

Бисерова Галия Камильевна

канд. пед. наук, доцент

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский
(Приволжский) федеральный университет»

г. Елабуга, Республика Татарстан

**РЕЗИЛЬЕНТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА
КАК УСЛОВИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ РЕБЕНКА
С ОВЗ (НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С ЗПР)**

Аннотация: требования к образовательным организациям сегодня исходят из необходимости ее социокультурной модернизации, использования в учебно-воспитательном процессе новых эффективных способов повышения качества образования, с учетом инклюзивной составляющей образовательной среды. Этот подход объясняет необходимость конкретизации и актуализации такой малоизученной научной категории как «резильентная образовательная среда», в контексте ее влияния на успеваемость особенных детей. Нами было проведено исследование обучающихся с ОВЗ, показавшее, что сегодня в недостаточной мере реализуется резильентный подход при обучении детей с патологиями в психофизическом развитии.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, ЗПР, академическая успешность, инклюзия, резильентность, резильентная образовательная среда.

Актуальность нашей работы объясняется тем, что требования к современной образовательной организации любого уровня исходят из необходимости ее социокультурной модернизации, использования в учебно-воспитательном процессе новых эффективных способов повышения качества образования, учитывающих, также, инклюзивную составляющую образовательной среды. Этот подход подводит к необходимости конкретизации и актуализации такой малоизученной научной категории как «резильентная образовательная среда», в контексте ее влияния на успеваемость особенных детей.

Зарубежные и отечественные авторы понимают термин «резильентность» как «жизнеспособность» и «жизнестойкость», т.е. система убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром [2, с. 101]. Это рассматривается нами, как определенная способность к преодолению неблагоприятных жизненных обстоятельств, возможность восстанавливаться, используя как внутренние, так и внешние ресурсы, не останавливая, при этом, свое развитие.

При более широком рассмотрении, в русле образовательных организаций, термин «резильентность» мы трактуем как возможность образовательной организации к преодолению всех негативных (экономических, политических, социальных) изменений окружающей среды конструктивным путем, продолжая свое развитие и стабильно выводя учеников в группу академически высоко достигающих. Резильентная образовательная среда предоставляет детям с различными вариантами психофизического развития возможность удовлетворения их насущных образовательных потребностей, т.е. их доступность, качество, эффективность. Имеется ввиду активная включенность и участие таких детей и подростков в учебно-воспитательный контент обычной школы. При этом, перестраивается весь процесс массового образования, как полноценной системы, обеспечивающей образовательные потребности для всех. Таким образом, именно резильентная образовательная среда лежит в основе повышения академической успеваемости обучающихся с особыми возможностями здоровья (ОВЗ).

В связи с этим, зададимся вопросом, существуют ли агенты резильентности на институциональном уровне, то есть существуют ли школы, способные стабильно выводить учеников с ОВЗ в группу детей с академической успешностью? Параллельно, возникают такие вопросы, как отличаются ли обычные обучающиеся по характеристикам, лежащим на стыке школьных и личностных факторов, от школьников с ОВЗ, не достигших высоких академических результатов? Связаны ли эти факторы с резильентностью на индивидуальном уровне и с успеваемостью в целом?

По мнению некоторых авторов [5], резильентность – это понятие многомерное. Это, прежде всего, процесс, взаимодействия индивида и его социально-

го окружения. Примечательно, что факторы резильентности школьников изучаются достаточно глубоко за последние годы. Выделялись такие школьные факторы резильентности, как эффект учителя и педагогических методов [6], партнерство семьи и школы [4]; безопасная и организованная школьная среда; вовлеченность в жизнь школы [1]. Связь этих школьных факторов с успешностью в обучении детей с ОВЗ исследуется в настоящем исследовании, в котором мы делаем акцент на особенности мотивации учения и школьную тревожность особенных детей (на примере детей с ЗПР). Отметим, что именно резильентная школьная среда (школьный климат, характер взаимоотношений между педагогом и ребенком (сотрудническое взаимодействие), определенные методы обучения и воспитания) выступают основными факторами, определяющими концепт модели резильентной школьной эффективности, влияющей на академическую успешность ребенка с ОВЗ.

Мы предположили, что резильентная образовательная среда напрямую влияет на успешность в обучении детей с ОВЗ. Нами были изучены особенности мотивации учения и школьной тревожности, которые, на наш взгляд, служат определенными показателями наличия резильентной образовательной среды и влияющими на успешность / неуспешность в обучении особенного ребенка. В исследовании приняли участие 25 школьников с ЗПР и 25 – с нормальным психофизическим развитием, в возрасте 10–12 лет.

Анализ результатов по опроснику «Определение школьной мотивации учащихся (автор Н.Г. Лусканова) показал, что 40% как детей с ЗПР, так и детей с нормальным развитием характеризуются средним уровнем школьной мотивации (рисунок 1). Обе группы детей не испытывают отрицательных и негативных эмоций к школе и к самому процессу обучения. Они довольно неплохо овладевают учебным материалом и адекватно выстраивают взаимодействие с участниками образовательных отношений, однако, при этом, у них наблюдается слабая сформированность познавательных мотивов. Общение со сверстниками для них предпочтительнее учебного процесса.

У 28% школьников с нормальным физическим развитием и у 20% детей с ЗПР выявлена хорошая школьная мотивация. Это означает, что у этих детей сложилось положительное отношение к школе и достаточной сформированы познавательные мотивы. У 8% обучающихся с ЗПР и у 16% детей без патологии в развитии выявлен высокий уровень школьной мотивации. Они успешно усваивают учебный материал, активны и самостоятельны, пользуются уважением сверстников и учителей.

16% респондентов без патологии в развитии и у 24% детей с ЗПР отмечен низкий уровень школьной мотивации. Они негативно относятся к школе и к учебе; что проявляется в слабой академической успешности и нарушениях дисциплины. Отмечается и крайне негативная школьная мотивация у 8% школьников с патологией в развитии. Эти дети показывают низкие результаты в учебе, учебный материал усваивается плохо, взаимодействие с учителями и сверстниками выстраивается крайне негативно, что, безусловно, требует помощи педагогов и психологов.

Сравнительный анализ выраженности учебной мотивации ребят с ЗПР и ребят с нормальным психофизическим развитием показал, что для первой категории свойственна, в большей степени, негативная мотивация ($\varphi^*_{эмп} = 2,64$ $p \leq 0,01$), а для нормально развивающихся детей свойственен, в большей степени высокий уровень мотивации ($\varphi^*_{эмп} = 1,76$ $p \leq 0,05$), чем для детей с ЗПР.

Анализ результатов исследования школьной тревожности по методике А.М. Прихожан показал, что 44% школьников обеих групп характеризуются средним уровнем школьной тревожности. 32% детей с ЗПР и 16% обычных детей имеют высокий уровень школьной тревожности. Это позволяет предположить, что они испытывают страх при контакте с учителем, страх при ответе у доски, страх самовыражения. Такое проявление тревожности и страха отрицательно влияют на их соматическое здоровье и проявляется в нежелании ходить в школу, некоторой агрессии, плохом усвоении школьного материала, низкой успеваемости. 24% детей с ЗПР и 40% респондентов без патологии в развитии – с низким уровнем школьной тревожности. Такие дети охотно

взаимодействуют как с учителями, так и с другими детьми и комфортно ощущают себя в школе, не испытывают тревожность при ответах.

Сравнительный анализ выраженности школьной тревожности у испытуемых выявил тот факт, что обучающиеся с ЗПР в большей степени имеют высокий уровень школьной тревожности ($\varphi^*_{эмп} = 2,68$ $p \leq 0,01$), по сравнению с обычными детьми. Школьники без патологий в психофизическом развитии в большей степени показали низкий уровень школьной тревожности ($\varphi^*_{эмп} = 2,44$ $p \leq 0,01$), чем дети с ЗПР.

Таким образом, наши результаты показывают, что дети с ОВЗ имеют определенные особенности поведения, общения и обучения: они, чаще всего, не уверены в себе и в оценке своих способностей и возможностей. Уровень учебной мотивации у большой группы школьников с ЗПР средний, но выявлена группа детей с крайне низкой мотивацией и повышенной тревожностью, что определенно, не может не отражаться на их академической успеваемости и, на наш взгляд, требует психолого-педагогической поддержки и организационной коррекции образовательного учреждения.

По нашему мнению, современная школа, еще в недостаточной степени реализует резильентный подход к обучению особенных детей. При этом, резильентная образовательная среда может рассматриваться как свидетельство ее способности повышать жизненные шансы учащихся с ОВЗ. Она способна выводить учеников с особыми возможностями здоровья в группу академически успешных: это так называемая «продвигающая сила школы», направленная на развитие способностей особенных детей и на формирование их умений к достижению высокого уровня успешности в обучении. Реализация резильентного подхода к повышению качества обучения может осуществляться через различные направления, в том числе и через такие каналы развития академической резильентности, как «Стратегии и лидерство»; «Системы и структуры»; «Ученики и педагоги»; «Родители и сообщество»; «Школьная культура» [3, с. 201].

Эффективные школы, обладающие резильентными характеристиками и учителя, с резильентной составляющей должны ежедневно предоставлять де-

тям опыт мастерства, возможности испытать успех и насладиться достижениями. А это в свою очередь будет способствовать развитию внутренней мотивации, самоэффективности и настойчивости перед лицом неудач.

Список литературы

1. Звягинцев Р.С. Резильентные школы в России: методы определения и практики работы: резюме дис. ... канд. наук об образовании / Р.С. Звягинцев. – М., 2022. – 53 с. EDN AAFRLK

2. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. №6. – С. 85–112 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/3836222/page:12/> (дата обращения: 19.02.2024).

3. Пинская М.А. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М.А. Пинская, Т.Е. Хавенсон, С.Г. Косаревский [и др.] // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2018. – №2. – С. 198–221. DOI 10.17323/1814-9545-2018-2-198-227. EDN XSHHGP

4. Masten A. (2014). Global Perspectives on Resilience in Children and Youth. *Child Development*, 85(1), 6–20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>

5. Pinskaya M., Kosaretsky S., Zvyagintsev R., & Derbishire N. (2019). Building resilient schools in Russia: effective policy strategies (Построение резильентных школ в России: эффективные стратегии политики). *School Leadership & Management*, 39(2), 127–144. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470501>

6. Siraj I., & Taggart B. (2014). *Exploring Effective Pedagogy in Primary Schools : Evidence from Research*. 57 p.