност ь, боязнь школы | Изолированность, отвержение в классном коллективе Отсутствие прочных дружеских  связей с одноклассни ками | Школьная тревожност  ь, стресс  Отсутствие чувства принадлеж ности к своему классу | Гнев, агрессия, бегство, прогулы | Трудности адаптации к новому классному коллективу. Изолирован ность в классном коллективе |

Критерии отнесения обучающихся к категории «испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации» в соответствии с типологией Е.И. Исаева и возрастными этапами развития представлены в табл. 1 и *приложении 1.*

Также при отнесении обучающихся к категории «испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации» целесообразно пользоваться типологией целевых групп, выделенных на основе анализа нормативных правовых актов, а также научно-методических документов в системе образования и социальной защиты населения. Такими целевыми группами являются 2:

1. Норма (нормотипичные дети и подростки с нормативным кризисом взросления),
2. Дети, испытывающие трудности в обучении,
3. Категории детей, нуждающиеся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости:

1. Дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации:

* 1. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей,
  2. Обучающиеся с ОВЗ, дети-инвалиды,
  3. Дети с отклоняющимся поведением (девиантное поведение детей и подростков, суицидальное поведение детей и подростков);

2. Одаренные дети.

*Целевая группа «Норма (нормотипичные обучающиеся: дети и подростки с нормативным кризисом развития)».* Данная категория детей может рассматриваться в аспекте отнесения к категории «испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации» в том случае, если педагоги, родители и сами обучающиеся столкнулись с проявлениями возрастного кризиса, ухудшающими ситуацию развития личности.

*Целевая группа «Дети, испытывающие трудности в обучении».* У данной категории детей выявлены основные психолого-педагогические проблемы в структуре трех блоков: сфере освоения универсальных учебных действий; в коммуникативной сфере; в сфере социальной адаптации (в соответствии с типологией по Е.И. Исаеву).

*Целевая группа «Категории детей, нуждающиеся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости, испытывающие трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации»* К данной категории относятся:

***1. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей***

В настоящее время используются два понятия: сирота (сиротство) и социальный сирота (социальное сиротство).

*Дети-сироты* — это дети в возрасте до 18 лет, у которых умерли оба или единственный родитель.

*Социальный сирота* — это ребенок, который имеет биологических родителей, но они по каким-то причинам не занимаются воспитанием ребенка и не заботятся о нем. В этом случае заботу о детях берет на себя общество и государство. Это и дети, родители которых юридически не лишены родительских прав, но фактически не заботятся о своих детях. Социальное сиротство — социальное явление, обусловленное наличием в обществе детей, оставшихся без попечения родителей вследствие лишения их родительских прав, признания родителей недееспособными, безвестно отсутствующими.

Дети-сироты — это категория детей, которая включает в себя детей из замещающих семей 3, детей-сирот из организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, центров помощи семье и детям.

У каждого приемного ребенка есть своя «история», и каждая «история» накладывает свой отпечаток на жизнь и развитие ребенка. Ребенок, живя в кровной семье, видел модель поведения своих родителей, и эта модель поведения и жизни для него единственно правильная. От этой модели будут зависеть нормы поведения и успешность развития самого ребенка в приемной семье. На успешность адаптации и благополучность проживания ребенка в приемной семье могут влиять пережитые им: насилие, агрессия, сенсорная депривация, социальная изоляция.

Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, на каждом этапе школьного обучения могут испытывать трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

Так, в начальной школе трудности *в сфере освоения универсальных учебных действий* будут проявляться:

* в снижении способности удерживать текущую информацию; отсутствии сфокусированного внимания;
* нарушении развития мотивированности, инициативности, упорства, целеполагания, способности сопротивляться неблагоприятным обстоятельствам;
* низкой общей осведомленности; отставании в развитии метафорического мышления, запоздалом понимании характера графического знака, что оказывает негативное влияние на усвоение чтения и письма;
* области счета: не сформирован ряд представлений и действий (затруднения в счете, ошибки при оперировании понятиями «больше — меньше» на числовом материале, трудности в понимании, какие единицы измерения используются для определения пространства и времени);
* области речевого развития: несформированность операций языкового анализа и синтеза, недостаточный уровень лексико-грамматического строя речи, сложности понимания сложных логико-грамматических конструкций и установления причинно-следственных связей, трудности овладения навыками письма и чтения; проблемы восприятия речи.

В *коммуникативной сфере* могут быть трудности следующего характера:

* низкий уровень развития коммуникативных действий, направленных на кооперацию, доминирование негативного эмоционального фона, сопровождающегося выраженными проявлениями тревожности в ситуациях учебного характера;
* трудности включения в совместную учебную деятельность, неспособность строить партнерские отношения со сверстниками;
* тревожность, трудности эмпатии, отзывчивости, отсутствие навыков планирования общения, рефлексии и анализа собственных коммуникативных действий;
* чрезмерная потребность в общении со взрослым при восприятии его как угрожающего и доминантного, а также низкий уровень сотрудничества со взрослым при достижении результата;
* низкий уровень инициативности в общении, чувствительности к действиям сверстников, преобладание негативного или нейтрального эмоционального фона в процессе совместной деятельности со сверстниками.

В *сфере социальной адаптации*:

* проблемы с формированием привязанности у детей, с рождения воспитывающихся в институциональных условиях, в школе;
* внутренняя напряженность, тревожность, агрессивность, конфликтность, ощущение неполноценности, ненужности, отверженности в связи с длительным воздействием травмирующих ситуаций, нарушением межличностных отношений со взрослыми и сверстниками, постоянным нахождением в стрессовом состоянии (психическая, эмоциональная, коммуникативная депривация);
* трудности эмоционально-волевой регуляции снижают способность успешного преодоления критических для детей ситуаций;
* в отношениях с учителем потребность в гипервнимании, невозможность к концентрации внимания на учебной задаче либо недоверие, враждебное отношение к учителю, напряжение, страх, закрытость к принятию учебных задач; острое переживание чувства «маргинальности» из-за отношения учителей, соучеников и их родителей;
* не сформированы социальные навыки и снижен эмоциональный фон;
* формируется негативизм к школьному обучению, безынициативность, пассивность.

В основной школе трудности *в сфере освоения универсальных учебных действий* будут проявляться:

* в трудности в понимании материала, использовании полученных знаний на практике и при решении комплексные проблем;
* при изучении какого-либо учебного предмета и регулярном выполнении под контролем воспитателя домашних заданий;
* трудности в использовании действительно имеющихся знаний по этому предмету при усвоении нового материала;
* непродуктивные способы решения учебной задачи (угадывание, поиски подсказки, списывание или отказ от выполнения задания);
* при переходе в основную школу на первый план выходит низкий уровень мотивации к обучению, низкий уровень самоконтроля: не всегда могут довести начатое дело до конца, психологически очень уязвимы, разочарованы в учебе из-за плохих оценок, испытывают острую аффективную реакцию, если что-то не получается;
* повышенная ситуативность, которая в познавательной сфере проявляется в неспособности решения задач, требующих внутренних операций, без опоры на практические действия, снижение развития абстрактнологического мышления;
* наиболее выражено снижение вербально-логического мышления, чрезвычайно слабо выражена познавательная активность и потребность, интерес к новым фактам, к ярким жизненным примерам, к необыкновенным явлениям;
* не сформированы навыки критического мышления, трудности при работе с информацией, соответствующей возрасту.

В *коммуникативной сфере:*

* коммуникативные трудности, свойственные для подростков, субъективно переживаются более болезненно, их деструктивная роль общении наиболее объективизирована;
* специфическими для детей-сирот являются базовые коммуникативные трудности, связанные с нежеланием вступать в контакт, отсутствием сочувствия к другому, проявлением агрессии;
* испытывая трудности эмпатии, не понимая эмоциональное состояние и намерения партнера, дети занимают в общении защитно-оборонительную позицию; становятся нечувствительны к чужим проблемам, просьбам;
* излишняя подозрительность мешает оказывать и принимать помощь от других в процессе межличностного взаимодействия, в противоречивых ситуациях склонны к спонтанной агрессии как способу самоутверждения.

В *сфере социальной адаптации:*

* с возрастом все более отчетливо проступают особенности личности, эмоциональная незрелость, затруднения в установлении межличностных связей (как со взрослыми, так и со сверстниками), недостаточная способность сопереживанию (эмпатии), признаки личностной тревожности;
* обучающиеся имеют большое число поведенческих проблем, в том числе и в аспекте антисоциального поведения, и чаще характеризуются учителями как ищущие внимания, неугомонные, легко отвлекаемые, конфликтные в отношениях со сверстниками, болезненно восприимчивыми к замечаниям со стороны взрослых;
* характерна выраженная протестная реакция на негативное отношение со стороны педагогов и родителей, «семейных» подростков; по сравнению другими детьми обучающиеся имеют более высокие общие показатели «интровертных» характеристик (например, депрессия, отчуждение от социума);
* особыми проблемами для них остаются нарушения отношений со сверстниками.

***2.* Обучающиеся с ОВЗ, дети-инвалиды**

Лица с ОВЗ и дети-инвалиды представляют собой одну из наиболее социально уязвимых групп обучающихся в силу наличия у них ряда специфических психофизиологических особенностей, обуславливающих необходимость организации и реализации такого образовательного процесса и психолого-педагогического сопровождения, которые были бы способны в полной степени удовлетворить особые образовательные потребности данных индивидов.

В группу обучающихся с ОВЗ входят дети с нарушениями зрения, с нарушениями слуха, с нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, с расстройствами аутистического спектра, умственной отсталостью (нарушениями интеллекта).

Следует отметить, что статус «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья» присваивает ребенку ПМПК, в заключении которой содержатся рекомендуемые специальные условия для получения образования обучающимся, в том числе необходимость психолого-педагогического сопровождения в процессе освоения образовательной программы.

Признание лица инвалидом (ребенком-инвалидом) осуществляется федеральным учреждением МСЭ. Ребенку, признанному инвалидом, выдаются справка, подтверждающая факт установления инвалидности, с указанием группы инвалидности, а также индивидуальная программа реабилитации или абилитации (ИПРА). На основании выписки ИПРА ребенка-инвалида разрабатывается перечень необходимых мероприятий по психологопедагогической реабилитации и абилитации ребенка- инвалида с указанием исполнителей и сроков исполнения.

При этом в соответствии с Порядком разработки и реализации индивидуальной программы реабилитации или абилитации инвалида, индивидуальной программы реабилитации или абилитации ребенка-инвалида, выдаваемых федеральными государственными учреждениями медикосоциальной экспертизы, и их форм, утвержденным приказом Минтруда России от 13.06.2017 № 486н, заключение о нуждаемости в проведении мероприятий по психолого-педагогической реабилитации или абилитации вносится в ИПРА на основании заключения ПМПК.

В зависимости от нозологической группы обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью можно выделить следующие общие трудности:

1. Возникают определенные коммуникационные барьеры, трудности в установлении межличностного взаимодействия с педагогами и сверстниками;
2. Проблемы в произвольной регуляции собственной деятельности; проявляется недостаточная сформированность психологических предпосылок к овладению полноценными навыками учебной деятельности. Возникают трудности формирования учебных умений (планирование предстоящей работы, определения путей и средств достижения учебной цели; контролирование деятельности, умение работать в определенном темпе);
3. Темп познавательной деятельности крайне низкий по сравнению их нормально развивающимися сверстниками;
4. Могут проявляться различные по степени выраженности трудности в адаптации к школьному обучению, распорядку, правилам поведения;
5. Повышенная тревожность, многие дети с ОВЗ отличаются повышенной впечатлительностью (тревожностью): болезненно реагируют на тон голоса, отмечается малейшее изменение в настроении;
6. У некоторых обучающихся наблюдаются неадекватная самооценка, капризность, инфантилизм, склонность к избеганию трудностей, чрезмерная зависимость от близких;
7. Для большинства таких детей с ОВЗ характерна повышенная утомляемость; быстро становятся вялыми или раздражительными, плаксивыми, с трудом сосредотачиваются на задании. При неудачах быстро утрачивают интерес, отказываются от выполнения задания. У некоторых детей в результате утомления возникает двигательное беспокойство;
8. Часто проявляют негативную реакцию на обучение в школе (в случае, когда образовательная среда создана без учета их психофизических особенностей и образовательных потребностей).

Вместе с тем у отдельных категорий обучающихся с ОВЗ на первый план выходят особенности, связанные со структурой нарушения в развитии:

* у обучающихся с сенсорными нарушениями (нарушения слуха, зрения) имеются проблемы в восприятии учебного материала, в результате этих проблем могут возникать пробелы в знаниях, неточность, фрагментарность знаний; наблюдается меньший объем внимания, снижена способность к его концентрации, наблюдаются трудности его переключения и распределения; недостаточно сформированы пространственные представления;
* у обучающихся с нарушением интеллекта значительные проблемы в установлении продуктивного взаимодействия с учителем (особенно условиях инклюзивного образования), а также трудности в установлении адекватных контактов со сверстниками; внимание неустойчивое, рассеянное, дети с трудом переключаются с одной деятельности на другую. Недостатки организации внимания обуславливаются слабым развитием интеллектуальной активности детей, несовершенством навыков и умений самоконтроля, недостаточным развитием чувства ответственности и интереса к учению;
* у обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата двигательные нарушения часто сопровождаются нарушениями сенсорной и познавательной сфер; отмечается повышенная утомляемость, истощаемость психических процессов, что связано с поражением центральной нервной системы; серьезно ограничены представления об окружающем мире и социальной сфере, что обусловлено вынужденной изоляцией и ограничением контактов со сверстниками;
* у обучающихся с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются пробелы в знаниях, представления об окружающем мире часто отличаются отрывочностью, фрагментарностью, неточностью; характерен низкий уровень развития основных свойств внимания, его концентрации и способности к распределению внимания; трудности в овладении навыками чтения и письма, как следствие, может наблюдаться хроническая неуспеваемость по тем учебным дисциплинам, при изучении которых традиционно используются методы обучения, где источником знания является письменное слово;
* у обучающихся с расстройствами аутистического спектра наблюдается разной степени выраженности недоразвитие когнитивной сферы (первичного или вторичного происхождения), значительно снижающие возможность успешного освоения обучающимися программного материала; специфические проблемы в коммуникации и социальном взаимодействии; специфические особенности запоминания, связанные с наличием сверхценных интересов; могут быть частые перепады настроения, вспышки агрессии, аутоагрессии.

***3.* Дети с отклоняющимся поведением**

Данная целевая группа выделена на основании отнесения детей, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи (дети с разными типами девиантного поведения), к группе детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, а также в соответствии с требованиями по оказанию психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимися потерпевшими или свидетелями преступления.

Отклоняющееся поведение понимается как устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией.

К категории таких детей относятся:

**1. Дети с девиантным поведением**

К этой категории относятся дети, которые находятся в трудной жизненной и (или) юридически значимой ситуации. При этом трудная жизненная ситуация характеризуется как объективно или субъективно создавшаяся ситуация, нарушающая социальное и психологическое благополучие, приводящая к осложнениям в функционировании в социуме, дисгармонирующая психическое развитие человека, причем ситуация, которую он не может преодолеть привычными средствами или самостоятельно. Юридически значимая ситуация — это ситуация с участием несовершеннолетнего (и его семьи), субъекты которой находятся в отношениях, обусловленных конфликтным взаимодействием в правовом контексте, что приводит не только к юридически значимым, но и к психологическим последствиям для ее участников.

Девиантное поведение соотносится с феноменом социально-

психологической дезадаптации, разворачивающейся во времени и приводящей к тому, что сначала возникает первичный конфликт, который может расширяться и «захватывать» различные системы отношений ребенка. Трудности в обучении могут быть частью трудной жизненной и даже юридически значимой ситуации, когда первичный конфликт/проблема в семье становится причиной плохой успеваемости ребенка в школе. Отсутствие адресной помощи ребенку приведет к усилению конфликта со школой, обострению отношений с родителями (законными представителями). В ряде случаев возникает обратная ситуация, когда конфликт/проблема в школе приводит к конфликту в семье. Таким образом, существуют риски, что несовершеннолетний может «выпасть» из социальной ситуации нормального развития в ситуацию социальнопсихологической дезадаптации. Поведенческие девиации в этой связи могут быть как следствием, так и причиной школьных проблем, в том числе неуспеваемости. При этом школьная ситуация всегда будет оказывать влияние на характер и особенности протекания тех или иных поведенческих стратегий ребенка.

В девиантологии под девиантным по ведением понимается устойчивое поведение личности, отклоняющееся от наиболее важных социальных норм, не соответствующее распространенным в обществе ценностям, правилам, стереотипам поведения, ожиданиям, установкам, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, непосредственно угрожающее благополучию межличностных отношений, а также сопровождающееся социальной дезадаптацией. Термином де- линквентное поведение определяют поведение, нарушающее нормы уголовного права. Вид девиантного поведения по-разному проявляется у каждого человека в определенном возрасте.

Девиантное и делинквентное поведение характеризуется невысоким уровнем качества жизни, снижением критичности к своему поведению, когнитивными искажениями (восприятия и понимания происходящего), снижением самооценки и эмоциональными нарушениями.

В детском возрасте (от 5 до 12 лет) наиболее распространены такие формы девиантного поведения, как насилие по отношению к младшим детям или сверстникам, жестокое обращение с животными, воровство, мелкое хулиганство, разрушение имущества, поджоги, побеги их дома, бродяжничество, школьные прогулы, агрессивное поведение, злословие, ложь, воровство, вымогательство (попрошайничество)

У подростков (от 13 лет) преобладают такие виды девиантного поведения, как хулиганство, кражи, грабежи, вандализм, физическое насилие, торговля наркотиками, уходы из дома, бродяжничество, школьные прогулы или отказ от обучения, ложь, агрессивное поведение, промискуитет (беспорядочные половые связи), граффити (настенные рисунки и надписи непристойного характера), субкультуральные девиации (сленг, шрамирование, татуировки). Спецификой девиантного поведения в подростковом возрасте является его опосредованность групповыми ценностями. У взрослых людей (старше 18 лет) делинквентное поведение проявляется преимущественно в форме правонарушений, влекущих за собой уголовную или гражданскую ответственность и соответствующее наказание.

Для понимания специфики развития девиантного и делинквентного поведения изучаются различные детерминирующие факторы, например, органические (биологические) факторы риска, факторы риска в истории жизни, индивидуальные и социальные факторы риска.

Девиантное и делинквентное поведение рассматривается не просто как проблемное поведение, а как расстройство поведения. При этом важно отметить, что расстройства поведения отличаются от проблемного поведения, которое может быть частью нормального развития либо результатом адаптации к неблагоприятным условиям окружающей среды. Более того, девиантное и делинквентное поведение может проявляться как на фоне нормального психического развития, так и сочетаться с аномальным психическим развитием (дизонтогенезом). Медицинская классификация поведенческих расстройств основана на психопатологическом и возрастном критериях. В соответствии с ними выделяются поведенческие нарушения, сообразные медицинским диагностическим критериям, то есть достигающие уровня болезни. В ряде случаев на фоне нарушенного развития, эмоционально-волевой дисрегуляции поведения, недостаточной сформированности контроля и прогноза своих поступков возникает и находит свое выражение агрессивное, девиантное, делинквентное поведение. Если поведенческие нарушения проявляются на фоне тяжелых психических расстройств, то они не могут рассматриваться отдельно от клинической картины данных заболеваний.

В качестве основных трудностей у данной категории детей младших классов отмечаютсяне- сформированность произвольности и навыков социального поведения, в средних — трудности с дисциплиной в классе, в старших — проявления асоциального поведения, и на всем протяжении школьного обучения — агрессивное поведение, конфликты, отсутствие мотивации к обучению, невовлеченность или негативное отношение к школе родителей (законных представителей).

В *сфере освоения универсальных учебных действий* характерны следующие проблемы:

* снижение когнитивных функций: память, внимание, восприятие; утрата мотивации обучения;
* снижение физических сил, быстрая утомляемость;
* снижение регуляторных функций, волевого компонента;
* педагогическая запущенность, нарастание учебной неспешности приводит к хронической неуспеваемости, гиперкомпенсации контрнормативными поступками или реакциями избегания.

В *коммуникативной сфере:*

* снижение потребности в установлении контактов с семьей, высокий уровень конфликтности в семейной системе;
* неспособность к конструктивному диалогу со взрослыми, негативизм, обесценивание, неспособность просить о помощи, низкий уровень рефлексии, алекситимия;
* затруднения в установлении контактов со сверстниками, нарушение этих контактов, замкнутость, отсутствие круга общения со сверстниками. В *сфере социальной адаптации:*
* членство в асоциальной группе (при нехимических зависимостях -
* интернет-сообществах экстремистской, террористической и антивитальной направленности), субкультурных сообществах;
* гонения, оскорбления со стороны сверстников;
* свертывание социальных контактов, отказ от внеучебной общественной и творческой/
* спортивной/развивающей деятельности

**2. *Дети и подростки с риском суицидального поведения***

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, суицид представляет собой преднамеренные действия человека в отношении себя самого, приводящие к гибели.

Суицидальным поведением называются любые внутренние и внешние формы психических актов, направляемые представлениями о лишении себя жизни.

Отнесение к данной категории обучающихся происходит на основе психолого-педагогической диагностики, которая позволяет оценить реальный риск суицида на основе анализа внутренних и внешних проявлений.

*Целевая группа «Одаренные дети»*

Выделение целевой группы «Одаренные дети» позволяет обозначить обучающихся, обладающих высокими познавательными потребностями (мотивацией) и возможностями (способностями), значительно превышающими таковые у их сверстников.

Следует учитывать многообразие проявлений и траекторий развития одаренности в разных сферах деятельности (научной, учебной, социальной, художественной, музыкальной), в разных видах интеллектуальных и творческих способностей (вербально-логических, математических, образных) и достижений.

Основные источники возникновения проблем, рисков и трудностей одаренных обучающихся в школе:

* *Опережающее развитие таких детей, высокий уровень умственного развития* может служить источником их проблем в обучении, порождать разнообразные трудности в учении, личностном развитии, общении и поведении: скука, потеря интереса. Проблема усиливается высокой скоростью мыслительных процессов у одаренных детей, их готовностью к ускоренному и в то же время углубленному (в области интереса) обучению. Отсутствие прогресса в обучении может вызывать фрустрацию — переживание «чувства крушения», ведущее к формированию отрицательных черт поведения.

*Последствия*. Поведенческие проблемы (бунт, прогулы), потеря интереса и проблемы взаимоотношений со сверстниками (негативные отношения, изоляция и чувство одиночества), фрустрация.

* *Неадекватное восприятие одаренных детей учителями и сверстниками; взаимоотношения с учителями и сверстниками*

Обратной стороной быстрого темпа и легкости в понимании учебного материала, сильной поглощенности одаренных детей интересующей их задачей можно считать *и* нелюбовь таких школьников к повторению, выполнению рутинных упражнений, зубрежке и натаскиванию. Одаренные дети могут страдать от невозможности других понять и оценить их оригинальные взгляды или теории, поэтому им часто трудно найти друзей среди сверстников и приобрести важный опыт понимания и эмоционального сопереживания другим людям.

*Последствия*. Поведенческие проблемы (бунт), проблемы взаимоотношений со сверстниками (негативные отношения, самоизоляция и чувство отверженности), социальная дезадаптация, торможение эмоционального и личностного развития.

* *Проблемы саморегуляции*

Легкость в учении, отсутствие серьезных препятствий в обучении является частой причиной отсутствия достаточного опыта в преодолении познавательных трудностей и неудач. Проблема формирования произвольной саморегуляции у одаренных детей усугубляется особой ситуацией развития таких детей, в которой основной их деятельностью является интеллектуальная, которая в силу увлеченности ею практически не требует от них волевой регуляции. Они не всегда могут рассчитать свои силы, часто берутся одновременно за множество дел и проектов, в результате не могут их завершить в срок и на высоком уровне, что приводит к фрустрации, дезорганизации деятельности и потере уверенности в своих силах.

*Последствия*. Поведенческие проблемы (дефицит произвольности регуляции поведения и эмоций, дезорганизация деятельности), проблемы личностного и эмоционального развития (неустойчивость к стрессу, страх неудачи, неуверенность в себе).

* *Трудности выбора и профессионального самоопределения*

Одаренные подростки интересуются гораздо большим количеством внеклассных занятий, чем их сверстники. Существует несколько причин возникновения проблем профессионального самоопределения у одаренных подростков: множественный потенциал (Multipotentiality), раннее когнитивное развитие, несформированность процессов планирования и низкий уровень самоконтроля (саморегуляция). Неслучайно поэтому, как показывают данные ряда исследований, количество случаев отчисления или ухода одаренного человека из высшего учебного заведения значимо выше, чем в группе более обычных молодых людей.

*Последствия*. Личностные проблемы (конфликт интересов, фрустрация потребностей, неудовлетворенность прогрессом в развитии самоактуализацией), эмоциональные и психосоматические расстройства (депрессия, апатия и т.п.).

* *Диссинхрония развития4*

Одаренные дети могут обнаруживать ускоренное интеллектуальное развитие в сочетании с обычным (соответствующим возрасту) или даже замедленным эмоциональным или социальным развитием.

Весьма распространенным проявлением диссинхронии у одаренных детей дошкольного и младшего школьного возраста является противоречие между интеллектуальным и психомоторным развитием, что порождает трудности в написании слов, выполнении физических упражнений и т.п. Такое рассогласование может наблюдаться и внутри одной сферы, например, опережающее развитие устной речи может сочетаться с обычным или даже замедленным развитием письменной. Еще одной распространенной проблемой является социальная несамостоятельность, инфантильность не по годам умного одаренного ребенка. Гиперопека в семье способствует социальной незрелости одаренных детей, усложняющей контакты со сверстниками и школьную жизнь в целом.

* *Двойная исключительность*

Сочетание высоких, иногда выдающихся способностей в одной области со слабыми способностями к отдельным аспектам школьного обучения является еще одним источником проблем одаренных детей, которых в зарубежной практике принято называть «*дважды исключительные дети*». Довольно распространенным вариантом двойной исключительности можно считать сочетание высоких интеллектуальных (математических, художественных) способностей с дислексией, обусловливающей неуспешность одаренного ребенка в чтении и/ или письме. Одаренность таких детей часто не обнаруживается и не признается в школе, а неадекватность суждений об их интеллектуальных способностях, основанных на их низкой успеваемости, ведет к недооценке их потенциала, который остается скрытым и не получает условий для своей реализации.

* *Перфекционизм*

Несмотря на большое значение перфекционизма в развитии одаренности, он может служить одним из главных источников стресса, неудач и сильных переживаний одаренных детей. С одной стороны, перфекционизм побуждает одаренного ребенка к достижению высокого уровня развития и выполнения какой-то деятельности, а с другой — установление чрезмерно высоких стандартов может приводить к тяжелым переживаниям, эмоциональным срывам и страху неудачи, если эти стандарты не достигаются. Двойственный характер проявлений перфекционизма и его влияний на развитие личности одаренных

.

детей обусловливает необходимость специального внимания к формированию стремления к совершенству у одаренных детей как со стороны родителей (законных представителей), так и педагогов, психологов и всех участников образовательных отношений.

Особенности психического развития одаренных детей, а также проблемы, возникающие в обучении, развитии эмоционально-волевой и личностной сферы, социализации и профессиональном самоопределении, служат достаточным основанием для признания необходимости оказания ППМС- помощи.

***2.2. Диагностика трудностей в обучении, развитии, социальной адаптации***

В общеобразовательной организации должна быть выстроена организационная модель своевременного выявления детей, нуждающихся в психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

Данная модель должна включать раннюю диагностику (с первых дней пребывания ребенка в общеобразовательной организации) проблем в развитии, трудностей обучения и адаптации. Ранняя диагностика должна основываться:

***2.2.1.*** на педагогическом наблюдении (классного руководителя,

воспитателя, учителя);

***2.2.2.*** стартовой и промежуточной диагностике сформированности универсальных учебных действий;

***2.2.3.*** психологической и педагогической диагностике периода адаптации обучающихся при поступлении в образовательную организацию, при переходе с одного уровня образования на другой, при внедрении новых форм, методов, приемов обучения, изменении условий обучения, социальной ситуации развития (развод родителей, смена места жительства);

***2.2.4.*** социально-педагогическом обследовании.

Следует отметить, что процесс выявления детей, нуждающихся в ППМСпомощи, необходимо начинать не ранее третьей недели школьного обучения.

Выявление маркеров риска на ранней стадии дает возможность образовательным организациям своевременно и оперативно принимать меры, направленные на обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних, проведение социально-педагогической реабилитации детей и семей «группы риска», выявление и пресечение случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений, других противоправных и (или) антиобщественных действий.

***2.2.5. Педагогическая диагностика***

Педагогическая диагностика неуспеваемости заключается в выявлении отставаний в учении школьников (В.С. Цетлин). Под отставанием принято считать невыполнение дидактических требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, на котором происходит контроль усвоения учебного материала, результатом этого является неусвоенность определенной части содержания образования. Данные дидактические требования отражают цели и содержание образования. В их составе выделяются требования к а) знаниям, б) умениям и навыкам, в) опыту творческой деятельности, г) сформированности отношений. Слово «отставание» обозначает и процесс накапливания невыполнений требований, и каждый отдельный случай такого невыполнения, т. е. один из моментов этого процесса.

Итогом процесса накопления отставаний и является неуспеваемость — высокая степень отставания школьника в учении, при которой ученик за отведенное время не достигает планируемых результатов, предусмотренных образовательными программами, на удовлетворительном уровне.

Какие же аспекты данного процесса может выявить школьный учитель на уроке? Самый элементарный показатель — это достигнутый уровень знаний и учебных умений, который выражается в неудовлетворительных оценках.

Но кроме этого, на уроке явно проявляются и аффективно-смысловые: снижение интереса к занятиям, смысловые барьеры, нежелание предпринимать усилия, неадекватные представления об учении, учебном успехе, своих возможностях в учении и достижении успеха, коммуникативные и иные особенности ребенка, несомненно эти аспекты могут быть изучены педагогомпсихологом с помощью тестирования, но значимой и важной является и та информация которую получает учитель на уроке и во внеклассной деятельности путем непосредственного наблюдения, а также изучения продуктов деятельности.

Работая с отстающими и неуспевающими школьниками, анализируя причины, вызывающие их учебные неудачи, учитель должен задуматься о том, *какие недостатки в его работе порождают пробелы в знаниях учащихся, приводят к снижению интереса к обучению, нежеланию учиться*. Способность учителя постоянно подвергать свою деятельность анализу, осмыслению, стремление к перестройке своего сознания и своей работы являются составной частью педагогической культуры. Речь идет о таком феномене, как рефлексия. В рефлексии учитель выходит за рамки осуществленной деятельности

(проведенного урока, например) и с этой позиции критически анализирует ее и самого себя в этой деятельности. Общеизвестно, что выявление скрытых причин человеческого поведения, а также ее развернутое описание всегда представляет существенные затруднения. Поэтому в осуществлении данной деятельности педагогу необходима опора на определенные схемы и модели.

Признаки отставания как начальный этап формирования неуспеваемости можно обнаружить в ходе образовательной деятельности как в урочное, так и во внеурочное время (табл. 2). Эффективность их преодоления будет зависеть от

**Некоторые показатели признаков отставания в учении** своевременного их обнаружения и предупреждения.

Таблица 2

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Признаки отставания | | Признаки обнаружения | |
| Ученик не может сказать, в чем трудность задачи, наметить план ее решения, решить задачу самостоятельно, указать, что новое | | Эти признаки могут быть обнаружены при решении задач, чтении текстов и  слушании объяснения учителя | |
| Ученик не задает вопросов по существу изучаемого, не делает попыток найти и не читает дополнительных к учебнику источников | | Эти признаки проявляются при решении задач, восприятии текстов, в те моменты, когда учитель  рекомендует литературу для чтения | |
| Ученик не активен и отвлекается в те моменты урока, когда идет поиск, требуется напряжение мысли,  преодоление трудностей | | Эти признаки могут быть замечены при решении задач, при восприятии объяснения учителя, в ситуации выбора по желанию задания для | |  | |
| Ученик не реагирует эмоционально (мимикой и жестами) на успехи и неудачи, не может дать оценки своей | | Эти признаки могут быть замечены в ходе урока, на любом этапе | |  | |
| Ученик не может объяснить цель выполняемого им упражнения, сказать, на какое правило оно дано, не выполняет предписаний правила, пропускает | | Эти признаки проявляются выполнении упражнений, а также при выполнении действий в составе более сложной деятельности | | при | |
| Ученик не может воспроизвести определений понятий, формул, доказательств, не может, излагая систему понятий, отойти от готового | | Эти признаки проявляются постановке учащимся ответствующих вопросов | | при  со- | |

Как показывает практика и многочисленные исследования педагогической деятельности (Костромина, 1997, Митина, 1991), восприятие учителями причин учебных затруднений учащихся представляет для педагогов значительные трудности. Основная причина этих трудностей — стереотипное, слабо дифференцированное восприятие обучаемых. Несомненно, каждый учительпредметник, классный руководитель, долго работающий в одном классе, имеет определенные знания о своих учениках. Однако чаще всего эти знания основываются не столько на конкретных фактах, сколько на субъективных оценках поведения школьников, своего отношения к ним. Поэтому проблема в данном случае заключается в том, как учителю получить факты, наиболее полно и верно отражающие основные особенности личности учащегося, те изменения, которые происходят с ним в процессе учебы. Как правило, учителя строят образ личности ученика в зависимости от его академической успеваемости и дисциплины. Существенные трудности представляет и выстраивание взаимосвязи между симптомами отставания в учении, их причинами и необходимыми для их преодоления действиями. Для поддержки и организации суждений педагогов о поведении учащихся, причинах данного поведения были предложены различные «ментальные организаторы» — карты наблюдений, чеклисты, навигаторы, диагностические таблицы, схемы и т.д. Уже само заполнение подобных «ментальных организаторов» повышает психолого-педагогическую наблюдательность и психологическую культуру учителя. И как показывают результаты исследований сравнения свободных характеристик и характеристик, даваемых теми же педагогами на основе применения подобного рода техник, подавляющее большинство педагогов имеет довольно полный образ обучающегося.

***2.2.6. Психолого-педагогическая диагностика***

Основная цель психолого-педагогической диагностики — выявление актуального уровня развития психических процессов ребенка и возможный прогноз его дальнейшего развития. Важнейшая задача психолого-педагогического исследования — раскрытие тех внутренних причин, которые стоят за внешне наблюдаемыми признаками трудностей в обучении, развитии, социальной адаптации.

Диагностический инструментарий для проведения углубленного психологического обследования представлен в *приложении 2.*

В исследовании обучающихся испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации в образовательной организации рекомендуется использование карты наблюдений Стотта, предназначенной для анализа характера и степени дезап- тированности детей к школе, в первую очередь, связанную с нарушениями взаимоотношений ребенка с взрослыми и сверстниками, с определенными особенностями его личности и поведения. Психолог может как сам проводить такое наблюдение, так и использовать опыт наблюдения, знание ребенка педагогом. Опора на опыт учителей, воспитателей, классных руководителей — людей, в течение длительного времени постоянно общающихся с детьми, наблюдающих их в самых различных ситуациях, является в работе психолога чрезвычайно значимой.

***2.2.7. Социально-педагогическое обследование***

Если в центре внимания педагога-психолога всегда лежат внутренние причины проблем ребенка, то сфера профессиональных интересов социального педагога — внешнее окружение ребенка, условия его жизни и т.д. В данном отношении социально-педагогическое обследование обучающегося, испытывающего трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации мало отличается от обследования представителей всех остальных групп особого профессионального интереса социального педагога. Схема подобного обследования — обычная схема социально-педагогического обследования ребенка и его окружения, отраженная в актах обследования (акт обследования жилищно-бытовых условий семьи, справки о посещении семьи, документы о заболеваниях ребенка, табель успеваемости по предметам и пропускам занятий и т.д.), описании наблюдений за поведением, результатах бесед, изучения продуктов деятельности ребенка. В *приложении 3* приводятся некоторые формы документации социального педагога, используемые в организациях области.

Фокусом данного обследования является выявление возможностей окружения в оказании педагогической помощи и поддержки ребенку. Базовые вопросы, на которые необходимо ответить — наличие условий у ребенка для полноценных занятий (наличие рабочего места ребенка, компьютера, выхода в сеть, контроля сетевой активности ребенка, необходимых книг, учебных материалов и т.д.), возможности родителей в организации занятий и оказании поддержки ребенку (наличие и содержание родительского контроля, риск семейного насилия, типичный стиль семейного воспитания, уровень социальной адаптации семьи, ресурсы семьи в организации помощи в учении), возможности членов семьи в оказании ребенку педагогической помощи (уровень образования, компетентность членов семьи и т.п.), исследование ценностей и социальных установок ребенка, сети его социальных контактов.

Именно социальный педагог является посредником между ребенком, его семьей и школой. Поэтому для него особо важен тесный личностный контакт, как с детьми «групп риска», так и с их родителями. В такой деятельности необходимо проявить максимум терпимости к образу жизни семьи ребенка и воспитательным издержкам. Социальный педагог должен оказывать конструктивную помощь, а не противодействовать и критиковать. Ему следует принять как данность сложившиеся в этой семье ролевые отношения и границы между поколениями. Очень продуктивным и желательным представляется вовлечение в процесс совместной деятельности и реабилитации ребенка всей семьи в ее самом расширенном составе, включая бабушек и дедушек, а также других родственников, контактирующих с ребенком и его семьей. Изучение семьи может быть успешным при условии проявления социальным педагогом высокого такта, уважительного, внимательного и чуткого отношения к родителям. Важнейшая задача именно для социального педагога — достоверно и полно описать их, выявив все возможности для привлечения их к процессам оказания психолого-педагогической помощи ребенку.

***2.3. Алгоритм принятия диагностического решения***

Шаг1. Классный руководитель, учитель-предметник на основе педагогического наблюдения, педагогической диагностики сформированности УУД, анализа успеваемости по учебным предметам, выявляет детей, относящихся к целевым группам, определяет типы трудностей (по типологии Е.И. Исаева).

Педагог-психолог на основе плановой диагностики выявляет обучающихся целевых групп, определяет типы трудностей, соотносит с типологией по Е.И. Исаеву. Социальный педагог на основе плановой социально-педагогической диагностики выявляет обучающихся целевых групп, типы трудностей обучающихся, соотносит с типологией по Е.И. Исаеву.

Шаг 2. Классный руководитель, учитель-предметник информирует:

* специалистов службы психолого-педагогического сопровождения (педагог-психолог, учитель-логопед и пр.) о выявленных обучающихся и вероятных трудностях;
* родителей о выявленных проблемах и необходимости проведения углубленной психолого-педагогической диагностики с обучающимися специалистами службы психолого-педагогического сопровождения.

Шаг 3. Специалисты службы психолого-педагогического сопровождения (педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог и пр.) проводят комплексное обследование обучающихся, отнесенных к целевым группам, выявляют причины трудностей (при наличии письменного согласия родителей/законных представителей)

Шаг 4. Классный руководитель, учителя, специалисты службы психолого-педагогического сопровождения (педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог и пр.) согласовывают списки обучающихся, отнесенных к целевым группам, выносят решение о необходимости проведения психолого-педагогического консилиума в отношении выявленных обучающихся, предоставляют информацию администрации школы.

Шаг 5. Администрация образовательной организации на основе предоставленной информации организует работу ППК с целью определения дальнейшей стратегии оказания помощи обучающемуся или группе обучающихся.

**Часть 3. Организация взаимодействия специалистов психологопедагогического сопровождения с целью оказания помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации**

***3.1. Школьный психолого-педагогический консилиум как технология психолого-педагогического сопровождения детей, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации***

В соответствии с Распоряжением Министерства просвещения РФ «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» от 09.09.2019 № Р-93 психолого-педагогический консилиум (далее — ППк, консилиум) относится к необходимым специальным условиям получения общего и дополнительного образования обучающихся с инвалидностью и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В то же время консилиум рассматривается как одна из форм взаимодействия руководящих и педагогических работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, с целью создания оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации различных категорий, обучающихся посредством психолого-педагогического сопровождения.

Консилиум позволяет:

* определить трудности и причины трудностей в освоении образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся для последующего принятия решений об организации психолого-педагогического сопровождения;
* разрабатывать рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся;
* обеспечивать профилактику физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок и срывов обучающегося;
* консультировать участников образовательных отношений по вопросам актуального психофизического состояния и возможностей обучающихся; содержания и оказания им психолого-педагогической помощи, создания специальных условий получения образования;
* обеспечивать контроль за выполнением рекомендаций ППК.

ППК является инструментом построения адекватной возможностям ребенка образовательной стратегии, направленной на преодоление трудностей в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации.

Консилиум служит для решения задач создания целостного, межпрофессионального представления об отдельном ребенке, группе (классе), которое складывается из профессиональных «видений» учителя (воспитателя), специалистов сопровождения. На основе целостного видения проблемы участники консилиума разрабатывают общую педагогическую стратегию работы с ребенком или детей целевой группы, то есть собственно стратегию сопровождения, которая может быть выражена в различных формах:

* индивидуальный образовательный маршрут,
* программа адресной психологической помощи (поддержки),
* программа коррекционной работы,
* индивидуальная программа профилактики,
* индивидуальный план межведомственного сопровождения, - направление на ПМПК и т.д.

Так, при выстраивании работы с обучающимися, испытывающими трудности в обучении, можно придерживать следующей схемы.

Для целевой группы детей с ОВЗ, с инвалидностью разрабатывается адаптированная образовательная программа (АОП), индивидуальный образовательной маршрут (ИОМ) с учетом особенностей нозологии, диагноза, заключения ПМПК, МСЭ и возможностей ребенка. В последующем организуется социально-психолого-педагогическое, тьюторское сопровождение (включение обучающегося в образовательно-реабилитационный процесс, контроль за выполнением и корректировка мероприятий АОП и ИОМ). Осуществляется мониторинг реализации АОП, ИОМ и при необходимости корректируется.

Для целевой группой детей с девиантным поведением может проектироваться ИОМ, ИПМС (профилактика девиантного поведения через включение в различные виды деятельности и взаимодействие с КДН,ЗП); программа адресной психолого-педагогической помощи.

Для целевой группы «одаренные дети» проектируется индивидуальный учебный план; организуется поддержка при участии в олимпиадах и конкурсах разного уровня; осуществляется деятельность по развитию и психокоррекции способностей; организуется профориентация с целью планирования маршрута в профессию.

Таким образом, для всех обучающихся адаптированная образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальный учебный план являются составляющими индивидуальной образовательной траектории обучения, воспитания, социализации («социального лифта»).

Согласно Распоряжению Министерства просвещения РФ «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» от 09.09.2019 № Р-93, консилиум создается приказом руководителя образовательной организации.

Деятельность школьного консилиума регламентируется соответствующим положением, разрабатываемым образовательной организацией самостоятельно. Периодичность проведения заседаний консилиума определяется запросом образовательной организации. Плановые заседания ППк проводятся в соответствии с графиком проведения, их периодичность в образовательной организации не может быть реже одного раза в полугодие. Общее руководство деятельностью консилиума возлагается на руководителя организации.

Работа консилиума фиксируется в соответствующей документации. В установленные сроки оформляется и подписывается протокол заседания и коллегиальное заключение консилиума. Принятые решения, представления доводятся до сведения всех заинтересованных лиц: родителей (законных представителей), педагогов, работающих с обучающимся, специалистов и иных лиц, участвующих в психолого-педагогическом сопровождении.

Родители (законные представители) имеют право принимать участие в обсуждении результатов освоения содержания образовательной программы, комплексного обследования специалистами ППк, степени социализации и адаптации обучающегося. Каждый специалист обязан проконсультировать родителей по результатам собственного обследования и дать ясные и понятные рекомендации по развитию, воспитанию ребенка в сфере своей компетенции, опираясь на решение консилиума.

Заключения специалистов, коллегиальное заключение консилиума доводятся до сведения родителей (законных представителей) в доступной для их понимания форме, предложенные рекомендации реализуются только с их согласия. Для них решение ППК носит рекомендательный характер. На основании принятого консилиумом решения строится дальнейшая работа с обучающимся.

По итогам реализации стратегий сопровождения, программ помощи обучающимся проводится завершающий консилиум, целью которого является контроль исполнения решений консилиума, оценка динамики преодоления трудностей в обучении, развитии и адаптации

***3.2. Организация сетевого взаимодействия оказания помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации***

**Часть 4. Организация и содержание коррекционной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации**

***4.1. Организация коррекционной составляющей образовательного процесса***

В соответствии со статьей 34 Закона об образовании обучающимся предоставляются права на получение «условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции».

Коррекционная помощь является важным и обязательным компонентом ППМС-помощи детям, испытывающим трудности в обучении, развитии, социальной адаптации. Дети, испытывающие трудности в обучении, развитии, социальной адаптации (нормотипичныедети, девиантные, одаренные) могут получать коррекционную помощь, которая предоставляется в рамках реализации программы коррекционной работы основной общеобразовательной программы, адаптированной основной общеобразовательной программы (в соответствии с требованиями ФГОС).

Организация коррекционно-образовательного процесса для детей с ОВЗ осуществляется в соответствии с рекомендациями ПМПК, а для детей-инвалидов также в соответствии с индивидуальной программой реабилитации (ИПРА) инвалида 5.

Программа коррекционной работы составляется с учетом индивидуальных особенностей детей, имеющих различные проблемы в воспитании, развитии и обучении. Индивидуализация образовательного процесса рекомендована в ситуациях хронической неуспеваемости ребенка, в силу своих особенностей который не может освоить учебный материал в определенном темпе, форме, объеме так, как это могут делать другие дети. Индивидуализация образовательного процесса может быть показана при неспособности ребенка самостоятельно справиться с учебными затруднениями, при значительных пропусках ребенком занятий, при обнаружившихся у него пробелах в знаниях, при сложившихся конфликтных отношениях с одноклассниками или учителями, осложняющими образовательный процесс.

Программа коррекционной работы может быть составлена:

* для обучающихся, часто пропускающих занятия по различным причинам (семейные обстоятельства, частые простудные заболевания и др.), для данной группы детей может быть организована как постоянная, так и эпизодическая психолого-педагогическая (в том числе коррекционная) помощь.
* обучающихся, нуждающихся в кратковременных коррекционноразвивающих занятиях, например, с поведенческими нарушениями, с нарушениями произносительной стороны речи, с недостаточным уровнем функциональной зрелости.

Программа коррекционной работы реализуется не только специалистами: педагогами- психологами, учителями-логопедами, учителями-дефектологами, социальными педагогами, но всеми педагогами (воспитателями, учителями, педагогами дополнительно образования). Отметим, что рабочие программы специалистов могут являться частью программы коррекционной работы. Так, программа логопедической работы в условиях логопедического пункта образовательной организации, также является структурным элементом программы коррекционной работы основной образовательной программы.

С целью оказания коррекционной помощи могут быть разработаны индивидуально ориентированные программы психолого-педагогической поддержки ребенка в соответствии с рекомендациями ППк.

Содержание коррекционно-развивающей работы по адаптации и социализации обучающихся с девиантным поведением, как правило, определяет педагог-психолог и/или социальный педагог. Обобщенную схему реализации данного направления в профилактической работе работы можно представить следующим образом: устранение факторов риска девиантного поведения — развитие личностных ресурсов — создание развивающей социальной среды.

***4.2. Работа учителя по преодолению трудностей в обучении***

Система работы учителя с детьми, испытывающими трудности в обучении, развитии, социальной адаптации, строится на основе нескольких составляющих, во-первых, это те профилактические

5 Индивидуальную программу реабилитации (ИПР) ребенка-инвалида разрабатывает Бюро медико-социальной экспертизы (в соответствии со ст. 7 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ).

формы организации работы на уроке с детьми, имеющими определенные недостатки в психическом развитии, которые направлены на предупреждение возникновения у них отставаний в учении. Для данной категории педагог может применять различные приемы педагогической деятельности, позволяющие индивидуализировать образовательный процесс с учетом особых образовательных потребностей обучающегося. При этом особое внимание следует уделить использованию педагогических приемов, направленных на нивелирование трудностей формирования интеллектуальных, коммуникативных, организационных умений и навыков, ценностно-ориентационной и эмоциональной сфер, поскольку они носят все пронизывающий характер и обнаруживаются в той или иной степени на всех стадиях дезадаптации.

Традиционно для слабых учащихся рекомендуется шире применять следующие виды педагогической помощи: привлечение к высказыванию предположений; комментирование процесса выполнения занятия, разбивка задания на дозы, этапы, выделение в сложных заданиях ряда простых; ссылка на аналогичные задания, выполняемые ранее; напоминание приема или способа выполнения задания; указание на необходимость актуализировать то или иное действие; ссылка на правила и свойства, необходимые для решения задачи, и др.

Проектируя и планируя будущий урок, учитель должен четко представлять себе, на каком из его этапов какая работа будет проведена со слабоуспевающими и неуспевающими школьниками, какая помощь им будет оказана, а после его окончания (во время самоанализа урока) анализировать свои действия с точки зрения того, в какой мере они способствовали продвижению неуспевающих школьников. Изучив литературу, посвященную проблеме школьной неуспеваемости, можно говорить о том, что в зависимости от этапа ее формирования работу педагога на уроке можно условно разделить на два уровня:

1. работа, направленная на профилактику неуспеваемости (табл. 3);
2. работа собственно по оказанию помощи неуспевающему ученику на уроке (табл. 4).

Таблица 3 **Приемы работы учителей по профилактике неуспеваемости** **на различных этапах урока**

|  |  |
| --- | --- |
| Этапы урока | Приемы работы |
| Этап изложения нового материала | Обязательно проверять в ходе урока степень понимания учащимися основных элементов излагаемого материала. Стимулировать вопросы со стороны учащихся при затруднениях в усвоении учебного материала. Применять средства поддержания интереса к усвоению знаний. Обеспечивать разнообразие методов обучения, |
| Этап закрепления вновь изученного материала | позволяющих Предложить задания, соответствующие познавательным всем учащихся активно усваивать возможностям слабоуспевающего ученика (с целью формирования и закрепления уверенности в своих силах). Подробно объяснить порядок выполнения задания, |

|  |  |
| --- | --- |
| В процессе контроля за подготовленностью обучающихся | Специально контролировать усвоение вопросов, обычно вызывающих у учащихся наибольшее затруднение. Тщательно анализировать и систематизировать ошибки, допускаемые учениками в устных ответах, письменных работах, выявить типичные для класса и концентрировать внимание на их устранении. Контролировать усвоение материала учениками, пропустившие предыдущие уроки. По окончанию разделения темы или раздела обобщать итоги усвоения основных понятий, законов, правил, умений и навыков школьниками, выявить причины отставания. |
| В ходе самостоятельной работы учащихся на уроке | Подбирать задания по наиболее существенным, сложным и трудным разделам учебного материала, стремясь меньшим числом упражнений, но данных в определенной системе, достичь большего эффекта. Включать в содержание самостоятельной работы на упражнение по устранению ошибок, допущенных при ответах и в письменных работах. Инструктировать о порядке |
| При организации самостоятельной работы вне класса | Обеспечить в ходе домашней работы повторения пройденного, концентрируя внимание на наиболее существенных элементах программы, вызывающих обычно наиболее затруднения. Систематически давать домашнее задание по работе над типичными ошибками. Четко инструктировать учащихся о порядке выполнения домашних работ, проверять степень понимания этих инструкций слабоуспевающими школьниками. Согласовать объем домашних заданий с другими учителями класса, исключая перегрузку, особенно слабоуспевающих учеников |
| Этап  информирования о домашнем задании | Наблюдения показывают, что этот этап, даже у творчески работающих учителей проходит в свёрнутом виде, когда информация о домашнем задании, как правило, сводится к указанию параграфа, и номеров упражнений и задач. Необходимо помнить, что объем и сложность домашнего задания также необходимо дифференцировать в зависимости от познавательных возможностей учащихся |
| Этап проверки выполнения домашнего задания | Чаще спрашивать и терпеливо выслушивать ответ слабоуспевающего школьника. В случае неудачного ответа воздержаться от отрицательных оценочных суждений в его адрес. Чаще поощрять (и отметкой, и оценочными суждениями) ответы слабоуспевающих. Попросить слабоуспевающего ученика подготовить и задать вопросы отвечающему ученику |

Таблица 4

|  |  |
| --- | --- |
| Этапы урока | Виды помощи в учении |
| Этап изложения нового материала | Применение мер поддержания интереса к слабоуспевающим с вопросами, выясняющими степень понимания ими учебного материала.  Привлечение их в качестве помощников при подготовке приборов, опытов и т.д.  Привлечение к высказыванию предложения при проблемном обучении, к выводам и обобщениям или объяснению сути проблемы, высказанной сильным учеником |
| В процессе контроля  за подготовленностью учащихся | Создание атмосферы особой доброжелательности при опросе.  Снижение темпа опроса, разрешение дольше готовиться у доски. Предложения учащимся примерного плана ответа. Разрешение пользоваться наглядными пособиями, помогающими излагать суть явления. Стимулировать оценкой, подбадриванием, похвалой |
| При организации самостоятельной работы | Выбор для групп слабоуспевающих наиболее рациональной системы упражнений, а не механическое увеличение их числа.  Более подробное объяснение последовательности |
| В ходе самостоятельной работы на уроке | выполнения задания.  Разбивка заданий на дозы, этапы, выделение в сложных заданиях ряда простых, ссылка на аналогичное задание, выполненное ранее.  Напоминание приема и способа выполнения задания. Указание на необходимость актуализировать то или иное правило. Ссылка на правила и свойства, которые |

необходимы для решения задач, упражнений.

**Оказание помощи неуспевающему ученику на уроке**

Проблема формирования учебной мотивации является одной из центральных для современной школы, а в аспекте предупреждения неуспеваемости ей отводится ведущая роль. Планируя работу по формированию учебной мотивации необходимо помнить, что в ее основе лежит формирование отношений к учебной деятельности как таковой, к содержанию учебного материала, отношение ученика к себе и своим силам.

Систему работы учителя по формированию положительного отношения к учебной деятельности можно условно разбить на несколько этапов, последовательность соблюдения которых достаточно важна (табл. 5).

Таблица 5

**Система работы учителя по формированию положительного отношения к учению у неуспевающих школьников**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Формируемые отношения | I этап | II этап | III этап | IV этап |
| Отношение к содержанию учебного материала | Наиболее легкий занимательны й материал | Занимательный материал, касающийся сущности | Существенный, важный, но не привлекательный | Существенный, важный, но не привлекательный |
| Отношение к процессу учения (усвое- | Действует учитель- ученик только | Ведущим остается учитель, ученик | В едущим  станови  тся | Ученик  действ  ует |
| Отношение к себе, своим силам | Поощрение успехов в учебе, не | Поощрение  успеха к работе, требующих | Поощрение  успеха в работе, требующее | Поощрение успеха в работе, |
| Отношение к учителю (коллективу) | Подчеркнутая объективность, | Доброжелатель ность, внимание, | Использование суждения наряду с | Использование суждения наряду с добро- |

Рособрнадзор и ФГБНУ «ФИПИ» составили для учителей ряд методических рекомендаций по преподаванию основных учебных предметов в образовательных организациях с высокой долей обучающихся с рисками учебной неуспешности в целях повышения успешности сдачи подобными учащимися итоговой аттестации. (Данные методические рекомендации находятся в свободном доступе для скачивания на сайте ФИПИ,[https://fipi.ru/metodicheskayakopilka/metod-rekome№ datsii-dlya-slabykh-shkol.)](https://fipi.ru/metodicheskaya-kopilka/metod-rekomendatsii-dlya-slabykh-shkol)) В методических рекомендациях дано описание проблем в образовательной подготовке обучающихся, балансирующих на грани преодоления минимального балла, выявлены наиболее характерные пробелы в знаниях экзаменуемых с низким уровнем подготовки. Описаны те разделы курса, подготовка по которым этой группы обучающихся в наибольшей мере не соответствует требованиям образовательного стандарта. Раскрыты основные направления работы со слабоуспевающими обучающимися. Немаловажным для учителя является и многочисленные примеры реальных заданий, которые можно использовать учителю.

***4.3. Особенности психолого-педагогической коррекции***

***4.3.1. Коррекционно-развивающая помощь педагога-психолога***

Характерной особенностью деятельности педагога-психолога в системе оказания ППМС- помощи в условиях образовательной организации является то, что его работа не может протекать изолированно от других специалистов и, самое главное, от деятельности педагогов.

Крайне важной задачей деятельности психолога для помощи в социальной адаптации ребенка является проведение психологической работы не только с ребенком или группой (классом), в котором он включен, но и проведение специальной психологической работы со всеми взрослыми участниками образовательного процесса — воспитателями, учителями, родителями.

При реализации коррекционно-развивающей работы продуктивны следующие

Психолого-педагогические технологии и методы работы с обучающимися:

* сказкотерапия (групповое сочинение историй, драматизация сказок, анализ сказок);
* арт-терапия (аппликация, лепка из глины, свободное и тематическое рисование,конструи-

рование из бумаги и картона, а также активно набирающие популярность анти- стресс-раскраски);

* визуализация (рисование в воображении себя идеального и реального);
* психо-гимнастика (этюды на выражение различных эмоций);
* игровые методы (сюжетно-ролевые и подвижные игры);
* моделирование и анализ проблемных ситуаций;
* этические беседы;
* «скилл-терапия» (развитие саморегуляции и навыков самоконтроля);
* «шейпинг» (поэтапное моделирование сложного поведения, которое не было ранее свойственно обучающемуся);
* «гиперкоррекция» (сущность метода в том, чтобы обучающийся вначале восстановил разрушенный им порядок вещей, принес извинение в связи со своим девиантным поведением, а затем принял на себя дополнительные обязанности по сохранению социально приемлемого поведения);
* метод реконструкции характера обучающегося (переоценка отрицательных качеств, нетерпимое отношение к ним);
* методы перестройки мотивационной сферы и самосознания: а) объективное переосмысление своих достоинств и недостатков; б) переориентировка самосознания; в) переубеждение; г) прогнозирование отрицательного поведения;
* восстановление здорового образа жизни, при котором отрицательные качества, вредные привычки и отрицательные потребности оказываются неприемлемыми;
* разъяснение существующего законодательства Российской Федерации, прав и обязанностей обучающихся.

Психологическая коррекция с обучающимися с девиантным поведением направлена на изменение поведения, трансформацию идей и ценностей, формирование конструктивных межличностных отношений, коррекцию Яконцепции, самооценки, тревожности/страхов/эмоциональной неустойчивости. Педагог-психолог проводит коммуникативные тренинги, занятия по саморазвитию, тренинги, направленные на борьбу с негативными установками, фобиями, комплексами, нестабильной самооценкой, коррекцию агрессивного поведения.

В индивидуальной коррекционно-профилактической работе психолог использует техники развития резистентности (устойчивости) к негативному социальному влиянию; формирует установки на положительное поведение; проводит упражнения на выработку ассертивных навыков, формирование жизненных навыков, формированию/развитию произвольной регуляции, функций программирования, контроля и самоконтроля.

На цифровой платформе для психологов и педагогов, а также руководителей и специалистов службы практической психологии образования размещены материалы авторов — лауреатов Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде (2018-2020), проводимого общественной организацией «Федерация психологов образования России» и ФГБОУ ВО МГППУ. Материалы направлены на работу с трудностями в обучении у обучающихся 1-11 классов, имеющих соответствующие риски неблагоприятных социальных условий (https://www.rospsy.ru/leaming-difficulties).

***4.3.2. Логопедическая помощь***

Коррекционная помощь ребенку с нарушениями письма и чтения, обусловленными логопедическими проблемами, должна оказываться независимо от того, является ли он обучающимся с ОВЗ или нет. В зависимости от характера и тяжести имеющихся нарушений письма и чтения логопедические занятия могут быть организованы по-разному.

Зачисление ребенка на логопедические занятия производится на основании решения ППК (с обоснованными выводами о наличии у ребенка речевых нарушений и рекомендациями по оказанию логопедической помощи) и заявления одного из родителей (законных представителей) ребенка.

С учащимися, испытывающими временные трудности в освоении образовательных программ, и с учащимися, которым рекомендовано обучение по АООП 5.1 (или 7.1), логопедические занятия обычно проводятся во внеурочное время. Занятия могут быть групповыми (6-8 детей), подгрупповыми (2-4 ученика) и индивидуальными.

На групповых занятиях осуществляется профилактика (1 класс) и коррекция (2-4 класс) нарушений письма и чтения. Индивидуальные и подгрупповые занятия на усмотрение логопеда могут быть использованы для коррекции звукопроизношения, а также для преодоления таких речевых проблем, которые наблюдаются только у части учащихся.

Групповые логопедические занятия обычно проводятся 3 раза в неделю. Групповая форма занятий дает возможность оказывать помощь детям с нарушениями письма и чтения и предрасположенностью к ним в нужном объеме. Распределение рабочего времени логопеда только на индивидуальные занятия не может гарантировать необходимый охват школьников логопедической помощью. Общий объем психолого-педагогической помощи детям, обучающимся по АООП 5.1 — не менее 5 часов в неделю (ФГОС НОО

ОВЗ), детям с нарушениями письма и чтения, испытывающим временные трудности в освоении образовательной программы, — не менее 3 часов в неделю.

Обучение школьников с нарушениями письма и чтения по АООП 5.2 предполагает иную форму организации логопедической помощи. Это обучение по пролонгированной программе начального общего образования. Школьники, осваивающие АООП 5.2, обучаются в отдельных классах или образовательных организациях. При этом адаптация программы предполагает введение помимо русского языка и литературного чтения дополнительных дисциплин филологического блока: развития речи, произношения, логоритмики. Эти уроки проводит логопед. Они могут быть введены в сетку основных занятий или частично вынесены во внеурочную работу.

Образовательная организация, определяя расписание занятий, должна учитывать, что, согласно ФГОС НОО, обязательная часть основной образовательной программы начального общего образования составляет 80%, а часть, формируемая участниками образовательного процесса, — 20% от общего объема основной образовательной программы начального общего образования. Количество учебных занятий за четыре учебных года не может составлять менее 2904 часов и более 3345 часов.

***4.3.3. Дефектологическая помощь***

Помощь учителя-дефектолога, как и других членов команды специалистов, должна вносить свой вклад в понимание наличия и сущности трудностей ребенка, связанных с обучением. Основная задача учителя-дефектолога на ПМПК — определить общую осведомленность, обученность и, соответственно, обучаемость ребенка. Педагог-дефектолог должен понять, чем обусловлены те или иные школьные трудности, наметить пути коррекционно-педагогического воздействия. Последнее может быть реализовано как через выполнение рекомендаций членами семьи либо другими заинтересованными лицами, так и в ходе специального образования по выбранному варианту адаптированной основной образовательной программы для обучающихся с ОВЗ.

Адресатом помощи учителя-дефектолога преимущественно являются обучающиеся с ОВЗ. Цель деятельности специалиста заключается в обеспечении своевременной специализированной помощи учащимся с ОВЗ, испытывающих трудности в обучении, в освоении ими обязательного минимума содержания образования в условиях обучения. Коррекционно-педагогическая работа дефектолога, основываясь на принципах коррекционной педагогики, строится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, в соответствии со структурой и характером нарушений, их влиянием на учебную деятельность и общее развитие ребенка.

Коррекционное направление работы учителя-дефектолога представляет собой систему коррекционного воздействия на учебно-познавательную деятельность ребенка с задержкой психического развития в динамике образовательного процесса. В зависимости от структуры дефекта и степени его выраженности определяется содержательная направленность коррекционной работы.

Основной формой организации дефектологической работы являются групповые и индивидуальные занятия. В группы зачисляются дети с однородной структурой нарушения. Количество детей в группах варьируется в зависимости от степени выраженности нарушения (от 2 до 6 человек). Групповые занятия проводятся в часы, свободные от уроков, с учетом режима работы школы. Занятия носят коррекционно-развивающую и предметную направленность. Периодичность и продолжительность занятий зависит от тяжести и характера нарушения, а суммарная нагрузка на ребенка определяется с учетом работы с ним других специалистов. Темы групповых и индивидуальных занятий, а также учет посещаемости отражается в типовом классном журнале.

К основным направлениям коррекционно-развивающей работы относятся:

1. сенсорное и сенсомоторное развитие;
2. формирование пространственно-временных отношений;
3. умственное развитие (мотивационный, операционный и регуляционный компоненты; формирование соответствующих возрасту общеинтеллектуальных умений, развитие наглядных и словесных форм мышления);
4. формирование универсальных учебных действий, нормализация ведущей деятельности возраста;
5. формирование разносторонних представлений о предметах и явлениях окружающей действительности, обогащение словаря, развитие связной речи;
6. готовность к восприятию учебного материала;
7. формирование необходимых для усвоения программного материала умений и навыков.

Особенностью проведения коррекционных занятий является использование учителем- дефектологом специальных приемов и методов, обеспечивающих удовлетворение специальных образовательных потребностей детей с ЗПР, предоставление учащимся дозированной помощи, что позволяет максимально индивидуализировать коррекционный процесс. Важным результатом занятий является перенос формируемых на них умений и навыков в учебную работу ребенка, поэтому необходима связь коррекционных программ специалиста с программным учебным материалом.

Основное время в коррекционной работе учителя-дефектолога отводится на занятия с детьми младшего школьного возраста. Однако занятия могут проводиться и с учащимися 5-9 классов — с теми школьниками, которые уже посещали занятия дефектолога, но в связи со стойкостью нарушения (например, выраженная форма ЗПР церебрально-органического генеза) нуждаются в продолжении коррекционной работы. Предпочтение в коррекционной работе отдается формированию приемов умственной деятельности и способов учебной работы учащихся на материале разных учебных дисциплин. Речь идет о формировании «широких» приемов, которые используются на уроке вне зависимости от области знаний и носят межпредметный характер. К ним относятся такие приемы, как рассмотрение объекта с разных точек зрения, логическая обработка текста, выделение основного смысла контекста, сжатый пересказ и др.

***4.4. Социально-педагогическая поддержка обучающегося и его семьи***

Меры социально-педагогической поддержки обучающегося, испытывающего трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, зависят, прежде всего, от тех причин, которые вызывают данное состояние.

Необходимый элемент взаимодействия образовательной организации с семьей в реализации индивидуальной профилактической работы — это заключение договоров с родителями и оформление паспорта семьи, воспитывающей обучающегося.

Во взаимодействии с семьей обучающегося, испытывающего трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, существуют различные пути и средства педагогического воздействия на родителей, на семейный микроклимат, на воспитательный потенциал, на характер внутрисемейных отношений. Эти воздействия могут иметь как прямой, непосредственный, так и косвенный, опосредованный характер.

Прямой путь коррекционного воздействия на семейное общение, на его содержательную сторону возможен при взаимопонимании родителей и учителей, при обоюдном осознании проблем и вопросов, которые возникают при воспитании ребенка.

Если же между семьей и школой отсутствует взаимопонимание, то в таких условиях приемлем опосредованный, косвенный путь коррекционнопедагогического воздействия на семью обучающегося с девиантным поведением.

Косвенное воздействие на характер взаимоотношений в педагогически несостоятельных или педагогически пассивных семьях предполагает наличие двух взаимосвязанных процессов, которые используются в коррекционном воздействии. С одной стороны, учитываются и используются чувство родительской любви, сохранившееся чувство долга в воспитании ребенка, желание родителей, чтобы их ребенок был не хуже, чем другие. С другой стороны, если родители понимают, что ребенок — полноправный участник семейных взаимоотношений и их влияние на него адекватно его влиянию на них, то воздействие на семью осуществляется опосредованно — через ребенка.

При наличии негативного воздействия родителей на самооценку обучающегося педагог ведет просветительскую деятельность с родителями, которые вместе с обучающимися включаются в активные формы социального научения (например, тренинговую работу) с целью гармонизации системы семейных отношений и повышения адекватной самооценки подростка.

При констатации негативных установок родителей в отношении обучающегося необходимо включать родителей в индивидуальную консультативную работу с психологом, менять негативные установки посредством организации и проведения совместных мероприятий для родителей и подростков: конкурсов, культурно-массовых мероприятий, общественно полезных форм деятельности и т.п., — все это позволит родителям увидеть своих детей с другой стороны, заметить положительные качества, сформировать новые конструктивно-положительные механизмы взаимодействия с ними. Именно совместная деятельность позволит родителям понять, что подростковая агрессия чаще всего является защитной реакцией на травмирующую ситуацию, и если устранить или снизить источник угрозы, а следовательно, восстановить кредит доверия подростка к окружающему миру, то уровень его агрессивности значительно снизится.

При наличии у родителей ошибок воспитания проводится психологическая работа по стимулированию развития способности к само-рефлексии, самоанализу, само-коррекции и саморазвитию у родителей — через организацию индивидуального консультирования с родителями важно выявить и проанализировать их деструктивные воспоминания о собственном детстве и сложном взрослении, о причинах возникновения и закрепления агрессивных форм поведения, что создаст условия для осознания проблем своих детейподростков в настоящем и создаст благоприятные условия для того, чтобы справиться с ними.

В зависимости от типа семьи используются различные формы и методы работы. Педагогически несостоятельные семьи, имеющие малосодержательный, непоследовательный характер семейного общения, относительно низкий общий и нравственно-культурный уровень, обычно малокомпетентны в вопросах воспитания, но у них есть желание получить знания в этой области. Такие семьи в целях коррекции характера и содержания общения готовы взаимодействовать со специалистами. Но они с трудом применяют педагогические рекомендации в конкретных жизненных условиях. Для таких семей приемлемой формой является педагогическая консультация, которую для них в определенные дни проводят учитель, педагог-психолог. В данном случае важно ликвидировать барьер недоверия, разрушить убеждение родителей, что их незнания будут неправильно поняты и использованы учителями против них и их детей.

Если семья обладает лишь некоторыми элементами неблагополучия, то можно включить родителей в систему консультации по вопросам организации семейного общения, с целью изменить стиль семейных отношений.

Педагогически пассивные семьи не участвуют в воспитании детей в силу ряда объективных причин. Однако нравственный микроклимат семьи, стиль отношений и характер общения оказывают воздействие на обучающегося. В работе с этими семьями необходимо корректировать характер семейных отношений.

Если с семьями, педагогически пассивными в силу объективных причин (большая занятость, частое отсутствие родителей и др.), возможно конструктивное разрешение проблемы с помощью усилий школы, то в работе с семьями, педагогически пассивными, в силу субъективных причин имеющими конфликтные отношения с детьми и устранившимися от их воспитания, требуются усилия не только школы, но и других социальных институтов (комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДНиЗП), опеки и попечительства).

Характерной чертой стиля отношений в этих семьях является разрыв взаимоотношений родителей и детей. Общение носит деструктивный характер, его направленность, ценностные ориентации смещены в отрицательную сторону. В данной ситуации семья оказывает на обучающегося негативное влияние, но это влияние чаще ситуативно. Наиболее приемлемым в работе с такими семьями является объединение педагогических усилий под руководством совета профилактики, который имеет целью помочь оценить семейную атмосферу, ее влияние на детей, подвести родителей к осознанию своих ошибок и, главное, пробудить желание изменить уклад семейных отношений.

Сложнее разрешаются проблемы коррекции семейного общения с семьями антипедагогического типа. Если в предыдущих типах семей проявляются лишь некоторые элементы антипедагогической направленности в общении, то семьи третьего типа чаще всего «закрытая система», скрывающая под маской мнимого благополучия антипедагогическое содержание. Предвзятое отношение к педагогическим рекомендациям или их отрицание требуют использования усилий специалистов других ведомств (КДНиЗП, опеки и попечительства).

Таким образом, результативность коррекционной и профилактической работы с семьями обучающихся поведением зависит от сочетания прямого и опосредованного воздействия на семью. Если первый путь осуществляется школой и общественностью и направлен на совершенствование общекультурного и педагогического уровня родителей через систему педагогического просвещения, вовлечение родителей в общественно значимую деятельность, то опосредованный путь воздействия осуществляется через детей и подростков, через организацию совместной деятельности и общения детей и взрослых в семье, в школе, по месту жительства.

**Часть 5. Оценка эффективности оказания помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации**

***5.1. Критерии эффективности***

Обязательным условием предоставления ППМС помощи является динамическое наблюдение и оценка эффективности коррекционного воздействия.

В качестве критериев эффективности могут рассматриваться следующие:

* положительная динамика по сферам развития обучающихся: интеллектуальной, коммуникативной, ценностно-ориентационной и

эмоциональной, в сфере организационных умений и навыков,

* положительная динамика в обучении и выход на сравнимые со сверстниками результаты,
* отсутствие / снижение количества преступлении (правонарушений) среди обучающихся,
* увеличение доли несовершеннолетних обучающихся, совершивших преступления, правонарушения или антиобщественные действия, с которыми проводилась индивидуальная профилактическая работа,
* снижение количества обучающихся, систематически пропускающих учебные занятия в общеобразовательных организациях без уважительных причин,
* снижение доли обучающихся, состоящих на различных видах профилактического учета,
* снижение доли несовершеннолетних, признанных находящимися в социально опасном положении, в том числе проживающих в семьях, находящихся в социально опасном положении,
* положительная динамика по всем показателям личностного развития.

***5.2. Инструменты оценивания***

Измерение результатов деятельности образовательной организации может производиться как глобально по отношению ко всем результатам деятельности образовательной организации, в данном качестве в качестве инструментов оценивания могут выступать традиционные статистические педагогические показатели уровня успеваемости, уровня качества знаний, посещаемости и т.д.

В качестве инструментов оценивания могут использоваться следующие методы

Динамика показателей — движение, тенденция роста или снижения значения показателей по сферам развития ребенка. Инструментами оценивая динамики показателей являются психолого-педагогические методики, экспертные карты оценивания (табл.

6).

Таблица 6

**Показатели оценки деятельности образовательной организации, отражающие эффективность оказания помощи детям, испытывающим трудности**

**в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации и инструменты оценивания**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Показатель | Единица измерени  я | Методика расчета показателя | Целевые ориентиры |
| 1 | Индивидуальные психологопедагогические показатели развития обучающихся | Баллы, уровень | Оценивается по результатам углубленной психологопедагогической диагностики | Положите льная динамика |
| 2 | Достижение обучающимися планируемых метапредметных и предметных | Баллы, уровень  достижен ия | Оценивается по результатам диагностики сформированности  УУД (тестирование, контрольные работы) для каждого  обучающегося | Образовательный минимум |
| 3 | Качество знаний обучающегося | Проценты | Качество знаний обучающегося,    %, = (кол-во «5» + кол-во «4») х | 50% |
| 4 | Посещаемость | Количест во | Количество обучающихся, систематически пропускающих | 0 |
|  |  |  | уважительной причины, в расчете на одного  обучающегося. Кч=Час/Общ, % | 0 |
| 5 | Количество преступлений | Количест во | Указывается количество преступлений (пра- | 0 |
| 6 | Количество обучающихся, | Количест во | Указывается количество обучающихся состоящих на | 0 |

Вторым направлением расчета показателей эффективности оказания помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации, является оценка эффективности реализации деятельности по программам помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии, социальной адаптации (табл. 7). Важнейшим показателем здесь является наличие в школе необходимых специалистов сопровождения — учителя-логопеда, педагога-психолога, тьютора, социального педагога. Показатели данной работы рассчитываются отдельно по каждому из направлений деятельности — работе с неуспевающими, состоящими на различных видах учета, находящимися в социально опасном положении и других групп. Для каждой из групп надо рассчитать охват и результативность деятельности. Кроме того, следует учитывать и количество обучающихся, родители которых отказались от оказания им соответствующей помощи в школе.

Таблица 7

**Показатели оценки эффективности программ помощи детям, испытывающим трудности**

**в освоении основных общеобразовательных программ, развитии,**

**социальной адаптации**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №  п/п | Показатель | Единица измерения | | Методика расчета показателя | Целевые ориентиры позитивного |
| 1 | Наличие в школе необходимых специалистов сопровождения — учителя- логопеда, педагога- психолога, тьютора, социального педагога | Ставки, специалист ы | | Указывается количество специалистов, а также количество ставок соответствующих специалистов сопровождения — учителя-логопеда, педагога- психолога, тьютора, социального педагога.  Форма представления | Наличие всех необходимы  х  специалисто в При  возможност  и обеспечения занятости |
| 2 | Охват  (соответствующей образовательной услугой) в рамках оказания помощи детям, | Проценты | | Охват (Ох) — это количество обучающихся (К), которые получали данные образовательные услуги, к общему количеству обучающихся, | 100% |
| 3 | Результативность оказанной образовательной услуги в рамках оказания помощи детям, | Проценты | | Результативность (Рез) — количественный показатель отражающий отношение количества обучающихся, демонстрирующих | 100% |
| 4 | Количество обучающихся, | Человек, проценты | | Учет количества обучающихся родители | 0 |
|  | ветствующей помощи в школе |  | (Отк), можно рассчитывать как в абсолютных показателях как количество обучающихся, родители которых отказались от оказания соответствующих образовательных услуг, так | |  |

Оценка эффективности данного вида программ должна проводиться не только посредством обобщенных цифровых показателей, но и путем качественного анализа индивидуальных результатов проведенной работы. Оценка достижений конкретного обучающегося включает в себя достижение поставленных в программе психолого-педагогической помощи целей, которая может проводиться на основе критериального анализа выполнения контрольных заданий по результатам проведенной работы, психолого-педагогической оценки динамики психического развития обучающихся, наличия положительной динамики при обучении в классе, выхода на результаты сравнимые с учебными достижениями сверстников.

Важным аспектом является и развитие мотивации обучения, повышение посещаемости занятий, и удовлетворенность обучающихся той помощью, которая им была оказана.

Данный анализ может быть проведен в свободной форме, но обязательно должен описывать изменения в уровне знаний и умений ребенка, метапредметные и личностные результаты обучения, оценку перспектив дальнейшего обучения ребенка, ответ на вопрос, компенсировано ли имеющееся отставание, и может ли ребенок успешно учиться без оказания ему дальнейшей помощи, либо оказание помощи необходимо продолжить, либо данная программа неэффективна и требует внесения корректив.

**Список источников**

***Законодательные и нормативно-правовые акты***

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.
2. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 № 124-ФЗ.
3. Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 120-ФЗ (ред. от

24.04.2020).

1. Федеральныйзакон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29 12 2010 № 436-ФЗ.
2. Федеральныйзакон «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 № 323-ФЗ.
3. РаспоряжениеМинистерства просвещения РФ «Об утверждении примерного положения о психолого педагогическом консилиуме образовательной организации» от 09 09 2019 № Р93
4. Распоряжение Минпросвещения России «Об утверждении методических рекомендаций по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях» от 28.12.2020 № Р-193