

**Савёлова Анастасия Александровна**

бакалавр, студентка

*Научный руководитель*

**Елисеев Владимир Константинович**

д-р пед. наук, профессор, профессор, заведующий кафедрой

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический

университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

г. Липецк, Липецкая область

## **СИСТЕМА МОНИТОРИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАТРУДНЕНИЙ: КРИТЕРИИ, ИНСТРУМЕНТЫ И МЕХАНИЗМЫ КОРРЕКЦИОННОГО ВМЕШАТЕЛЬСТВА В УСЛОВИЯХ МАССОВОЙ ШКОЛЫ**

*Аннотация:* статья посвящена проблеме проектирования внутришкольной системы выявления и преодоления учебных трудностей обучающихся в условиях массовой общеобразовательной школы. Цель работы заключается в разработке критериально-диагностического аппарата и алгоритма коррекционных действий, позволяющих своевременно реагировать на возникающие у школьников проблемы в освоении образовательной программы. Исследование проводилось на основе анализа психолого-педагогической литературы по проблемам школьной неуспеваемости, а также путем обобщения опыта работы учителей общеобразовательных школ г. Липецка (МБОУ СШ №5, №14) в 2024–2025 учебном году. Методологическую базу составили идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и концепция поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.

В ходе исследования применены методы педагогического наблюдения, анкетирования педагогов, анализа продуктов учебной деятельности обучающихся 5–9 классов. В результате проведенной работы выделены три группы критериев образовательных затруднений: когнитивные (несформированность мыслительных операций), регулятивные (дефициты планирования и самоконтроля) и соци-

*ально-психологические (мотивационные и коммуникативные барьеры). Для каждой группы подобран компактный диагностический инструментарий, адаптированный для повседневного использования учителем-предметником. Основным выводом исследования стало обоснование алгоритма коррекционного вмешательства, включающего этапы первичной фиксации, коллегиального обсуждения на малом педконсилиуме, разработки краткосрочного образовательного маршрута и последующей рефлексии эффективности принятых мер. Представленная модель позволяет перевести работу с неуспевающими школьниками из плоскости констатации факта отставания в плоскость адресной педагогической поддержки, что соответствует идеологии индивидуализации современного образования.*

**Ключевые слова:** образовательные затруднения, педагогический мониторинг, массовая школа, индивидуализация обучения, диагностический инструментарий, коррекционная работа, учебная неуспешность, критерии оценивания.

Современный этап развития общего образования характеризуется переходом от унифицированной модели обучения, ориентированной на «среднего» ученика, к признанию необходимости учета индивидуальных особенностей и образовательных потребностей каждого ребенка. Однако на практике, особенно в условиях массовой школы с высокой наполняемостью классов и гетерогенным составом обучающихся, реализация этого принципа сталкивается с серьезными трудностями. Одной из наиболее острых остается проблема своевременного выявления и квалифицированного преодоления образовательных затруднений школьников. Традиционная система педагогического контроля, построенная преимущественно на фиксации итоговых отметок, часто констатирует факт пробела в знаниях тогда, когда он уже приобрел характер устойчивой неуспеваемости, требующей длительной и не всегда эффективной коррекции [1, с. 67].

Анализ практики работы учителей школ г. Липецка показывает, что педагоги, как правило, хорошо видят сам факт отставания ученика, но испытывают затруднения в определении его подлинных причин. Субъективное объяснение

«лени» или «неспособности» блокирует поиск адекватных путей помощи. В связи с этим возникает объективная потребность в проектировании такой системы мониторинга, которая была бы направлена не столько на оценку результата, сколько на отслеживание самого процесса учения, фиксацию возникающих у ребенка трудностей и оперативный подбор способов их устранения.

Цель настоящей работы заключается в теоретическом обосновании и описании практической модели мониторинга образовательных затруднений, адаптированной для условий массовой общеобразовательной школы и включающей в себя критериальный аппарат, диагностический инструментарий и алгоритм коррекционного вмешательства.

Методологическую основу исследования составили культурно-историческая теория Л.С. Выготского, в частности, понятие «зоны ближайшего развития», которое позволяет рассматривать диагностику не как констатацию наличного уровня, а как выявление потенциальных возможностей ученика при сотрудничестве со взрослым [3, с. 246]. Также значимой является теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, дающая ключ к пониманию того, на каком именно этапе освоения действия происходит «сбой» и какова его природа (ориентировочная, исполнительная или контрольная часть). Эмпирическая база формировалась в ходе наблюдения за учебной деятельностью обучающихся 5–9 классов МБОУ СШ №5 и №14 г. Липецка, а также путем анкетирования учителей-предметников, работающих в этих классах.

Ключевым этапом построения системы мониторинга является разработка критериальной основы. В предложенной нами модели образовательные затруднения классифицируются по трем основаниям, что позволяет избежать редукции сложной природы неуспешности только к недостатку знаний:

1. Когнитивные затруднения. Данная группа связана с недостаточной сформированностью самих мыслительных операций, необходимых для усвоения материала. Это могут быть трудности в анализе условий задачи, выделении существенных признаков понятий, сравнении объектов, установлении причинно-следственных связей, переносе известного способа действия в новую ситуацию.

Ученик может знать правило, но не понимать, как его применить, поскольку не видит в тексте маркеров, указывающих на необходимость применения именно этого правила [2, с. 84].

2. Регулятивные затруднения. Они проявляются в дефицитах произвольной регуляции деятельности. Ребенок не может удержать учебную задачу до конца выполнения, не планирует свои шаги, не сверяет полученный результат с образцом, не замечает собственных ошибок, действует импульсивно или, напротив, застревает на одном действии. Часто такие дети воспринимаются учителями как «невнимательные» или «неорганизованные», хотя проблема лежит в несформированности регуляторных механизмов.

3. Социально-психологические затруднения. В эту группу включены мотивационные и коммуникативные барьеры. Сюда относится сниженная учебная мотивация, школьная тревожность, страх публичной ошибки и негативной оценки, неумение попросить о помощи, конфликтные отношения с учителем или одноклассниками. Данные затруднения часто выступают первичными, порождая затем когнитивные пробелы из-за систематического уклонения от учебной деятельности [5, с. 65].

Разведение этих трех групп принципиально важно для выбора стратегии коррекции. Одно и то же внешнее проявление (например, невыполнение контрольной работы) может быть следствием разных причин, и, соответственно, требовать разных педагогических действий. Для диагностики каждой группы необходим адекватный и технологичный инструментарий. В условиях реальной школьной нагрузки учителя мы предлагаем использовать следующие методы:

– для диагностики когнитивных затруднений – включение в текущие проверочные работы специальных заданий на применение знания в измененной ситуации, а также анализ типичных ошибок с квалификацией их по типу нарушаемой логической операции;

– для регулятивной сферы – использование листов наблюдения за деятельностью ученика на разных этапах урока (восприятие инструкции, планирование,

выполнение, контроль). Достаточно фиксировать 2–3 параметра в течение нескольких уроков, чтобы увидеть устойчивую картину;

– для психоэмоциональной сферы – применение простых проективных методик (например, «Несуществующее животное» для выявления тревожности), кратких опросников на определение мотивации, а также сбор информации у классного руководителя и школьного психолога.

Однако наличие диагностических данных само по себе не решает проблему. Необходим четкий механизм превращения результатов мониторинга в конкретные коррекционные действия. Нами апробирован следующий алгоритм работы.

Первый этап – первичная фиксация затруднения учителем-предметником в индивидуальной карте наблюдения. Второй этап – малый педагогический консилиум, который проводится на уровне класса с участием классного руководителя, всех учителей-предметников, педагога-психолога и социального педагога (при необходимости). Задача консилиума – не выставить «диагноз», а сопоставить данные разных учителей и специалистов, чтобы определить природу трудности.

Например, ошибки в диктантах у ученика 6 класса наблюдаются не только по русскому языку, но и по истории при записи дат и терминов, что может указывать на несформированность орфографической зоркости и графического навыка в целом, а не на незнание конкретных правил [4, с. 154].

Третий этап – проектирование краткосрочной коррекционной программы. На основе решения консилиума определяются конкретные шаги. Для когнитивных затруднений – это включение заданий на развитие соответствующих мыслительных операций. Для регулятивных – использование внешних опор (алгоритмов, схем, памяток), помогающих организовать деятельность. Для социально-психологических – изменение формы опроса, создание ситуации успеха на определенных этапах урока, работа с психологом по снижению тревожности. Важно, что эта программа носит временный характер (обычно сроком от двух до четырех недель).

Четвертый этап – реализация и мониторинг динамики. Учитель целенаправленно применяет намеченные приемы и продолжает вести наблюдение, отмечая

любые изменения, даже незначительные. Пятый, завершающий этап – рефлексия и оценка эффективности. По истечении срока проводится повторная диагностика. Если динамика положительная, наработанные приемы могут закрепляться. Если изменений нет, случай выносится на повторное обсуждение для коррекции стратегии.

Приведем конкретный пример, демонстрирующий значимость дифференцированного подхода. У ученика 7 класса одной из липецких школ наблюдались трудности при решении геометрических задач. Первоначально учитель планировал усилить тренинг, давая дополнительные задания. Однако данные педагогического наблюдения по регулятивному критерию показали, что ученик теряется при виде объемного текста задачи, не может выделить условие и требование. Коррекционное вмешательство было изменено: вместо дополнительных задач ученику предложили прием работы с текстом задачи (чтение по частям, подчеркивание ключевых данных, проговаривание вопроса своими словами). Уже через три недели качество выполнения заданий повысилось не за счет механического наreshивания, а благодаря освоению регулятивного навыка ориентировки в условии.

Таким образом, предлагаемая система мониторинга образовательных затруднений представляет собой не разовый срез, а циклический процесс, объединяющий диагностику, интерпретацию данных в профессиональном сообществе и адресное педагогическое действие. Дифференциация критериев на когнитивные, регулятивные и социально-психологические позволяет педагогам уйти от оценочно-обвинительной позиции по отношению к ученику и перейти к позиции педагогической поддержки, выявляя подлинные дефициты и ресурсы ребенка.

Алгоритм коррекционного вмешательства, включающий малый педконсилиум как обязательный элемент, обеспечивает коллегиальность принятия решений и повышает вероятность выбора эффективной стратегии помощи. Внедрение такой модели в практику массовых школ, в том числе и в образовательных учреждениях г. Липецка, способствует решению задачи профилактики учебной неуспешности и реализации принципов индивидуализации образования.

---

**Список литературы**

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
2. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности / А.Б. Воронцов. – М.: Рассказовъ, 2002. – 240 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика / Н.П. Локалова. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с. EDN QWPMHR
5. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1974. – 288 с.