



**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ,
ИМЕЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ ОСНОВНЫХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ И ПОКАЗЫВАЮЩИМИ
СТАБИЛЬНО НИЗКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ**

Центр непрерывного повышения профессионального мастерства
педагогических работников – «Педагог 13.ру»

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ
С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ
ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ ОСНОВНЫХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
И ПОКАЗЫВАЮЩИМИ СТАБИЛЬНО
НИЗКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ**

Саранск
2021

ББК 74.20
М54

Работа выполнена в рамках реализации мероприятий Государственной программы развития образования по направлению «Повышение качества образования в школах с низкими результатами обучения и в школах, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, путем реализации региональных проектов и распространение их результатов»

М54 **Методические** рекомендации по организации работы с обучающимися, имеющими трудности в освоении основных общеобразовательных программ и показывающими стабильно низкие результаты / сост.: Т. В. Самсонова. – Саранск : ЦНППМ «Педагог 13.ру», 2021. – 92 с.

Методические рекомендации описывают особенности организации образовательной деятельности с обучающимися, испытывающими трудности в обучении и проблемы в поведенческой сфере, даются практические рекомендации для руководителей и педагогов образовательных организаций, которые на основании идентификации были отнесены к школам с низкими результатами обучения и функционирующими в сложных социальных условиях.

Рекомендовано к печати редакционно-издательским советом
ГБУ ДПО РМ «ЦНППМ «Педагог 13.ру»

ББК 74.20

ВВЕДЕНИЕ

Основная проблема неравенства в образовании связана с расслоением школ по образовательным результатам, когда в регионе наряду с успешными и благополучными школами существует целая группа школ, которые показывают стабильно низкие результаты обучающихся. В этих школах, как правило, концентрируются дети из неблагополучных семей и семей с низким социальным статусом, дети с девиантным поведением. В группу школ с низкими образовательными результатами очень часто попадают школы, которые функционируют в неблагоприятных внешних условиях: находятся на отдалённых территориях, в сельской местности, имеют сложный родительский контингент и т. д. При этом количество таких школ в региональной системе образования остается достаточно большим.

Вместе с тем национальный проект «Образование» ставит перед системой образования ключевую задачу обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Решение этой задачи невозможно без разработки и реализации мероприятий по поддержке школ с низкими результатами и школ, функционирующих в сложных социальных условиях. Поддержка и сопровождение таких школ рассматривается сегодня как необходимое условие обеспечения равного доступа обучающихся к качественному образованию.

Реализация стратегий повышения качества образования требует организации работы по нахождению способов по преодолению школьной неуспешности и сложного социального контекста, по выстраиванию образовательной политики высоких ожиданий как по отношению к обучающимся, так и по отношению к педагогическому коллективу в целом и к педагогу в частности, уровню их профессионализма и созданию, таким образом, условий для максимально успешного обучения всех обучающихся вне зависимости от их способностей и стартовых возможностей.

Цель методических рекомендаций – помочь руководителям и педагогам общеобразовательных организаций, устойчиво демонстрирующих низкие образовательные результаты или функционирующих в сложных социальных условиях, грамотно, четко, правильно и эффективно выстроить тактику перевода школ в эффективный режим развития, а также уметь анализировать основные факторы риска снижения образовательных результатов обучающихся общеобразовательных организаций и работать над повышением учебной мотивации обучающихся, имеющих риски образовательной неуспешности.

Методические рекомендации определяют направления работы и векторы решения проблем.

Нормативно правовые основы деятельности образовательной организации с учащимися, испытывающими трудности в обучении:

Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (п. 14):

«...2. Организации, осуществляющие образовательную деятельность:

1) оказывают социально-психологическую и педагогическую помощь несовершеннолетним с ограниченными возможностями здоровья и (или) отклонениями в поведении либо несовершеннолетним, имеющим проблемы в обучении...»;

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

«Статья 3. Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования

1. Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на следующих принципах:

2) обеспечение права каждого человека на образование, недопустимость дискриминации в сфере образования;

8) обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека».

«Статья 42. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации

1. Психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь оказывается детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, 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 преступления, в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, создаваемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации, а также психологами, педагогами-психологами организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в которых такие дети обучаются. Органы местного самоуправления имеют право на создание центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи.

2. 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».

«Статья 58. Промежуточная аттестация обучающихся.

1. Освоение образовательной программы (за исключением образовательной программы дошкольного образования), в том числе отдельной части или всего объема учебного предмета, курса, дисциплины (модуля)

образовательной программы, сопровождается промежуточной аттестацией обучающихся, проводимой в формах, определенных учебным планом, и в порядке, установленном образовательной организацией.

2. Неудовлетворительные результаты промежуточной аттестации по одному или нескольким учебным предметам, курсам, дисциплинам (модулям) образовательной программы или непрохождение промежуточной аттестации при отсутствии уважительных причин признаются академической задолженностью.

3. Обучающиеся обязаны ликвидировать академическую задолженность.

4. Образовательные организации, родители (законные представители) несовершеннолетнего обучающегося, обеспечивающие получение обучающимся общего образования в форме семейного образования, обязаны создать условия обучающемуся для ликвидации академической задолженности и обеспечить контроль за своевременностью ее ликвидации.

9. Обучающиеся в образовательной организации по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, не ликвидировавшие в установленные сроки академической задолженности с момента ее образования, по усмотрению их родителей (законных представителей) оставляются на повторное обучение, переводятся на обучение по адаптированным образовательным программам в соответствии с рекомендациями психолого-медико-педагогической комиссии либо на обучение по индивидуальному учебному плану.

10. Обучающиеся по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования в форме семейного образования, не ликвидировавшие в установленные сроки академической задолженности, продолжают получать образование в образовательной организации.

11. Обучающиеся по основным профессиональным образовательным программам, не ликвидировавшие в установленные сроки академической задолженности, отчисляются из этой организации как не выполнившие обязанностей по добросовестному освоению образовательной программы и выполнению учебного плана».

Материалы представляют интерес для руководителей и специалистов органов управления образованием, руководителей и методистов муниципальных методических служб, руководителей образовательных организаций и их заместителей, педагогов, всех тех, кто интересуется вопросами качества и доступности образования.

Глава 1

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ РИСКА СНИЖЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Как показывает практика, причина детской неуспешности редко встречается сама по себе, гораздо чаще нежелание учиться является следствием различных трудностей, с которыми ребенок сталкивается в связи со школой: неудачами, конфликтами, частой критикой учителей и родителей, постоянным ощущением, что он хуже других и т.д. То есть любая из вышеописанных проблем может привести к отсутствию интереса к учебе. В этом случае необходимо понять, что является первичной проблемой, и уделить особое внимание ее решению.

Только проанализировав факторы снижения успеваемости и отсутствия мотивации к учению, можно эффективно помочь ребенку, так как в разных случаях нужны разные методы помощи. Часто на ребенка влияет комплекс из нескольких причин, тесно взаимосвязанных между собой. Каждая причина должна прорабатываться в отдельности, формируя у ребенка новое ощущение себя и создавая новые формы поведения. И чем дольше существует проблема, тем сложнее и длительнее будет ее решение. Своевременный учет педагогических требований, предъявляемых к ребенку, и соответствующая коррекционная работа, позволяют уменьшить вероятность перерастания временных неудач в хронические трудности.

1.1. УЧЕБНЫЕ СТРЕССЫ КАК ФАКТОРЫ СНИЖЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Учебный стресс – это разновидность обычного стресса, который включает в себя все компоненты (физиологический, информационный, эмоциональный), так как появляется в результате деятельности, имеющей отношение к телу, интеллекту и эмоциям учащегося:

ребенку нравится прыгать и бегать – его ограничивают в движении (физический аспект стресса);

ребенку нравится задавать вопросы и думать самому – ему предлагают просто запомнить и что-то делать «как я сказала» (информационный аспект стресса);

ребенку хочется, чтобы его принимали таким, каков он есть, – он находится под постоянной оценкой (эмоциональный аспект стресса).

Учебный стресс – это состояние, характеризующееся избыточным напряжением тела, снижением эмоционального и интеллектуального потенциала, ведущее в перспективе к психосоматическим заболеваниям и остановке личностного роста. (В. В. Онишина).

К факторам, которые оказывают влияние на учение, можно отнести: представление об учебе, полученные обучающимся ранее;

ожидания обучающегося;
степень открытости для нового опыта;
его убежденность о ценности и важности учения;
активность;
способность сформировать в ходе учебного процесса собственную положительную самооценку и репутацию.

Перечисленные показатели тесно связаны с понятием школьного стресса и теми дидактогениями, которые оказывают влияние на здоровье обучающихся как главного фактора неуспешности обучающегося.

Сила влияния школьных факторов риска определяется тем, как они воздействуют на обучающегося: комплексно и системно или длительно и непрерывно (в течение 10 –11 лет, ежедневно). И поэтому даже в случае минимального влияния каждого из факторов, их суммарное воздействие оказывается значимым. При это необходимо отметить, что негативные влияния школьных факторов риска приходится на период интенсивного роста и развития организма ребенка, когда он является наиболее чувствительным и восприимчивым к любым неблагоприятным воздействиям.

Таким образом, комплекс школьных факторов риска действует непрерывно, длительно и систематично, причем сила воздействия на организм человека любого неблагоприятного фактора усиливается, если человек осознает это влияние как неизбежное, неуправляемое, неизменное.

К основным школьным стрессам относятся:

Стресс оценивания (экзаменационный стресс). Сопровождает школьников на протяжении всего обучения, но у одних напряженное состояние возникает даже в привычных ситуациях ответа у доски, выполнения заданий на уроке, у других – только в действительно напряженных и ответственных ситуациях экзамена. Неоспорима здесь и роль учителя (экзаменатора) – проявлений его строгости, бескомпромиссности, личностных качеств и педагогического профессионализма. «Добреньких» учителей школьники, может быть, и больше любят, но уровень знаний по их предмету часто бывает недопустимо низок. «Строгим» удается мобилизовать учащихся, лучше подготовить их к вузу, но цена таких учебных успехов может иметь обратную сторону – ущерб для здоровья.

Таким образом, психотравмирующее воздействие этой группы стрессов определяется констелляцией трех факторов: индивидуальными особенностями ученика, включая его актуальное психологическое состояние; психологическими особенностями учителя и его состоянием; самой экзаменационной ситуацией (уровнем ответственности, взаимоотношениями учителя и ученика, общей обстановкой и т.д.). Разумное сочетание строгости и требовательности на фундаменте доброжелательности и объективности – та основа, которая позволяет избежать здоровьеразрушающего воздействия экзаменационного стресса.

Стресс ограничения времени. Его испытывают не только ученики при выполнении контрольных работ, написании сочинений, но и особо ответственные учителя, когда не могут уложиться в рамки урока, что приводит к

взвинчиванию темпа урока, «комканию» изложения последних вопросов. Такие ситуации особенно нежелательны для медлительных (флегматиков) и утомляющихся к концу урока учащихся.

Экспектационная фрустрация – форма хронического дистресса учащихся, связанная с невозможностью получения желательной отметки или ожидаемой похвалы («поглаживания») со стороны учителя, огорчением от неоправдавшихся ожиданий. Модель таких проявлений легко усматривается в детском саду и начальных классах, когда дети тянут руки, чтобы их спросили, а потом похвалили, и огорчаются, если этого не происходит. Если же подобные проявления регулярно возникают у учащихся основной и старшей школы, то это психолого-педагогическая недоработка учителя и курирующего данный класс школьного психолога, поле деятельности для реализации приемов педагогической психотерапии.

Переутомление учащихся – форма дистресса со всеми нежелательными последствиями для здоровья школьников. В отличие от обычного утомления при этом состоянии требуется использование специальных методов коррекции и восстановления психофизиологического состояния – обычным отдыхом здесь не обойтись.

Стресс психологического давления. Данный стресс обусловлен авторитарным стилем педагогического воздействия. На уроке такой стиль работы приводит как к психологическому, так и мышечному напряжению. Это приводит не только к состоянию утомления, но и к эндокринным изменениям. Впоследствии это может привести не только к социально-психологическим, но и к химическим зависимостям.

Следует различать авторитарность, требовательность и строгость. Если в первых двух случаях учителя боятся, то в последнем – уважают. В первом наблюдается нежелательное воздействие на здоровье обучающихся, во втором – тренировка их возможностей, адаптационных ресурсов, навыков и умений поведения в ситуациях повышенной ответственности.

Коммуникативный стресс. Этот вид стресса обусловлен эмоциональными конфликтами между учителями и обучающимися. Если конструктивные конфликты – двигатель развития, то эмоциональные – разрушитель отношений, и грань между ними бывает не всегда очевидна. Чаще всего на рациональную основу ложатся эмоциональные напластывания, коренным образом изменяя характер всего конфликта. Неумение учителя предотвратить возникновение эмоционального конфликта или перевести его в конфликт конструктивный повышает риск дистрессов у учащихся.

Специальные исследования Института возрастной физиологии РАО показывают, что **микрострессы** (которые по силе своего суммарного негативного влияния не уступают серьезным конфликтам) действуют практически ежеминутно. На обычном уроке в начальной школе педагог успевает сделать от 8 до 19 замечаний. А реплики типа «Ты опять не успел выполнить задание» (медлительному ребенку), «Ну что это за почерк», «Не стараешься», «Больше не буду проверять такие работы» (ребенку с расстройством психического здоровья или леворукому) обычны и типичны. В

такой системе «педагогических пощечин» педагоги (и родители) не видят «ничего особенного», так как и на более серьезные конфликты взрослые порой не обращают внимания.

Постоянный **страх очередного унижения**, упреки в несостоятельности – еще один источник стресса. А если учесть, что этот страх усиливается не столько от реальной несостоятельности ребенка, сколько от осознания того, что избежать конфликтной ситуации, избавиться от нее у ребенка нет никакой возможности, то нетрудно представить себе силу воздействия таких ситуаций. Результаты исследований свидетельствуют, что в классах с авторитарным, жестким, недоброжелательным педагогом текущая заболеваемость в 3 раза выше, а число вновь возникающих неврологических расстройств в 1,5 – 2 раза больше, чем в классах со спокойным, внимательным и доброжелательным педагогом (при прочих равных условиях обучения).

Однако ведущим стрессорным фактором в школе является **ограничение времени** в процессе деятельности. Физиологам хорошо известен негативный эффект ситуации ограничения времени в процессе любой деятельности. Доказано, что это сильнейший стрессорный фактор, и именно в ситуации ограничения времени, постоянного «цейтнота» школьник живет в течение 10 – 11 лет школьного обучения. Ограничение времени неизбежно приводит к снижению качества учебной работы, неудачам, заставляя ребенка испытывать несостоятельность, недовольство взрослых и т. п. При этом ограничение времени может быть связано как с увеличением объема и интенсивности учебных нагрузок, так и с технологией и методикой обучения. Например, в практике современной школы успешность обучения часто определяется не качественными, а количественными (скоростными) показателями деятельности. Это, прежде всего, относится к скоростным характеристикам письма и чтения в начальной школе. Данные психофизиологических исследований процессов формирования навыков письма и чтения, проводимых в течение многих лет в Институте возрастной физиологии РАО, показали, что несвоевременное форсирование темпа письма и чтения не только не способствует формированию этих базисных навыков, а, наоборот, тормозит этот процесс и нарушает его психофизиологическую структуру. Использование в качестве критерия успешности формирования навыка чтения скоростных характеристик, превышающих 80 – 90 слов в минуту, противоречит психофизиологическим закономерностям восприятия информации. При чтении со скоростью свыше 80 – 90 слов в минуту часть информации ребенком просто не воспринимается. Кроме этого, артикуляционные движения, производимые со столь высокой скоростью, ведут к значительному мышечному напряжению и утомлению, а для некоторых детей просто невыполнимы. Несмотря на это в школе продолжается «испытание секундомером», приводящее к развитию не только пограничных нарушений психического здоровья, но и к тяжелейшим психическим расстройствам, и как следствие, к низким результатам обучения.

Таким образом, стрессовая тактика педагогических воздействий является фактором, определяющим снижение учебной мотивации и риска образовательной неуспешности.

В последние годы все острее обсуждается проблема используемых в педагогической практике инновации, новых методик и технологии обучения. Нейрофизиологические исследования позволили понять механизмы несформированности ведущих познавательных функций у детей. Это прежде всего функциональная незрелость коры и регуляторных структур мозга. Причем у детей с трудностями обучения эта незрелость сохраняется на протяжении первых трех лет обучения в школе. Именно незрелость коры и регуляторных структур мозга определяет низкую эффективность организации и реализации всех познавательных процессов, не позволяя ребенку успешно учиться. Однако функциональная незрелость, несформированность школьно-значимых функций у детей 6 – 7 лет не означают неспособности к обучению. При правильно организованной, адекватной системе обучения, адекватной системе требований, адекватных методиках обучения само обучение способствует развитию этих функций, а при неадекватной – тормозит его. К сожалению, особенности функционального развития детей, поступающих в школу, практически не учитываются, и как результат – напряжение и перенапряжение, стресс и нарушение здоровья.

Нельзя сказать, что школа не ищет выхода из создавшейся ситуации. Один из широко распространяющихся вариантов – дошкольное обучение. Подчеркнем, именно обучение, а не подготовка к школе, обучение письму, чтению, математике фактически по упрощенной программе первого класса.

1.2. СНИЖЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОСОБЕННОСТЯМИ РАЗВИТИЯ

Одним из факторов стойкой учебной неуспеваемости могут быть различные заболевания обучающихся, в том числе вследствие легкой органической неполноценности головного мозга, минимальной мозговой дисфункции, разной степени выраженности биологической недостаточности центральной нервной системы. Все эти заболевания возникают у детей с недостаточностью мозгового кровообращения, повышенным внутричерепным давлением (гипертензионно или гидроцефальным синдромом), кроме того, в результате черепно-мозговых травм, тяжелых и длительно протекающих соматических заболеваний, инфекций с мозговыми последствиями (менингиты, энцефалиты, ревматизм).

Наиболее многочисленные группы детей, которые плохо учатся, – это гиперактивные дети (дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), дети с минимальными мозговыми дисфункциями.

Гиперактивный ребенок испытывает трудности с концентрацией и поддержанием внимания, саморегуляцией поведения, обучением, обработкой и удержанием информации в памяти.

Ввиду повышенной отвлекаемости на посторонние стимулы, гиперактивный ребенок допускает множество ошибок в домашних заданиях, не может до конца выполнить предлагаемую инструкцию или порученные обязанности. У гиперактивного ребенка возникают сложности с организацией

самостоятельной деятельности, отмечаются рассеянность, забывчивость, постоянная переключаемость с одного занятия на другое, склонность к незавершению начатых дел, они часто сочетаются с трудностями в приобретении учебных навыков (чтение, счет, письмо), что ведет к выраженной школьной дезадаптации.

Гиперактивный ребенок часто жалуется на головные боли, утомляемость, сонливость, распространены задержки психомоторного и речевого развития – дисграфия, дислексия, дискалькулия. По данным детских психологов, 60 – 70% детей с СДВГ являются скрытыми левшами или амбидекстрами.

При синдроме дефицита внимания с гиперактивностью страдают и все аспекты поведения:

1. Контроль внимания.
2. Торможение, сдерживание, контроль импульсов.
3. Планирование и организация.
4. Внутренняя речь.
5. Рабочая или оперативная память.
6. Предвидение (прогнозирование, предусмотрительность), которое, безусловно, должно основываться на взгляде в прошлое, ретроспективной оценке прошедших событий и допущенных просчетов.
7. Выбор приоритетов.
8. Умение распределять время.
9. Изменение, пересмотр планов.
10. Отделение эмоций от реальных фактов.
11. Расторженность и безрассудство сопровождается снижением инстинкта самосохранения, что способствует травматизации таких детей.

Нередко встречаются состояния-имитации. Это 15 – 20% детей школьного возраста. У них подобные явления могут отмечаться, но причиной их является вовсе не СДВГ, а какие-то другие нарушения или даже вариант нормы – индивидуальные особенности темперамента. В том числе:

- нарушение внимания, периодическая гиперактивность могут присутствовать при тревожных расстройствах (то, что раньше называли невротами, невротическими реакциями у детей);
- при астеническом синдроме;
- при соматических заболеваниях;
- при последствиях перенесенной черепно-мозговой травмы, нейроинфекции, интоксикации;
- при ряде эндокринных заболеваний, в том числе при патологии щитовидной железы;
- при сенсоневральной тугоухости;
- при ряде форм эпилепсии;
- при синдроме Туретта;
- при широком круге психических расстройств.

Со всеми этими состояниями необходимо проводить дифференциальную диагностику.

Рекомендации по организации образовательной деятельности обучающихся с СДВГ:

Отвлечь ребенка от его капризов, например, поручить ему выполнение задания, связанное с физическим трудом или спортивным упражнением.

Предложить выбор (другую возможную в данный момент деятельность).

Задать неожиданный вопрос.

Отреагировать неожиданным для ребенка образом (пошутить, повторить действие ребенка).

Не запрещать действие ребенка в категоричной форме.

Не приказывать, а просить (но не заискивать).

Выслушать то, что хочет сказать ребенок (в противном случае он не услышит вас).

Автоматически, одними и теми же словами повторять многократно свою просьбу (нейтральным тоном).

Не настаивать на том, чтобы ребенок во что бы то ни стало принес извинения.

Не читать нотаций (ребенок все равно их не слышит).

Планируя работу с такой категорией детей, необходимо помнить, что главным является повышенная физическая и умственная активность, которая характеризуется преобладанием процессов возбуждения над торможением, а потому:

стройте взаимоотношения с ребенком на взаимопонимании и доверии;

от гиперактивного ребенка невозможно требовать выполнения сложной комплексной задачи, сначала желательно обеспечить тренировку только одной функции, например, если вы хотите, чтобы он был внимательным при выполнении задания, постарайтесь не замечать, что он ерзает и вскакивает с места;

для улучшения организации учебной деятельности ребенка используйте простые средства – планы занятий в виде пиктограмм, списки, графики, часы со звонком;

работу с гиперактивным ребенком стройте индивидуально; гиперактивный ребенок всегда должен находиться перед глазами учителя, в центре класса, прямо у доски;

оптимальное место в классе для гиперактивного ребенка – первая парта напротив стола учителя или в среднем ряду;

можно использовать тактильный контакт: в тот момент, когда ребенок начнет отвлекаться, положите ему руку на плечо; это прикосновение работает как сигнал, помогающий «включить» внимание ребенка;

обеспечивайте для ребенка индивидуальные условия, которые помогают ему быть более организованным, например, через 20-минутные интервалы разрешайте ему вставать и ходить в конце класса; некоторые дети с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью лучше концентрируют внимание, одевая наушники; используйте все, что помогает (если это приемлемо и неопасно);

обеспечьте для ученика с синдромом дефицита внимания с

гиперактивностью возможность быстрого обращения за помощью; выполняя задание, такие дети часто не понимают, что и как они делают; не ждите, пока деятельность ребенка станет хаотичной, вовремя помогите ему правильно организовать работу;

направляйте энергию гиперактивных детей в полезное русло: вымыть доску, раздать тетради и т. д.;

старайтесь поддерживать постоянное расписание уроков;

избегайте завышенных или заниженных требований к ученику с СДВГ;

большие задания разбивайте на последовательные части, контролируя каждое из них;

создавайте ситуации, в которых гиперактивный ребенок может показать свои сильные стороны и стать экспертом в классе по некоторым областям знаний;

стройте процесс обучения на положительных эмоциях, при каждом подходящем случае давайте ребенку возможность принимать на себя ответственность, например, ребенок должен убирать за собой посуду после еды, если он этого не сделал, то пусть продолжит убирать со стола, пока его одноклассники играют;

способствуйте предупреждению, снижению и отреагированию агрессии;

обучайте необходимым социальным нормам и навыкам общения;

регулируйте его взаимоотношения с одноклассниками;

помните, что с ребенком необходимо договариваться, а не стараться сломить его;

объясняйте окружающим, что положительные изменения наступят не так быстро, как хотелось бы;

объясняйте окружающим, что улучшение состояния ребенка зависит не только от специального лечения и коррекции, но и от спокойного и последовательного отношения.

Кроме того, необходимо помнить, что гиперактивный ребёнок нуждается в комплексном индивидуализированном сопровождении, включающем психолого-педагогическую, логопедическую и медицинскую помощь.

При организации образовательной деятельности детей с минимальными мозговыми дисфункциями надо помнить, что формирование психики ребенка непосредственно связано с темпами роста и созревания его головного мозга. Ребенка с минимальными мозговыми дисфункциями (ММД) будут отличать от нормально развивающихся детей:

быстрая умственная утомляемость и сниженная умственная работоспособность (при этом общее физическое утомление может полностью отсутствовать);

резко сниженные возможности самоуправления и произвольной регуляции в любых видах деятельности-(невозможность сдержать обещание, составить план и следовать ему и пр.);

существенная зависимость деятельности (особенно умственной) от характера внешней социальной активации (от вялости, сонливости в одиночестве

до двигательной расторможенности, хаотичности, полной дезорганизации деятельности в многолюдной шумной обстановке);

выраженные нарушения в деятельности (в том числе и умственной) при эмоциональной активации (не только отрицательной, но и положительной);

значительные сложности в формировании произвольного внимания (неустойчивость, отвлекаемость, трудности концентрации, отсутствие распределения, проблемы с переключением в зависимости от преобладания лабильности или ригидности);

снижение объема оперативной памяти, внимания, мышления (ребенок может удержать в уме и оперировать довольно ограниченным объемом информации);

трудности перехода информации из кратковременной памяти в долговременную (проблема упрочения временных связей);

неполная сформированное зрительно-моторной координации (дети допускают разнообразные ошибки и неточности при оперативном переводе визуальной информации в двигательно-графический аналог, т.е. при списывании и срисовывании не замечают несоответствий даже при последующем сравнении);

изменение временной протяженности рабочих и релаксационных циклов в деятельности мозга.

Почти непреодолимым препятствием для детей с минимальными мозговыми дисфункциями является режим школьного обучения: 40-минутные уроки, в течение которых требуются постоянное внимание и продуктивная работа, без отвлечений, с соблюдением дисциплинарных требований. Специфика же интеллектуальной деятельности этих детей состоит в цикличности. Время, в течение которого они могут произвольно продуктивно работать, очень незначительно и может не превышать 5 – 15 минут, по истечении которых дети теряют контроль над умственной активностью. Какое-то время (3 – 7 минут) мозг «отдыхает», накапливая энергию и силы для следующего рабочего цикла. Затем умственная активность восстанавливается, и ребенок опять может продуктивно работать 5 – 15 минут, после чего мозг снова «отключается», и произвольное управление интеллектуальной активностью оказывается невозможным. Если интеллектуальная работа ребенка хорошо организована, продумана и распределена так, что осуществляется только в эти активные периоды, то обучение проходит очень эффективно. Чем дольше ребенок работает, тем короче становятся продуктивные периоды и длиннее время отдыха, пока не наступает полное истощение. Тогда для восстановления умственной работоспособности бывает необходим сон.

С учетом вышеперечисленных особенностей детей с минимальными мозговыми дисфункциями при организации образовательной деятельности необходимо учитывать следующее:

1. Не допускать переутомления детей в течение учебного дня.
2. Создать условия для отдыха во время перемен. Шум, возня, крики, бег по коридору только перевозбуждают их и дезорганизуют деятельность мозга.
3. Обеспечивать дополнительный контроль над фиксацией домашнего

задания (при этом стараться не делать из данного факта проблему, не акцентировать на этом внимание).

4. Желательно освободить в процессе обучения от всякой второстепенной, вспомогательной, несущественной оформительской работы.

5. Учитывать периоды «отключаемости» головного мозга ребёнка (если ребёнок «выключился», сидит с отсутствующим взглядом, то в этот момент трогать его не надо: он всё равно не сможет разумно отреагировать).

6. Помнить при проведении физкультминуток и игровых уроков, что яркие эмоциональные впечатления могут дезорганизовать деятельность.

7. Не допускать монотонной, однообразной работы, т.к. это утомляет детей с ММД.

8. Знать, что у детей с минимальными мозговыми дисфункциями часто возникает проблема с закреплением материала. Для обеспечения успешного закрепления материала урок должен быть построен так, чтобы на его протяжении варьировался один и тот же алгоритм или тип задания. Тем самым повышается вероятность того, что основное содержание урока будет усвоено.

9. Важно помнить, что при переутомлении может забыться и, казалось, бы усвоенная информация (это характерно при заучивании стихов, правил и т.д.).

10. Постоянно поддерживать связь с родителями таких детей, информировать их об особенностях выполнения домашнего задания, о важности полноценного ночного отдыха.

11. Максимальное внимание уделять при планировании уроков развитию интеллекта, мыслительных процессов (остальные недостатки пройдут при нормализации работы мозга.)

Изменение формы подачи материала на уроке должно учитывать следующее:

1. Форма подачи материала должна быть алгоритмичной, чёткой. Должна соблюдаться лаконичность формулировок, оформления. Иллюстрации не должны содержать ничего лишнего, незначущего, отвлекающего.

2. Необходимо как можно чаще показывать, рассказывать, обыгрывать ту информацию, которая должна быть усвоена, при этом не следует требовать ответов, спрашивать, что запомнил.

Запоминание идёт прекрасно, если у ребёнка нет страха забыть что-то, оказаться несостоятельным. Отрицательные эмоции заставляют ребёнка избегать «учебных» ситуаций. Требуя воспроизведения всей информации, мы заранее ставим ребёнка в ситуацию неуспеха и тем самым разрушаем учебную мотивацию.

1.3. ОСНОВНЫЕ ДЕФИЦИТЫ В УЧЕБНЫХ УМЕНИЯХ ШКОЛЬНИКОВ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ PISA

Одним из инструментов качества образования российских обучающихся является Международная программа оценки знаний и умений учащихся (Program for International Student Assessment – сокращенно PISA). Первый опыт участия

оказался для всех полнейшей неожиданностью и произвел эффект, который назван выражением «PISA-шок».

Определение функциональной грамотности в исследованиях PISA заложено в основном вопросе, на который отвечает исследование: «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе, т.е. для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений?».

Функциональная грамотность – есть уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающих нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, который считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде.

Зачем нужна функциональная грамотность? Многим может показаться, что эта компетенция появилась в образовательной программе «банальным образом», вслед за мировым мониторингом PISA. На самом же деле процессы куда более глобальны и объясняются происходящими во всем мире изменениями. Школьникам, которые будут жить в изменяющемся мире, нужны новые знания, умения, навыки.

Меняющийся мир VUCA: нестабильность, неопределенность, сложность, неординарность. Экологические изменения: изменение климата и истощение природных ресурсов требуют срочных действий. Экономические изменения: научные знания создают новые возможности и решения проблем. Но они же создают разрушительные волны перемен во всех сферах. Инновации в науке и технике, например, создание искусственного интеллекта, поднимают фундаментальные вопросы метафизики и морали: «Что значит быть человеком?», «Что есть человеческое?» Финансовые изменения. Взаимозависимость на местном, национальном и региональном уровнях создала глобальную экономику. Данные создаются, используются и распространяются в широких масштабах. Возникают новые вопросы о защите конфиденциальности и кибербезопасности. Социальные изменения. По мере того, как населения планеты продолжает расти, миграция, урбанизация и растущее культурное, социальное, национальное многообразие меняет сообщества, связи в них, сами страны и их культурный код. В мире увеличивается неравенство. Какие профессии будут нужны в будущем, какие профессиональные и прикладные навыки потребуются сегодняшним школьникам для построения успешной траектории своего развития? Для укрепления позиции сегодняшних школьников в будущем мире нестабильности, необходимо обучить их функциональной грамотности.

«Функциональная грамотность сегодня – это базовое образование личности. Ребенку важно обладать:

готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром;

возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи;

способностью строить социальные отношения;
совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию» (Н. Ф. Виноградова).

Вместе с тем, сталкиваясь с заданиями PISA, непривычными для них по форме, школьники либо пытаются действовать привычными способами, либо просто отказываются выполнять тест. Большие трудности вызывает необходимость привлекать для решения задач собственный опыт или свои знания по другим учебным предметам. Школьники в процессе выполнения показали также, что не владеют навыками работы со сложноорганизованной информацией, представленной в разных форматах – словесный текст, графики, таблицы. В целом эти дефициты можно расценивать как следствие жесткой «привязки» предметных способов действий к типу заданий, задач и обучающих материалов, применяемых в отечественной образовательной практике.

Основные дефициты в учебных умениях отечественных школьников по тестам PISA:

Невнимательность к деталям.

При решении задач по математике или естествознанию возникают трудности, если требуется дать качественный, а не точный ответ.

Затруднение при работе с составными текстами.

Не сформированы различные типы чтения (просмотровое, поисковое, с ориентацией на отбор нужной информации и т.п.).

Отсутствие опыта работы с текстами разных типов (бытовых, научно-популярных, публицистических)

Неумение самим устанавливать тот уровень сложности, точности, детализации, который обеспечит успешное решение задачи

Анализ содержания задания подменяется поиском внешних (часто ложных) указаний на способ решения.

Неумение привлекать информацию, которая не содержится непосредственно в условиях задачи.

И это противоречит тестам PISA, которые чаще всего представляют собой описание ситуаций, взятых из реальной жизни. К теме учебного предмета они привязаны не жестко, и основную трудность в них составляет именно перевод «жизненной» ситуации в предметную. Фактически каждая такая задача – это случай, требующий нестандартного решения. К тому же ее условие и вопросы к ней соотносятся с личным опытом ученика, с его знаниями из разных разделов учебника, с дополнительной информацией. Короче говоря, эти задачи – интегрированные, потому требуют иной системы оценивания.

Дефициты в учебных умениях российских школьников при выполнении заданий PISA:

Дефициты, связанные с работой с текстами:

наши ученики в целом умеют читать и понимать тексты и давать на них ответы в различных формах. Развернутый ответ в виде текста вызывает трудности, но небольшие;

достаточно хорошо школьники схватывают общую сюжетную канву (коллизию) художественного текста, понимают его общее содержание, но невнимательны к деталям;

при решении задач по математике или естествознанию затрудняются, если нужно дать качественный, а не точный (количественный, выраженный числом или знаком) ответ;

затруднения возникают при работе с составными текстами. Например, когда информация представлена разными по жанру фрагментами и, чтобы понять текст в целом, приходится удерживать все фрагменты в памяти: сопоставлять, сравнивать и соединять их в общую информационную картину;

результаты невысоки и в заданиях, требующих перехода от общего содержания к деталям и наоборот. Большинство заданий-вопросов предполагало разные способы чтения: просмотровый (ознакомительный), поисковый, с ориентацией на отбор нужной информации и т. д. Судя по итогам тестирования, различные типы чтения у наших школьников не сформированы.

Задачи PISA и задания к ним составлены из текстов разных типов – бытовых, научно-популярных, публицистических и т. д. Опыта работы с такими текстами и навыка получения информации из них у наших школьников тоже нет.

Дефициты, связанные с применением предметных способов действий:

российские школьники не могут сами определить уровень сложности, точности, детализации своих действий, достаточный для успешного решения задачи. Как правило, имея дело с естественно-научным текстом, они стремятся к предельной точности и детальности; работая с художественным текстом, нацелены на общее его понимание;

задачи естественно-научного и математического содержания решают только традиционными научными методами. Если более экономичным является простой пересчет, приближительная схема, то и тогда эти вполне доступные им средства они игнорируют и пользуются стандартными схемами действий;

когда задача или задание-вопрос содержат признаки (сигналы), которые формально позволяют отнести задачу к тому или иному учебному предмету, выбирается соответствующий способ решения; анализ содержания задания подменяется поиском внешних (часто ложных) указаний на способ решения.

Дефициты, связанные с анализом всей совокупности условий задачи:

российские школьники не умеют привлекать для решения задач информацию, не содержащуюся непосредственно в заданных условиях (исключение составляют константы в математике и естественно-научных дисциплинах). Им трудны задачи, для которых требуется вспомнить, домыслить или угадать часть информации — даже простой и известной, например, бытовые сведения, личный практический опыт;

вызывают трудности задания, организованные таким образом, что необходимая дополнительная информация содержится в вопросе к ним и ее надо выделить из вопроса, а сам вопрос при этом – уточнить и переформулировать;

сложность представляют и ответы на вопросы, предполагающие многократное возвращение к условию с целью получить из него дополнительную информацию;

если задача состоит из заданий-вопросов, каждое из которых решается по-своему, то обычно способ решения одного из них распространяется на все задания-вопросы;

сложности возникают и в том случае, если вопрос задан в непривычной форме или если для выполнения задания требуется конкретизировать, перестроить вопрос;

трудными оказались и задания-вопросы, отвечая на которые, необходимо: учесть точку зрения или знания адресата; определить замысел и цели автора текста.

Обобщая полученные результаты, можно высказать следующие предположения:

1. Одна из основных причин неудачи российских учащихся в международном тестировании – неумение работать с информацией: сопоставлять разрозненные фрагменты, соотносить общее содержание с его конкретизацией, целенаправленно искать недостающую информацию.

2. Решая задачи, наши учащиеся воспроизводят привычные, стереотипные действия.

По-видимому, обучение устанавливает жесткую связь между содержанием задания (и даже его внешними признаками) и способом решения. Школьники не анализируют самостоятельно описанную ситуацию, а воспроизводят сложившийся подход: литературный текст – общие рассуждения, математический – точное, детальное решение. Следовательно, обучение «натаскивает» учащихся применять типовые способы решения на основе «узнавания» задачи. Обучаясь в школе, дети привыкают использовать полученные знания в строго определенных ситуациях. Как только содержание, условия задачи, вопросы даются в непривычной форме, результаты решения резко снижаются.

3. Учащиеся не владеют навыками целостного, творческого анализа, не обучены тому, как выдвигать гипотезы и проверять их. Фактически, во всех заданиях требовалось перевести некоторую ситуацию, описанную порой на бытовом языке, в предметную, попутно проверяя собственную гипотезу. Наши школьники или вовсе не умеют, или делают все это плохо. Такие результаты – следствие чрезмерной академичности и узкой предметности российского образования.

Термином «дефициты» фактически обозначены требования к результату образования. Речь идет о «качестве образования» («результат образования»), которое в современных условиях приобретает принципиально иной смысл, измеряется в единицах учебного содержания, дополняется умением работать с ситуацией, подбирать для нее соответствующие предметные знания, навыки; умением решать проблему путем привлечения дополнительной информации.

Возникает ситуация, суть которой в том, что изначально планируется (а затем тестируется) уровень и тип работы с текстом. Непредметный (надпредметный) результат обучения исходно «встроен» в обучающие и диагностические материалы, его достижение проектируется еще до отбора

учебного содержания. И можно даже полагать, что именно непредметным умениям отдается приоритет.

Тексты характеризуются по структуре (сплошная/несплошная) и функционированию (для личных целей, для общественных, для рабочих целей, для образовательных). Указывается жанровое разнообразие текстов (без перечня жанров), деление текстов на описание, повествование, рассуждение и дифференциация по целевой установке (объяснение, аргументация, инструкция).

С точки зрения сферы функционирования и жанровой принадлежности тексты PISA распределяются следующим образом:

1. СМИ (научно-популярные тексты, тексты с общественно-значимой тематикой, реклама).
2. Бытовая сфера (услуги, покупки, передвижение, здоровье).
3. Деловая, или официальная.
4. Эстетическая, или художественная.

При определении нами сферы функционирования конкретного текста учитывались специальные указания на это (газетная статья, фрагмент телепередачи, отрывок из романа и т. д.), а также особенности самого текста, позволяющие отнести его к той или иной сфере.

В соответствии с данными, полученными в ходе психолого-педагогического анализа результатов тестирования российских подростков в международном исследовании PISA, были выделены ключевые группы умений, которые или не сформированы, или сформированы у наших школьников на относительно низком уровне.

I. Группа дефицитов школьников, связанных с работой с текстами:

1. Российские школьники зачастую затрудняются при необходимости дать точный ответ по поводу содержания прочитанного текста и точной информации, в нем содержащейся.

2. У российских школьников возникают трудности при необходимости дать общий качественный ответ (или заключение) по тексту математического или естественно-научного содержания.

3. Затруднения возникают при работе с составными текстами. Так, если информация представлена в виде отдельных информационных фрагментов (в том числе, разных по жанру), а понимание информации предполагает сопоставление, сравнение, удерживание фрагментов и соединение их в общую информационную картину, то возникают трудности.

4. Школьники, как правило, ориентированы либо на общее содержание текста, либо на отдельные его фрагменты. В заданиях, требующих перехода от общего содержания к деталям и наоборот, результаты невысоки.

Успешное решение большинства заданий-вопросов предполагает и разные способы чтения – просмотровое (ознакомительное), поисковое, с ориентацией на отбор нужной информации и др. Общий низкий результат заставляет предположить, что различные типы чтения у школьников не сформированы.

II. Группа дефицитов, связанных с применением предметных способов действий:

1. Российские школьники не могут сами устанавливать тот уровень сложности, точности, детализации, который обеспечит успешное решение задачи. Как правило, при работе с естественно-научным содержанием они ориентированы на предельную точность и детальность, при работе с художественным текстом – на общее понимание.

2. Задачи естественно-научного и математического содержания решаются только традиционными (научными) методами. В случае, если более экономичным является простой пересчет, приблизительная схема, эти вполне доступные средства не используются.

3. Зачастую анализ содержания задания подменяется поиском внешних (часто ложных) указаний на способ решения.

III. Группа дефицитов, связанных с анализом всей совокупности условий, содержащихся в задаче и задании:

1. Российские школьники не умеют привлекать информацию, которая не содержится непосредственно в условиях задачи. Задачи, в которых требуется использовать бытовые сведения, личный практический опыт, вызывают трудности. Трудности, таким образом, вызывают задания, в которых часть информации (простой и известной) необходимо вспомнить, домыслить, даже угадать.

2. Задачи и задания-вопросы к ним иногда организованы таким образом, что необходимая дополнительная информация содержится в вопросе. Тогда эта информация должна быть выделена из вопроса, а сам вопрос уточнен и переформулирован. Такие вопросы-задания вызывают трудности.

3. Сложности вызывают ответы на вопросы, которые предполагают многократное возвращение к условию с целью получения дополнительной информации.

4. Сложности вызывают задания, в которых форма вопроса недостаточно нормализована, а также задания, требующие конкретизации, реконструкции вопроса.

5. Трудными для наших школьников оказались и задания-вопросы, требующие при ответе учета точки зрения или информированности адресата; трудны и задания, требующие реконструкции замысла, цели автора текста.

Вопрос: что необходимо менять учителю в рамках образовательного процесса для преодоления дефицитов в учебных умениях школьников? Ответ необходимо искать в способах реализации урочной и внеурочной деятельности.

1.4. СОЦИАЛЬНЫЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СНИЖЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

Психологические причины школьной неуспеваемости

Психологическое напряжение часто обусловлено негативными последствиями каких-либо действий. Наступает психологический стресс, который делят на информационный и эмоциональный.

Информационный связан с поступлением и обработкой информации. Информации сегодня так много, что часто мозг человека не справляется с ее

обработкой, так как на это требуется дополнительная энергия. Не обработана одна информация, а на подходе уже другая, и так далее. Скорости мозга не хватает, как результат – информационный «завал», ведущий к созданию напряжения.

Эмоциональный стресс возникает в ситуациях, которые наш мозг считает опасными, грозящие уничтожением, потерей личностных границ. Он сопровождается наличием негативных эмоций: гнев, злость, вина, страх, невозможность принятия здравого решения, неадекватное поведение.

Чтобы восполнить эмоциональные ресурсы организма, надо знакомить школьников с методиками снятия эмоционального стресса, развивать у них стрессоустойчивость.

Эмоциональный стресс правит миром. Несовпадение внутренней реальности человека и действительности ведет к параличу сознания. Педагогам и психологам необходимо владеть способами быстрого приведения психики к нормальному функционированию.

Среди психологических факторов можно выделить несколько сфер, влияющих на обучение: познавательная, мотивационная, эмоционально-волевая.

В познавательной сфере причинами неуспеваемости может быть недостаточная сформированность у учеников определённых качеств познавательных процессов:

низкий уровень развития памяти (зрительной, слуховой, кинестетической), которая лежит в основе обучения;

недостаточная организация самостоятельной активной работы мышления в процессе обучения и, как следствие, невозможность применения полученных знаний на практике;

недостаточный уровень развития свойств внимания, в основном распределения и переключения;

построение программы обучения без учета активного канала восприятия (визуального, аудиального, кинестетического) у учеников.

Основными причинами школьной неуспеваемости, обусловленными эмоционально-волевой сферой, могут быть:

высокая тревожность, которая приводит к отклоняющемуся поведению и снижению результативности учебной деятельности;

на успехи ребёнка в школе влияет и самооценка. Низкий уровень самооценки создает проблемы как в освоении учебного материала, так и в отношении с одноклассниками и учителями. Неадекватно завышенная самооценка также может привести к конфликтным ситуациям между учителем и учеником, учеником и учеником. Формирование адекватной самооценки зависит и от установки учителя по отношению к ребёнку, и от его положения в коллективе сверстников;

отрицательно сказываться на школьной успеваемости ребёнка может и отсутствие таких волевых качеств, как инициативность, самостоятельность, организованность. Однако, по мнению В. А. Ганзена, формирование волевых качеств может быть осуществлено лишь при положительном отношении ребёнка к школе.

Неуспеваемость школьников может быть связана и с низкой мотивацией обучения. По мнению А. Л. Сиротюк, учитель должен ставить перед собой задачу сформировать у детей мотив достижения, создать ситуацию успеха, которая связана с мотивационной сферой и определяется психологическими аспектами индивидуальности ребёнка.

Социальные причины неуспеваемости

Социальная среда. В. М. Астапов считает, что неуспеваемость в большинстве случаев связана не с нарушением познавательной деятельности, а прежде всего с неподготовленностью детей в школе, которая при невысоком уровне учебно-воспитательного процесса может привести к педагогической запущенности. Часто причиной неуспеваемости являются неблагоприятные условия жизни в семье, отсутствие как контроля, так и помощи в учебе со стороны взрослых, конфликты в семье, отсутствие режима.

Методика преподавания

Школьная образовательная среда может оказывать как положительное, так и отрицательное влияние на личность ребёнка. С точки зрения педагогов, причиной неэффективности обучения являются формы и методы организации обучения. Психологи среди негативных факторов влияния школы на успеваемость детей чаще называют такую причину, как взаимодействие «учитель – ученик».

Одной из мер предупреждения неуспеваемости является определение степени готовности к школе. У детей, не готовых к длительному систематическому обучению, длительнее и сложнее проходит период адаптации к школе, у них чаще проявляются различные проблемы в обучении, сложнее складываются социальные контакты с педагогом и одноклассниками.

Некоторые социально-педагогические причины неуспеваемости связаны с эмоциональными и физическими перегрузками учителей.

Влияние семьи как причина неуспеваемости

Отмечаются такие частые причины неуспеваемости и отсева, как разлад в семье или ее распад, грубость отношения, алкоголизм и антиобщественное поведение родителей. Среди причин также равнодушие родителей к детям и к их образованию, ошибки в воспитании и неумелая помощь детям. Девальвация семьи, смысла семейных отношений и других родственных связей, чувства ответственности перед обществом за детей – основные причины нравственного здоровья детей и отражения этих причин на успеваемости.

Все причины семейного неблагополучия можно разделить на две составляющие.

Первая группа причин относится к неблагополучной семейной обстановке: недостаточное воспитательное воздействие семьи, педагогическая и психологическая неподготовленность родителей к решению воспитательных задач, моральная и материальная безответственность отца и матери перед своими детьми, чрезмерная строгость, грубые проявления родительской власти, жестокое обращение в семье, противоречивость и несогласованность воспитательных воздействий внутри семьи, детоцентризм, отчужденность, неполноценное воспитание в семье, полное или частичное отсутствие контроля

со стороны родителей, постоянные конфликты в семье, отрицательный пример родителей или одного из них, наличие родителей с отклоняющимся поведением, лишение роли «кумира семьи» и др.

Вторая группа социально-педагогических факторов появления негативных качеств личности связана с недостатками учебно-воспитательного процесса в школе: недостаточное взаимодействие семьи и школы; формализм в учебно-воспитательной работе, недостатки ее организации, отсутствие непрерывности воспитания учащихся, подмена воспитательных воздействий администрированием, зажим самостоятельности учащихся; слабое вовлечение учеников в творческую работу, общественную жизнь, запущенность внеклассной и внешкольной работы; неумение педагогов работать с трудными подростками; неуспеваемость или слабая успеваемость учащихся; слабое педагогическое взаимодействие учителей и родителей по профилактике отклоняющегося поведения.

Желая быстрее воспитать в ребёнке способности к саморегуляции и самоконтролю, часто родители читают ему нравоучения, внушая тем самым чувство неполноценности, дают инструкции, убивая самостоятельность, а также ограждают от массовых запретов, заставляя их соблюдать под прессом угроз и наказаний. Некоторые дети панически боятся сделать ошибку, когда готовят уроки. Это происходит в тех случаях, когда родители педантично их проверяют и при этом очень драматично относятся к ошибкам. Даже если родители не наказывают ребёнка, психологическое наказание все равно присутствует.

Причинами неуспеваемости могут стать также сложные жизненные ситуации (рождение еще одного ребенка в семье, конфликт между родителями, трудности самоопределения). Выявить подобные причины непросто. Ребенок раскроется лишь перед тем, кому он действительно доверяет. Для разговора на эти темы необходимо обладать навыками доверительного общения, беседа требует времени и спокойной обстановки. Стоит помнить, что житейский опыт и «типовые» советы далеко не всегда подходят для решения разнообразных проблем, с которыми сталкиваются школьники. Во многих случаях нужен глубокий анализ не только проблемы, но и стратегий ее решения, которые уже использует ученик, оценка их эффективности, выработка новых, более адекватных стратегий с учетом индивидуальных особенностей ребенка. К этой работе должны подключаться педагоги-психологи, чей статус в школе, к сожалению, нередко близок к формальному.

Глава 2

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ АДРЕСНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ОРГАНИЗАЦИЯМ, ИМЕЮЩИМ НИЗКИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

2.1. ПОВЫШЕНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Мотивация – результат внутренних человеческих потребностей и эмоций, интересов, целей и задач, наличие мотивов, направленных на активизацию деятельности.

Формирование мотивации – это, прежде всего, создание условий для появления внутренних стимулов для обучения, понимание их самими учащимися и дальнейшего самостоятельного развития мотивационной сферы.

Учебная мотивация подразумевает, что требования от учителя учащимися принимаются и выполняются без потери интереса к процессу обучения (в мотивации присутствует осознанное принятие и эмоциональный компонент). Снижение учебной мотивации, следовательно, проявляется в невыполнении требований педагога и в снижении интереса к процессу обучения. Крайним случаем является негативное отношение к школе в целом.

В первую очередь, должна быть выстроена работа по осознанию операциональной стороны учебной деятельности. Сюда относятся приемы, направленные на помощь учащимся в ориентации в распорядке и правилах школьной жизни. Это особенно важно на ступени начальной школы или при переходе с начальной ступени обучения на основную, т.е. для обучающихся 5 классов. Для старшеклассников важными становятся виды работ по усвоению прав и обязанностей.

Упражнения «Школьный распорядок» (1 класс), «Школьные правила» (1 класс), «Наши уроки» (1 и 5 класс), «Сложные вопросы» (5 класс), «Чему нас учат? Кто нас учит?» (5 класс), «Суперученик» (для учащихся выпускных классов), «Ответ на экзамене» (для учащихся выпускных классов), «Права и обязанности» (для учащихся выпускных классов) и другие.

В некоторых случаях необходимо в качестве примеров привести притчи, так как в них есть некая мораль, которая позволит активно провести дискуссию.

Работа по развитию психических процессов, обеспечивающих освоение учебной программы, а также по обучению навыкам эффективного использования психического потенциала предполагает создание условий для формирования успешного стиля учебной деятельности, причем процесс развития необходимых навыков не остается для ребят незамеченным, он ими осознается и контролируется. Такая работа предполагает использование обычных приемов развития высших психических функций в необычном ракурсе: необходимо не только выполнить задание, но и отрефлексировать свои действия в этом упражнении.

Факторы, влияющие на формирование мотивов учебной деятельности школьников

Мотивы учебной деятельности формируются в ходе самой учебной деятельности, поэтому важно знать, как эта деятельность осуществляется. Основными факторами, влияющими на формирование положительной мотивации к учебной деятельности, являются разные методические средства ее повышения.

1. Содержание учебного материала как проблема повышения мотивации. Само по себе содержание обучения, учебная информация вне потребностей ребенка не имеет для него какого-либо значения, а следовательно, не побуждает к учебной деятельности, то учебный материал должен подаваться в такой форме, чтобы у школьников вызвать эмоциональный отклик, активизировать познавательные психические процессы.

Для этого необходимы:

особый подход к освещению учебного материала, характер его преподнесения (аналитический, разъяснительный, критический, логический, проблемный, деловой, необычный по форме);

показ значимости знаний, умений (общественной, личностной, межпредметной связи).

2. Стиль общения учителя и учащегося. На формирование мотивов учения оказывает стиль педагогической деятельности, взаимоотношений с учащимися. Авторитарный стиль формирует «внешнюю» мотивацию учения, мотив «избегания неудачи» задерживает формирование внутренней мотивации. Демократический стиль педагога, наоборот, способствует внутренней мотивации, а либеральный (попустительский) стиль снижает мотивацию учения и формирует мотив «надежды на успех».

В плане общения, отношения с учащимися очень важны:

показ достижений и недостатков в развитии личности, проявление доверия к силам и возможностям учащихся;

проявление личного отношения учителя к ученику, классу, высказывание собственного мнения;

проявление учителем собственных качеств, данных личности (в плане общения, эрудиции, отношения к предмету, деловых качеств и т. д.) и побуждение учащихся к подобным проявлениям;

организация дружеских взаимоотношений в коллективе (взаимопроверка, обмен мнениями, взаимопомощь).

3. Характер и уровень учебно-познавательной деятельности.

При организации учебной деятельности изучение каждого раздела или темы должно состоять из 3 этапов: мотивационного, операционально-познавательного и рефлексивно-оценочного.

1 этап – мотивационный. Это сообщение, почему и для чего учащимся нужно знать данный раздел программы, какова основная учебная задача данной работы. На данном этапе важно обратить внимание на предъявление требований к учащимся. Они могут быть: по содержанию: к дисциплине, к работе; по форме:

развернутые, свернутые (указания, замечания, мимика); алгоритмы; единые и индивидуальные, групповые, общие и детальные, прямые и косвенные.

Этот этап состоит из 3 учебных действий.

Действие 1. Создание учебно-проблемной ситуации, вводящей в содержание предстоящей темы. Это достигается с помощью следующих приемов: постановка перед учащимися задачи, которую можно решить, лишь изучив данную тему; рассказ учителя о теоретической и практической значимости предлагаемой темы; рассказ о том, как решалась проблема в истории науки.

Действие 2. Формулировка основной учебной задачи как итога обсуждения проблемной ситуации. Эта задача для учащихся является целью их деятельности на данном уроке.

Действие 3. Рассмотрение вопросов самоконтроля и самооценки возможностей по изучению данной темы. После постановки задачи намечается и обсуждается план предстоящей работы, выясняется, что нужно знать и уметь для изучения темы, чего учащимся не хватает, чтобы решить задачи. Таким образом создается установка на необходимость подготовки к изучению материала.

2 этап – операционально-познавательный. Здесь важно, чтобы учащийся начинал действовать. Для этого необходимо создание ситуаций различного характера: интеллектуального (проблемная, поисковая, дискуссия, противоречия, ссора): игрового (познавательной игры, соревнования), эмоционального (успеха, увлеченности темой). Важно сказать, что групповая форма учебной деятельности создает лучшую мотивацию, чем индивидуальная. Также важны положительные эмоции, возникающие от деятельности и достигнутого результата.

3 этап – рефлексивно-оценочный. Связан с анализом проделанного, анализом ошибок и оказанием необходимой помощи, сопоставлением достигнутого с поставленной задачей и оценкой работы. Важно уделять внимание подведению итогов так, чтобы учащиеся испытывали удовлетворение от проделанной работы, от преодоления возникших трудностей и познания нового, что приведет к формированию ожидания таких же эмоциональных переживаний в будущем. Поэтому этот этап должен служить своеобразным «подкреплением» учебной мотивации, что приведет к формированию ее устойчивости.

Мотивирующая роль оценки результатов учебной деятельности не вызывает сомнения. Важно, чтобы в оценке давался качественный, а не количественный анализ учебной деятельности учащихся, подчеркивались положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала, выявлялись причины имеющихся недостатков, а не только констатировалось их наличие.

Оценки не должны стать самоцелью для учащихся, потому что может произойти сдвиг учебной мотивации с самой деятельности, с процесса познания и результата на отметку, которая добывается «нечестными способами». Это приводит к угасанию мотива собственно учебной (познавательной) деятельности, к деформации развития личности учащегося.

4. Социальные и познавательные мотивы повышения учебной мотивации обучающихся.

Мотивы учения – это направленность ученика на различные стороны учебной деятельности. Если активность учащегося направлена на работу с самим изучаемым объектом (лингвистическим, биологическим, математическим и т. д.), то здесь можно говорить о разных видах познавательных мотивах. Если активность направлена в ходе учения на отношения школьника с другими людьми, то речь идет, как правило, о различных социальных мотивах.

Основными методами мотивации и стимулирования деятельности обучающихся являются эмоциональные, познавательные, волевые и социальные.

5. Эмоциональные методы повышения учебной мотивации обучающихся:

– Адекватная похвала.

Стимулирует личностный рост и самореализацию ребенка, порождает уверенность в своих силах. Необходимо поощрять ребенка за успехи. Говорить надо так, чтобы ребенок знал свои возможности и способности: «Ты справился с этим заданием, потому что у тебя сильная воля и желание довести дело до конца!»

– Поощрение и порицание.

Поощрение применяется для обучающихся с заниженной самооценкой и низким уровнем притязаний, неуверенных в себе, тревожных и именно этот метод ведет к созданию ситуации успеха для отдельных учащихся. Порицание может применяться к учащимся с завышенной самооценкой и высоким уровнем притязаний, а также для ребят с адекватной самооценкой, потому что именно у этих детей развита рефлексия. Они, как правило, осознают свой потенциал, на что они способны, свои недостатки и свои сильные стороны, на которые у них и опора.

– Эмоциональные разрядки.

Наличие на уроке эмоциональных разрядок: шуток, улыбок, использование юмористических картинок, поговорок, афоризмов с комментариями, небольших стихотворений, музыкальных минуток и т. п.

– Учебно-познавательная игра.

По выражению Л. С. Выготского, «игра является естественной формой труда ребёнка, присущей ему формой деятельности, приготовлением к будущей жизни. Ребёнок всегда играет, он есть существо играющее, но игра его имеет большой смысл, она точно соответствует его возрасту и интересам и включает в себя такие элементы, которые ведут к выработке нужных навыков и умений».

Учебно-познавательная игра – это вид деятельности, занимаясь которой, дети учатся. Учебно-познавательная игра, как и каждая игра, представляет собой самостоятельный вид деятельности, которой занимаются дети: она может быть индивидуальной или коллективной. Данная игра является ценным средством воспитания действенной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает у учащихся живой интерес к процессу познания. В ней охотно дети преодолевают значительные трудности, тренируют свои силы, развивают способности и умения. Она помогает сделать любой учебный

материал увлекательным, вызывает у учеников глубокое удовлетворение, создаёт радостное рабочее настроение, облегчает процесс усвоения знаний. В учебно-познавательных играх ребёнок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует предметы по тем или иным признакам, производит доступный ему анализ и синтез, делает обобщения.

Игра решает коррекционно-развивающие, коррекционно-воспитательные и образовательные задачи. Учебно-познавательные игровые формы обучения способствуют социальным и практическим навыкам, вызывают у детей желание экспериментировать и заниматься учебной деятельностью.

И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, В. А. Слостенин и Е. Н. Шиянов считают, что использование дидактических игр в практике преподавания, позволяет учителям стимулировать деятельность учеников на уроке, объясняя общей морально-психологической атмосферой «выполнения тех или иных заданий, поскольку это в значительной мере снимает чувство неуверенности, боязни приступить к внешне сложным заданиям» (Слостенин В. А., Исаев И. Ф. и др.);

- создание ярких наглядно-образных представлений;
- создание ситуации успеха;
- стимулирующее оценивание.

6. Стимулирующее оценивание как фактор повышения учебной мотивации. Стимулирующим оцениваем является формирующее оценивание.

Формирующее оценивание – оценивание прогресса ученика в достижении образовательных результатов в процессе обучения, проводимое совместно учителем и учеником, с целью определения текущего состояния обученности школьника, путей его перспективного развития, мотивируя его на дальнейшее обучение, совместное планирование учителем и учеников новых образовательных целей и путей их достижения.

Формирующим данный вид оценивания называется потому, что оценка ориентирована на конкретного ученика, призвана выявить пробелы в освоении учащимся элементов содержания образования с тем, чтобы восполнить их с максимальной эффективностью. Владая таким инструментом, учитель сможет успешно собирать информацию на основе обратной связи, проводить эксперименты в ходе учебного процесса, таким образом, сможет увидеть и узнать, как школьники воспринимают материал и как они реагируют на приёмы преподавания. Класс становится лабораторией, в которой учитель получает возможность лучше понимать процесс обучения, и более эффективно влиять на него через собственное преподавание. Педагоги, предполагающие, что ученики выучили то, что они пытались им преподавать, проведя контрольные работы и тесты, часто испытывают разочарование, убедившись в том, что это совсем не так. Увы, дети не обучаются в таком объёме и так хорошо, как того ждут от них учителя. Есть огромный разрыв между тем, что дал преподаватель, и тем, чему обучились школьники. Когда педагоги это замечают, решать проблему бывает уже поздно. Поэтому формирующее оценивание необходимо для того, чтобы диагностировать, как идёт процесс обучения на начальной и промежуточной, а не только конечной стадии и – если данные окажутся неудовлетворительными – на основе полученной информации внести в него необходимые изменения по

совершенствованию качества учебной деятельности. Именно это стоит за определением формирующего оценивания как оценивания для обучения. Суть формирующего оценивания (его еще называют «внутреннего», в отличие от суммирующего «внешнего») можно выразить следующей метафорой: «Если представить учеников в образе растений, то внешнее (суммирующее) оценивание растений есть процесс простого измерения их роста. Результаты измерений могут быть интересны для сравнения и анализа, но сами по себе они не влияют на рост растений. Внутреннее (формирующее) оценивание, наоборот, сродни подкормке и поливу растений, являя собой то, что напрямую влияет на их рост» (И. С. Фишман, Г. Б. Голуб). Иными словами, если выражаться более конкретно, то в первом случае оценивается, насколько выросло растение, а во втором – как оно росло, как влияли условия на рост, как повлияло на рост внесение удобрений и т. д.

Условиями реализации формирующего оценивания являются:

1. Планирование образовательных результатов учащихся по темам.
 2. Планирование цели урока как образовательного результата деятельности учащихся.
 3. Формулирование задач урока как шагов деятельности учащихся.
 4. Формулирование критериев оценивания.
 5. Оценивание образовательной деятельности учащихся.
 6. Осуществление обратной связи.
 7. Сравнение полученных образовательных результатов учащегося с предыдущим уровнем его достижений.
 8. Определение места учащегося на пути достижения поставленной цели.
 9. Корректировка образовательного маршрута учащегося.
- Свободный выбор задания.

Наличие и выбор места на уроке методов, способствующих активизации инициативы и творческого самовыражения самих учащихся, когда они действительно превращаются из «потребителей знаний» в субъектов действия по их получению и созиданию. Это такие методы, как метод свободного выбора (свободная беседа, выбор действия, выбор способа взаимодействия, свобода творчества и т. д.); активные методы (ученики в роли учителя, обучение действием, обсуждение в группах, ролевая игра, дискуссия, семинар, ученик как исследователь); методы, направленные на самопознание и развитие (интеллекта, эмоций, общения, воображения, самооценки и взаимооценки).

Удовлетворение потребности быть значимой личностью. Подходит для неуверенных в себе, но на многое претендующих детей. Для таких детей возможно давать задания, которые они приготовят самостоятельно дома, а потом их спросить именно это задание. У них обычно низкий темп учебной деятельности, они, как правило, тугодумны.

7. Познавательные методы повышения учебной мотивации обучающихся.

Опора на жизненный опыт. Здесь важно понять, что ребенку надо не только объяснять связь учебного материала с реальностью, но и способ «погружения в задачу». Другими словами, появляется познавательный интерес. Педагог как бы

прогнозирует будущую деятельность. Педагог, прогнозируя результаты деятельности на уроке, тем самым мотивирует учащихся на определенную скорость выполнения задания, на глубину погружения в материал либо на быстроту реакции, на генерирование творческих ответов. Здесь очень важно озвучивать то, что вы прогнозируете, информируя ребят об обязательных результатах обучения не в конце урока, а в самом его начале, тем самым развивая очень важное психическое качество – рефлексия при выполнении тех или иных заданий, вся их деятельность рано или поздно становится целенаправленной, это поможет избежать очень многих ошибок.

Среди познавательных методов большой популярностью пользуется «Мозговой штурм». В психологии этот метод еще называется «брейнсторминг» – методика стимуляции творческой активности и продуктивности.

Мозговой штурм – это эффективный способ решения проблем и текущих задач, основанный на стимулировании творческой активности членов команды. Цель мозгового штурма – генерировать как можно больше идей и разными способами определить лучшее решение. Обычный brainstorming может стать переломным моментом в судьбе проекта или всего продукта.

В современной педагогической практике много популярных видов мозгового штурма, которые отличаются техникой проведения, ролью участников, результатами: брейнрайтинг, «мозговая атака на доске», по-японски, многоступенчатый и другие технологии мозгового штурма.

8. Волевые методы повышения учебной мотивации обучающихся.

Предъявление учебных требований:

Информирование об обязательных результатах обучения.

Формирование ответственного отношения к учению.

Познавательные затруднения.

Самооценка деятельности и коррекции.

Рефлексия поведения.

Прогнозирование будущей деятельности.

9. Социальные методы повышения учебной мотивации обучающихся.

Интерес к достижениям и делам обучающегося формирует у него желание достигать успеха. Очень внимательно и с заинтересованностью относитесь к тому, что для обучающегося значимо. Стимулируйте и поддерживайте его интересы регулярно.

Опора на авторитет учителя. Педагог очень многое может просто внушить ребенку, причем его мнение наиболее весомо по сравнению с мнением родителей. Авторитет педагога не сохраняется в том случае, если ребенок неуспешен и способен манипулировать своими родителями. Жалуясь родителям на педагога, ребенок в этом случае всегда получает поддержку последних, которые сами того не замечая, становятся орудием незатейливой мести «злому учителю».

При общении с родителями делается акцент на атмосферу познания. Ребенок, растущий в атмосфере познания, имеет внутреннюю потребность знать. Сама атмосфера в семьях должна быть познавательной. Этим прежде всего

должны жить родители ребенка. Это главное условие повышение мотивации. Вы сами должны жить какой-либо темой: просматривать книги, кинофильмы, журналы, экскурсии и путешествия – все должно быть объединено одной темой, темой вашей жизни!

Социальные методы мотивации. Развивая контакты и сотрудничество, чувство коллективизма, вы тут же оцениваете каждого индивидуально, а поэтому и каждый отвечает сам за себя, даже работая в группе. Коллективизм развивается только во внеклассной и внеурочной работе: спортивные соревнования, праздники, фестивали и т. д.

Развитие желания быть полезным обществу.

Побуждение подражать сильной личности.

Создание ситуации взаимопомощи.

Поиск контактов и сотрудничества.

В развитии мотивации в современных условиях развития образования играют большую роль новые формы активности в школе. Применение таких форм позволяет изменить стереотипные взгляды на действительность и себя в этой действительности.

2.2. ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИСПЫТЫВАЮЩИМ ТРУДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

Со времен Конфуция и Сократа педагоги признавали двойную цель образования: 1) передать смысл и значение прошлого и 2) подготовить молодежь к вызовам будущего. Школа должна готовить учащихся к происходящему быстрее, чем когда-либо прежде, обучать профессиям, которые еще не созданы, учить отвечать на социальные вызовы, которые мы еще не можем себе представить, обучать технологиям, которые еще не изобретены.

Международные сравнительные исследования в области образования показывают, что сильной стороной российских обучающихся является овладение предметными знаниями на уровне их воспроизведения или применения в знакомой учебной ситуации, но у них возникают трудности в применении этих знаний в ситуациях незнакомых, приближенных к жизненным.

С чем связана данная проблема? В основном с особенностями организации учебного процесса в российских школах, его ориентацией на овладение предметными знаниями и умениями, решение типичных (стандартных задач), как правило, входящих в учебники, демоверсии или банки заданий государственной итоговой аттестации. В учебном процессе практически не остается времени на формирование поиска новых или альтернативных способов решения задач, на проведение исследований или групповых проектов.

1. Проектная деятельность – один из главных инструментов в современном образовании по развитию успешности обучающихся. Метод проектов позволяет отойти от традиционализма в обучении. Он играет роль дидактического инструмента, который создает уникальные условия для развития целеустремленности и самостоятельности обучающегося, стимулирует его

природную любознательность к познанию непознанного. Благодаря использованию метода проектов у обучающихся повышается уверенность в своих знаниях, развивается осознание значимости роли сотрудничества, совместной деятельности в процессе выполнения творческих заданий, развиваются коммуникативные способности, исследовательские умения и т.д.

Работа над проектом позволяет выработать способность анализировать ситуацию (мыслить аналитически), к быстрому и оперативному поиску информации (мыслить аналитически), к анализу и пониманию сложного текста, к структурированию получаемой информации (мыслить аналитически), к постановке и удержанию целей и задач (мыслить последовательно), к командообразованию и командному взаимодействию; способность к самоорганизации в процессе работы над заданием и планированию собственной и командной работы, а также способность к представлению полученных результатов.

Важнейшим условием эффективного использования метода проектов является соблюдение определенной технологической цепочки, состоящей из следующих этапов:

- подготовительный этап;
- выбор обучающимся в результате взаимодействия с учителем темы проекта и ее обоснование; определение последовательности действий по выполнению проекта; выявление методов и средств поиска информации; определение форм представления результатов (презентация, доклад, видеофильм, макет, изделие, буклет и др.); создание целевой презентации, предварительная экспертиза и коррекция проекта;
- основной этап – самостоятельный индивидуальный сбор обучающимися информации, ее анализ и систематизация, работа с литературой, первоисточниками, ресурсами сети Интернет, изучение различных материалов и т.д.; создание «продукта» проектной деятельности: макета, изделия, мультимедиапродукта, буклета; формулировка выводов, определение степени достижения поставленных целей;
- заключительный этап – защита обучающимися проекта; экспертиза проекта; возможности внедрения проекта.

Проектная деятельность дает широкие возможности для формирования ключевых компетенций учащихся (учебно-познавательной, исследовательской, коммуникативной, социальной и информационно-коммуникационной), способствует повышению уровня активности школьников, позволяет в большей степени индивидуализировать учебный процесс с позиций предоставления учащемуся возможности для проявления самостоятельности в планировании, организации и контроле своей деятельности.

Практическая значимость проекта в том, что в нем рассматривается возможность использования данной инновационной технологии обучения в единой педагогической системе обучения.

Результаты в разных типах проектов разные.

Исследовательский проект: новые знания, оформленные в статье; математическая модель, чертеж или что угодно, произведенное уже в формализованном виде;

Инженерный проект: принципиальная схема, устройство, прототип устройства, который воспроизводит ключевой функционал того, что мы хотели исследовать и сделать; модель организации динамической системы;

Социально-экономический проект: модель устройства систем или рынков, модель того, как организуется труд людей, как работает организация для достижения новых целей;

Арт-проекты: художественный объект (например, машина Голдберга), новый смысл.

Какими могут быть другие образовательные результаты по выполнению проектов: углубленные предметные знания и навыки (за пределами школьной программы – линейная алгебра, биотехнология...), прикладные навыки и умения в том, что ребята сделают руками, применение какой-либо технологии (программировать, паять, расписывать...), знакомство с предметной областью, понимание из чего она состоит (знакомство с устройством рынка и требованием к профессионалу, понимание, как себя приземлить на разные поля деятельности, найти работу); знакомство с ценностями и мировоззрением профессионалов, ценности работы в команде и со взрослыми, ответственность, доведение работы до конца, гибкие навыки (работа с информацией, управление временем и самоорганизация и др.).

2. Оказание помощи неуспевающим обучающимся на уроке

Работая с отстающими и неуспевающими школьниками, анализируя причины, вызывающие их учебные неудачи, учитель должен задаваться вопросом о том, какие недостатки в его работе порождают пробелы в знаниях учащихся, приводят к снижению интереса к обучению, нежеланию учиться.

Признаки отставания как начальный этап формирования неуспеваемости можно обнаружить в ходе образовательной деятельности, как в урочное, так и во внеурочное время (таблица 1). Эффективность их преодоления будет зависеть от своевременного их обнаружения и предупреждения.

Проектируя и планируя будущий урок, учитель должен чётко себе представлять, 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 её формирования работу педагога на уроке можно условно разделить на два уровня:

- 1) работа, направленная на профилактику неуспеваемости (таблица 2);
- 2) работа по оказанию помощи неуспевающему ученику на уроке (таблица 3).

Признаки отставания – начало неуспеваемости учащихся

Признаки отставания	Признаки обнаружения
Ученик не может сказать, в чем трудность задачи, наметить план ее решения, решить задачу самостоятельно, указать, что новое получено в результате ее решения. Ученик не может ответить на вопросы по тексту, сказать, что нового он из него узнал	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 неактивен 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 самостоятельной работы
Ученик не реагирует эмоционально (мимикой и жестами) на успехи и неудачи, не может дать оценки своей работе, не контролирует себя	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 действия, путает их порядок, не может проверить полученный результат и ход работы	Эти признаки проявляются при выполнении упражнений, а также при выполнении действий в составе более сложной деятельности
Ученик не может воспроизвести определений понятий, формул, доказательств, не может, излагая систему понятий, отойти от готового текста; не понимает текста, построенного на изученной системе понятий	Эти признаки проявляются при постановке учащимся соответствующих вопросов

Приёмы 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, позволяющих всем учащимся активно усваивать материал. Попросить слабоуспевающего ученика определить цель

	урока, практическое значение изучаемой темы, пониманию каких проблем она помогает. Попросить составить план рассказа учителя
Этап закрепления вновь изученного материала	Предложить задания, соответствующие познавательным возможностям слабоуспевающего ученика (с целью формирования и закрепления уверенности в своих силах). Подробно объяснить порядок выполнения задания, предупреждая возможные затруднения в работе. Предложить выполнить задание разными способами
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, пропустившими предыдущие уроки. По окончании раздела 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 выполнения работы. Стимулировать постановку вопросов к учителю при затруднениях в самостоятельной работе. Умело оказывать помощь ученикам в работе, всемерно развивать их самостоятельность. Учить умениям планировать работу, выполняя ее в должном темпе и осуществлять контроль
При организации самостоятельной работы вне класса	Обеспечить в ходе домашней работы повторения пройденного, концентрируя внимание на наиболее существенных элементах программы, вызывающих обычно наибольшее 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 3

Оказание помощи неуспевающему ученику на уроке

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

3. Развитие оценочной самостоятельности ученика предполагает создание условий для внутренней оценки учеником своих результатов наряду с внешней оценкой их учителем. При этом у ученика развивается способность анализировать и оценивать результаты учебной деятельности с использованием осознаваемых критериев, проявляя при этом субъектную позицию в образовательном процессе.

Развитие оценочной самостоятельности является процессом развития освоения учащимися общеучебных умений аналитического и оценочного характера и протекает в условиях совместной оценочной деятельности учителя и ученика. Формирование субъектной позиции ученика происходит как на уроке, так и во внеурочной деятельности в процессе выполнения заданий, взаимодействия с одноклассниками и другими учащимися, а также с учителем и другими субъектами, например, родителями. Субъектная позиция учащихся может быть сформирована при условии согласованной деятельности педагогов, работающих с этим классом. Одним из вариантов согласования позиций педагогов является совместная разработка и последующая реализация метапредметных программ. Последовательно этапы развития оценочной самостоятельности обучающихся могут быть определены следующим образом:

1 этап. Совместная разработка метапредметной программы педагогами, работающими в одном классе. Данный этап реализуется в течение учебного года, предшествующего реализации метапредметной программы, является подготовительным для реализации процесса развития оценочной самостоятельности учащихся. Однако, как показала практика, данный этап имеет чрезвычайно важное значение для согласования позиций педагогов, выработки совместного понимания взаимосвязи самооценки и внешней оценки, понимания необходимости развития субъектной позиции ученика, выбора и создания соответствующих заданий, ориентированных на развитие мотивации учащихся путем формирования необходимых универсальных учебных действий. На этом этапе, реализуемом в формате семинаров, обсуждений, индивидуальных консультаций, происходит изменение позиции учителя по отношению к обучающимся и их учебной деятельности, актуализируется понимание необходимости:

- формирования на уроке среды сотрудничества, ориентации на сравнение сегодняшних достижений ученика с его вчерашними достижениями, а не сравнение школьников друг с другом;

- предоставления обучающимся возможности контролировать и оценивать результаты своей учебной деятельности самостоятельно;

- отказа от ориентации на «среднего ученика» и расширения практики индивидуализированных методов, форм не только контроля, но и организации учебной деятельности;

- ориентации на развитие активности учащихся в образовательном процессе. На этом этапе в процессе создания метапредметных программ педагоги формулируют специальные познавательные задачи, которые в современной дидактике относят к ситуационным задачам. Эти задачи должны быть сформулированы таким образом, чтобы «вызвать у школьников желание,

стремление решать поставленную задачу» (Г. И. Щукина). Далее подбирают содержание и определяют критерии оценивания результатов решения задач.

2 этап. Выбор модели обучения и соответствующих ей стратегий обучения с учетом специфики реализуемой метапредметной программы, определяемой кругом учебных предметов. Так, для метапредметной программы, созданной на материале учебных предметов, направленных на изучение языков (иностранных, государственного, родного) такой стратегией является стратегия коммуникативного обучения. А для всех остальных учебных предметов, на учебном материале которых создается метапредметная программа, может быть выбрана стратегия активного обучения. В данном случае речь идет о «мягкой» модели обучения, предполагающей создание условий для активного и продуктивного творчества учащихся путем гибкого управления активностью учащихся через советы и рекомендации. Выбор модели и стратегий обучения также проводится в процессе согласования позиций педагогов только в совместном обсуждении. Важно, чтобы педагоги, реализующие совместно метапредметную программу, работали с использованием одной и той же стратегии.

3 этап. Встраивание педагогом содержания метапредметной программы в рабочую программу учебного предмета. На этом этапе педагоги определяют, в каком временном периоде реализуются те или иные задания, когда проводится рефлексия учениками и внешняя оценка педагогом, как именно учащиеся представляют выполняемые задания, проявляя при этом и свое творчество, и свою активность. Кроме этого, важно, чтобы педагог спланировал процесс управления активностью учащихся на уроках и во внеурочной деятельности. Для этого необходимо, чтобы на этапе построения рабочей программы, составления планов уроков он продумал:

- формы организации эффективного взаимодействия между педагогом и учащимися, а также между учащимися;
- приемы развития мотивации у учащихся к обучению с учетом вариативных контекстов (индивидуальных особенностей учащихся);
- методы контроля учебной деятельности и оценки ее результатов, создание системы оценивания результатов;
- механизмы организации системы обратной связи, коррекции отклонений результатов. Важной особенностью этого этапа является учет специфики реализации выбранной стратегии в образовательном процессе и учет этих особенностей при планировании уроков.

Так, например, стратегия коммуникативного обучения предполагает обязательную организацию различных форматов общения (коммуникации) обучающихся. В зависимости от изучаемого содержания образования (темы урока, темы учебной программы), его назначения в целостном процессе обучения (начало изучения темы или ее завершение) учителем могут быть использованы различные формы построения взаимодействия:

Межличностная – общение учащихся между собой в процессе решения задач с учетом вариативных контекстов. Так, использование разных технологий предполагает реализацию различных контекстов межличностного общения.

Примером технологии, позволяющей организовать межличностное взаимодействие, является технология «ралли». Суть технологии состоит в следующем. Учитель заранее формирует перечень заданий для самостоятельного освоения учащимися какой-либо среды, чаще всего музейной выставки. Учащимся выдается список вопросов, на которые они в процессе, например, посещения музея или поездки на экскурсию в другой город должны найти ответы.

Групповая – акцент делается на взаимодействии учащихся в малых группах, на совместной деятельности в процессе решения учебно-познавательных проблем. Так, например, ролевая игра на уроке с использованием симуляционных технологий позволяет погрузить учеников в пространство игровой ситуации, где для каждого определена своя заранее выбранная роль, которой необходимо следовать при построении коммуникации. Например, учащиеся вместе с учителем создают некую среду обитания (деревню, фирму по реализации услуг, предприятие по производству чего-либо); распределяют роли, выдумывают свою биографию, внешний портрет, качества личности; формулируют цель, к которой группа в процессе взаимодействия должна прийти. В процессе создания такой среды реализуются различные контексты межличностного взаимодействия. Стратегия активного обучения предполагает выполнение учащимися «простых», относительно небольших по времени и трудозатратам, и «сложных», более продолжительных по времени, заданий. Простыми заданиями являются проблемные задания, выполняемые учащимися на уроке. К сложным могут быть отнесены ситуационные задачи, решаемые учащимися в урочной и внеурочной деятельности. При реализации этой стратегии часто используются методы и приемы организации групповой работы учащихся.

4 этап. Выбор и реализация методов развития субъектной позиции ученика в процессе освоения учебного предмета в соответствии с выбранной стратегией. Данный этап предполагает такую организацию учебно-познавательной деятельности учащихся, при которой будет происходить развитие активности ученика в образовательном процессе от репродуктивно-подражательной активности к поисково-исполнительской и далее к творческой (Г. И. Щукина). Приобретение самостоятельного опыта действия происходит не сразу, а через освоение опыта других. В теории. Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития ребенка заключен значительный научный потенциал для анализа глубокого и сложного вопроса о подражательной активности ребенка. Он установил, что овладение всякой более сложной формой развития вначале осуществляется ребенком в сотрудничестве, а затем уже самостоятельно. Это и означает, что в сотрудничестве происходит овладение идеальными образцами предметных действий и речевых форм, опытом других, что и происходит на основе репродуктивно-подражательной активности. Поисково-исполнительская активность обладает в этом отношении более значительными ресурсами. В этих условиях школьник выступает исполнителем, поскольку задачи перед ним ставит учитель, мастер, взрослый. Но поиски самостоятельных путей решения, проба не одного пути, а ряда вариантов отрывают ребенка от образца,

предоставляют простор для размышлений и о характере содержания, и об условиях деятельности, и о своих возможностях. В силу этого переход на уровень поисковой активности всегда знаменует собой и более высокий уровень деятельности. Уровень творческой активности наиболее высокий. Его, конечно, не следует приравнивать к процессу зрелого творчества, поскольку опыт школьника все же ограничен. И вместе с тем творческая активность предоставляет широкие возможности для развития всех потенциальных сил воспитанника. Г. И. Щукина рекомендовала использовать следующие приемы развития активной позиции учащихся на уроке:

- Ситуации, в которых ученик должен защищать свое мнение, приводить в его защиту аргументы, доказательства, факты, использовать приобретения знаний и опыта.

- Ситуации, побуждающие школьника задавать вопросы учителю, товарищам, выяснять неясное, углубляться в осмысление знаний.

- Рецензирование ответов товарищей, сочинений, других творческих работ, что связано с советами, коррективами, с активным поиском главного.

- Помощь товарищу при затруднениях, объяснение непонятного.

- Выполнение заданий – максимума, рассчитанного на чтение дополнительной литературы, научных источников, иной поисковой деятельности.

- Побуждение к нескольким путям решения поставленной задачи, вопроса.

- Свободный выбор заданий, преимущественно поисковых и творческих.

- Создание ситуаций обмена информацией среди учащихся.

- Ситуации самопроверки, анализа собственных познавательных и практических работ.

Использование этих приемов позволяет актуализировать перед учеником задачи проявления сознательной активности в обучении, стремление научиться чему-то, а не просто выполнить требование учителя. Выполнение предлагаемых заданий, большей частью ситуационных и рефлексивных, предполагает организацию самостоятельной работы учащихся как на уроке в групповой работе, так и во внеурочной деятельности в форме разработки проектов в малых группах. Поэтому в школе целесообразно создавать реальное или виртуальное образовательное пространство как пространство взаимодействия учителей и учащихся, позволяющее реализовывать общение и организовывать совместную деятельность. Это пространство, как показывает опыт, может быть построено через проектирование «мест-позиций», т.е. функциональных структурно организованных мест для совместной культурной деятельности в образовательном процессе – совместного проектирования, моделирования, исследования и творчества. Причем такая модель образовательного пространства не может быть изначально построена как «готовая к употреблению», в процессе совместной деятельности учителя и учащихся она изменяется, т.е. со-выращивается и развивается деятельностью ее субъектов. В этом заключается принципиальное отличие такой модели пространства от традиционной жестко заданной структуры.

Какие же «места-позиции» могут быть созданы? Вероятнее всего, возможно создание уже знакомых «номинаций», таких как «мастерская», «кафедра», «журнал», «галерея», «клуб», «тьютор». Названия «номинаций» достаточно условны, они лишь обозначают специфику культурных и институциональных «мест», практик, каждая из которых может включать множество деятельностей и различных позиций в зависимости от наличных и проектируемых ресурсов. Другой вариант организации образовательного пространства может представлять собой вариант полного совпадения с пространством проектной деятельности учащихся, если таковое уже создано в школе. Переходы от обязательной работы к работе по выбору, от учения к созданию собственного проекта, к исследованию, от работы под руководством к самостоятельной работе – все это требует не кабинетного, а содержательного оформления пространства школы. Образовательное пространство школы должно включать в себя наряду с традиционными кабинетами (где осуществляется учебная деятельность по учебным предметам) места для самостоятельной работы (лаборатории, библиотеки, компьютерные классы с доступом к разнообразным базам данных), пространства внеучебной деятельности и т.д. Для реализации в школе проектирования совместной формы деятельности взрослых и детей, для формирования у учащихся способности к осуществлению ответственного выбора необходимо выделить в школе несколько подпространств.

Это сочетание специальных подпространств, структурированных по принципу «подготовка – опыт – демонстрация», поскольку именно эти три этапа выделяются как в структуре проекта (эксперимента), так и в структуре ответственного действия. Подготовка подразумевает формулирование замысла, планирование возможных действий, разработку программы. Опыт подразумевает пробу осуществления замысла, первичную реализацию. Демонстрация подразумевает окончательную реализацию замысла, своеобразный отчет о связи замысленного и реализованного. Это этап оценки состоятельности своего замысла.

Подпространства проектной деятельности в школе:

Подпространство подготовки

Подпространство опыта

Подпространство демонстрации

Работа в архивах, музеях.

Подготовка к научному турниру или конкурсу.

Подготовка летней экспедиции.

Подготовка праздника.

Лаборатории.

Мастерские.

Участие в работе общественной организации, научного сообщества.

Участие в проведении праздника.

Участие в конкурсах, турнирах, семинарах.

Защита творческих работ и проектов.

Таким образом, образовательное пространство школы представляет собой сочетание и взаимопереходы из пространства подготовки в пространство опыта и в пространство демонстрации. Образовательное пространство школы становится поляризованным.

Еще одним, но уже виртуальным, может стать пространство сети Internet, в котором школьники могут разработать свой (личный или школьный) сайт, гипертекстовую библиотеку, электронный журнал, могут проводить конференции и симпозиумы, создать свою виртуальную школу или отдельные виртуальные кабинеты и т.д.

5 этап. Анализ результатов (рефлексия учащихся, внешняя оценка учителя, обсуждение в рамках малого педсовета рекомендаций для дальнейшей работы).

Выполненные ситуационные задания оцениваются по критериям с использованием традиционной шкалы оценивания (в том случае, если учитель учитывает решение задач в урочной деятельности, во внеурочной деятельности шкала может не использоваться): выполнение всех заданий задачи в полном объеме, использование дополнительных материалов, презентация решения задачи.

Также оценивается развитие у учащихся универсальных учебных действий путем самооценки (рефлексии ученика, аутентичной оценки) и внешней оценки учителем с использованием шкалы, удобной учителю:

- самостоятельно анализировать условия достижения цели;
- планировать путь достижения цели;
- самостоятельно оценивать правильность выполнения действия;
- вносить необходимые изменения в исполнение действия;
- контролировать свои действия и действия других учащихся в группе;
- оказывать необходимую взаимопомощь;
- организовывать и планировать учебное сотрудничество;
- планировать общие способы работы в группе;
- осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотек и Интернета;
- осуществлять выбор наиболее эффективных способов решения задач.

Для каждого ученика оформляется индивидуальная карточка динамики формирования универсальных учебных действий, которой заполняется по результатам решения каждой ситуационной задачи.

По завершении реализации программы классным руководителем совместно с учителями, реализующими данную программу, проводится малый педагогический совет с целью обсуждения полученных результатов и выработки рекомендации для дальнейшей работы с каждым учеником и формулировки советов ученику о тех действиях, на развитие которых ему необходимо обратить внимание. При обсуждении результатов обращается внимание на следующие проявления оценочной самостоятельности учащихся и, соответственно, развития самоопределения средствами школьного образования:

- проявление более выраженного интереса к отдельным учебным предметам, НЕ обусловленное необходимостью прохождения по ним

государственной итоговой аттестации (ОГЭ в 9 классе), но избранное в соответствии со своими планами на будущее;

- проявление адекватной оценки своих планов и возможностей, интерес к самопознанию, поиску ответов на острые вопросы смысла жизни, назначения человека, возможностей управления собой;

- проявление самостоятельности в поиске путей решения предлагаемых задач, стремление к проявлению своего мнения в познавательной деятельности;

- проявление признаков стремления учащихся к самообразованию, которые определяются следующими критериями: целенаправленностью самообразования, обусловленной соответствующей мотивационной сферой; умениями, обеспечивающими процесс самостоятельного познания; умениями, направленными на организацию данной деятельности (по А. К. Громцевой):

1) Первый уровень самообразовательной работы самый низкий, когда наличие тех или других познавательных интересов заставляет ученика прибегать к чтению какой-либо книги, к просмотру отдельной телепередачи, к прослушиванию лекции. Это, по существу, еще не целенаправленная самообразовательная работа, а часто случайная дополнительная деятельность для удовлетворения порой еще и не очень стойкого интереса (если книга покажется неинтересной, она не будет читаться, если передача сразу не увлечет, моментально будет выключен телевизор). Первый уровень самообразования, вернее, его исток, всецело определяется интересом к предмету, однако еще недостаточно глубоким и стойким. Интересы личности еще не дифференцируются, обращение к дополнительной работе может быть очень широким, но, как правило, случайным и неглубоким.

2) На втором уровне интересы постепенно начинают концентрироваться на более узком круге предметов, которые включаются в жизненные планы учащегося. Происходит переосмысление дополнительной деятельности: она становится средством достижения идеалов, жизненных планов. Самообразование становится организованным, систематическим, в его центре самостоятельное познание. На этом уровне самообразовательная деятельность учащихся превращается в относительно самостоятельную, имеющую свои цели, задачи, содержание и организацию. Чаще всего на данном уровне она осмысливается как средство. Реализации идеалов, жизненных планов личности, решения профессиональных задач.

3) Третий уровень характерен для учащихся, которые уже не один год занимаются самообразованием. Его отличают большая четкость, действенность, реальность целей. Учащийся, приобретая определенный опыт самостоятельной работы, учится оценивать свои возможности и согласно им определять задачи своей деятельности. Учащимися сознательно отбираются наиболее рациональные источники самообразования и формы его организации.

4. Работа с компетентностно-ориентированными заданиями (КОЗ) – актуальная проблема современной школы для организации интеллектуально-развивающей среды.

Разрабатывая КОЗ, учитель помимо прежних функций организатора и конструктора учебного процесса начинает выполнять ряд новых функций:

консультанта, тьютора, сопровождающего самостоятельную деятельность учащегося по формированию и развитию его компетенций.

Чем отличается КОЗ от традиционного задания?

1. Это деятельностное задание. Позволяет формировать универсальные учебные действия (УУД).

2. КОЗ моделирует реальную или квазиреальную (учебную) ситуацию.

3. Строится на актуальном для учащихся учебном материале, требует поиска в дополнительных источниках.

4. КОЗ имеет специфическую структуру, обеспечивающую организацию целенаправленных действий обучающихся в процессе выполнения задания, поиска решения и представления опыта.

Элементы компетентностно-ориентированного задания: стимул, задачная формулировка, источник информации, бланки для выполнения задания и ответов, инструмент проверки (шкала оценивания, модельный ответ, ключ как эталон выполнения задания).

Стимул (погружает в контекст задания и мотивирует на его выполнение).

Стимул в компетентностно-ориентированном задании выполняет несколько функций:

мотивирует учащегося на выполнение задания;

моделирует практическую, жизненную ситуацию;

при необходимости может нести функцию источника информации.

Этот блок компетентностно-ориентированного задания необходимо ориентировать на определенный класс и на определенный характер проведения урока или системы уроков.

Задачная формулировка (точно указывает на деятельность учащегося, необходимую для выполнения задания). Задачная формулировка:

задает деятельность и формулирует требования к ответу:

точно указывает ученику на ту деятельность, которую он должен совершить;

должна быть истолкована единственным образом;

должна содержать требования к способу представления результатов работы, трактование которых тоже должно быть однозначным;

должна быть учащемуся интересна;

должна соответствовать возрасту учащегося;

должна точно соотноситься с инструментом проверки (модельным ответом или специфической шкалой оценки).

Источник информации содержит информацию, необходимую для успешной деятельности учащегося по выполнению задания. Необходим и достаточен для выполнения заданной деятельности, интересен, соответствует возрасту учащихся. На одном источнике может строиться несколько заданий. Учащиеся не должны быть знакомы с источником до выполнения задания.

Инструмент проверки задаёт способы и критерии оценивания результата, определяет количество баллов за каждый этап деятельности и общий итог в зависимости от сложности учебного материала, дополнительных видов деятельности. Инструментом проверки может быть ключ.

Ключ используется для тестовых заданий закрытого типа и предлагает выбор из нескольких вариантов ответа, из которых правильным является один или более одного (множественный выбор). Специфика открытых тестовых заданий состоит в том, что их относительно легко формулировать и очень трудно оценивать. Открытые вопросы, даже те, которые требуют только кратких ответов, вызывают такое широкое разнообразие ответов, что практически невозможно описать их все.

Модельный ответ обычно используется для открытых тестовых заданий с кратким ответом, состоит из следующих элементов:

- пример формулировки правильного ответа,
- другие формулировки правильного ответа,
- примеры ответов, которые частично верны,
- подсчет баллов (содержит указание количества баллов за верный или частично верный ответ).

Бланк для выполнения задания задает структуру предъявления учащимся результата своей деятельности по выполнению задания. Поэтому его желательно включать в состав задания со структурированным или частично структурированным ответом. Он предназначен для того, чтобы облегчить деятельность учащегося, задать последовательность действий, напомнить о количестве требуемых в задачной формулировке объектов (аргументов, признаков, критериев и т.п.). Наличие бланка повышает удобство проверки компетентностно-ориентированного задания.

Каждая составляющая компетентностно-ориентированного задания подчинена тому, что это задание должно организовать деятельность учащегося, а не воспроизведение им информации или отдельных действий.

При разработке компетентностно-ориентированного задания в них включают:

- «деятельностные» задания;
- работа с документами;
- воссоздание ситуаций из реальной жизни;
- задания на догадку;
- поисковые задания;
- задание на соответствия;
- задания по сбору информации;
- задания смыслового прогнозирования и др.

При разработке и составлении КОЗ учитель должен:

- определить ситуацию и сформулировать учебную задачу;
- создать стимул как мотив для выполнения заданий;
- выбирать оцениваемую компетенцию или набор компетенций, разработать модель оценивания;

- сформулировать задачу деятельности учащегося и задать алгоритм этой деятельности;

- подготовить достаточный для решения КОЗ источник информации;
- создать инструмент проверки правильности выполнения КОЗ.

Приведем пример КОЗ:

Проведите опрос среди взрослых (родственников, педагогов): «Какие народные песни Вы чаще всего исполняете сами / слышите в чужом исполнении?». Объедините полученные данные, составьте «хит-парад» лирических народных песен и представьте его в классе в виде диаграммы.

2.3. РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ ДЛЯ ЦЕЛЕНАПРАВЛЕННОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЛИЧНОСТЬ ТРУДНЫХ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Средствами преодоления образовательной неуспешности являются педагогическая профилактика, педагогическая диагностика, педагогическая терапия, воспитательное воздействие.

Педагогическая профилактика – поиски оптимальных педагогических систем, в том числе применение активных методов и форм обучения, новых педагогических технологий, проблемного и программированного обучения, компьютеризация контроля обучения, тесный контакт и работа с родителями.

Педагогическая диагностика включает систематический контроль и оценку результатов обучения, своевременное выявление пробелов.

Педагогическая терапия является мерой по устранению отставаний в учебе. Это дополнительные занятия, консультации, с подбором групповых и индивидуальных средств обучения.

Воспитательное воздействие. Поскольку неудачи в учебе связаны чаще всего с плохим воспитанием, то с неуспевающими учащимися должна вестись планируемая воспитательная работа, которая будет направлена на развитие интереса у учащегося к обучению.

Важное значение при организации работы с учащимися, имеющими низкие учебные возможности, имеют консультации. По способу проведения можно выделить:

консультация – совет начинается с разъяснения значения и сущности предстоящей работы; педагог объясняет, как лучше выполнить определенную работу, дальше продолжается консультация в вопросно-ответной форме;

консультация – разъяснение назначается после изучения какой-то темы, целью такой консультации является систематизация знаний учащихся;

консультация – обсуждение проводится после самостоятельного изучения материала учащимися; при этом учитель указывает на недостатки в знаниях учащихся, отмечает, на что следует обратить внимание.

**Модель превентивной деятельности педагогов и родителей
по предупреждению и преодолению отклоняющегося поведения
у обучающихся**

Этапы и их продолжительность	Задачи	Методы и приемы	Направления в превентивной деятельности	
			педагоги	родители
1. Подготовительный этап	Выявить и детально изучить личность трудновоспитуемого	Наблюдение, беседы, опросы, обобщение характеристик, изучение результатов деятельности	Выявление объективных и субъективных причин негативных качеств, выявление особенностей среды, в которой формируется личность, выявление показателей педагогической трудности и установление конкретного типа запущенности	
			Составление и выполнение предварительного плана перевоспитания и профилактики	Внесение соответствующих корректив в общий план работы
			Участие в осуществлении спланированных мероприятий	
2. Реконструктивный этап	Перестроить неправильную систему отношений личности «трудного» изменить отрицательную направленность поведения	Переубеждение, переучивание, метод «взрыва», беседы. Опросы, поощрения, принуждения и др.	Показ молодому человеку индивидуальных особенностей его личности, разъяснение сущности его негативных качеств; установление психологического контакта, доверительных отношений с другими молодыми людьми	
			Акцентирование внимания на положительном в личности; положительных действиях различными средствами; осуществление контроля за деятельностью и поведением, вовлечение в активную учебную и трудовую деятельность.	Создание системы семейных требований, оценка проявлений положительных качеств

			Составление и выполнение текущего плана профилактики и перевоспитания. Участие в реализации плановых мероприятий.	
3. Закрепляющий этап	Закрепление положительных качеств и дальнейшее развитие положительной направленности поведения	Изучение результатов деятельности; обобщение независимых характеристик; критика и самокритика, соревнование, самоисправление, поощрение и т.д.	Дальнейшее корректирование действий и поступков, усложнение форм учебной и трудовой деятельности	
			Ознакомление с методикой самоисправления	Оказание помощи в самоисправлении
			Оказание помощи в написании самохарактеристик. Предупреждение рецидивов проявлений негативных качеств	
			Участие в реализации профилактических и перевоспитательных мероприятий	Составление и выполнение перспективного плана
4. Заключительный этап	Вовлечение молодых людей в постоянную позитивную деятельность	Наблюдение, опросы, обсуждение результатов учебы, общественной деятельности	Обеспечение четкой организации повседневной деятельности; осуществление постоянного контроля и оказание необходимой помощи	
			Обобщение опыта профилактики и перевоспитания; написание характеристики	Использование этого опыта, участие в написании характеристики

В повседневной практике учителю, воспитателю приходится постоянно корректировать поведение воспитанников, развивать нужные качества личности и черты характера, преодолевать недостатки. В этих случаях учитель, воспитатель используют разумные методы и приемы педагогического воздействия.

Существуют следующие группы педагогических приемов

Созидательные – содействуют улучшению взаимоотношений между воспитателем и воспитанником, установлению душевного контакта:

1) проявление доброты, внимания, заботы; 2) просьба; 3) поощрение (одобрение, похвала, награда, доверие, удовлетворение определенных интересов и потребностей, выражение положительного отношения); 4) «авансирование» личности; 5) обходное движение; 6) прощение; 7) проявление огорчения; 8) проявление умений учителя, его мастерство.

Применяя поощрение, следует руководствоваться такими положениями:

поощряется только тот положительный поступок, который является нерядовым для данного учащегося или в данных условиях;

любое поощрение должно вызывать у трудновоспитуемого ребенка положительные эмоции;

форма и цена поощрения должны компенсировать те трудности, которые преодолел ребенок, совершив данный положительный поступок, они должны быть значимы для данной личности, поэтому надо учитывать ее индивидуальные особенности;

награда должна быть каждый раз, когда совершается нерядовой поступок; поощряя ребенка, следует указывать конкретный поступок, являющийся причиной награды;

помните важнейшее положение: что бы ни случилось, не лишайте ребенка заслуженной похвалы и награды;

никогда не отнимайте подаренного вами или кем бы то ни было; ребенок должен знать, что, несмотря ни на что, он хороший. И этого простого и главного утверждения родителей и учителей дети ждут от них каждый день;

ребенку необходима своя доля свободы от приказаний, распоряжений, уговоров взрослых, особенно однообразных внушений. Будем помнить о внушаемости ребенка. Уважайте тайну ребенка;

если обстоятельства вынуждают, приказывайте решительно и твердо, но обязательно весело и жизнерадостно;

всегда учитывайте состояние ребенка;

не унижайте ребенка;

соблюдайте закон неприкосновенности личности. Определяйте только поступки, только конкретные действия. Не «ты плохой», а «ты сделал плохо», не «ты жестокий», а «ты жестоко поступил». В нарушении перечисленных правил есть риск потерять ребенка.

«Авансирование личности» – предоставление воспитаннику определенного блага, высказывание положительного мнения о личности, хотя он этого в настоящее время в полной мере еще не заслуживает. Аванс побуждает к лучшему.

Обходное движение. Различное отношение воспитателя к воспитаннику находит в каждом отдельном случае свой особый отклик. Например, воспитанник, совершивший проступок, находится в очень затруднительном положении, в крайнем напряжении: товарищ относится к нему враждебно, подозревает или обвиняет его в чем-то. Конфликт нарастает, приближается развязка. В таких условиях безоговорочная поддержка воспитателя силой своего авторитета производит на воспитанника сильное впечатление: он удивлен неожиданностью событий; опасность минует, он счастлив. Тревога и

напряжение сменяются облегчением и радостью. И, конечно, воспитанник благодарен своему воспитателю за поддержку. Такие минуты не забываются. Воспитатель становится для него близким человеком, которому можно доверить свое сокровенное. Естественно, у школьника возникает желание как-то выразить благодарность, в связи с этим появляется стремление исправить поведение. На него легче впредь оказать педагогическое воздействие. Такой прием, связанный с защитой воспитанника от обвинения коллектива, А. С. Макаренко назвал обходным движением.

Прощение. Умение прощать – необходимейшее качество для педагога. Самое главное – трезво оценивать факты. Воспитатель должен уметь любого в любом случае простить, все понимать – это все прощать.

Приемы, способствующие формированию у воспитанника правильного поведения:

1. Убеждение и личный пример. Убеждение – это и разъяснение, и доказательство правильности или необходимости определенного поведения либо допустимости какого-то поступка. Личный пример – важный аргумент правоты педагога.

2. Доверие.

3. Моральная поддержка и укрепление веры в свои силы.

4. Вовлеченность в интересную деятельность.

5. Пробуждение гуманных чувств.

6. Нравственное упражнение.

Приемы, строящиеся на понимании динамики чувств и интересов ученика:

1. Опосредование. Учитель достигает желаемых изменений в поведении ученика не прямым указанием, как вести себя, а посредством какого-то промежуточного звена.

2. Фланговый подход. Педагог, обнаружив проступок ученика, не всегда осуждает и наказывает его, а умело затрагивает такие чувства, которые активизируют к хорошему поведению. Разговор с учеником не сосредоточивается на совершенном нарушении, а ведется в другом плане, тем не менее, он влияет на поведение трудного ребенка. В этом суть флангового подхода.

3. Активизация сокровенных чувств воспитанника. Воздействие заключается в создании обстоятельств, вызывающих звучание глубоко скрытых чувств, которые способствуют воспитанию благородных стремлений.

Прямые и косвенные тормозящие приемы:

1. Констатация поступка. Прямая констатация поступка характеризуется высказыванием, которое делает акцент на данном поступке, косвенная констатация поступка выражается высказыванием или действием, которое доказывает ученику, что его поступок педагогу известен.

2. Необычный подарок. «Вечером воспитатель преподнес девочкам букеты сорняков, собранных с их рядков. Все смеялись, смеялись и Рая с Таей. Зато и сорняков больше на их грядках не стало».

3. Осуждение. Это прием открытого отрицательного отношения педагога к нарушению моральных норм.

4. Наказание. Наказание действует относительно успешно только тогда, когда нежелательное поведение еще не превратилось в привычку, а само наказание является для ребенка неожиданностью. Недопустимы грубость, оскорбительные выражения, физическое наказание.

5. Приказание.

6. Предупреждение.

7. Возбуждение тревоги о предстоящем наказании.

8. Проявление возмущения.

Вспомогательные приемы:

1. Организация внешней опоры правильного поведения. Суть заключается в формировании культурных и моральных привычек с помощью нравственных упражнений, способствующих многократной организации правильного поведения.

2. Отказ от фиксирования отдельных проступков. Достоинство приема в том, что он помогает поддерживать правильные взаимоотношения с детьми, так как предотвращает несправедливые упреки, злоупотребление осуждением и наказанием.

Итак, мы рассмотрели различные способы влияния на трудного ребенка. Тончайшим инструментом воздействия на душу ребенка является слово родителей, педагогов. Применяя его, необходимо соблюдать чувство меры, не переходить на крик. Крик – это педагогическое невежество. Он воспринимается детьми как несправедливость. Опора на лучшие качества личности трудного ребенка, вера в его силы и возможности, доверие к нему – вот что обеспечит успех. Для всех случаев справедливо одно: какой бы поступок ни совершил ребенок, он нуждается в сочувствии. Оно ему не навредит, но растопит лед недоверия и отчуждения. Это первый шаг взрослых на пути к ребенку, чтобы правильно понять его, принять и вовремя помочь, более полно раскрыть себя в отношениях с окружающими.

Психолого-педагогическая коррекция детей и подростков включает в себя следующие компоненты:

1. Целенаправленная работа по нравственному просвещению (уроки этики, нравственные беседы, индивидуальные консультации и т.д.).

2. Актуализация всех источников нравственного опыта школьников (учебная, общественно полезная, внеклассная работа, отношения между учащимися в классе, отношения детей с родителями, с учителями, учителей с родителями детей, стиль работы всего педколлектива школы).

3. Введение нравственных критериев в оценку всех без исключения видов деятельности и проявлений личности учащихся.

4. Оптимальное соотношение форм практической деятельности и нравственного просвещения на разных этапах с учетом половозрастных особенностей учащихся.

При проведении психолого-педагогической воспитательно-коррекционной работы с трудновоспитуемыми учащимися необходимо соблюдение следующих принципов.

Принцип ориентации на позитивное в поведении и характере трудного ученика. Этот принцип предполагает, что педагог должен видеть в ученике прежде всего лучшее и опираться на это лучшее в своей работе с ним. Условиями реализации данного принципа являются:

- стимулирование самопознания учеником своих положительных черт;
- формирование нравственных качеств при самооценке своего поведения;
- постоянное внимание к положительным поступкам ученика;
- проявление доверия к ученику;
- формирование у него веры в свои силы и в возможность достижения поставленных целей;
- оптимистическая стратегия в определении воспитательных и коррекционных задач;
- учет интересов учащихся, их индивидуальных особенностей, вкусов, предпочтений на основе этого пробуждение новых интересов.

В практической психолого-педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- преобладание позитивных оценок в анализе поведения ученика;
- проявление в общении с подростком уважительного отношения к нему;
- приобщение педагогом ученика к добру и доброте;
- защита педагогом и психологом интересов подростка и оказание помощи ему в решении его актуальных проблем;
- постоянный поиск педагогом и психологом вариантов решения воспитательных и коррекционных задач, которые принесут пользу каждому подростку;
- формирование педагогами в классе, школе гуманистических отношений, не допускать унижения достоинства подростков.

Принцип социальной адекватности воспитательно-коррекционных мер. Данный принцип требует соответствия содержания и средств воспитания и коррекции социальной ситуации, в которой находится трудный ученик. Условиями реализации данного принципа являются следующие:

- учет особенностей социального окружения подростка при решении воспитательных и коррекционных задач;
- координация взаимодействия социальных институтов, оказывающих влияние на личность подростка;
- обеспечение комплекса социально-психолого-педагогической помощи подростку;
- учет разнообразных факторов окружающей социальной среды (национальных, региональных, типа поселения и т.д.);
- коррекция воспринимаемой учащимися разнообразной информации, в том числе и от средств массовой информации.

В практической деятельности педагога и психолога этот принцип отражается в следующих правилах:

воспитательная и коррекционная работа строится с учетом особенностей социальных отношений подростка;

воспитательно-коррекционная работа должна проводиться не только в школе, необходимо широко использовать и учитывать реальные факторы социума;

необходимо корректировать негативное влияние окружающей среды на ребенка;

все участники воспитательно-коррекционного процесса должны взаимодействовать.

Принцип индивидуализации воспитательно-коррекционного воздействия на трудновоспитуемых подростков. Этот принцип предполагает определение индивидуального подхода в социальном развитии каждого ученика, специальных задач, которые соответствовали бы его индивидуальным особенностям, предоставление возможности каждому учащемуся для самореализации и самораскрытия.

Условиями реализации принципа индивидуализации являются:

оценка изменений индивидуальных качеств ученика;

выбор специальных средств педагогического воздействия на каждого ребенка;

учет индивидуальных особенностей ребенка при выборе воспитательно-коррекционных средств, направленных на его социальное развитие;

предоставление возможности учащимся самостоятельного выбора способов участия во внеучебной деятельности.

В психолого-педагогической практической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

работа с трудновоспитуемыми школьниками должна ориентироваться на развитие каждого из них;

поиск способов психолого-педагогических способов коррекции поведения трудновоспитуемого ученика надо вести на основе взаимодействия с ним;

постоянное отслеживание эффективности воспитательного воздействия на каждого ученика.

Принцип социального закаливания трудновоспитуемых учащихся. Этот принцип предполагает включение подростка в ситуации, которые требуют от него волевого усилия для преодоления негативного воздействия окружающей среды, выработку социального иммунитета, рефлексивной позиции.

В психолого-педагогической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

включение детей в решение различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях;

выявление волевой готовности к решению проблемы социальных отношений;

стимулирование самопознания подростков в различных социальных ситуациях, определения своей позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях;

оказание помощи трудновоспитуемым учащимся в анализе проблем социальных отношений и в проектировании своего поведения в сложных жизненных ситуациях.

В психолого-педагогической практической деятельности этот принцип реализуется в следующих правилах:

проблемы отношений трудновоспитуемых учащихся надо решать с ними, а не за них;

подросток не всегда должен легко добиваться успеха в своих отношениях с людьми: трудный путь к успеху – залог успешной жизни в дальнейшем;

не только радость, но и страдания, переживания воспитывают человека;

волевых усилий для преодоления трудностей у человека не будет завтра, если их не воспитывать сегодня;

нельзя предусмотреть все трудности жизни, но надо быть готовым к их преодолению.

Глава 3

ФОРМИРОВАНИЕ АДРЕСНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ТРУДНОСТЯМИ В ОБУЧЕНИИ

3.1. Эффективная школа: эффективный режим функционирования и развития

В современном контексте развития образования разрабатываются совершенно различные стратегии поддержки школ, функционирующих в сложных социальных условиях и стабильно показывающих низкие образовательные результаты. Можно предложить следующие.

Стратегия консультационной поддержки (методическое обеспечение ЕГЭ, ВПР, ГВЭ, методические десанты, курсы повышения квалификации, семинары, тренинги, профессиональные встречи, включение в работу электронной библиотеки Республиканского информационно-библиотечного центра, школьного информационно-библиотечного центра и т.д.).

Стратегия, ориентированная на применение инструментов государственного управления, направленных на стимулирование взаимодействия школ с разными структурами социально-экономической сферы муниципалитета (взаимодействие с НКО, с региональными предметными ассоциациями, гражданскими институтами, региональным учебно-методическим объединением в системе общего образования Республики Мордовия, Республиканским экспертным советом, Общественным советом при Министерстве образования Республики Мордовия и др.).

Стратегия развития межшкольного партнерства и сетевого взаимодействия школ с разным уровнем качества результатов обучения (сетевые сообщества, проект «Электронная школа», участие в проекте «Гимназический союз России» и другие).

В любой из перечисленных выше стратегий есть механизмы перевода школ в эффективный режим развития. Поэтому общеобразовательная организация чаще всего опирается на все перечисленные выше стратегии, при этом один из подходов считается приоритетным.

Также отметим, что школы должны сами мобилизовать усилия, определить причины неудач, сформулировать стратегию развития и начать поступательное движение вверх. Но это может не каждая школа. Задача муниципальных служб – выявить существующие в школе внутренние преграды, привлечь высококвалифицированные кадры к решению выявленных проблем и создать условия для сопровождения развития общеобразовательной организации.

Направления проектирования перехода резильентной школы на эффективный режим жизнедеятельности:

создание системы учета обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации;

проведение мониторинга индивидуальных достижений обучающихся в освоении образовательных программ, социализации, физическом, эстетическом развитии;

организация образовательной деятельности с опорой на выявленные возможности и интересы обучающегося и с фокусом на улучшении учебных достижений;

персонализация образовательной деятельности обучающегося, индивидуальное обучение, педагогическая поддержка обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации;

организация реабилитационного обучения;

создание партнерств между школами, развитие обучающихся профессиональных сообществ;

тьюторское сопровождение старшеклассников в процессе подготовки к единому государственному экзамену;

выявление и создание вариативной, открытой, избыточной образовательной среды образовательной организации;

перевод работы школы в эффективный режим жизнедеятельности;

вовлечение семей и местного сообщества в поддержку школ;

разработка индивидуальных учебных планов профессионального развития педагога, работающего в резильентной школе;

определение критериев и показателей качества деятельности педагогических работников, работающих с детьми из социально неблагополучных семей:

Проведя внутренний аудит своей деятельности, управленческая команда общеобразовательной организации намечает работу по оптимизации внутренних и внешних ресурсов развития и функционирования образовательной системы школы. При этом следует отметить, что разделить задачи функционирования и

задачи развития нереалистично. Функционирование и развитие – две диалектически взаимосвязанные стороны процесса управления¹.

Показателями эффективности школьных процессов можно определить четыре компонента, каждый из которых состоит из своих главных признаков:

1. Управление.

1.1. Эффективное управление. Лидерство.

1.2. Профессиональное развитие.

2. Учебный процесс.

2.1. Ориентир на содержание образования.

2.2. Активизация познавательной активности обучающихся. Вовлечение их в учебный процесс.

2.3. Эффективное преподавание учебных предметов.

3. Климат школы.

3.1. Позитивный школьный климат.

3.2. Развитая организационная культура школы.

3.3. Высокие ожидания всех участников образовательного процесса (обучающихся, их родителей, учителей и т.д.).

3.4. Мониторинг образовательных достижений. Исправление существующих проблем.

4. Социальное партнерство.

4.1. Привлечение и вовлечение родителей в дела школы.

4.2. Развитая система социального партнерства.

Можно выделить два подхода в конструировании программ.

Первый подход – это подход конструирования совокупности программ.

Это программа программ, в которую самостоятельными, но взаимосвязанными элементами входят отдельные программы (повышения квалификации, методической работы, мониторинга и т.д.).

Второй подход – создание единого документа, представляющего программу действий школы по повышению качества образования.

Второй тип программ предпочтительнее, так как он носит технологический характер и позволяет целенаправленно достигнуть цели, при этом корректировать работу на каждом отдельном этапе работы.

Предложим вариант программы второго типа для использования в работе управленческих команд школ.

Примерная структура и содержание программы перевода школы в эффективный режим функционирования

Программы перевода в эффективный режим функционирования (далее – Программа) разрабатываются для резильентных школ, выявленных в результате кластеризации школ по признакам результативности учебной деятельности и социальных условий. Программы школ разрабатываются совместно

¹ Программно-целевое проектирование образовательных систем: стратегии инновационного развития / авт.-сост. Н. В. Томилина, Е. А. Мясоедова; под ред. Н. В. Томилиной. – Волгоград: Учитель, 2011. – С.9.

муниципальными органами управления образованием и управленческими и педагогическими командами школ. Ответственность за организацию работы по созданию Программ и качество (эффективность) их реализации несут муниципальные органы управления образованием (как органы, осуществляющие функции и полномочия учредителя).

Программа школы должна предоставлять ответ на три важных вопроса:

Чего достигла наша школа сегодня, каковы ее сильные и слабые стороны, достижения и проблемы?

Какой мы хотим видеть нашу школу и ее выпускников в ближайшем будущем?

Что и как мы сделаем, чтобы школа успешно перешла от своего сегодняшнего состояния к желаемому будущему?

Примерная структура и содержание Программы.

1. Титульный лист программы.

2. Паспорт программы.

3. Содержание программы.

3.1. Информационно-аналитический блок программы или проблемно-ориентированный анализ актуального состояния проблемы.

3.2. Обоснование разработки программы, актуальность программы.

3.3. Цель и задачи программы.

3.4. Сроки реализации программы.

3.5. Ресурсное обеспечение программы (нормативно-правовое, кадровое, материально-техническое, мотивационное, методическое, социально-экономическое и т.д.).

3.6. Детализированный план реализации программы.

3.7. Порядок осуществления руководства и контроля за реализацией программы.

3.8. Ожидаемые результаты реализации программы.

3.9. Возможные риски реализации программы и пути их минимизации.

4. Приложения.

№ п/п	Структура программы	Содержание структурных компонентов программы
1.	Титульный лист	<ul style="list-style-type: none"> – наименование вышестоящих органов образования (по подчиненности учреждения, организации); – наименование учреждения, организации (согласно формулировке устава организации); – дата и № протокола экспертного совета (или педагогического совета ОО), рекомендовавшего программу к реализации; – гриф утверждения программы (с указанием Ф.И.О. руководителя, даты и номера приказа); – название программы; – срок реализации программы; – Ф.И.О., должность разработчика (-ов) программы;

		– место (город, другой населенный пункт) и год разработки программы
2.	Паспорт программы	
3.	Содержание программы	
3.1.	Информационно-аналитический блок программы или проблемно-ориентированный анализ актуального состояния проблемы	<p>Цель анализа: выявить комплекс внешних и внутренних причин стойкого снижения учебных результатов школ, работающих в сложных социальных контекстах, и на этой основе разработать стратегии выхода из сложившейся ситуации.</p> <p>Внешними причинами устойчивого снижения учебных результатов школы и факторами риска возникновения кризисной ситуации может быть сложный социальный контекст деятельности школы и проблемный контингент.</p> <p>Анализ состояния внутренней среды школы невозможен без анализа образовательных результатов, включающего анализ:</p> <ul style="list-style-type: none"> показателей результатов ЕГЭ и ОГЭ (в динамике за 3 года); показателей годовых контрольных работ (качество и успеваемость по ступеням в динамике за 3 года); показателей успеваемости (качество и успеваемость по ступеням по итогам учебного года в динамике за 3 года); показателей участия в муниципальном туре Всероссийской олимпиады школьников по образовательным предметам (в динамике за 3 года); информацию о выданных аттестатах об основном общем и среднем общем образовании (в динамике за 3 года), другие результаты. <p>Формулировка выводов:</p> <ul style="list-style-type: none"> в целом по школе; по ступеням; по конкретным предметам (учителям). <p>Далее необходимо сравнить реальные результаты общеобразовательной организации с требуемыми, то есть выявить разрывы между ожидаемыми и реально полученными результатами. Минимизации этого разрыва и будет подчинен План.</p> <p>Внутренними причинами (состояние внутренней среды школы) развития кризиса является комплекс типовых и «персональных» проблем в таких аспектах школьной практики, как:</p> <ul style="list-style-type: none"> управление; преподавание; школьная культура. <p>Анализ эффективности работы школы в указанных аспектах школьной практики включает следующее:</p>

		<p>Анализ эффективности управления: актуальность целей и задач деятельности школы реальному состоянию школы (в том числе уровню образовательных результатов); эффективность использования собственных ресурсов для достижения целей и задач деятельности школы: кадровых, материально-технических, инфраструктурных, ИКТ; эффективность использования возможностей (ресурсов) образовательных учреждений муниципалитета посредством организации сетевого взаимодействия для восполнения недостающих ресурсов и расширения перечня образовательных услуг, повышения качества и эффективности образовательной деятельности; эффективность обратной связи: внутришкольной системы оценки качества, внутриучрежденческого контроля и др.</p> <p>Анализ системы преподавания (образовательная деятельность): соответствие учебного плана школы и в целом основной образовательной программы целям и задачам деятельности школы, реальному состоянию школы (в том числе уровню образовательных результатов); соответствие используемых учителями образовательных технологий целям и задачам деятельности школы, особенностям контингента, направленность используемых технологий на повышение мотивации детей к обучению; организация учителями работы с родителями по поддержке детей; учет результатов обратной связи (внутришкольного контроля, мониторинга и оценки качества работы учителей) при построении системы работы по повышению уровня компетентности учителей, в том числе посредством разработки и реализации индивидуальной программы профессионального развития педагогов и др.</p> <p>Анализ развития школьной культуры (формирование общности всех участников образовательного процесса): <i>включенность родителей и сообществ</i> (средства коммуникации между родителями, школой и сообществами, формы участия родителей и сообществ в повседневной жизни школы, включение родителей и представителей сообществ в систему управления школой); <i>безопасная и упорядоченная среда</i> (установка ясных и</p>
--	--	---

		<p>четких общешкольных правил и процедур, регулирующих поведение в школе, введение и соблюдение правил реагирования на возможные нарушения школьных норм, установка программ, поощряющих самодисциплину и ответственность школьников, введение системы, позволяющей своевременно выявлять учеников, склонных к нарушению школьного распорядка и девиантному поведению);</p> <p><i>коллегиальность и профессионализм</i> (установка норм действий и поведения, способствующих коллегиальности и профессионализму, организация структуры управления, позволяющей учителям включаться в принятие решений и определение школьной политики, вовлечение учителей в деятельность по развитию персонала) и др.</p> <p>Завершить анализ необходимо обобщенным <i>перечнем основных проблем</i>, ранжированным по значимости, и также формулировкой <i>целей и задач</i> реализации плана.</p> <p><i>Примеры форм и технологических карт внешних и внутренних анализов ОО в приложении</i></p>
3.2.	Обоснование разработки программы, актуальность программы	<p>– актуальность программы – своевременность, необходимость, соответствие потребностям времени (прописывается с учетом анализа выявленных проблем);</p> <p>– отличительные особенности программы – основные идеи, отличающие программу от существующих</p>
3.3.	Цель и задачи программы	<p>Цель – это заранее предполагаемый результат развития и функционирования общеобразовательной организации, к которому надо стремиться. При характеристике цели следует избегать общих абстрактных формулировок.</p> <p>Цель должна быть связана с названием программы, отражать ее основную направленность и желаемый конечный результат.</p> <p>Конкретизация цели осуществляется через определение задач, раскрывающих пути достижения цели. Задачи показывают, что нужно сделать, чтобы достичь цели.</p> <p>Цель бывает только одна. Задачи раскрывают путь движения к цели. Технология формирования задач состоит в «расщеплении» цели на составляющие, одновременно в своей совокупности они дают представления о том, каким путём будет достигнута цель. Обычно формулируют 4 – 5 задач.</p> <p>Требования к представлению задач:</p> <p>– формулировка в виде заданий по достижению определенных результатов к определенному сроку;</p> <p>– результаты должны быть измеримы (как правило, в цифрах);</p>

		<ul style="list-style-type: none"> – набор задач необходим и достаточен для достижения цели; – задаче соответствует набор мероприятий; – набор мероприятий необходим и достаточен для решения задачи. <p>Формулировка задач всегда начинается с глагола действия: разработать, измерить, создать, определить, реализовать, получить, внедрить и т.д.</p>
3.4.	Сроки реализации программы	Сроки реализации отражают весь срок действия проекта. Возможно разбить проект на определенные этапы, используя при этом диаграмму Ганта или другие методики планирования времени
3.5.	Ресурсное обеспечение программы (нормативно-правовое, кадровое, материально-техническое, мотивационное, методическое, социально-экономическое и т.д.)	<p>К условиям реализации программы относится характеристика следующих аспектов:</p> <ul style="list-style-type: none"> – характеристика нормативно-правового обеспечения для реализации программы; – материально-техническое обеспечение, в том числе перечень оборудования, инструментов и материалов, необходимых для реализации программы (в расчете на количество обучающихся); – информационное обеспечение: аудио-, видео-, фото-, интернет-источники для реализации программы; – кадровое обеспечение – целесообразно перечислить педагогов, занятых в реализации программы, охарактеризовать их профессионализм, квалификацию, критерии отбора, необходимость повышения квалификации
3.6.	Детализированный план реализации программы	<p>Планирование – это проекция деятельности в будущее для достижения поставленной цели при определенных условиях и средствах. Результатом планирования является план – управленческое решение задачи достижения поставленной цели.</p> <p>План представляет систему мероприятий, предусматривающую порядок, последовательность, сроки и средства их выполнения по следующим направлениям:</p> <ul style="list-style-type: none"> – организационное и нормативно-правовое обеспечение; – материально-техническое и программно-методическое обеспечение; – кадровое обеспечение; – управленческое обеспечение. <p>Данный раздел целесообразно оформлять в табличной форме. По каждому направлению необходимо привести информацию о необходимых ресурсах и сроках, спрогнозировать ожидаемые результаты, определить ответственных.</p>

		<p>Необходимо отметить, что уровень и зона ответственности определяются функциональными обязанностями, должностными инструкциями. При необходимости издаются нормативные документы о делегировании полномочий.</p> <p><i>Примерный перечень направлений проектирования перехода результатной школы на эффективный режим жизнедеятельности в приложении</i></p>
3.7.	Порядок осуществления руководства и контроля за реализацией программы	<p>Данный порядок описывает механизм реализации программы через согласование и координацию действий всех исполнителей. Контроль выполнения программы может осуществляться на основании системы мониторинга</p>
3.8.	Ожидаемые результаты реализации программы	<p>Перечислить ожидаемые результаты реализации программы функционирования с указанием значений на момент окончания реализации программы.</p> <p>В качестве основных индикаторов изменения в результате реализации программы рекомендуется использовать показатели, указанные в приложении</p>
3.9.	Возможные риски реализации программы и пути их минимизации	<p>Управление рисками предполагает выявление, анализ и принятие мер по сокращению или ликвидации потерь, с которыми сталкивается общеобразовательная организация. Практика управления рисками использует множество инструментов и методов.</p> <p>Основные пути минимизации данных рисков должны быть направлены на создание условий для сохранения и совершенствования ресурсного обеспечения</p>

Приложение 1

Примерный перечень направлений проектирования перехода школы на эффективный режим жизнедеятельности

Создание системы учета обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации;

проведение мониторинга индивидуальных достижений обучающихся в освоении образовательных программ, социализации, физическом, эстетическом развитии;

организация образовательной деятельности с опорой на выявленные возможности и интересы обучающегося и с фокусом на улучшении учебных достижений;

персонализация образовательной деятельности обучающегося, индивидуальное обучение, педагогическая поддержка обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации;

организация реабилитационного обучения;

создание партнерств между школами, развитие обучающихся профессиональных сообществ;

тьюторское сопровождение старшеклассников в процессе подготовки к единому государственному экзамену;
выявление и создание вариативной, открытой, избыточной образовательной среды образовательной организации;
перевод работы школы в эффективный режим жизнедеятельности;
вовлечение семей и местного сообщества в поддержку школ;
разработка индивидуальных учебных планов профессионального развития педагога, работающего в резильентной школе;
определение критериев и показателей качества деятельности педагогических работников, работающих с детьми из социально неблагополучных семей.

Приложение 2

Критерии оценки Программы (по Моисееву)

Реализуемость, принципиальная осуществимость (определяется предметной областью проекта и качеством проработки программы);

конкурентоспособность (определяется качеством получаемого в ходе программы результата, временем и стоимостью);

жизнеспособность (определяется предметной областью, стоимостью и риском, возможностью тиражировать – внедрять что-либо по итогам программы в режиме текущего функционирования, а также возможностью продолжения программы при прекращении проектного финансирования);

востребованность программы (наличие четко сформулированной проблемы, описания целевой группы программы; заинтересованность целевой группы в реализации программы; наличие анализа рисков и угроз, а также мер по их преодолению; инновационный характер программы);

выполнимость программы (соответствие предложенных механизмов реализации программы поставленным задачам; соответствие профессиональных возможностей участников программы планируемой деятельности; финансовые и организационные возможности заявителя; измеримость и конкретность ожидаемых результатов; оптимальность соотношения затрат и результатов программы, проработанность бюджета);

устойчивость программы (наличие поддержки программы на местном уровне; возможность продолжения деятельности и дальнейшего развития программы с опорой на местные ресурсы; возможность использования практического опыта реализации программы другими организациями в других территориях).

На основе выявленных в ходе анализа проблем, сформулированных целей и задач определяются показатели эффективности реализации Плана в рамках Программы.

I. Показатели эффективности реализации Плана

№ п/п	Наименование показателя	Единица измерения	Фактическое значение показателя по итогам учебного года	Прогнозное значение показателя по итогам учебного года	Прогнозное значение показателя по итогам учебного года
1.	<i>Управление</i>				
2.	<i>Преподавание</i>				
3.	<i>Школьная культура</i>				
4.	<i>Образовательные результаты</i>				

II. Перечень мероприятий Плана

Мероприятия направлены на достижение целей, задач и показателей эффективности реализации Плана и формируются с использованием ресурсов всей муниципальной системы образования.

№ п/п	Содержание работ	Сроки	Ответственные	Ожидаемый результат
<i>Управление</i>				
<i>Преподавание</i>				
<i>Школьная культура</i>				

Основные требования к программам развития школы и пути их обеспечения

Требования к программе	Чем обеспечиваются требования
1. Актуальность, нацеленность на решение ключевых проблем данной школы	Специальный проблемно-ориентированный анализ состояния дел
2. Прогностичность, ориентация на удовлетворение «завтрашнего» социального заказа	Прогнозирование изменений внешней среды, социального заказа, внутреннего инновационного потенциала школы, последствий планируемых нововведений
3. Напряженность, нацеленность на максимально возможные результаты при рациональном использовании имеющихся ресурсов	Оптимизационное мышление авторов с его нацеленностью на выбор наиболее рационального и экономичного из имеющихся вариантов
4. Реалистичность и реализуемость, соответствие требуемых и имеющихся (в том числе возникающих в процессе выполнения программы) возможностей	Трезвость мышления разработчиков, обязательный просчет всех возможностей, включая финансовые ресурсы, нацеленность на реализацию программы, а не на использование ее в качестве декларации или формального документа, который «требует начальство»
5. Системность	Опора на стратегию системных изменений, системный характер планируемых нововведений
6. Целеустремленность	Четкий выбор областей и центров целеполагания в школе
7. Стратегичность, движение от общего и концептуального к конкретике	Отказ от преждевременной детализации программных решений, выработка стратегий обновления школы
8. Полнота и целостность	Наличие системного образа школы, отражение основных частей школы и связей между ними
9. Проработанность	Подробная и детальная проработка планируемых нововведений
10. Ресурсная обеспеченность	Расчет необходимых ресурсов и планомерные действия по их получению и использованию
11. Управляемость	Постоянное управленческое сопровождение разработки и реализации
12. Контролируемость	Максимально возможная точность и операциональность целей, задач, рубежей, ориентиров
13. Чувствительность к сбоям, гибкость, профилактическая направленность	Введение в программу промежуточных и контрольных точек для внесения в случае необходимости оперативных коррективов

Требования к программе	Чем обеспечиваются требования
14. Открытость	Информирование участников образовательного процесса и социальных партнеров школы, возможностью коррекции действий программы
15. Привлекательность	Здоровая амбициозность целей, ясность возможных последствий, участие значимых людей, умение руководителей мотивировать подчиненных, прямое стимулирование участия со стороны руководства школы
16. Интегрирующая, консолидирующая направленность (по отношению к школе и ее социальным партнерам)	Вовлеченность членов сообщества в разработку Программы, принятие на себя части ответственности за выполнение Программы, интенсификация общения и коммуникации в коллективе в ходе творческой работы над программой, отказ от келейности в подготовке документа
17. Индивидуальность, соответствие специфике школы, ее коллективу, авторский характер	Нацеленность на решение специфических (а не глобальных) проблем школы при максимальном учете и отражении особенностей школы, отказ от практики написания программ внешними специалистами без участия работников школы
18. Информативность	Полнота структуры программы и содержательность описания нововведений
19. Логичность построения, обозримость, понятность для читателя	Четкая логическая структура, наличие оглавления, связок, шрифтовых выделений, языковая культура, корректность терминологии
20. Культура оформления	Внимание к единству содержания и внешней формы программы, использование современных технических средств

Приложение 5

Пример плана мероприятий перехода общеобразовательной организации в эффективный режим развития МОУ _____ муниципального района

№ п/п	Название мероприятия	Сроки	Ответственные
I. Организационно-управленческие мероприятия			
1.1.	Разработка и реализация организационных условий взаимодействия рабочей группы и управленческого и педагогического коллектива общеобразовательной организации	I декада марта ____ года	

1.2.	Планирование реализации стратегии развития общеобразовательной организации. Разработка программы перехода школы в эффективный режим развития	10 марта ___ года	
1.3.	Организация взаимодействия консультантов (коучей) по предметам с учителями-предметниками (в том числе с использованием дистанционных технологий)	По отдельному плану Постоянно	
1.4.	Анализ выполнения разделов основной образовательной программы начального общего, основного общего образования и среднего общего образования на основе требований ФГОС с учетом образовательных интересов участников образовательных отношений (посещение уроков, педагогических мероприятий, проведение педагогического совета, заседаний методических объединений и т.д.)	Март – апрель ___ года	
1.5.	Экспертиза образовательных программ	Март – апрель ___ года	
1.6.	Разработка и создание системы внутришкольного мониторинга образования с использованием информационных ресурсов	Апрель ___ года	
1.7.	Вовлечение успешных школ в процесс обмена опытом через различные формы поддержки профессионального развития педагогических работников (наставничество, менторство, тьюторство)	___ года	
II. Методические мероприятия			
2.1.	Создание консультационно-информационной площадки по вопросам образования, психолого-педагогического сопровождения учащихся с низкими результатами	I декада марта ___ года	
2.2.	Разработка и проведение системы обучающих семинаров психолого-педагогической направленности для педагогов, родителей и учащихся школ	___ года	
2.3.	Организация психолого-педагогического консультирования педагогов и родителей в дистанционном режиме по вопросам обучения и воспитания	___ года	

2.4.	Разработка индивидуальных программ роста педагогов школы	Март – апрель __ года	
2.5.	Назначение персональных кураторов для педагогов	Март –апрель __ года	
III. Работа с кадрами			
3.1.	Анализ профессиональной деятельности учителей-предметников в целях выявления профессиональных затруднений и определения путей их преодоления (тестирование, посещение уроков, индивидуальные беседы и консультации, групповые консультации)	II декада марта __ года	
3.2.	Анкетирование педагогов: Определение сформированности образовательного компонента профессиональной компетентности педагогов. Определение уровня сформированности методического компонента профессиональной компетентности учителя	Март __ года	
3.3.	Организация консультационной поддержки при разработке и реализации программы профессионального роста учителей образовательной организации	Постоянно	
3.4.	Проектирование индивидуального маршрута восполнения проблемных зон профессиональной деятельности педагогов	Апрель __ года	
3.5.	Составление программ индивидуально-личностного самообразования педагога	Апрель года	
3.6.	Включение педагогов в работу республиканской электронной библиотеки	Март __ года	

3.2. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

Школьная система претерпевает значительные изменения, вследствие которых изменилась сама суть педагогической практики. Профессиональный стандарт педагога требует от них не только знание предмета, но и возлагает на него обязанности по становлению каждого ребенка как личности, независимо от возраста, показателей здоровья, индивидуальных способностей.

Именно с этой целью в практику работы педагогов введено понятие «индивидуальный образовательный маршрут обучающегося» (ИОМ). Идея индивидуального образовательного маршрута рассматривается в личностно

ориентированном контексте как путь ребенка к самому себе, к своему «индивидуальному максимуму».

Индивидуальные образовательные маршруты разрабатываются на основании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273 ФЗ от 29.12.2012 г. (п. 22 ст. 2; ч. 1, 5 ст. 12; ч. 7 ст. 28; ст. 30; п. 5 ч. 3 ст. 47; п. 1 ч. 1 ст. 48).

Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося – вариативная структура образовательной деятельности обучающегося, учитывающая его личные особенности, позволяющая реализовать личностный потенциал ученика при сохранении активной личной позиции обучающегося и обеспечивающая достижение планируемых образовательных результатов.

В настоящее время существуют различные подходы к классификации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

С. В. Маркова основанием для классификации определяет познавательную направленность деятельности школьников:

маршруты интеллектуальной познавательной направленности, наполняемые построением стратегий обучения, выполнением исследовательских проектов, участием в предметных олимпиадах, конкурсах и др.;

маршруты творческой познавательной направленности, наполняемые теми же видами деятельности, но с творческой составляющей;

маршруты лидерской познавательной направленности, наполняемые внеурочными видами деятельности.

А. П. Тряпицына считает, что при проектировании индивидуальных образовательных маршрутов необходимо учитывать вид образовательной программы (базовый, углубленное изучение отдельных предметов и др.) и уровень общего образования.

И. А. Галацкова предлагает разрабатывать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся, исходя из темпов освоения ими образовательных программ и личностных особенностей обучающихся. Она выделяет следующие группы обучающихся, для которых необходимо проектировать и реализовывать индивидуальные обучающие маршруты:

с опережающими темпами развития;

с ослабленным здоровьем (соматическая ослабленность, повышенная утомляемость, сниженная работоспособность);

с низкой учебной мотивацией и трудностями в обучении (снижение интереса к учению, несформированность в учебной деятельности, педагогическая запущенность, низкий уровень умственного развития);

одаренных учащихся со специальными способностями (повышенная эмоциональность, недостаточный уровень саморегуляции, трудности в общении).

Направления образовательных маршрутов, перечисленных выше, определяется с учетом этапа школьного обучения и включает как учебную

деятельность обучающихся, так и другие виды их деятельности в образовательном пространстве школы.

Индивидуальный образовательный маршрут может также разделяться на поддерживающий и корректирующий.

Поддерживающий индивидуальный образовательный маршрут предполагает усилия по стимуляции и мотивации ученика через подключение дополнительных социальных ресурсов (например, включение в значимый социокультурный проект, конкурс), а корректирующий требует подключения профильной помощи специалистов-дефектологов, логопедов и пр.

По длительности реализации индивидуальные образовательные маршруты можно разграничить на:

краткосрочные (1 – 6 месяцев),

среднесрочные (от одного до 2 учебных лет),

долгосрочные (на многие годы).

Чтобы обеспечить потребности обучающихся, в том числе посредством индивидуализации обучения, требуется создание особых условий, чему предшествуют такие этапы организационной работы, как изучение способностей, интересов, интеллектуальных возможностей учащихся. Данные, на основе которых будет осуществляться проектирование индивидуального образовательного маршрута по примеру, можно получить в ходе диагностирования, оценивания и контроля знаний, наблюдения, составления статистических таблиц с прогнозированием зоны ближайшего развития. Каждый педагог в рамках данного этапа вправе использовать тот диагностический метод, который кажется наиболее эффективным с учетом особенностей образовательной ситуации.

Выбор каждого маршрута зависит от ряда факторов – интересов и потребностей ребенка, родительских ожиданий, кадровых и материально-технических возможностей школы, доступных способах включения в процесс обучения дополнительного образовательного модуля.

Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут – это дифференцированная, специально подготовленная программа, в рамках которой обучающийся является субъектом выбора, а преподаватели оказывают всестороннюю помощь в его самоопределении и успешной самореализации. Индивидуализация процесса обучения в школе стимулирует введение особых документов, призванных обеспечить персональный подход к каждому учащемуся. Один из таких документов – непосредственно индивидуальный образовательный маршрут школьника – представляет собой готовую программу, которая направляет развитие ребенка по определенному маршруту. Внедрение данного документа в работу общеобразовательного заведения призвано помочь педагогам увидеть процесс с позиции школьников, а молодежи определиться с целями и направлением своего дальнейшего развития.

При выстраивании индивидуального образовательного маршрута для каждого обучающегося с проблемами в развитии необходимо учитывать следующие принципы:

1) систематическая диагностика;

- 2) индивидуальный подбор педагогических технологий;
- 3) контроль и корректировка;
- 4) систематические наблюдения;
- 5) пошаговая фиксация.

Развитие школьника может осуществляться по нескольким образовательным маршрутам, которые реализуются одновременно или последовательно. Отсюда вытекает основная задача педагога – предложить учащемуся спектр возможностей и помочь ему сделать выбор. Выбор того или иного индивидуального образовательного маршрута определяется комплексом факторов:

особенностями, интересами и потребностями самого ученика и его родителей в достижении необходимого образовательного результата;
профессионализмом педагогического коллектива;
возможностями школы удовлетворить образовательные потребности учащихся;
возможностями материально-технической базы школы.

Структура индивидуального образовательного маршрута включает следующие компоненты:

целевой (постановка целей получения образования, формулирующихся на основе федерального государственного образовательного стандарта, мотивов и потребностей ученика при получении образования);

содержательный (обоснование структуры и отбор содержания учебных предметов, их систематизация и группировка, установление межцикловых, межпредметных и внутрипредметных связей);

технологический (определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания);

диагностический (определение системы диагностического сопровождения);

организационно-педагогический (условия и пути достижения педагогических целей).

Алгоритм проектирования образовательного маршрута обучающегося включает следующие стадии:

1. Диагностика уровня развития способностей учащегося, его индивидуальных особенностей, уточнение содержания познавательных интересов, потребностей, ожиданий от обучения по индивидуальному образовательному маршруту и оформление на этой основе персонального образовательного запроса.

2. Определение цели и задач, которые должны быть достигнуты обучающимся по окончании прохождения индивидуального образовательного маршрута.

3. Определение времени, которое должен затратить учащийся на освоение базовой программы.

4. Определение роли родителей в реализации маршрута.

5. Разработка содержания учебно-тематического плана, выбор оптимальных методов обучения, форм занятий и способов подведения итогов.

6. Планирование направлений и форм взаимодействия с другими специалистами, в т.ч. за рамками образовательной организации, при реализации ИОМ.

7. Определение способов оценки успехов учащихся на каждом этапе освоения образовательного маршрута.

Таким образом, технология создания индивидуального образовательного маршрута представляет собой более или менее алгоритмизированный процесс взаимодействия педагога и обучающихся, гарантирующий достижение поставленной цели.

При этом педагог выполняет следующие действия по организации данного процесса:

структурирование педагогического процесса (согласование мотивов, целей, образовательных потребностей, а следовательно, и индивидуального образовательного маршрута с возможностями образовательной среды);

сопровождение (осуществление консультативной помощи при разработке и реализации индивидуального образовательного маршрута);

регулирование (обеспечение реализации индивидуального образовательного маршрута через использование адекватных форм деятельности);

результативный (формулируются ожидаемые результаты).

Реализация индивидуальных образовательных маршрутов обеспечивается выбором индивидуальных образовательных программ. Разрабатывая индивидуальный образовательный маршрут, учащийся определяет, в какой последовательности, в какие сроки, какими средствами эта программа будет реализована:

Этапы реализации	Формы и способы деятельности педагога	Практический выход
Диагностический	Проведение мониторинга-анкетирования, наблюдение, контрольные мероприятия	Материал для исследования и планирования дальнейшей работы
Аналитико-исследовательский	Анализ диагностических работ, анкетирования, наблюдения. Выявление успешности обучения учащихся, по конкретным темам	Информация об индивидуальных особенностях учащихся, сопоставление с реальными учебными возможностями (РУВ)
Организационно-проектировочный	Поиск путей педагогической поддержки. Определение темы, компетентностей учащихся. Выбор форм и способов работы. Сроки. Составление ИОМ учащегося	ИОМ (индивидуальный образовательный маршрут учащегося)
Деятельностный	Работа по ИОМ учащегося с целью его развития и поддержки	Развитие и поддержка творческой одаренности учащегося.

Итоговый	Анализ работы по ИОМ. Выявление положительные и отрицательные моменты Определение перспектив для дальнейшей работы
----------	--

Документация по индивидуальному образовательному маршруту включает:

заявление родителей (законными представителями) обучающегося о намерении реализации индивидуального образовательного маршрута;

программы по предметам в соответствии с уровнем освоения учебного материала и сроком реализации индивидуального образовательного маршрута;

учебный план;

индивидуальное расписание учебных занятий;

приказы директора о переводе обучающегося на индивидуальный образовательный маршрут и об утверждении индивидуального образовательного маршрута.

Структура индивидуального образовательного маршрута обучающегося может быть представлена в следующем виде:

1. **Титульный лист**, который включает в себя наименование учреждения, назначение программы, срок реализации, адресность программы (фамилия, имя обучающегося, год обучения), гриф утверждения на педагогическом совете (либо рецензия внешнего специалиста), согласование с родителями.

2. **Пояснительная записка**, в которой излагается краткая психолого-педагогическая характеристика ребенка с перечнем умений и навыков, сформированных и тех, которые не сформированы в должной степени. На основе данных психолого-педагогической диагностики формулируются цель и задачи сопровождения ребенка на определенный временной промежуток. В пояснительной записке обязательно следует указать программы, на основе которых подготовлена индивидуальная образовательная программа, а также обосновать варьирование, если имеет место перераспределение количества часов, отводимых на изучение определенных разделов и тем, изменение последовательности изучения тем и др.

3. **Перечень программ**, входящих в данный индивидуальный образовательный маршрут.

4. **Содержание программ.**

5. **Определение временных рамок реализации маршрута.**

6. **Основные требования к результатам реализации программ.**

В данном разделе следует соотнести цель и задачи индивидуальной программы с ее планируемыми результатами, а также конкретно сформулировать результаты реализации программы на уровне динамики показателей психического и психологического развития обучающегося и уровне сформированности ключевых компетенций. Эти требования являются основой для осуществления промежуточной и итоговой оценки результативности индивидуальной программы.

Система аттестации обучающегося, занимающегося по индивидуальному образовательному маршруту включает:

Текущий контроль. Ведущее место занимает систематическая оценка педагогом успешности прохождения индивидуального образовательного маршрута.

Самоконтроль и самооценка. Организация самоконтроля и самооценки обучающегося (например, с помощью системы анкетирования), что позволяет проверить его успехи и развивает индивидуальные черты личности.

Промежуточная аттестация. По окончании срока индивидуального образовательного маршрута используются формы промежуточной аттестации), используемые в данной образовательной организации.

Текущая, промежуточная и итоговая аттестация обучающихся проводится на общих основаниях, согласно локальной нормативной базе образовательной организации.

Проектирование подобного рода программ позволит создать условия для качественной индивидуализации образовательного процесса различных категорий детей, в том числе и с особыми возможностями здоровья.

3.3. ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ ПО РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РИСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ

Профессиональное развитие – это рост, становление, интеграция и реализация в профессиональном труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности. Профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе и того, и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования и приводящий к высшей форме жизнедеятельности человека – творческой самореализации в профессии.

Ключевые компетенции учителя проявляются в следующем:

уметь организовать обучение-взаимодействие таким образом, чтобы оно стимулировало интерес, желание вместе думать и дискутировать;

ставить оригинальные вопросы, демонстрировать независимое мышление, формулировать идеи, высказывать разнообразные точки зрения, которые мотивируют учащихся к более высоким достижениям и интеллектуальному росту.

Можно выделить характеристики ситуаций, которые должен уметь организовать любой учитель с целью создания в классе «развивающей среды» (Д. А. Иванов).

Возможные **действия учителя**, направленные на создание развивающей среды:

поощрять за самостоятельно выполненное задание;

проявлять заинтересованность в успехе учащихся, связанном с достижением поставленных целей;

побуждать к выявлению проблемных зон в обучении, учебной деятельности и постановке трудных, но реалистичных целей и задач;

побуждать к формированию и выражению индивидуального мнения, отличного от точки зрения оппонентов;

побуждать к выявлению и опробованию других, более эффективных способов мышления и поведения;

предлагать учащимся разнообразные виды деятельности, развивающие у них различные способности;

применять разные формы мотивации, позволяющие включать в мотивированную деятельность разных учащихся и поддерживать их активность;

позволять строить картину мира на основе своего понимания и культурных образцов;

создавать условия для проявления инициативы на основе собственных представлений;

учить задавать вопросы и высказывать предположения на основе разработанных во взаимодействии алгоритмов;

позволять учащимся брать на себя ответственность за конечный результат;

позволять учащимся находить место в коллективной деятельности сообразно своим интересам и способностям;

делиться с учениками своими мыслями, чувствами, ожиданиями относительно обсуждаемой проблемы, темы или конкретной ситуации;

показывать относительность любого знания и его связь с ценностями, целями и способами мышления тех, кто их породил;

демонстрировать учащимся: осознание того факта, что «я чего-то не знаю, не умею, не понимаю», не только не постыдно, но и является первым шагом к «знанию», «умению» и «пониманию».

При этом педагог должен организовать самостоятельную деятельность учащихся, в которой каждый из них мог бы реализовать свои способности и интересы. Другими словами, он должен создать условия для развивающей среды, в которой станет возможной выработка каждым учащимся определенных компетенций на уровне развития его интеллектуальных, творческих и физических способностей. В связи с этим можно выделить **основные компетенции современного учителя**, среди которых умения:

осуществляя системно-деятельностный подход, планировать учебный процесс, используя разнообразные формы организации деятельности и включая в них разных учащихся с учетом их склонностей, индивидуальных особенностей и интересов;

осуществляя индивидуально-личностный подход и принципы дифференцированного обучения, подмечать склонности учащегося и в соответствии с ними определять наиболее подходящий для него учебный материал или деятельность;

владеть проектным мышлением, уметь организовать групповую проектную деятельность учащихся и руководить ею;

владеть исследовательским мышлением, уметь организовать исследовательскую работу учащихся и руководить ею;

использовать систему, позволяющую учащимся адекватно оценивать свои достижения, и совершенствовать ее;

осуществлять рефлексии своей деятельности и своего поведения и организовать ее у учащихся в процессе учебных занятий;

организовать понятийную работу учащихся;

вести занятия в режиме диалога и дискуссии, создавая атмосферу, в которой учащиеся хотели бы высказывать свои сомнения, мнения и точки зрения на обсуждаемый предмет, дискутируя не только между собой, но и с учителем, принимая то, что собственная точка зрения может быть также подвергнута сомнению и критике;

владеть компьютерными технологиями и использовать их в учебном процессе.

Что очень важно, данная деятельность должна осуществляться в процессе совместной реализации индивидуально-личностных и коллективных интересов и желаний, приложения усилий, взятия на себя личной ответственности за коллективный результат (Д. А. Иванов).

Особенно важно учесть, что важным барьером в повышении квалификации и приобретении новых профессиональных умений является недостаточный уровень рефлексии профессиональных дефицитов самими учителями и отсутствие мотивации к изменениям сложившейся практики. Для преодоления этого барьера необходима внутренняя экспертиза качества преподавания, как правило, отсутствующая или реализуемая формально. Поэтому рекомендуемые способы распространения новых образовательных технологий направлены на устранение как этого, так и всех других выявленных дефицитов.

Практиками профессионального развития педагогов являются обмен опытом, взаимодействие между школами, командная работа, корпоративное обучение на рабочем месте, применение новых образовательных технологий через практическую деятельность. Все эти способы профессионального развития рекомендуются педагогам школ с низкими образовательными результатами, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

Все рекомендуемые способы распространения новых технологий предполагают работу педагогов в небольших группах или в командах, в которых происходит совместная рефлексия профессиональных дефицитов, выбор новых образовательных технологий, направленных на обучение и воспитание учащихся с рисками школьной неуспешности, повышающих эффективность преподавания и направленных на улучшение учебной деятельности и образовательных результатов учащихся.

Совместное профессиональное развитие требует времени, которое необходимо для регулярных общих встреч учителей, работающих в одной группе или команде. Оно может быть выделено за счёт времени, отведённого в школе для методической работы, и внесено в рабочий график учителей.

Учитель – прежде всего человек, обладающий своим личностным комплексом знаний, умений, навыков и желанием делиться ими. В новой образовательной ситуации важно, чтобы педагог перестал быть только донором, передающим ученику новое «объективное» знание. Его главной задачей

становится *научиться учиться вместе с учениками*, самостоятельно определяя и восполняя свои образовательные «проблемные зоны». Вследствие этого он станет способен мотивировать учащихся к проявлению *инициативной самостоятельности*.

Начать работу по аудиту собственной педагогической деятельности в рамках реализации ФГОС с учетом требований профессионального стандарта педагог может в следующем формате диагностики.

Таблица 1

**Мониторинг дефицита компетентностей и умений педагогов
в рамках ФГОС ООО**

Ф.И.О. учителя: _____

№	Области компетентности и умений	Знаю	Применяю на практике	Могу научить других
1.	Проектная деятельность			
2.	Критерии оценивания проектных работ			
3.	Групповая форма работы			
4.	Критерии оценивания групповой работы			
5.	Современные педагогические технологии		(указать)	(указать)
6.	Технологическая карта урока по ФГОС			
7.	Мотивационно-целевой этап урока (создание проблемной ситуации, мотивация учащихся, совместная постановка цели)			
8.	Поисково-исследовательский этап (организация самостоятельной деятельности учащихся)		(указать)	(указать)
9.	Рефлексивно-оценочный этап (рефлексивные техники)			
10.	Новые подходы к оцениванию			
11.	Организация самоконтроля, самооценки			
12.	Формирование коммуникативных УУД			
13.	Формирование познавательных УУД			
14.	Формирование регулятивных УУД			
15.	Другое (указать)			

Большое значение для профессионального становления педагога имеют профессиональные сообщества педагогов и школьные команды.

Профессиональное сообщество педагогов – это некоммерческая негосударственная организация, объединяющая людей на основании одного интереса или потребностей.

Профессиональное сетевое сообщество – это формальная или неформальная группа профессионалов, работающих в одной предметной или проблемной профессиональной деятельности в сети.

В современных условиях самой важной технологией, позволяющий любому педагогу провести аудит своей профессиональной деятельности и наметить пути решения проблемы, является технология индивидуального образовательного маршрута.

Индивидуальный образовательный маршрут педагога (ИОМ) является технологией методического сопровождения, направленной на овладение инновационным опытом и на повышение уровня адаптации к меняющимся условиям деятельности.

ИОМ обеспечивает разработку личной программы профессионального развития и профессионального роста.

ИОМ проектируется на основе личных образовательных потребностей педагога, специфики методической проблемы, над которой работает педагог, особенностей проблематики конкретной образовательной организации.

Методический мониторинг определяет проблемы педагога с целью формирования ИОМ. Характерным для ИОМ является то, что в нем полнее отражаются личные образовательные потребности педагога. Важнейший компонент ИОМ – программа самообразования и овладения новыми компетенциями педагога, что определяет его как субъекта развития своей профессиональной компетентности.

ИОМ объединяет следующие направления работы по развитию профессиональной компетентности педагога:

- нормативно-правовую;
- научно-методическую;
- психолого-педагогическую;
- организационно-методическую.

Инновационный характер педагогической деятельности придает ориентация не только на передачу знаний, но и ориентация педагога на формирование личности обучающегося, его социализацию и творческое развитие. Профессиональное развитие педагога предполагает повышение его профессиональной компетентности. В качестве направлений развития профессиональной компетентности современного педагога необходимо выделить:

- овладение инновационными подходами к реализации образовательных областей в соответствии с приоритетами, определенными ФГОС ОО;
- освоение технологии педагогической диагностики индивидуального развития обучающихся;
- развитие профессиональных способностей в сфере проектирования образовательных условий с учетом индивидуальных образовательных

потребностей обучающихся, зоны ближайшего профессионального развития каждого обучающегося;

- развитие умений использования разных форм сотрудничества с родителями.

Ожидаемым результатом реализации данных направлений выступает повышение профессиональной адаптированности педагога, уровня достижения им профессионального мастерства, что обеспечивает формирование профессиональных компетенций. Именно на это направлен ИОМ.

Индивидуальный образовательный маршрут – структурированная программа действий педагога на некотором фиксированном этапе работы; это замыслы педагога относительно его собственного продвижения в образовании, оформленные и упорядоченные им, готовые к реализации в педагогических технологиях и в педагогической деятельности.

Основанием для повышения мастерства педагогов в форме построения ИОМ являются:

- изменения, происходящие в образовании;
- запросы и потребности участников образовательного процесса.

Основополагающими моментами ИОМ являются, с одной стороны, мотивационная сфера педагога, а с другой – его индивидуальные образовательные потребности как профессионала.

Содержательную сторону ИОМ составляет решение тех профессиональных проблем, которые актуальны не только для конкретного специалиста, но и для педагогического сообщества ОО.

Психологическими механизмами реализации ИОМ являются самодиагностика и самоменеджмент.

В организационном контексте ИОМ реализуется в трех взаимосвязанных плоскостях, таких как профессиональное, самообразование, деятельность педагога в профессиональном сообществе, участие педагога в методической работе ОО.

Самообразование педагога предполагает изучение современных научных и методических разработок, инновационного опыта, в том числе регионального, прохождение курсов повышения квалификации.

Деятельность педагога в профессиональном сообществе осуществляется через руководство или участие в работе профессиональных сообществ (методических объединений, творческих, рабочих и проблемных групп), на уровне образовательного учреждения, региона.

Участие в методической работе на уровне ОО предполагает корпоративное обучение. Оно осуществляется в традиционных и интерактивных формах методической работы, организованной методистом для всего коллектива ОО или определенной адресной группы педагогов. Кроме того, индивидуально организуется методическая работа педагога в рамках разработки методической темы самообразования.

Выбор того или иного ИОМ определяется комплексом факторов:

– особенностями, интересами и потребностями самого педагога, его учащихся и их родителей в достижении необходимого образовательного результата;

– профессионализмом педагогического коллектива;

– возможностями учреждения удовлетворить образовательные потребности обучающихся; возможностями материально-технической базы образовательного учреждения.

Эффективность разработки ИОМ определяется рядом условий:

– осознание всеми участниками педагогического процесса необходимости и значимости индивидуального образовательного маршрута как одного из способов самоопределения, самореализации и проверки правильности выбора содержания, формы, режима, уровня образования;

– осуществление психолого-педагогического сопровождения и информационная поддержка процесса разработками индивидуального образовательного маршрута; организация рефлексии как основы коррекции ИОМ.

Алгоритм разработки примерного индивидуального образовательного маршрута

1-й этап. Диагностика, оценка и самооценка своего профессионального развития: умение ставить цели, определять задачи педагогической деятельности, осуществлять отбор адекватного содержания образования и средств его реализации, контроль и оценку качества полученных результатов.

Заполняем диагностическую карту, самоопределяемся на основе данных диагностического исследования, определяем направления работы.

Уважаемый коллега!

*Перед Вами ряд вопросов, ответив на которые Вы сможете сделать вывод о том, насколько эффективно и грамотно выстраивается
Ваша педагогическая деятельность. А также ответить на вопрос: какова Ваша роль в развитии имиджа общеобразовательной организации.*

Вопросы для самооценки деятельности учителя

1. Насколько цель вашей профессиональной деятельности согласуется с целями деятельности общеобразовательной организации, в которой Вы работаете?

2. Какие важные проблемы Вам удалось решить за период, прошедший после последней аттестации? В каком виде представлены результаты разрешения проблем?

3. Какова Ваша роль в реализации программы развития общеобразовательной организации, в которой Вы работаете?

4. Каким образом Вы учитываете образовательные потребности детей в своей профессиональной деятельности? Насколько цели, задачи и деятельность согласуются с учетом индивидуальных потребностей обучаемых?

5. Что Вами делается для эффективного использования времени детей и Вас самого как педагога на уроке и вне его? Какие технологии и приемы обучения Вы используете в своей педагогической деятельности? Насколько они соотносятся с потребностями обучающихся?

6. Как организуется взаимодействие с классом на занятиях и вне их? Как

организовано сотрудничество школьников на уроке?

7. Определите уровень познавательного интереса обучаемых на Ваших уроках? Что предпринимается для развития интереса к изучаемому предмету?

8. Каким образом обеспечивается удовлетворение образовательных потребностей отдельных учащихся с отличающимися возможностями или склонностями?

9. Какова динамика успеваемости учащихся по преподаваемому Вами предмету?

10. Какие методы оценки деятельности обучаемых детей Вы используете? Насколько они соответствуют поставленным целям? Каким образом используется информация, полученная в результате оценки? Каково участие обучаемых в оценке их учебной деятельности?

11. Оцените уровень психологической атмосферы в классе: какие меры Вами предпринимаются по созданию обстановки взаимного доверия, уважения, открытости.

12. Каким образом Вы взаимодействуете с родителями? Как сообщается информация об учебных достижениях? Как Вами учитываются мнения родителей и их запросы относительно успеваемости и прогресса ребенка?

13. Как Вы оцениваете свои взаимоотношения с коллегами?

14. Как Вы повышаете уровень профессионального мастерства? Какое место здесь занимает самообразование?

15. С какими трудностями Вы сталкиваетесь в своей профессиональной деятельности? Каким образом преодолеваете их? Результат.

Результативность реализации «дорожной карты» индивидуального образовательного маршрута педагога может составлять основу для раздела «Достижения» личного портфолио педагога, а также может быть отражена в портфолио образовательного учреждения, в котором работает педагог.

ЭТО ВАЖНО!

Познакомьтесь с приоритетными направлениями работы учителя по решению стратегических задач образования. Отметьте для себя те направления, которые Вы считаете наиболее важными для Вас:

- участие в разработке программы развития школы;
- участие в проектировании и реализации основной образовательной программы по ступени обучения;
- разработка и внедрение авторских программ учебных предметов, курсов, модулей в соответствии с дифференциацией требований к подготовке обучающихся;
- подготовка и реализация программ курсов внеурочной деятельности;
- индивидуализация образования школьников;
- организация самостоятельной деятельности школьников как актуальное требование ФГОС;
- использование индивидуального подхода к обучающимся, имеющим склонность к определенным видам деятельности;
- поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья;
- воспитание как профессионально-педагогическая задача;
- реализация системы оценки достижений обучающихся;
- работа с родителями (законными представителями) обучающихся;
- деятельность педагога как организатора исследовательской деятельности обучающихся;
- деятельность педагога как экспериментатора и исследователя.

ДИАГНОСТИКА
образовательных потребностей и профессиональных затруднений педагогов в
условиях реализации профессионального стандарта педагога

№ п/п	Вопросы диагностического исследования	Да	Нет	Частично
1	Знакомы ли Вы со структурой профессионального стандарта педагога?	+		
2	Считаете ли Вы, что Ваш уровень квалификации соответствует требованиям к кадровым условиям реализации профессионального стандарта педагога?			+
3	Соответствует ли учебно-методическое и информационное обеспечение Вашей подготовки требованиям профессионального стандарта педагога?			+
4	Прошли ли Вы курсовую подготовку по новым профессиональным компетенциям?		+	
5	Изменится ли Ваша должностная инструкция?			+
6	Знакомы ли Вы с методами оценки выполнения требований профессионального стандарта педагога?			+

7. Какие педагогические технологии Вы используете в своей работе? (*Например: технология развития критического мышления через чтение и письмо,*)

8. В каких мероприятиях в рамках методического сопровождения подготовки к введению профессионального стандарта педагога Вы принимали участие в ОО?

9. По какому УМК Вы работаете?

(*УМК по _____ под редакцией _____*)

10. Что Вам больше помогает готовиться к введению профессионального стандарта педагога – проводимая методическая работа в ОО или Ваше самообразование? (*Самообразование.*)

11. Что необходимо Вам как педагогу для успешной работы в условиях новых требований? (*Перечислите.*)

Образовательные потребности.

Изучение нормативных документов по вопросам обучения и воспитания детей и молодежи, знакомство с современными педагогическими технологиями, особенностями применения современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы, используемых как на занятиях, так и во внеурочной деятельности. Моделирование видов профессиональной деятельности на базе коммуникативной компетентности в рамках профильного обучения и предпрофильной подготовки.

Например:

Профессиональные затруднения.

Разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуально-ориентированных образовательных программ школьников.

Основания для назначения стимулирующих выплат и аттестации.

Публикации.

Подбираем и изучаем ресурсы по выбранному направлению работы.

Направления работы	Ресурсы
Повышение квалификации в системе непрерывного профессионального образования	1. 2. 3.
Деятельность педагога в профессиональном сообществе	1. 2. 3.
Участие в методической работе	1. 2. 3.
Самообразование педагога	1. 2. 3.

2-й этап. Составление маршрута ИОМ, включающего направления по развитию профессиональной компетентности педагога и формы повышения компетентности.

На втором этапе необходимо:

1. Разработать и фиксировать в карте индивидуального образовательного маршрута программы конкретных действий по реализации задач профессионального развития.

2. Определить пути решения проблем, развития профессиональных интересов и преодоления профессиональных затруднений, определение содержания деятельности педагога в контексте профессионального развития, планирование собственных действий по реализации цели, определение ожидаемых результатов, собственных достижений отражается в карте индивидуального образовательного маршрута.

3. Определить условия для достижения результатов:

курсы повышения квалификации;

посещение семинаров и открытых мероприятий;

изучение передового опыта работы педагогов;

анализ интернет-ресурсов;

консультации методистов на уровне ОО, муниципальных и республиканских методических объединений;

участие в инновационной деятельности, в проблемных, рабочих, творческих группах;

наставничество;

участие в психологических тренингах и т. д.

Наиболее эффективным является составление ИОМ на межаттестационный период с пошаговым планированием на каждый учебный год.

3-й этап. Практическая реализация маршрута ИОМ. Корректировка направлений и подбор форм развития профессиональной компетентности педагога.

Реализация ИОМ предполагает осуществление педагогической деятельности по составленному плану:

обязательно анализируются, обобщаются и систематизируются промежуточные результаты за каждый учебный год;

составляются отчеты, данные которых представляются и обсуждаются в педагогическом сообществе ОО;

коллегиально принимается решение о трансляции педагогического результатов на уровне образовательной организации и других уровнях;

на основе профессиональной рефлексии педагог при необходимости вносит уточнения и коррективы в карту ИОМ.

4-й этап. Рефлексивный анализ реализации ИОМ по «дорожной карте».

Для оценки привлекаются эксперты: коллеги-педагоги, руководители ОО, социальные партнеры, родители. Важным моментом выступает самоанализ педагогом своей деятельности.

При выборе темы необходимо учитывать актуальность и важность темы, её научно-теоретическое и практическое значение, степень освещённости данного вопроса в литературе.

Сроки реализации маршрута могут варьироваться от одного года до пяти лет в зависимости от выявленных затруднений, конкретной ситуации в образовательной организации и локальных задач (например, подготовки к аттестации или реализации конкретных образовательных линий).

Формы самообразования педагога:

индивидуальная форма, инициатором которой является сам педагог;

групповая форма в виде деятельности методического объединения, семинаров, практикумов, курсов повышения квалификации.

В ИОМ отражаются следующие направления деятельности:

1. Профессиональное направление (предмет преподавания):

Изучение ФГОС ОО, профстандартов, их особенностей;

изучение новых УМК и учебников, их особенностей и требований;

разработка рабочих программ по своему предмету (предметам) в соответствии с требованиями ФГОС;

знакомство с новыми педагогическими технологиями через предметные издания и Интернет;

плановое повышение квалификации на курсах;

плановая аттестация;

профессиональные публикации;

участие в конкурсах профессионального мастерства.

2. Психолого-педагогическое направление (ориентированное на обучающихся и родителей):

изучение и систематизация методической, педагогической и психологической литературы;

повышение педагогической квалификации, самоанализ и переосмысление содержания своей работы в свете инновационных технологий обучения.

3. Методическое направление:

периодическое проведение самоанализа профессиональной деятельности;
создание банка лучших разработок уроков, интересных приёмов и находок на уроке, сценариев внеклассных мероприятий;

совершенствование структуры самоанализа урока;
внедрение в учебный процесс новых форм оценивания знаний обучающихся;

представление опыта работы через открытые уроки на разных уровнях;
участие в олимпиадах, конкурсах, вебинарах;

посещение семинаров;

обобщение и распространение собственного опыта: выступления перед коллегами на МО, МС, педсоветах, конференциях.

4. Направление информационно-технологических технологий:

изучение ИКТ и внедрение их в учебный процесс;

совершенствование навыков работы на компьютере;

создание собственного сайта, его пополнение;

создание электронной почты для контакта с единомышленниками;

освоение новых компьютерных программ и ТСО;

создание мультимедийных презентаций о работе в качестве преподавателя, классного руководителя.

5. Направление здоровьесберегающих технологий:

внедрение в образовательный процесс здоровьесберегающих технологий.

По каждому направлению необходимо определение показателей, видов деятельности и сроков исполнения.

Педагогический продукт как результат:

рабочие программы;

публикации;

методическая продукция (буклет, листовка, брошюра, УМК);

портфолио;

творческий отчет;

мастер-класс;

сайт педагога;

доклад, выступление;

творческая мастерская;

педагогический проект;

проведение семинара;

отчет о результатах инновационной деятельности;

результаты личного участия в конкурсах, олимпиадах, соревнованиях и

т.д.;

результаты обучающихся;

презентация опыта работы по выявленной в результате самоанализа педагогической проблеме.

Ожидаемые результаты ИОМ:

- повышение профессиональной компетентности педагогов образовательных учреждений;
- положительное изменение качественных показателей деятельности педагогических работников образовательных учреждений, повышение степени ответственности педагогов за результат деятельности;
- совершенствование содержания обучения: внедрение современных форм, методов обучения и воспитания, инновационных педагогических технологий, способствующих развитию способностей обучающихся, повышению их образовательного уровня;
- разработанные и изданные методические пособия, статьи, программы, сценарии и др.;
- разработка дидактических материалов, тестов, наглядных пособий;
- разработка и проведение открытых уроков;
- участие и проведение семинаров, конференций, мастер-классов;
- обобщение опыта по исследуемой педагогической проблеме.

Составляющими интегральной удовлетворенности педагога своим трудом являются:

- интерес к работе;
- удовлетворенность достижениями в работе;
- удовлетворенность взаимоотношениями с коллегами;
- удовлетворенность взаимоотношениями с руководством;
- уровень притязаний в профессиональной деятельности;
- удовлетворенность условиями труда;
- профессиональная ответственность.

Учитель не должен открыто демонстрировать педагогическую позицию. Для обучающихся слова и поступки педагога должны восприниматься как проявление его собственных убеждений, а не только как исполнение долга. Искренность педагога – залог прочных контактов с обучающимися.

Очень важна адекватная оценка собственной личности. Познание себя, управление собой должно стать постоянной заботой каждого педагога. Особого внимания требует умение управлять своим эмоциональным состоянием: воспитательному процессу вредит раздражительный тон, преобладание отрицательных эмоций, крик.

Психологическая поддержка обучающихся:

- необходимо уделять достаточно внимания и понимания, демонстрировать готовность помочь в трудной ситуации, но в то же время поощрять самостоятельность, активность по поиску решения стоящих перед ним задач;
- использовать методы вербального самовнушения и саморегуляции;
- развивать способность к рефлексии;
- создавать ситуации успеха.

**Карта
индивидуального образовательного маршрута педагога**

_____ на _____ учебный год

Ф.И.О. _____

Занимаемая должность _____

Образование _____

Общий стаж работы _____

Стаж педагогической работы _____

Стаж работы в данном образовательном учреждении _____

Квалификационная категория _____

Награды, звания, дата награждения _____

Курсы повышения квалификации

Название КПК	Сроки прохождения	Количество часов	Место прохождения КПК

Наличие собственных публикаций

Наименование и вид публикации	Сроки издания	Количество страниц (печатных листов)	Издательство

Обобщение педагогического опыта

Тема	Год	Уровень	Подтверждающий документ

«Дорожная карта» индивидуального образовательного маршрута педагога

Направления деятельности	Содержание деятельности		Результат как педагогический продукт	Отношение к результату	Формы презентации
	I полугодие	II полугодие			

3-й этап. Практическая реализация маршрута ИОМ. Корректировка направлений и подбор форм развития профессиональной компетентности педагога.

4-й этап. Рефлексивный анализ реализации ИОМ по «дорожной карте».

Использованные источники

1. Авдеев, В. В. Управление персоналом: технологии формирования команды. – М., 2014. – 361 с.
2. Каспржак, А. Г., Митрофанов, К. Г. и др. Почему наши школьники провалили тест PISA. – URL: <http://avkrasn.ru/category-2.html> (дата обращения 24.07.2020)
3. Асмолов, А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. – М. : Просвещение, 2012. – 447 с.
4. Асмолов, А. Г. Психология современности: вызовы, неопределенность, сложности и разнообразия // Психологические исследования: электронный научный журнал. – 2015.– Т. 8. – № 40.
5. Балыхин, Г. А. Наука – образование – инновации : словарь-справочник по инновационному образованию. В помощь педагогам, учащимся, родителям / Г. А. Балыхин, М. Г. Балыхин. – М. : РУДН, 2014. – 623 с.
6. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. – М., 2016. – 520 с.
7. Ерофеева, Н. Ю. Управление образовательными системами. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2014. – 133 с.
8. Каспржак, А. Г., Митрофанов, К. Г., Поливанова и др. Российское школьное образование: взгляд со стороны (психолого-педагогический анализ результатов тестирования российских подростков в международном исследовании PISA2000) // Вопросы образования. – 2004. – №1.
9. Кови, С. Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности. – М. : Альпина Паблицер, 2012. – 240 с.
10. Кувшинов, М. А. Программно-целевое управление социально-экономическим развитием муниципального образования: сущность и объективная необходимость / М. А. Кувшинов // Век качества. – 2010. – № 2. – С. 20 – 22.
11. Курганский, С. М. Педагогический анализ в управлении образовательным учреждением // Справочник заместителя директора школы. – 2011. – № 5. – С. 69 – 77.
12. Курганский, С. М. Планирование работы школы на учебный год // Управление школой : газ. изд. дома «Первое сентября». – 2011. – № 9. – С. 3 – 8.
13. Курцвел, Р. Эволюция разума. – М. : Эксмо, 2015. – 269 с.
14. Методика оказания адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты обучающихся. – URL: http://chrio.cap.ru/Content2020/orgs/GovId_121/4.09_metodrekomendacii_po_shnor..pdf (дата обращения: 24.06.2020)
15. Методический навигатор профессионального роста учителя. Материалы для реализации национальной системы профессионального роста педагога : методическое пособие / авт.-сост.: Т. В. Самсонова. – Саранск: ЦНППМ «Педагог 13.ру», 2020. – 96 с.

16. Модернизация российского образования: вызовы нового десятилетия. – М. : Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2016. – 104 с.
17. Моисеев, А. Стратегии жизнедеятельности школы: сущность и многообразие// Управление школой : газ. изд. дома «Первое сентября». – 2011. – № 5. – С. 14 – 18.
18. Новейшие технологии нейтрализации стрессов и оздоровления школьника : практическое пособие / авт.-сост. В. В. Онишина. – М. : АРКТИ, 2008. – 152 с.
19. Организация образовательной деятельности с обучающимися, испытывающими трудности в освоении основной образовательной программы : методические материалы / сост.: О. В. Созонтова, Е. А. Хадакова. – Липецк, 2018. – 51 с.
20. Поливанова, К. Н. Проектная деятельность школьников : пособие для учителя / К. Н. Поливанова. – М. : Просвещение, 2011. – 192 с.
21. Профессиональные педагогические сообщества как стратегический ресурс повышения качества образования / под ред. Р. Г. Чураковой:– М. : Академкнига/Учебник, 2013. – 273 с.
22. Ривкин, Е. Ю. Профессиональная деятельность учителя в период перехода на ФГОС основного общего образования. Теория и технологии / Е. Ю. Ривкин. – Волгоград : Учитель, 2014. – 183 с.
23. Ривкин, Е. Ю. Самоаудит как основа управления методической деятельностью / Е. Ю. Ривкин. – Волгоград : Учитель, 2014. – 188 с.
24. Сетевое взаимодействие в системе образования: Технология организации инновационной деятельности / под ред. А. М. Соломатина, Р. Г. Чураковой. – М. : Академкнига/Учебник, 2014. – 88 с.
25. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. – М. : АРКТИ, 2006. – 320 с.
26. Фейдл, Ч., Бялик, М., Триллинг, Б. Четырехмерное образование. – М. : Сколково, 2016. – 212 с.
27. Хуторской, А. В. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 320 с.
28. Я – эффективный директор: как разработать и реализовать программу улучшения образовательных результатов учащихся школы : учебно-методическое пособие / сост. Н. В. Бысик и др. – М. : Университетская книга, 2018. – 112 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Основные факторы риска снижения образовательных результатов обучающихся общеобразовательных организаций	6
1.1. Учебные стрессы как факторы снижения учебной мотивации обучающихся	6
1.2 Снижение образовательных результатов у обучающихся с особенностями развития	10
1.3 Основные дефициты в учебных умениях школьников по результатам PISA	15
1.4 Социальные и психолого-педагогические факторы снижения учебной мотивации	21
Глава 2. Реализация проблемы адресной методической помощи общеобразовательным организациям, имеющим низкие образовательные результаты	25
2.1 Повышение учебной мотивации обучающихся	25
2.2 Организация образовательной деятельности с обучающимися, испытывающим трудности в обучении: технологии, методы, приемы	32
2.3 Рекомендации для родителей и педагогов для целенаправленного воздействия на личность трудных детей и подростков.	47
Глава 3. Формирование адресных образовательных программ общеобразовательной организации по работе с обучающимися с трудностями в обучении	55
3.1. Эффективная школа: эффективный режим функционирования и развития	55
3.2. Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося	69
3.3. Повышение профессиональной компетенции педагогов по работе с детьми с риском образовательной неуспешности	75

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ,
ИМЕЮЩИМИ ТРУДНОСТИ В ОСВОЕНИИ ОСНОВНЫХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
И ПОКАЗЫВАЮЩИМИ СТАБИЛЬНО
НИЗКИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ**

Составитель:

Т. В. Самсонова, ректор ГБУ ДПО РМ «ЦНППМ «Педагог 13.ру»,
кандидат педагогических наук

Редакторы-корректоры
Л. Ломакина, М. Живова

Печать способом ризографии
Тираж 500 экз.
Цена договорная

Отпечатано с оригинала-макета
в ГБУ ДПО РМ «ЦНППМ «Педагог 13.ру»
430027, г. Саранск, ул. Транспортная, 19