

Министерство просвещения Республики Казахстан
Национальная академия образования имени И. Алтынсарина



**Методические рекомендации по созданию образовательной среды
для развития личностного потенциала
обучающихся начальных классов**

Астана, 2025

Рекомендовано к изданию Научно–методическим советом Национальной академии образования имени И. Алтынсарина (протокол № 5 от 6 ноября 2025 года)

Методические рекомендации по созданию образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся начальных классов. Методические рекомендации. – Астана: Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, 2025. – 242 с.

Издание предназначено для управлений образования, методических кабинетов/центров, руководителей организаций образования, педагогов.

В методической рекомендации раскрыты методологические подходы и принципы создания образовательной среды для развития потенциала ребенка. Предлагается структурно-содержательная модель образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся начальных классов, включающая 3 основные среды и 6 ее компонентов. Представлены индикаторы оценки образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся начальных классов. Предложен диагностический инструментарий опроса педагогов, обучающихся и родителей для оценки образовательной среды в условиях организации образования. Даны рекомендации по созданию условий в школе для интеллектуального, эмоционального и социального развития личностного потенциала ребенка. Для оказания методической поддержки педагогов разработаны рекомендации по созданию школьной образовательной среды, благоприятной для развития личностного потенциала обучающихся.

©Национальная академия образования
им. И. Алтынсарина, 2025

Содержание

Введение	4
1. МЕЖДУНАРОДНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ	9
2. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	50
3. МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ: МЕТОДОЛОГИЯ, ИНСТРУМЕНТАРИЙ, ОЦЕНИВАНИЕ	95
4. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОЗДАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	152
Заключение	200
Список использованных источников	203
<i>Приложение</i>	225

Введение

Современная начальная школа – это не только место освоения базовых знаний, но и ключевая среда становления личности ребенка. В настоящее время в Казахстане задачи школы усложняются ускоряющейся цифровой трансформацией, ростом разнообразия образовательных потребностей, увеличением контингента обучающихся вследствие демографической волны последних лет, а также необходимостью обеспечения в школе благополучия каждого ребенка.

Основная цель – разработка научно-методического обеспечения начальной школы в создании образовательной среды, где каждый ребенок получает возможности и условия для целостного развития (интеллектуального, эмоционального, социального и ценностного).

Личностный потенциал понимается как комплекс индивидуальных особенностей и возможностей ребенка, помогающий ему добиваться успеха в жизни; при этом акцент сделан на связке «среда – опыт ребенка – поддержка взрослого», которая и обеспечивает раскрытие этого потенциала. Для оценки и улучшения школьной среды предлагаются диагностические инструменты и набор управленческих решений, применимых непосредственно в практике школы.

Рекомендации структурированы так, чтобы школа могла присоединиться к работе на любом этапе:

- раздел 1 – обзор международных и отечественных подходов;
- раздел 2 – теоретические основы и практика создания образовательной среды;
- раздел 3 – мониторинг и инструментарий оценивания;
- раздел 4 – управленческие и методические решения.

Такая структура обеспечивает единство концепции, диагностики и практических действий.

Начальная школа сегодня сталкивается с рядом вызовов, которые напрямую влияют на личностный рост ребенка:

- обновление содержания образования и технологий обучения;
- необходимость персонализации обучения при различных стартовых возможностях детей;
- обеспечение психологической безопасности и благополучия;
- требования задач воспитания и социализации детей.

Казахстанский контекст дополняется инфраструктурными преобразованиями, внедрением цифровых решений и повышением требований к качеству управления школой и внутренним системам обеспечения качества. Эти изменения уже формируют в Казахстане современную образовательную среду – от физической инфраструктуры до цифровой трансформации и механизмов

поддержки учителя, – однако требуют системной методической поддержки для широкого внедрения.

Рекомендации исходят из целостного понимания школьной среды как многомерной конструкции, в которой ребенок безопасно и комфортно развивается как личность. В фокусе данного подхода содержится переход от «контроля за соответствием» к подходу развития, где мониторинг и оценивание понимаются как механизм самообновления школы, выявления скрытых ресурсов и совместного проектирования улучшений. Такой сдвиг позволяет видеть в данных исследований и оценки не инструмент санкций, а опору для профессиональной рефлексии, командной работы и управленческих решений.

В международных исследованиях выделяют 7 (8 при расширенной рамке) компонентов, определяющих качество образовательной среды для личностного развития младшего школьника:

1) *физическая среда* (исследования [1] показали, что благоприятные особенности дизайна классной и школы – свет, акустика, цвет, адаптированность пространства и др. – оказывают влияние на 16% увеличения темпов обучения младших школьников;

2) *психологическая безопасность* (шкала оценки «Psychological Sense of School Membership» [2] и мета-анализы по «school connectedness» [3] демонстрируют связь чувства безопасности с учебной мотивацией и благополучием обучающихся);

3) *социальные взаимодействия* (мета-анализ [4] показал, что общие командные цели у подростков одновременно улучшают достижения и качество отношений. Исследование Gillies [5] подтверждает эффекты командного обучения от дошкольного до вузовского и послевузовского образования);

4) *организация обучения (методы, индивидуализация, оценивание)* (теория и эффект формирующего оценивания [6], обзор [7], мета-анализ [8] подтверждают положительное влияние конструктивной обратной связи и практик);

5) *ценностно-смысловая среда* (современные эмпирические исследования подтверждают устойчивое положительное влияние программ ценностного воспитания, а также интеграцию ценностей в учебную среду и практики педагогов [9; 10; 11];

6) *цифровая среда* [12; 13];

7) *управленческая и организационная среда* (мета-анализ [14] показывает, что именно «инструкционное» лидерство связано с улучшением учебных результатов обучающихся по сравнению с трансформационным стилем. Инструкционным лидерством считается руководство директором школой, где заданы регулярные циклы работы именно с преподаванием (а не только с мероприятиями и отчетами), где реализуется цикл мероприятий: цели – наблюдение – обратная связь – корректировка программ и оценивания;

8) *Развивающая рамка и устойчивость (Whole–School Approach)* (модель «whole–school approaches» объединяет организацию школы, преподавание и устойчивое улучшение школьной жизни [15; 16]).

Интегративный обзор [16] выделяет пять компонентов школьного климата: безопасность; отношения; обучение и преподавание; институциональная (организационная) среда; процессы улучшения. Это согласуется с предложенной 8–компонентной рамкой для начальной школы.

Для каждого компонента в документе предложены индикаторы и примеры инструментов, которые школа может адаптировать под свой контекст.

Успехом внедрения рекомендаций будет среда, в которой младший школьник:

- чувствует себя в безопасности, принят и уважаем;
- имеет право на голос, выбор, поддержку при ошибке;
- получает опыт совместного действия и ответственности – в классе, школе, сообществе;
- видит смысл учения – связь знаний с жизнью, будущими целями и интересами;
- осваивает цифровую культуру как инструмент творчества, сотрудничества и саморегуляции.

Предложенные в документе модели и инструменты мониторинга позволяют систематически фиксировать эти параметры, обсуждать их с участием детей, родителей и педагогов, а затем переводить результаты в план действий – школьный цикл «диагностика – анализ – улучшение – новая диагностика».

Администрации школ документ дает целостную «карту школы» через призму компонентов среды и практики внутренней оценки качества. Здесь имеется перечень индикаторов, логика распределения ролей и ответственность за изменения, а также шаблоны нормативных и инструктивных документов.

Педагогам рекомендации предлагают инструменты ежедневной работы: принципы психологической безопасности в классе; приемы формирующего оценивания; матрицу дифференциации заданий; практики развития сотрудничества между детьми и др. Отдельно описаны индикаторы, по которым можно провести самооценку и командную рефлекссию.

Принципы, на которых держится предлагаемая модель:

1. *Человекоцентричность*. Ребенок выступает активным субъектом, а не объектом обучения. Его голос учитывается при планировании и оценке. Школа создает условия для безопасного опыта проб и ошибок, развивает саморегуляцию и самооценку;

2. *Единство обучения и воспитания*. Академическое и личностное развитие рассматриваются как взаимно усиливающие процессы; школа бережно выстраивает ценностную среду, где знания обретают смысл;

3. *Психологическая безопасность.* Качество отношений «учитель–ученик–класс» определяет вовлеченность, мотивацию и устойчивость ребенка к трудностям. Поэтому школа осознанно культивирует практики доверия, эмпатии и уважения;

4. *Индивидуализация и справедливость доступа.* Разнообразие детей в школе поддерживается дифференциацией и поддержкой, развивает инклюзивные практики, позволяет «заметить» прогресс каждого;

5. *Непрерывное развитие и улучшение.* Мониторинг, самооценка и внешняя оценка встроены в политику развития школы и служат совместному планированию изменений;

6. *Партнерство со стейкхолдерами.* Родители выступают участниками образовательного процесса. Внешние заинтересованные организации расширяют воспитательное пространство школы и придает опыту ребенка жизненный смысл;

7. *Цифровая культура.* Технологии усиливают индивидуализацию, сотрудничество, исследование и рефлекссию. В этой связи школа формирует у обучающихся ответственное и безопасное цифровое поведение.

Методические рекомендации объединяют три взаимосвязанных компонента: видение (какой мы хотим видеть среду), диагностика (как оценить текущее состояние), действия (что и как менять).

Раздел 1 сопоставляет практики стран–лидеров с отечественными инициативами, выделяя инвариантные черты успешных систем: автономию школы как института развития, профессиональную поддержку учителя, индивидуализацию обучения, гражданскую направленность и заботу о благополучии. Это задает рамку для понимания качества школьной среды в Казахстане.

Раздел 2 описывает основные подходы к разработке образовательной среды. Рассматриваются результаты исследований зарубежных ученых по изучению и созданию образовательной среды. Также предлагается отечественная структурно–содержательная модель образовательной среды по развитию личностного потенциала обучающихся начальных классов.

Раздел 3 предлагает модель мониторинга: индикаторы по каждому компоненту, перечень инструментов сбора данных (анкеты, наблюдения, фокус–группы, анализ документов). Акцент на доступности инструментов для школы и регулярности обратной связи всем участникам.

Раздел 4 содержит практические решения по: организации пространства, развитию культуры отношений и поддержки эмоционального благополучия; образцам документов по самооценке и планированию.

Школа получает инструкции по описанию и улучшению образовательной среды, индикаторы качества и план изменений. В среднесрочной перспективе формируется устойчивая культура улучшений, где педагогический коллектив работает с данными, а руководители – поддерживают развитие школы. В

долгосрочной перспективе школа развивает личностный и академический потенциал младших школьников, снижает риски тревожности и выгорания педагогов, укрепляет доверие семей и создает благоприятный климат в школе для обучающихся и педагогов.

Устойчивость благоприятного школьного климата обеспечивается:

- 1) непрерывностью цикла «данные – решение – действие – эффект – новые данные»;
- 2) встроенной системой профессионального развития педагогов;
- 3) управленческими практиками самооценки и обсуждения результатов;
- 4) партнерством с родителями и сообществом;
- 5) интеграцией цифровых инструментов.

Предлагаемые подходы и инструменты являются рекомендуемой рамкой. Они подлежат адаптации под контекст каждой школы. Сначала следует выбрать приоритетное направление (например, психологическая безопасность или организация пространства). Далее изучить текущую ситуацию, обсудить результаты с участниками и запланировать изменения среды в школе. Масштабирование следует осуществлять по мере готовности школьного коллектива, опираясь на регулярную рефлекссию и обмен практиками.

1. МЕЖДУНАРОДНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1 Международный опыт

Современное образование требует не только передачи академических знаний, но и создания условий, способствующих всестороннему развитию личности обучающихся. Образование является одним из основополагающих факторов, определяющих развитие личности и успешную социализацию обучающихся. В этом процессе образовательная среда должна быть направлена на формирование ключевых компетенций, эмоционального интеллекта, критического мышления и социальных навыков. В условиях быстро меняющегося мира, где глобализация, технологии и новые вызовы становятся частью повседневной жизни, образовательные системы должны адаптироваться и предоставлять обучающимся возможности для всестороннего развития.

Ведущие страны мира активно разрабатывают модели обучения, ориентированные на личностный рост обучающихся. Разработаны уникальные модели формирования образовательной среды, нацеленные на поддержку индивидуальных способностей обучающихся. В этом направлении преуспели Финляндия, Канада, США и Австралия, адаптировав свои образовательные системы к требованиям времени.

Финляндия

Финляндия заслуженно считается одной из ведущих стран в области образования, демонстрируя высокие результаты в международных рейтингах. Финская образовательная модель ориентирована на индивидуальный подход, развитие креативности и самостоятельности обучающихся, что способствует формированию гармонично развитой личности. Финское образование ориентировано на максимальную адаптацию к потребностям обучающихся [17]. Здесь отказались от традиционного деления на слабых и сильных учеников, а вместо этого делают акцент на индивидуальных образовательных маршрутах. Проектные методики обучения помогают школьникам развивать аналитическое мышление и способность к самостоятельному поиску решений.

Рассмотрим ключевые принципы организации образовательной среды в Финляндии, а также методики, обеспечивающие ее эффективность [18]:

1) *Индивидуальный подход и гибкость обучения.* Одним из главных принципов финской образовательной системы является ориентация на индивидуальные потребности учеников. Учебные программы адаптируются под способности каждого обучающегося, позволяя ему осваивать материал в комфортном темпе. В отличие от традиционных систем, финские школы предлагают больше свободы в выборе учебных дисциплин и форматов обучения, что мотивирует детей к активному участию в образовательном процессе.

2) *Практико–ориентированное и проектное обучение.* Финская система образования делает акцент на практическое применение знаний. Проектное обучение является важной составляющей образовательного процесса. Ученики не просто изучают теорию, а применяют ее на практике, решая реальные задачи. Это способствует развитию критического мышления, креативности и навыков командной работы. Например, в старших классах школьники могут участвовать в исследовательских проектах, разрабатывать стартапы или выполнять задания, связанные с местными сообществами. Такой подход помогает им не только закрепить теоретические знания, но и приобрести навыки, необходимые в реальной жизни.

3) *Комфортная психологическая атмосфера.* Еще одним важным аспектом финской системы является комфортная психологическая атмосфера. Особое внимание уделяется не только академическим достижениям, но и эмоциональному благополучию учеников. Финские школы создают комфортную среду, способствующую снижению стресса и поддержанию мотивации к обучению. Школы стремятся минимизировать стресс, создавая благоприятные условия для обучения, где обучающиеся чувствуют себя уверенно. Это формирует у детей внутреннюю мотивацию и готовность к непрерывному саморазвитию. В учебных заведениях активно внедряются методы наставничества, где учителя помогают детям находить собственные пути к успеху, развивая уверенность в своих силах.

4) *Роль педагога в финской школе.* Учителя в Финляндии играют ключевую роль в создании качественной образовательной среды. Финская система предъявляет высокие требования к подготовке педагогов: все учителя обязаны иметь магистерскую степень, а их профессиональное развитие является непрерывным процессом. Качество преподавания напрямую связано с доверием к учителям, которым предоставляется значительная автономия в выборе методик и инструментов обучения. Благодаря такой системе учителя могут адаптировать учебный процесс под особенности каждого класса и ученика, используя инновационные подходы. При этом педагогов поощряют к обмену опытом, что способствует постоянному совершенствованию образовательных практик.

5) *Технологии и цифровизация в образовании.* Финляндия активно внедряет цифровые технологии в образовательный процесс. Использование интерактивных платформ, онлайн–ресурсов и цифровых инструментов позволяет сделать обучение более доступным и интересным. Ученики могут самостоятельно изучать материал, взаимодействовать с преподавателями и одноклассниками в цифровой среде, а также участвовать в виртуальных проектах. Цифровизация способствует индивидуализации обучения: каждый ученик может осваивать программу в своем темпе, получать дополнительные ресурсы и использовать цифровые инструменты для самопроверки. В то же время технологии помогают учителям анализировать успеваемость учеников и корректировать образовательный процесс с учетом их потребностей.

Таким образом, Финская образовательная система представляет собой эффективную модель, ориентированную на развитие личности обучающихся. Индивидуальный подход, практическое применение знаний, высокая квалификация учителей и активное использование цифровых технологий создают условия для успешного обучения. Опыт Финляндии показывает, что гибкость, доверие к педагогам и ориентация на потребности учеников являются ключевыми факторами, определяющими качество образования. Внедрение подобных принципов в других странах может способствовать повышению эффективности образовательных систем и созданию среды, способствующей всестороннему развитию личности.

Канада

Канадская образовательная система отличается своим уникальным подходом к созданию среды, способствующей всестороннему развитию личности обучающихся. Канадская система обучения сочетает академическую подготовку с воспитанием социальных навыков. В учебные планы интегрированы программы, развивающие лидерские качества, чувство ответственности и умение работать в коллективе. В Канаде также большое внимание уделяется инклюзивному образованию. Организации образования ориентированы на учет индивидуальных потребностей каждого ученика, что позволяет формировать среду, где каждый ребенок может реализовать свои способности. В этой системе активно учитываются как академические достижения, так и эмоциональное благополучие детей.

Можно выделить несколько принципов, которые обеспечивают эффективное формирование личностного потенциала обучающихся в Канаде:

1) Индивидуализированное обучение, ориентированное на потребности и интересы обучающихся. Основой канадской образовательной системы является признание того, что каждый обучающийся уникален и требует индивидуального подхода [20]. В отличие от многих стран, где часто применяется стандартизированное обучение, в Канаде делают акцент на предоставление ученикам возможности учиться в своем темпе, выбирая для себя те дисциплины и виды деятельности, которые соответствуют их интересам и потребностям. Таким образом, канадские школы стремятся не просто передавать знания, но и развивать у обучающихся навыки самостоятельного и осознанного подхода к обучению. Одним из ярких примеров индивидуализации является использование гибких учебных планов и подходов, которые позволяют преподавателям адаптировать программу под уровень и особенности каждого ученика. В школах часто применяются проектные и исследовательские методы, где учащиеся не только изучают теорию, но и решают реальные задачи, что способствует развитию их критического мышления и творческих способностей.

2) Инклюзивность и доступность образования. Особенностью канадской образовательной системы является ее инклюзивность. Здесь на практике реализуется подход, при котором каждый ученик, независимо от своих физических, умственных или социальных особенностей, имеет равные возможности для

получения качественного образования. Канадские школы обеспечивают доступность образовательных услуг для детей с особыми потребностями, а также активно включают детей из разных социальных и культурных слоев. Школы работают над тем, чтобы все дети, вне зависимости от их исходных условий, могли почувствовать себя участниками образовательного процесса. Это достигается путем создания специальных условий для детей с ограниченными возможностями, а также через поддержку многокультурных классов, в которых учитываются языковые и культурные различия обучающихся. Все это помогает обеспечить равенство и справедливость в образовательном процессе, позволяя каждому ребенку раскрыть свой потенциал [21].

3) *Развитие социального взаимодействия через коллективное обучение.* В Канаде активно применяется метод коллективного обучения, что способствует развитию не только когнитивных навыков, но и социальных компетенций обучающихся. Групповые проекты и совместные исследования позволяют детям работать в команде, учиться делиться мнениями, слушать и уважать других. Это важно для формирования навыков общения, сотрудничества и лидерства, что делает их готовыми к жизни в современном обществе, где способность работать в коллективе и решать общие задачи становится все более значимой. Метод совместного обучения поддерживает идеи равенства и справедливости, где каждый участник может внести свой вклад в процесс. Этот подход способствует формированию критического мышления и способности к поиску нестандартных решений.

4) *Интеграция технологий и цифровой грамотности.* В последние годы в Канаде наблюдается активное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс. Современные школы предлагают ученикам широкие возможности для освоения информационных технологий. Доступ к онлайн-ресурсам, использование виртуальных платформ для общения с преподавателями и выполнения заданий позволяет обучающимся не только углубить знания, но и развить навыки работы с цифровыми инструментами, которые играют важную роль в современной жизни. Цифровизация также помогает сделать обучение более индивидуализированным, где учащиеся могут работать в удобном для них темпе, иметь доступ к дополнительным учебным материалам и ресурсам, которые соответствуют их уровню и интересам. В то же время учителя используют цифровые инструменты для анализа успеваемости и более точной настройки образовательного процесса под потребности каждого ученика.

5) *Эмоциональная поддержка и развитие личности.* Канадские школы акцентируют внимание не только на знаниях, но и на эмоциональном состоянии обучающихся. Система образования признает важность формирования устойчивой и гармоничной личности, способной к саморазвитию и самооценке. В образовательном процессе уделяется внимание психоэмоциональному состоянию учеников. Школам рекомендовано внедрять программы, направленные на развитие

навыков эмоциональной регуляции, управления стрессом и разрешения конфликтов. Многие канадские организации образования предлагают программы психологической поддержки, где дети учат важные жизненные навыки, такие как эмпатия, самоконтроль и уважение к множеству точек зрения. Это позволяет обучающимся не только успешно обучаться, но и развивать высокий уровень эмоционального интеллекта, что в будущем помогает им лучше адаптироваться к изменениям и справляться с жизненными трудностями.

б) Вовлеченность родителей и сообщества. В Канаде активно поддерживается идея партнерства между школой, семьей и местным сообществом [22]. Родители играют важную роль в образовательном процессе, и их участие активно поощряется на всех уровнях. Школы предоставляют родителям возможность быть вовлеченными в учебный процесс, участвовать в мероприятиях и обсуждениях, а также в разработке программ, которые учитывают особенности их детей.

Таким образом, канадская образовательная система не только стремится передать знания, но и создает условия для развития полноценной личности, ориентированной на успех, устойчивость и уважение к окружающим. Это достигается через индивидуализацию обучения, инклюзивность, использование технологий, развитие социальных и эмоциональных навыков, а также через активное сотрудничество с семьями и сообществами.

Соединенные Штаты Америки

США, как одна из ведущих стран в области образования, разработала систему, которая ориентирована на индивидуальные потребности обучающихся и поощряющая их креативность, критическое мышление и социальную ответственность. Система образования в США славится своей гибкостью, инклюзивностью и ориентированностью на личные потребности каждого обучающегося. Это позволяет образовательному процессу не только передавать знания, но и развивать личностный потенциал [23; 24].

Рассмотрим ключевые подходы к созданию образовательной среды в США, направленные на развитие личностного потенциала детей, включая индивидуализацию процесса обучения, инклюзивность, проектные методики и психологическую поддержку, что способствует гармоничному росту и подготовке обучающихся к вызовам современного общества

1) Индивидуализация и дифференциация учебного процесса. Система образования США акцентирует внимание на индивидуальных потребностях и интересах обучающихся, что является основой дифференцированного подхода. В отличие от образовательных систем, ориентированных на единую модель обучения для всех, американские школы активно внедряют методы, направленные на соответствие учебного процесса уникальным потребностям каждого ученика. Учебные планы и материалы адаптируются в зависимости от уровня подготовки детей, их интересов и потребностей. Такой подход подразумевает свободу выбора

дисциплин и методов обучения, что мотивирует обучающихся и дает им возможность развивать личные способности. Например, в старших классах ученики могут составлять индивидуальные курсы, ориентированные на их будущую профессию или личные предпочтения. Это создает условия для самореализации и формирования уверенности в собственных силах [23; 24].

2) *Инклюзивное образование как основа равенства.* Одним из важнейших принципов образования в США является инклюзивность, которая предполагает создание равных возможностей для всех обучающихся, независимо от их физических или умственных особенностей, а также социального уровня. Американская система образования направлена на то, чтобы все дети, включая обучающихся с особыми образовательными потребностями, имели доступ к качественному обучению и могли реализовать свой потенциал в полном объеме. В рамках инклюзивных практик американские школы активно используют адаптивные технологии, специальные учебные материалы и индивидуальные планы обучения, что обеспечивает ученикам с особыми потребностями равные условия для участия в образовательном процессе [25]. Таким образом, создание образовательной среды, где каждый ребенок ощущает поддержку и возможности для развития, является важным аспектом формирования гармоничной личности.

3) *Проектное обучение и развитие практических навыков.* Еще одной важной особенностью американской образовательной среды является активное использование проектного обучения, которое позволяет обучающимся не только усваивать теоретические знания, но и применять их в реальных ситуациях. Через проектные работы ученики развивают навыки критического мышления, креативности и сотрудничества, что непосредственно способствует развитию их личностного потенциала [26]. Проектное обучение в США включает в себя различные формы активной работы, такие как исследования, создание стартапов и решение реальных социальных задач. Например, старшеклассники могут участвовать в научных проектах или работать над проблемами, актуальными для местных сообществ. Этот подход дает возможность детям развивать лидерские качества, научиться работать в команде и принимать на себя ответственность за результаты своей работы [27].

4) *Формирование социальной ответственности и гражданской позиции.* Американская образовательная система активно способствует формированию у обучающихся гражданской позиции и социальной ответственности. Учебные программы включают в себя занятия по правам и обязанностям граждан, участию в жизни общества и решению глобальных и локальных проблем [28]. Систематическое вовлечение детей в социальные проекты, волонтерские инициативы и гражданские активные действия способствует развитию у них осознания своей роли в обществе и укрепляет личностные ценности [29]. Через вовлеченность в волонтерскую деятельность ученики учат не только теорию, но и развивают навыки, необходимые для позитивных изменений в обществе. Это

способствует формированию у них готовности не только решать свои личные проблемы, но и оказывать влияние на социальные процессы в своем сообществе.

5) *Психологическая поддержка и менторство.* Создание комфортной психологической атмосферы является неотъемлемой частью образовательного процесса в США. Психологическая поддержка обучающихся активно развивается через различные менторские программы и консультации, направленные на помощь детям в их личных и академических трудностях [30; 31]. В организациях образования работают психологи и наставники, готовые помочь ученикам преодолевать стрессы, возникающие в процессе учебы и социальной адаптации. Менторские программы, в которых старшие обучающиеся помогают младшим, а преподаватели предлагают индивидуальные консультации, создают атмосферу поддержки и доверия. Это способствует не только академическому успеху, но и развитию уверенности у детей, позволяя им развивать свои способности в спокойной и поддерживающей обстановке.

6) *Взаимодействие школы и общества.* Американские организации образования активно взаимодействуют с семьями обучающихся и местными сообществами [32]. Вовлеченность родителей в учебный процесс помогает создать позитивную атмосферу для детей и обеспечить преемственность в образовательной среде. Родители часто участвуют в школьных мероприятиях, встречах с преподавателями и принимают участие в разработке учебных программ и стратегий. Такое партнерство между школой, семьей и сообществом способствует улучшению качества образования, создавая условия для более эффективного развития личностных качеств обучающихся [33]. Открытое и прозрачное общение между всеми участниками образовательного процесса способствует созданию атмосферы доверия и взаимопонимания, что напрямую влияет на успешность обучения.

Образовательная среда в США построена на принципах гибкости, инклюзивности и развития индивидуальных способностей обучающихся. Дифференцированное обучение, проектные методики, активное вовлечение в социальную жизнь, психологическая поддержка и взаимодействие с родителями создают условия для всестороннего развития личностного потенциала. Эти подходы не только обеспечивают успех в образовательной деятельности, но и способствуют формированию гармоничных и уверенных в себе людей, готовых принимать участие в решении сложных проблем общества.

Австралия

Образование в Австралии является одним из ярчайших примеров того, как педагогическая система может интегрировать различные методы и подходы для того, чтобы раскрыть личностный потенциал учащихся. В последние десятилетия австралийская образовательная практика ориентирована не только на академические успехи, но и на всестороннее развитие личности [34]. Этот подход привлек внимание педагогов и исследователей по всему миру, поскольку Австралия

представляет собой страну, где активно применяются инновации, обеспечивающие успешную интеграцию образования и воспитания. В данном контексте особое внимание уделяется созданию образовательной среды, способствующей развитию ключевых компетенций, социальной и эмоциональной устойчивости, а также формированию жизненно важной мотивации у обучающихся.

Выделим основные подходы к созданию образовательной среды в Австралии, направленные на развитие личностного потенциала детей:

1) *Индивидуализированное обучение*. Основным элементом австралийского подхода к образованию является индивидуализированный подход, который ориентирован на потребности, интересы и темпы развития каждого обучающегося. Австралийские школы предлагают богатую палитру методов и подходов для адаптации образовательного процесса под конкретного ученика. Например, использование дифференцированных заданий, формативного оценивания и поддерживающих технологий помогает учителям поддерживать уникальные способности каждого ребенка, независимо от его стартового уровня.

Особое внимание в образовательной среде уделяется также развитию познавательных навыков – способности осознавать и управлять собственным процессом обучения. Это помогает обучающимся не только осваивать предметные знания, но и развивать критическое мышление, что особенно важно в условиях современных вызовов. В этом контексте педагог выполняет роль наставника, а не просто источника знаний, что способствует формированию у обучающихся самостоятельности, ответственности и навыков саморегуляции.

2) *Социально–эмоциональное обучение*. Еще одной важной составляющей образовательной среды является акцент на социально–эмоциональном обучении (SEL). В Австралии внедрение SEL в школьную практику стало одним из самых прогрессивных шагов в последних десятилетиях [34]. Этот подход не только развивает эмоциональный интеллект учащихся, но и способствует формированию у них навыков взаимодействия, разрешения конфликтов, а также осознания своих эмоций и реакции на внешние воздействия. SEL программируют на развитие эмпатии, что в свою очередь усиливает взаимопонимание и уважение к культурным, социальным и личным различиям. Таким образом, обучающиеся становятся более готовыми к социальной интеграции, а также к восприятию окружающего мира как системы взаимосвязанных элементов. Эти навыки способствуют их успешной социализации и формированию уверенности в себе [34; 35].

3) *Инновационные технологии* и их роль в создании образовательной среды. В последние десятилетия использование современных технологий в обучении стало неотъемлемой частью образовательной среды Австралии. Австралийские образовательные учреждения активно внедряют цифровые технологии, что значительно расширяет возможности для обучения.

Широкое использование виртуальных платформ, онлайн–курсов и цифровых материалов позволяет учащимся работать в удобном для них режиме, а также открывает доступ к международным образовательным ресурсам. Технологии не только помогают учащимся развивать знания и навыки в конкретных областях, но и способствуют развитию креативности, критического и конструктивного мышления [36]. Интерактивные средства обучения и использование виртуальных образовательных миров мотивируют учеников на самостоятельное исследование и активное участие в образовательном процессе, что делает обучение более увлекательным и насыщенным.

Кроме того, с помощью цифровых технологий становится возможным предоставление персонализированных образовательных траекторий, где каждый обучающийся получает ресурсы и задания в зависимости от своих знаний и интересов. Такая гибкость способствует более глубокому и качественному освоению материала, а также формированию у учеников чувства уверенности в своих силах.

4) *Инклюзивность.* Инклюзивность является основой австралийской образовательной философии, отражая стремление создать такие условия, при которых каждый ученик, независимо от своей социальной, этнической или физической принадлежности, имеет равные возможности для успешного обучения. В австралийских школах разработаны специальные программы для учеников с ограниченными возможностями, которые обеспечивают их участие в образовательном процессе наравне с другими детьми. Кроме того, особое внимание уделяется многокультурной среде, что делает образовательный процесс более открытым и многообразным. Программы, направленные на обучение ценности многообразия и инклюзивности, помогают ученикам воспринимать различия как богатство и важный аспект их личного и общественного развития [34].

5) *Взаимодействие с сообществом и вовлечение родителей.* В австралийской образовательной практике существует активное сотрудничество школ с семьями учащихся и местными сообществами. Этот подход способствует укреплению связи между теоретическим обучением и реальной жизнью, создавая условия для практического применения знаний и навыков, а также для личностного роста обучающихся [37]. Родители являются не только участниками процесса, но и его активными создателями, принимая участие в школьных проектах, мероприятиях и образовательных инициативах.

Местные сообщества также играют важную роль в создании образовательной среды, предлагая ученикам разнообразные возможности для внеучебной активности. Эти инициативы способствуют расширению образовательных горизонтов и помогают учащимся осознать важность их социальной роли и ответственности.

Таким образом, создание образовательной среды для развития личностного потенциала в Австралии представляет собой многогранный процесс, включающий

элементы индивидуализации, инклюзивности, социально–эмоционального обучения и активное использование технологий. Эти подходы обеспечивают всестороннее развитие обучающихся, создавая условия для гармоничного роста личности, развития ключевых компетенций и подготовки к жизни в постоянно меняющемся мире. Такие практики могут служить образцом для многих стран, стремящихся создать более адаптивную и инклюзивную систему образования.

Сингапур

Согласованный пакет мер в школьном образовании Сингапура поддерживает «широкий» успех: устойчивую мотивацию к обучению, уверенность, адаптивность, гражданскую активность. Все это достигается при сохранении высоких академических результатов без избыточного стрессового и экзаменационного давления [38].

Сингапурская политика школьного образования основана на следующих нормативных документах: Результаты обучения [39], определяющие личные качества и навыки выпускника; Структура компетенций и результатов обучения детей в XXI веке (рамка 21st Century Competencies) [40], конкретизирует ценности, гражданскую идентичность и социально–эмоциональные навыки как сквозную цель обучения на всех уровнях образования. Исследование [38] отмечает устойчивый сдвиг от узко когнитивного фокуса к целостным результатам обучающихся, закрепленными в Результатах обучения и Структуре компетенция обучающихся [38].

Выделим основные подходы к созданию образовательной среды в Сингапуре, направленные на развитие личностного потенциала детей:

1) *Социально–эмоциональное обучение как общешкольный подход.* С 2005 года социально–эмоциональное обучение (SEL) интегрировано в предмет «Character and Citizenship Education (CCE)» [41], что обеспечивает связку «ценности – установки – действия» и охватывает формирование у обучающихся эмоциональной грамотности, психического благополучия, цифровой безопасности, гражданской идентичности и межкультурного уважения. SEL реализуется не как изолированный модуль, а как компонент школьной жизни. Так, уроки CCE дополняются школьно-управляемая внеурочная деятельность, входящая в образовательную программу и создающая целостную школьную среду (академические навыки – ценности – социальные навыки). Данная школьно–управляемая внеурочная деятельность включает школьные события, наставничество и рефлексии, формируя психологически безопасную и ценностно ориентированную среду.

2) *Практики начальной школы.* В начальной школе важную роль играет Form Teacher Guidance Period (FTGP). Это еженедельное «защищенное» время классного руководителя внутри учебного расписания, предназначенное для выстраивания доверительных отношений «учитель–ученик» и целенаправленного обучения социально–эмоциональным компетенциям (SEL). В сингапурской модели

FTGP является компонентом CCE [41], то есть не «кружок вне уроков», а часть образовательной программы, реализуемой всеми начальными школами.

Параллельно в начальных классах (1 и 2 класс) реализуется обязательная часть учебного времени (Programme for Active Learning (PAL)) [42] с акцентом на творческое, социальное и физическое развитие обучающихся через спорт и игры, обучение на открытом воздухе, исполнительские и визуальные искусства. Так, если FTGP обеспечивает обучение ключевым навыкам SEL через классного руководителя, PAL выступает практикой в действии через участие в различной активной, деятельностной, командной работе. Так реализуется цикл «учить – пробовать – осмысливать», встроенный в указанные выше практики начальной школы и регламентированный единой рамкой 5 SEL–компетенций.

3) *«Ценности в действии» и гражданская идентичность*. Компонент Values in Action (VIA) является обязательным опытом общественно–полезной деятельности, где обучающиеся планируют и реализуют проекты для сообщества и осуществляют рефлексию ценностного выбора и ответственности перед обществом [43].

4) *Оценивание без избыточного стресса*. С 2021 года итоговый экзамен начальной школы переведен в комплексное оценивание, суммируемое по четырем предметам, что снижает конкуренцию, сокращает стресс и смещает фокус на уровень освоения [44]. Параллельно расширена система прямого зачисления в среднюю школу, позволяющая поступление на основе способностей и интересов (спорт, искусство, STEM, лидерство и др.), то есть официально признается «широкий профиль» успеха обучающегося, выходящий за пределы исключительно академических баллов.

5) *Единство ценностей и автономия школ*. Сингапур осознанно сочетает стратегическую централизацию целей и стандартов с управленческой и педагогической автономией школ в выборе программ, форм организации и партнерств. Такая архитектура школьной системы удерживает единство и одновременно стимулирует локальные инновации «снизу», обеспечивая управляемую гибкость без потери качества [45].

Республика Корея

Корейская начальная школа развивает личность не только через предметные результаты, но и через формирование характера и гражданских установок. Исследование [46] показывает, что эти два направления в Корее сближены: характерное воспитание интегрируется во все предметы и внеурочную деятельность, тогда как гражданское воспитание связано с содержанием обществознания и практиками участия. В сумме это задает ценностную рамку школьного климата и «навыков XXI века» (саморегуляция, сотрудничество, ответственность), служащую опорой для личностного роста младших школьников.

1) *Социально–эмоциональное обучение (SEL)*. За последние 15 лет в начальной школе Республики Корея сформировала устойчивые программы SEL,

ориентированных на развитие самоосознанности, саморегуляции, эмпатии, навыков отношений и ответственного выбора [47]. Метаанализ [47] показал умеренный положительный эффект SEL на социально-эмоциональные компетенции и поведение учащихся начальных классов, при этом качество дизайна программ и их внедрения выступают ключевыми модераторами результата (акцент на обучении навыкам, практику и рефлексию). Наряду с SEL, исследования фиксируют динамику моральных качеств характера у корейских младших школьников (честность, усердие и др.) и факторы их позитивной траектории – от индивидуальных ресурсов до характеристик школьного климата, что обосновывает необходимость целостной, а не эпизодической работы школы с ценностями и поведением детей.

Новые пилотные разработки (шестинедельные программы SEE Learning для начальной школы) демонстрируют повышение устойчивости и социально-эмоциональных компетенций младших школьников, подтверждая значимость коротких, структурированных циклов SEL с регулярной рефлексией в расписании класса.

2) *Инклюзия и многоязычно-мультикультурная школа: совместное преподавание и климат класса.* Корейские исследования показывают, что практики инклюзивного образования в начальной школе основаны на преподавании и системной работы с многоязычными учениками. В результате растет участие в совместной деятельности, улучшаются отношения в классе, снижаются барьеры взаимодействия. Опыт учителей начальной школы, работающих с детьми из мультикультурных семей, указывает на роль школьной культуры принятия и согласованного педагогического взаимодействия как условий успешной академической и социальной адаптации ребенка [48]. Обзоры исследований по инклюзивному образованию в Республике Корея описывают текущие правовые и организационные рамки и фиксируют, что качество инклюзии определяется ежедневными школьными практиками (совместное планирование уроков, адаптация заданий, поддержка одноклассников), что для начальной школы особенно важно из-за формируемого чувства принадлежности и безопасности младших школьников [49].

3) *Расширенное время обучения как ресурс развития.* Школьные программы продленного дня и расширенного образования в Корее рассматриваются как продолжающее обучение пространство (наряду со школой и частным репетиторством), которое дает положительные эффекты для когнитивного и некогнитивного развития, а также помогает уменьшать зависимость семей от частных платных услуг. Для младших школьников особенно значимы блоки, нацеленные на социальные навыки и интерес к учебе [50]. Оценка программ образовательного благополучия показывают, что участие детей из социально уязвимых групп в расширенных школьных активностях обусловлено ростом самооценки и лучшей адаптацией к школьной жизни – при условии стабильного

посещения и благоприятного школьного климата в основной программе начальной школы [51].

4) *Здоровьесберегающая среда и физическая активность*. Связь между регулярной физической активностью, самовосприятием здоровья, самооценкой и удовлетворенностью школьной жизнью эмпирически подтверждена на выборках корейских учеников 4–6 классов [52]. Так, чем устойчивее практики движения и спортивной активности, тем выше удовлетворенность школой, причем у младших школьников прямой эффект активности на удовлетворенность выражен сильнее, чем у подростков. Это подтверждает необходимость «встроенных» форм активности и рефлексии в расписание начальной школы (динамические перемены, подвижные игры, уроки на открытом воздухе), как части благополучной школьной среды, поддерживающей личностный потенциал ребенка.

Япония

Японская начальная школа выстраивает развитие личностного потенциала ребенка вокруг целостной модели, где учебные и воспитательные практики ежедневно интегрированы в единую школьную среду. Ядром данной модели является блок *tokkatsu* (классное самоуправление, совместный труд, школьные события, дежурства), формирующий ответственность, сотрудничество, саморегуляцию и рефлексию через регулярные рутинные действия. Ценностно–нравственное образование реализуется и как обязательный предмет, и как сквозная культура школы, поддерживая эмпатию, моральное суждение и устойчивые поведенческие нормы. «Период интегрированных исследований» ориентирует младших школьников на проектно–исследовательскую деятельность в контексте местного сообщества, а школьный обед как предмет повседневной практики и часть образовательного процесса направлен на формирование здоровья, этикета и совместной ответственности. Профессиональная культура *lesson study* обеспечивает согласованность этих элементов на уровне всей школы, укрепляя качество педагогики и устойчивость эффекта для личностного роста детей.

1) *«Tokkatsu» (специальные виды деятельности) как каркас воспитательно–образовательной среды*. Центральным элементом японской начальной школы выступает блок «Tokkatsu» (*tokubetsu katsudō*), представляющий собой совокупность регулярных внеурочных и внутриклассных практик (классные часы и самоуправление, школьные события, кружки, дежурства, совместная раздача и прием обедов, ежедневная уборка помещений). Эти рутинные, но социально насыщенные практики целенаправленно формируют у детей ответственность, сотрудничество, саморегуляцию, эмпатию и навыки рефлексии. Исследование подтверждают, что включение «tokkatsu»–активностей (уборка, волонтерство) способствует развитию некогнитивных навыков и гражданской вовлеченности, выступая устойчивым механизмом воспитания «характера в действии» в повседневной жизни школы [53].

2) *Ценностно–нравственное образование (dōtoku)*. В начальной школе Японии моральное воспитание реализуется двояко: как обязательный предмет (один час в неделю) и как «сквозной» компонент всех предметов и школьной жизни. Исследования показывают, что «преподаваемая» часть курса (уроки dōtoku) системно планируется и опирается на обсуждение дилемм, рассказ и рефлексия, тогда как «воспитательная» часть разворачивается через школьные практики «tokkatsu» и культуру класса [54]. С 2018 года пересмотрен статус курса как «особого предмета», определяющего связь между содержанием учебников и реальной школьной практикой, что уменьшает разрыв между политикой и образованием [55].

3) *«Период интегрированных исследований»*. С конца 1990–х гг. в школьную программу введен «Период интегрированных исследований», где младшие школьники исследуют междисциплинарные темы, связанные с реальной жизнью сообщества, экологией, культурой и цифровой грамотностью. Обзор исследований [56] фиксирует смещение методик к исследовательскому подходу: постановка вопросов, сбор данных в сообществе, решение практических задач, представление результатов, что напрямую поддерживает автономию, сотрудничество и «глубокое» понимание. Эти занятия укрепляют связь школы с местным окружением и позволяют строить персонализированные траектории развития ключевых компетенций.

4) *Школьный обед как образовательная практика (здоровьесберегающая среда)*. Японский школьный обед – это не только питание, но и обучающая часть образования. Дети по очереди сервируют, подают и убирают, осваивая нормы взаимодействия, этикета и совместной ответственности. Исследование [57] показывает, что программа обедов связана с улучшением качества рационов и знания о питании, а также с практиками здорового питания (в том числе благодаря роли школьных диетологов). Подчеркивается, что школьный обед повышает обеспеченность микронутриентами, хотя есть проблемы по соли и пищевым волокнам. Однако культура здорового питания (food education) формирует устойчивые поведенческие навыки и вклад в здоровье детей [58].

5) *Lesson study и профессиональная культура школы*. Залогом стабильности образовательной среды Японии является культура коллективного педагогического исследования. Школы работают с общими исследовательскими темами, совместно проектируют и наблюдают «исследовательские уроки», анализируют ученическое мышление, а затем масштабируют удачные решения. Исследование [59] фиксирует, что lesson study укрепляет профессиональные сообщества учителей и согласованность практик в школе. Исследование [59] демонстрирует, что поддержанный ресурсами цикл lesson study улучшает знания учителей и результаты обучающихся. Это обеспечивает целостность образовательной среды, где уроки «tokkatsu» и интегрированные исследования направлены на достижение одной цели – укрепление личностного роста детей.

Эстония

Эстония сочетает компетентностную, интегрированную учебную программу и системную цифровую трансформацию школ, что отражается в высоких и устойчивых результатах PISA [60]. В национальных руководствах подчеркиваются межпредметные связи и «сквозные» темы, а в практике обучения большое влияние оказывают проекты, исследование окружающего мира и работа с культурным наследием [61]. Одновременно выстроены механизмы поддержки и благополучия (инклюзия, консультирование, профилактика буллинга), что укрепляет школьный климат и личностное развитие младших школьников [62].

1) *Компетентностная и интегрированная программа.* Эстонская начальная школа основана на интеграции содержания, где «сквозные» темы (культурное наследие, гражданственность, устойчивое развитие и др.) проходят через предметы и внеклассные практики, а проектно–исследовательские задания связывают учебный материал с жизнью. Исследовательский анализ национальных руководств по общему образованию фиксирует «политику наследия» как компонент формирующей идентичности и ценности части учебного плана, где важна не только передача знаний, но и деятельностное освоение (экскурсии, локальные истории, общественные инициативы) [63]. Такой дизайн способствует формированию самоопределения, рефлексии и гражданской вовлеченности младших школьников, интегрируя связь между учебой и реальной жизнью.

2) *Цифровая экосистема.* С 1990–х Эстония целенаправленно строит цифровую инфраструктуру образования, а в последние годы акцент внимания смещен на развитие готовности педагога использовать цифровые инструменты для развития исследовательских навыков, сотрудничества и критического мышления у детей. Эмпирическое исследование [64] демонстрирует, что «цифровая основа» (платформы, материалы, онлайн–оценивание) предполагает высокую готовность учителя (педагогические и ИКТ–компетенции) к работе с данными инструментами, причем в начальной школе это связано с умением проектировать задания, поддерживающие самостоятельность и обратную связь. Это подтверждает, что цифровизация начального образования в Эстонии является средством для более персонализированных траекторий и формирующего оценивания обучающихся [64].

3) *Инклюзия и поддержка.* Для обеспечения участия каждого ребенка в соответствующей его возможностям траектории действуют county–центры (оценка образовательных потребностей, рекомендации по организации среды, материалы, консультирование школы и семьи). Это механизм раннего выявления и адресной поддержки, который снижает барьеры вовлечения в учебный процесс, особенно на начальной ступени, где несвоевременная помощь обуславливает снижение мотивации. Отчет [65] подчеркивает, что развитие инклюзии в Эстонии упирается не в нормативную рамку, а в ресурсы школ и подготовку кадров. Таким образом школьная среда должна применять рекомендации в ежедневной практике класса (расписание поддержки, адаптация заданий, междисциплинарная команда).

4) *Профилактика буллинга и школьный климат.* Эстонские школы широко внедряют программу KiVa как инструмент улучшения школьного климата [66]. Публикации фиксируют адаптацию модели к эстонскому контексту начальной школы (обучение персонала, мониторинг, командная работа) и позитивные изменения в отношениях одноклассников и принятии школьных правил. KiVa рассматривается именно как уровневая школьная система с компонентами уроков, работы с наблюдателями и четкими процедурами реагирования. В сумме это поддерживает чувство безопасности и принадлежности младших школьников, создавая базовые условия для развития личностного потенциала.

5) *Формирующее оценивание и культура обратной связи.* Эстонская школа системно использует оценивание для обучения. Это предполагает регулярную обратную связь, вовлечение ребенка в постановку целей и критериев, совместное планирование «следующих шагов». Обзорные материалы по практике оценивания [67] подчеркивают, что формирующее оценивание (а не «суммативное ради отчетности») является частью педагогической философии в школе. Это особенно заметно в начальной школе, где такая культура поддерживает автономию младших школьников, снижая избыточный стресс и укрепляя «внутреннюю» мотивацию.

Нидерланды

Нидерландская начальная школа сочетает сильную традицию школьной автономии и практико-ориентированного обучения с системной культурой «оценивания для обучения» и персонализации, при этом по данным PISA–2022 стране требуется адресная поддержка базовых навыков и снижение социально-экономических разрывов [60]. Одновременно развиваются направления, связанные с благополучием и здоровьем (whole-school подходы, интеграция питания и физической активности), гражданским образованием через участие детей в жизни класса и школы [68]. Цифровая экосистема и платформенные решения заметно влияют на организацию учебного процесса и персонализацию, что требует тонкого педагогического и этического управления в интересах ребенка [69].

1) *Формирующее оценивание.* В начальной школе широко развивается «оценивание для обучения», представляющая собой регулярную диагностику понимания целей, обратную связь, со-проектирование критериев с детьми. Исследование «co-design» показало, что годовая коллаборация учителей и исследователей помогает выстроить согласование формативных стратегий (целеполагание, критерии успеха, диалог), повышая качество урока в начальных классах [70]. Новые оценки эффективности комплексного пакета формативных приемов фиксируют повышение академических результатов по ряду предметов в начальной школе, что подтверждает значимость единого, согласованного подхода вместо разрозненных техник [71].

2) *Благополучие и whole-school подходы.* Голландская модель начальной школы демонстрирует системный подход, включающий питание, физическую активность, изменения в укладе школы. Оценка процесса и экономический анализ

показывают реализуемость, интеграцию служб и долгосрочную рентабельность с точки зрения здоровья и равенства обучающихся [72]. В условиях благополучия образования программа инициатив педагогов в начальной школе усиливает внимание к социально–эмоциональным навыкам. При этом исследование [73] отмечает, что без системного школьного подхода и поддержки эффект может быть недостаточным, поскольку важны качество внедрения и мониторинг. Дополняет данные практики благополучия и климата в классе RCT–оценка. Ожидается снижение проблемного поведения и рост вовлеченности через «значимые роли» и классные собрания [74].

3) *Персонализация и цифровая экосистема обучения.* В Нидерландах быстро развивается цифровая персонализация (адаптивные платформы, анализ учебных данных, индивидуальные траектории). Наряду с этим цифровые платформы несут управленческие и этические вызовы (приватность, коммерциализация, зависимость от провайдеров), требующие взвешенного регулирования на уровне школы и муниципалитета [75]. Исследование [76] в начальной школе демонстрирует, что персонализация обучения способны повышать результаты (например, по математике и орфографии), однако эффект обусловлен качеством педагогического дизайна и обратной связи. Обзоры исследований подчеркивают, что технология работает тогда, когда встроена в дидактику (ясные цели, критерии, формативная обратная связь) [77].

Российская Федерация

Развитие личностного потенциала обучающихся сегодня выступает одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики Российской Федерации. Создание такой образовательной среды требует переосмысления не только содержания и методов обучения, но и всей архитектуры школьного пространства: его ценностей, организации, отношений и культуры. В последние годы в России реализуется ряд системных программ и инициатив [78], направленных на формирование условий, в которых каждый ребенок получает возможность для раскрытия своего потенциала, активного участия в жизни сообщества и осознанного движения к собственному будущему.

1) Программа «Школа развития личностного потенциала» (ШРЛП)

Программа реализуется благотворительным фондом Сбербанка «Вклад в будущее» совместно с Институтом системных проектов Московского городского педагогического университета [79]. Ее цель – создание условий для раскрытия личностного потенциала обучающихся и педагогов через трансформацию школьной среды в направлении ценностно–ориентированного, психологически безопасного и развивающего пространства.

Теоретической основой программы служит культурно–историческая теория развития Л. С. Выготского [80], подчеркивающая значимость социальной среды и взаимодействия в процессе развития личности. Ключевым понятием является «зона

ближайшего развития», определяющая потенциал обучающегося в сотрудничестве с более компетентными участниками образовательного процесса.

2) *Опыт Центра общего образования Инновационного центра «Сколково»*

Школа Сколково функционирует как образовательная лаборатория, где отрабатываются инновационные педагогические подходы, направленные на формирование у учащихся устойчивой учебной мотивации, критического и системного мышления, коммуникативной компетентности и навыков самоорганизации [81].

Теоретической основой служит социокультурный подход в образовании, развивающий идеи Л. С. Выготского. Этот подход рассматривает образование как средство проектирования будущего общества, подчеркивая роль культуры и социальной среды в развитии личности.

3) *Программа «Учитель»*

Программа направлена на повышение качества школьного образования и формирование среды, способствующей личностному развитию детей, особенно в организациях образования, испытывающих кадровый дефицит. В рамках программы в школы направляются талантливые выпускники ведущих вузов, прошедшие специальную подготовку и нацеленные на педагогическую деятельность.

Теоретической основой программы является теория развивающего обучения, разработанная В. В. Давыдовым и Д. Б. Элькониным. Она акцентирует внимание на формировании у учащихся теоретического мышления и способности к самостоятельному решению проблем, что способствует их личностному росту.

4) *Пилотные модели Института стратегии развития образования РАО*

Институт стратегии развития образования Российской академии образования разрабатывает и апробирует модели формирования воспитательной среды, концепции «Школы как социокультурного пространства», а также модели целостного педагогического процесса, ориентированного на достижение личностных и метапредметных образовательных результатов.

Теоретической основой служит социокультурный подход, акцентирующий внимание на взаимодействии всех участников образовательных отношений и обеспечении преемственности воспитательных воздействий.

5) *Программа «Навыки будущего» (Future Skills) от WorldSkills Russia*

Программа направлена на формирование у школьников современных метакомпетенций, необходимых для успешной самореализации в будущем. Она ориентирована на развитие так называемых «гибких навыков» (soft skills): коммуникативной компетентности, критического мышления, умения работать в команде, адаптивности, инициативности и ответственности.

Теоретической основой программы является социокультурный подход, подчеркивающий значимость социальных и культурных факторов в развитии личности. Программа также опирается на концепцию опережающего образования,

предполагающую подготовку обучающихся к будущим профессиональным и социальным вызовам.

Таким образом, рассмотренные инициативы демонстрируют стремление к созданию образовательной среды, способствующей всестороннему развитию личности учащихся. Они опираются на проверенные теоретические подходы, адаптируя их к современным условиям и потребностям общества.

Узбекистан

Реформирование содержания начального образования опирается на Концепцию развития системы народного образования до 2030 года (2019 г.), которая зафиксировала переход к современным педагогическим подходам, обновлению программ и учебников, а также усилению оценки образовательных результатов и профессионального роста учителя [82].

В 2024–2025 гг. UNICEF и Министерство дошкольного и школьного образования запустили пакет инициатив, нацеленных на внедрение инклюзивного, компетентностного обучения и улучшение учебных результатов в начальной школе. Эти инициативы включают развитие подходов, форм, методов преподавания и учебных материалов, совершенствование оценочных инструментов, адресная поддержка школ и учителей [83; 84]. В документах указано, что поддержка инициатив строится вокруг факторов «данные и доказательства», «секторальная координация» и «эффективность/справедливость расходов», что задает основание для управленческого цикла «планирование–выполнение–оценка» в начальной школе [85].

Параллельно Министерство образования Узбекистана разрабатывают критерии «современной школы», требования структурированы по 4 направлениям и 38 критериев с ранжированием школ по общему баллу [86]. Дизайн критериев фокусируется на безопасности и доступности, оснащении, цифровой среде, управленческих практиках и учебном процессе. Они поддерживают индивидуализацию обучения в начальных классах [87].

Содержание реформ связано с обновлением программ и учебников, а также трансформацией педагогических практик в сторону компетентностной логики и формирующего оценивания. На уровне политики подчеркивается ориентация на международные сравнимые ориентиры и методы (включая обновление учебников и оснащения), а также повышение профессиональной готовности учителей начальных классов [88].

Система мониторинга и оценки качества улучшается за счет нормативного закрепления Процедуры мониторинга на основе анализа рисков. Одновременно акцентируется внимание на данных и доказательствах для управления результатами в начальной школе [87]. Это позволит связать изменения содержания образования, методик и инфраструктуры с измеримыми показателями успеваемости и благополучия обучающихся

Беларусь

В 2024–2025 гг. UNICEF и партнеры в Республике Беларусь расширяют подход «безопасной и поддерживающей школьной среды», ориентированный на профилактику буллинга, раннее выявление насилия и культивирование позитивного школьного климата с участием детей и родителей. В проектных материалах подчеркиваются меры поведенческих изменений, поддержка цифровых платформ для позитивного общения, а также регулярные просветительские акции и создание школьных правил ненасильственного взаимодействия [89]. Для начальной школы это означает системное формирование навыков общения и эмпатии, участие младших школьников в разработке правил класса и школы, а также вовлечение родителей в профилактику травли [89].

Информационно–образовательный проект «Школа активного гражданина (ШАГ)» включает регулярные занятия и дни информирования для школьников, сопровождаемые методическими рекомендациями Национального института образования. Тематика охватывает ценности, общественное участие, добровольчество, локальную гражданскую активность. Проект реализуется ежемесячно и поддерживается официальными ресурсами Министерства образования и Национального института образования. Для начальной школы отдельные элементы (правила класса, культура диалога, проектные мини–инициативы с участием родителей) могут адаптироваться как «ступень вовлечения» в логику целостной школьной среды и формирования базовых социальных компетенций [90].

Армения

С 2021 года в Армении поэтапно внедряются обновленные стандарты и учебные планы, ориентированные на результаты обучения и компетентностную логику (акцент на исследовательское, ориентированное на ученика обучение, усиление STEM и «зеленого» образования, разработка новых учебников и методических материалов, а также подготовка учителей к формативному оцениванию) [92]. Пилот стартовал в 2021–22 уч. г. и сопровождается сбором данных для масштабирования, при этом национальный стандарт общего образования разрабатывался при поддержке ЕС и Всемирного банка и поэтапно внедряется до 2026 г. [93]. Вектор на «зеленое» образование и международные языки закреплён в стратегических документах образования [93; 94].

Реформа предусматривает совершенствование формирующего оценивания на уроке и построение новой национальной рамки оценивания, синхронизированной с обновленным содержанием образования. Это характеризует переход от «проверки фактов» к диагностике прогресса и поддержки обучения младших школьников [92]. Для внесения изменений используются данные по TIMSS-2023. Министерство образования трактует TIMSS как индикатор реформ. В динамике 2011–2019 отмечался рост результатов обучающихся 4 класса по математике, что было учтено при проектировании новой модели содержания и оценивания [92; 95].

Для обеспечения безопасной и поддерживающей среды в начальной школе введены школьные сервисы поддержки (групповые и индивидуальные занятия для детей и семей, повышение компетенций специалистов и создание механизмов координации) [93].

Во всех анализируемых системах образования прослеживаются схожие черты, отражающие тенденции глобального образовательного развития:

1) Ключевым условием развития личностного потенциала младших школьников является *целостная образовательная среда*, в которой согласованно действуют все компоненты: учебные программы, воспитательная работа, школьное управление, партнерские отношения с семьей и сообществом. В таких странах внедрены сходные подходы: воспитание социально-эмоциональных навыков наравне с когнитивными, гибкие и адаптивные учебные планы, поддерживающие интересы каждого ребенка, формирующее оценивание как инструмент обратной связи и мотивации, широкое использование цифровых ресурсов для персонализации обучения, инклюзивная культура принятия разнообразия и адресной помощи, а также активное вовлечение родителей и самих учащихся в жизнь школы. Особое значение имеет роль учеников – предоставление детям ответственности и голоса в учебном процессе. Этот опыт может служить ориентиром для разработки методических рекомендаций и реформ, направленных на создание в начальных школах такой среды, где личностное развитие ребенка не менее важная цель, чем его академические успехи.

2) *Автономия организаций образования* рассматривается не только как цель, но и как устойчиво реализуемая практика. Руководители школ обладают значительными полномочиями по проектированию и управлению учебным процессом, включая адаптацию программ под индивидуальные и социокультурные особенности контингента обучающихся. В Сингапуре, например, активно используются адаптивные образовательные модели, способные гибко реагировать на потребности учащихся и вызовы времени;

2) Осознанный *переход парадигмы в сторону признания обучающегося как полноправного участника* образовательного процесса. Практикуется лично ориентированный и индивидуализированный подход, способствующий формированию у школьников самостоятельности, ответственности и способности к самоорганизации. Ученик становится активным субъектом, формирующим траекторию собственного образовательного и личностного развития;

3) *Приоритет и высокая оценка профессиональной роли учителя*. Педагог рассматривается как ключевая фигура в обеспечении качества образования, пользуется институциональной и общественной поддержкой, обладает авторитетом и получает условия для постоянного профессионального роста. В системах образования большинства передовых стран реализуются устойчивые механизмы поддержки учителей, включая карьерное сопровождение, стимулы к повышению квалификации и государственные программы повышения профессиональной

компетентности. В таких странах педагоги нередко имеют доступ к индивидуальным траекториям развития, включая льготы на обучение, академические отпуска и участие в международных стажировках.

4) *Акцент на гражданское самосознание.* Школьное образование систематически направлено на формирование у учащихся чувства сопричастности к своей стране и обществу, воспитание ответственности и стремления к достижению значимых целей. При этом педагог, выступающий в роли проводника общественных ценностей, формирует у обучающихся понимание своей роли в социуме и развивает навыки лидерства, критического мышления и социального взаимодействия;

5) *Ориентация систем образования на гармоничное развитие личности и благополучие граждан.* В странах с высоким индексом развития человеческого капитала наблюдается отход от жестких систем оценивания в пользу формирующего, основанного на качественной характеристике учебных достижений и постоянной обратной связи. Такая модель способствует сохранению психологического здоровья учеников, снижает уровень тревожности и способствует развитию внутренней мотивации к обучению. Акцент делается на формирование ключевых компетенций XXI века (критического мышления, креативности, функциональной грамотности и способности к обучению на протяжении всей жизни) (Таблица 1).

Таблица 1. Подходы к созданию школьной среды, способствующей развитию личностного потенциала обучающихся (сравнительная таблица)

Страна	Теоретические подходы	Программа	Механизмы реализации	Эффект для учащихся
Финляндия	<ul style="list-style-type: none"> - Гуманистическая психология (C. Rogers, A. Maslow); - Конструктивизм – (J. Piaget, L. Vygotsky); - Феноменологиче 	<ul style="list-style-type: none"> - Phenomenon - based Learning (обучение через исследование явлений); - Whole–Child Approach; Национальная программа 	<ul style="list-style-type: none"> Интеграция междисциплинарных тем; школьная автономия; индивидуальные маршруты обучения; гибкие пространства («Learning Hubs»); активное участие 	<ul style="list-style-type: none"> – повышение учебной автономии и ответственности за собственное обучение; – устойчивая внутренняя мотивация и саморегуляция

	ский подход (М. Merleau–Ponty)	благополучия учащихся.	учеников в проектировании среды.	(метапознание, самооценивание); – снижение учебного стресса, высокий уровень удовлетворенности школой; – развитие кооперации и коммуникации в смешанных и проектных группах; – рост читательской/естественно–научной грамотности при низкой тестовой тревожности.
Канада	- Концепция инклюзивного образования (А. Bandura and U. Bronfenbrenner); - Культурно–чувствительная педагогика (G. Gay, J. Ladson–Billings); - Социальный конструктивизм (J. Bruner, L. Vygotsky);	21st Century Learning Framework; Character Education Initiative; провинциальные программы (Ontario SEL, Alberta Learning).	- Механизмы коллаборативного преподавания; формирующее оценивание; - школьные сообщества практики; - вовлечение родителей и местных сообществ; - интеграция SEL–моделей CASEL.	– укрепление гражданской ответственности, эмпатии и толерантности; – повышение вовлеченности и настойчивости в учении за счет формирующего оценивания; – улучшение школьного климата и

	- Позитивное образование (Martin Seligman)			доверия «учитель–ученик»; – развитие критического мышления и коллаборации в межпредметных проектах; – рост психологического благополучия и принадлежности к школе.
США	- Прогрессивное образование (J. Dewey); - Теория множественного интеллекта (H. Gardner); - Социально–эмоциональное обучение (SEL) – CASEL model (D. Goleman).	CASEL SEL Framework; Every Student Succeeds Act (ESSA); Whole–School, Whole–Community, Whole–Child Model (CDC).	Интеграция социально–эмоциональных навыков (SEL) в учебные предметы; - подготовка педагогов; - оценка школьного климата; - партнерство с местными организациями.	– прирост академических результатов на фоне SEL–интеграции (в среднем +0,2–0,3 SD); – снижение уровня буллинга и поведенческих инцидентов; – рост саморегуляции, целеполагания и навыков разрешения конфликтов; – повышение посещаемости и учебной мотивации, уменьшение тревожности;

				– развитие навыков сотрудничества и социальной ответственности.
Австралия	<p>- Конструктивистское и исследовательское обучение (J. Piaget, D. Jonassen);</p> <p>- Критическая педагогика (P. Freire);</p> <p>- Позитивная психология в образовании (M. Seligman, L. Waters)</p>	<p>Australian Student Wellbeing Framework;</p> <p>General Capabilities in the Australian Curriculum;</p> <p>Positive Education Initiative.</p>	<p>Школьные программы по позитивной психологии;</p> <p>системное оценивание благополучия;</p> <p>развитие компетенций «4C» (Communication, Collaboration, Creativity, Critical Thinking).</p>	<p>– укрепление жизнестойкости (resilience) и позитивного настроения к учению;</p> <p>– повышение чувства принадлежности и психологической безопасности в школе;</p> <p>– рост мотивации и учебной настойчивости;</p> <p>– развитие «General Capabilities» (критическое мышление, творчество, коммуникация, кооперация);</p> <p>– улучшение благополучия и саморегуляции в программах «Positive Education».</p>
Сингапур	<p>- теория конструктивизма (J. Bruner),</p>	<p>Whole-school подход и SEL (целошкольное</p>	<p>– Обязательное внедрение SEL в учебный план</p>	<p>– Высокий уровень социальных навыков и эмоциональной</p>

	<p>- когнитивной гибкости (S. Spiro),</p> <p>- личностно–ориентированного обучения (C. Rogers).</p>	<p>социально–эмоциональное обучение);</p> <p>программа “Values in Action” для воспитания гражданственности</p>	<p>(через курс SSE);</p> <p>– Педсоветы и классы работают над позитивным климатом, вовлечение родителей в развитие навыков дома</p> <p>– Каждый ученик участвует в сервисному проекте VIA (практика ценностей)</p>	<p>грамотности;</p> <p>– Снижение стрессовой конкуренции (реформа оценивания PSLE)</p> <p>– Развитие лидерских качеств, ответственности и уверенности в себе у выпускников</p>
Япония	<p>- этико–гуманистическая педагогика,</p> <p>- коллективистская культура (E. Durkheim, J. Dewey),</p>	<p>Гибкость учебного плана,</p> <p>ориентация на счастье; “Free Semester” (свободный от экзаменов семестр в средней школе)</p>	<p>– Отмена итоговых экзаменов в 7 классе, введение проектных, творческих, карьерных модулей вместо зубрежки</p> <p>– Сокращение балльной оценки в младших классах, акцент на формативную обратную связь;</p> <p>– Широкое применение</p>	<p>– Снижение тревожности и учебного стресса у детей;</p> <p>– Рост интереса к обучению благодаря практической деятельности;</p> <p>– Развитие навыков творчества, сотрудничества, самопознания (учащиеся «ищут мечту»)</p> <p>– Поддержание академических результатов при</p>

			цифровых технологий (проект SMART Education) для интерактивности обучения	улучшении благополучия (нет снижения успеваемости после «свободного семестра»).
Южная Корея	- гуманистическая педагогика (А. Maslow, С. Rogers), - компетентностный подход, - теория социальной ответственности (Н. Kohlberg).	Holistic education (целостное воспитание); система “Tokkatsu” (неучебные активности)	– Ежедневные коллективные мероприятия: классные собрания, совместная уборка, школьные клубы – Предмет «Нравственное воспитание» и обсуждение ценностей на классных часах; – Практика “хансэй” (рефлексия дня) и редкое использование оценок в начал. школе – вместо этого вербальная обратная связь от учителя.	– Высокая дисциплина и ответственность (дети привыкают к труду и порядку); – Сформированные навыки командной работы, эмпатии, уважения к другим – Уверенное поведение в обществе, самостоятельность в решении повседневных задач; – Низкий уровень проблем с поведением, сильное чувство принадлежности к коллективу класса.

Эстония	<p>- лично–центрированный подход,</p> <p>- конструктивистская дидактика (E. von Glasersfeld),</p> <p>- цифровая педагогика.</p>	<p>Цифровая образовательная среда и индивидуализация; гибкий госстандарт</p>	<p>– Повсеместное оснащение ИКТ: все школы в интернет, смарт–доски, с детского обучения цифровым навыкам;</p> <p>– Учебный план ориентирован на компетенции, школы сами выбирают методы их достижения;</p> <p>– Постоянное повышение квалификации учителей по ИТ; привлечение ИТ–координаторов в школы.</p>	<p>– Высокий уровень цифровой грамотности с начальных классов;</p> <p>– Персонализированный темп обучения повышает мотивацию и уверенность слабых и сильных учеников;</p> <p>– Эстония – №1 в PISA по качеству образования, минимальный разрыв между учениками разных школ</p> <p>– У учащихся развиты навыки самостоятельного обучения, критического мышления и адаптивности к новым технологиям.</p>
Нидерланды	<p>- теория множественного интеллекта (H. Gardner),</p> <p>- педагогика разнообразия (S. Nieto),</p>	<p>Автономия школ + программы SEL; “De Vreedzame School” (Мирная</p>	<p>– Школы свободно выбирают и внедряют сертифицированные программы развития социальных навыков</p>	<p>– Дети демонстрируют высокую самостоятельность и инициативность (результат свободной проектной деятельности);</p>

	- инклюзивное образование.	школа), “Kanjertraining”	– Принципы демократии и медиации внедрены в школьное самоуправление (дети участвуют в принятии решений, старшие наставляют младших); – Тесная связь с внешними специалистами: школы привлекают тренеров, следуют рекомендациям Нац. института молодежи	– Снижение случаев буллинга и агрессивного поведения – напр., школы с программой «Мирная школа» отмечают сокращение инцидентов на ~20%; – Улучшение успеваемости за счет более спокойной, мотивирующей обстановки в классе; – Голландские дети одни из самых счастливых: в рейтингах UNICEF (2020) Нидерланды лидеры по детскому благополучию, чему способствует позитивная школьная среда.
Россия	- Культурно– историческая теория (Л. Выготский); - Теория деятельности – А. Леонтьев, С. Рубинштейн);	Программа по развитию личностного потенциала (БФ «Вклад в будущее»); Школа возможностей;	Средовой подход (Ясвин, Леонтьев): проектирование ЛРОС через организационно– технологический, социальный и пространственно–	– рост внутренней мотивации и субъектности обучающихся в ЛРОС; – развитие саморегуляции, осознанности и

	<p>- Личностно–ориентированное образование (Б. Эльконин, В. Давыдов);</p> <p>- Развивающее обучение (В. Давыдов, Л. Занков).</p>	Компетенции 4К.	<p>предметный компоненты;</p> <p>вовлечение педагогов и родителей;</p> <p>формирующее оценивание, проектное обучение</p>	<p>эмоционального интеллекта;</p> <p>– улучшение психологического климата и кооперации в классах;</p> <p>– повышение вовлеченности в проектно–исследовательскую деятельность;</p> <p>– интегральный эффект: личностная зрелость, ответственность и инициативность.</p>
Узбекистан	<p>- Компетентностный и личностно–ориентированный подход (на основе идей Л. Выготского, Дж. Дьюи);</p> <p>- Концепция «воспитания через деятельность» (А. Бандура, А. Маркова);</p>	<p>Государственная программа «Развитие системы народного образования до 2030 года»;</p> <p>Национальная концепция развития образования;</p> <p>Программа по формированию мягких</p>	<p>– Внедрение компетентностных стандартов в учебные планы;</p> <p>– Переход на развивающее обучение, формирующее оценивание;</p> <p>– Пилотные школы с проектно–исследовательским обучением;</p> <p>– Поддержка</p>	<p>– Рост учебной мотивации и вовлеченности;</p> <p>– Повышение навыков самооценки и саморегуляции;</p> <p>– Развитие сотрудничества и коммуникативных компетенций;</p> <p>– Снижение школьного стресса и улучшение эмоционального</p>

	- Гуманистическая педагогика (К. Роджерс, Ш. Амонашвили).	навыков в школах.	учителей через Национальный центр повышения квалификации; – Использование цифровой платформы для персонализации.	климата; – Укрепление навыков критического мышления и творчества.
Беларусь	- Культурно– историческая теория Л. Выготского; - Системно– деятельностный подход (П. Гальперин, В. Давыдов); - Концепция гуманистической педагогики (А. Маслоу, К. Роджерс); - Национальная идея гражданско– патриотического воспитания.	Государственная программа «Образование и молодежная политика 2021– 2025»; Национальная концепция развития воспитания учащихся; Программа формирования личностных и социальных компетенций учащихся.	– Внедрение обновленных стандартов образования с акцентом на личностные результаты; – Системное формирующее оценивание и индивидуальные траектории развития учащихся; – Развитие школьного самоуправления и волонтерских движений; – Проектная деятельность «Школа активного гражданина»; – Психолого–	– Повышение социальной активности и ответственности учащихся; – Развитие критического и рефлексивного мышления; – Формирование позитивной гражданской идентичности; – Снижение уровня тревожности и школьной дезадаптации; – Повышение эмоционального благополучия и доверия в среде учащихся.

			педагогическая поддержка	
Армения	- Конструктивистская педагогика (Ж. Пиаже, Дж. Брунер); - Концепция инклюзивного образования (Ю. Бронфенбреннер, А. Бандура); - Гуманистическая психология и теория личностного потенциала (К. Роджерс, Д. Леонтьев).	Программа реформ общего образования 2020–2030; Национальная стратегия инклюзивного образования; Программа развития ключевых компетенций учащихся (UNICEF).	– Пересмотр учебных планов (междисциплинарность и развитие мягких навыков); – Введение формирующего оценивания и портфолио; – Развитие цифровых компетенций и проектного обучения; – Программы SEL и эмоционального благополучия (UNICEF); – Подготовка педагогов по модели “Whole-school approach to inclusion”.	– Развитие саморегуляции, эмпатии и эмоционального интеллекта; – Повышение мотивации и автономности учащихся; – Расширение гражданской активности и участия в жизни школы; – Рост академической успешности и устойчивости к стрессу; – Снижение разрыва в достижениях между сельскими и городскими школами.

Таким образом, международные кейсы подтверждают, что развитие личностного потенциала младших школьников требует системных изменений в организации образовательной среды. Важен комплекс согласованных действий:

- обновление содержания обучения с учетом навыков XXI века;
- поддержка эмоционального развития;
- гибкость и индивидуализация;

– вовлеченность всех в единые ценностные ориентиры.

Опыт успешных стран показывает, что, помимо инвестиций в инфраструктуру и программы, необходимо изменить философию школы, где ребенок рассматривается как активный участник своего обучения, обучение строится на уважении и сотрудничестве, а успех измеряется не только оценками, но и формированием у детей уверенности, любознательности, самоуважения.

1.2 Отечественный опыт

В Казахстане формируется современная образовательная среда, способствующая развитию личностного потенциала обучающихся. Ниже представлен анализ действующих практик по семи ключевым компонентам:

1. Физическая образовательная среда. Формирование современной физической образовательной среды, обеспечивающей безопасность, эстетичность и функциональность, в последние годы стало одним из приоритетов государственной политики в области образования Казахстана. Ведущим инструментом в этом направлении выступает национальный проект «Келешек мектептері», инициированный в рамках модернизации системы среднего образования и направленный на внедрение международных стандартов в школьной инфраструктуре. Данный компонент включает следующие критерии:

1.1 Безопасность образовательной среды обеспечивается как на уровне архитектурных решений, так и за счет внедрения технических средств. Проектирование и строительство новых школ осуществляется с учетом сейсмической устойчивости зданий, особенно в регионах с повышенной сейсмической активностью. Кроме того, во всех новых образовательных учреждениях предусматриваются системы противопожарной защиты, а также оснащение современными средствами видеонаблюдения, контроля доступа и автоматической блокировки входных дверей. Это позволяет значительно повысить уровень защиты жизни и здоровья учащихся и педагогического персонала;

1.2 Компонент эстетики в образовательной среде рассматривается как важный фактор мотивации учащихся и формирования позитивного психологического климата. Интерьеры новых школ оформляются с применением гармоничных цветовых решений, эргономичной и многофункциональной мебели. Особое внимание уделяется обустройству зон отдыха – как для учеников, так и для педагогов. Эти пространства включают мягкую мебель, читальные уголки, зону игры, способствуя релаксации, межличностному общению и развитию культурных навыков;

1.3 В аспекте функциональности акцент делается на гибкости и технологичности образовательных пространств. Современные классы оснащаются интерактивными досками, высокоскоростным интернетом, мультимедийным оборудованием. Также предусмотрено наличие специализированных кабинетов – STEM-лабораторий, мастерских, робототехнических классов и других пространств для развития метапредметных и творческих компетенций. Особое внимание

уделяется вопросам инклюзии: новые школы проектируются с учетом потребностей детей с особыми образовательными потребностями. Обязательными становятся наличие пандусов, лифтов, специализированных санитарных узлов и сенсорных кабинетов.

Тем не менее, необходимо отметить, что качественные преобразования в большей степени касаются вновь возводимых объектов. Что касается старого фонда, особенно в сельских регионах, значительное количество школ продолжает функционировать в условиях морально и физически устаревшей инфраструктуры. Проблемы включают изношенные инженерные сети, недостаточную тепло- и шумоизоляцию, отсутствие условий для детей с ограниченными возможностями. При этом правительство предпринимает шаги по включению существующих школ в программы модернизации.

Анализ текущего состояния позволяет представить следующие результаты SWOT-анализа компонентов физической образовательной среды в Казахстане (Таблица 2).

Таким образом, Казахстан демонстрирует целенаправленную политику по созданию безопасной, эстетически привлекательной и функциональной образовательной среды. Основной вектор направлен на строительство новых школ, однако на повестке остается масштабная задача по модернизации действующих учреждений, особенно в сельских и отдаленных регионах. Решение этой задачи требует комплексного подхода, устойчивого финансирования и широкого межсекторального взаимодействия.

Таблица 2. SWOT-анализ физической образовательной среды

Сильные стороны	Слабые стороны
– Современные стандарты безопасности (сейсмика, пожарная защита) при строительстве новых школ.	– Проблемы с подрядчиками, задержки реализации проектов.
– Эстетика и эргономика школьного пространства, стимулирующая мотивацию.	– Нехватка квалифицированных специалистов в строительстве и оснащении.
– Высокий уровень технологичности и функциональности кабинетов.	– Финансовые ограничения, особенно на местном уровне.
– Инклюзивность как обязательный элемент проектирования.	– Слабая инфраструктура в школах устаревшего фонда.
Возможности	Угрозы

– Трансляция опыта «Келешек мектептері» на старые здания.	– Экономическая нестабильность и риски дефицита бюджета.
– Привлечение международных партнеров и инвестиций.	– Сопротивление изменениям со стороны консервативных структур.
– Внедрение цифровых решений для гибкой трансформации пространства.	– Экологические угрозы (наводнения, землетрясения) для объектов в зонах риска.

2. Психологическая безопасность. В казахстанском образовании психологическое благополучие обучающихся признано одним из ключевых условий успешной учебы и развития. Исследование [96] показывает, что оно тесно связано с атмосферой в школе (уровнем стресса, наличием буллинга, характером взаимоотношений и учебной мотивацией).

Обеспечение психологической безопасности обучающихся является ключевым компонентом единой воспитательной политики и реализуется в соответствии с *единой программой воспитания «Адал азамат»* [97], нацеленной на формирование гармонично развитой личности на основе ценностей казахстанской культуры, гражданской ответственности и патриотизма, а также добропорядочности и справедливости. Внедрение Программы предусмотрено с 2024/25 учебного года и соотнесено с Концепцией развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования РК на 2023–2029 годы (ориентир на инклюзивность, благополучие и безопасную среду) [98].

Единая программа воспитания «Адал азамат» обеспечивает целенаправленное формирование психологически безопасного школьного климата: уважение достоинства ребенка, профилактика насилия и буллинга/кибербуллинга, развитие чувства принадлежности и учебной мотивации.

Единая программа воспитания «Адал азамат» направлена на устойчивое улучшение эмоциональной атмосферы, снижение рисков травли и девиаций, усиление сотрудничества школы и семьи, рост вовлеченности и ответственности учащихся. Это программа представляет собой комплекс мер, применяемых в других странах в рамках общешкольного подхода для создания безопасной и благополучной среды для обучающихся [99].

Во многих городах созданы службы школьной медиации, реализующие восстановительные практики разрешения конфликтов. Распространяется практика «Қауіпсіздік сабағы» (уроки безопасности) и антибуллинговых акций, а также цифровые сервисы анонимных обращений.

Школы Казахстана внедряют программы наставничества и противодействия буллингу. Например, НАО "Национальный научно–практический институт благополучия детей «Өркен» запустил программу «ДосболLIKE»,

представляющую собой модель взаимодействия учеников, родителей и педагогов для профилактики травли и формирования уважительной атмосферы в школе [100]. Программа «ДосболLike» направлена на создание в школе комфортной и безопасной среды и отслеживает результаты по ключевым индикаторам: ощущение защищенности, удовлетворенность школьным климатом, уровень доверия, проявления агрессии и конфликтности, а также другие характеристики межличностных отношений. Для раннего выявления и профилактики буллинга применяется смешанная диагностика: анонимные анкеты и опросы учащихся, педагогов и родителей, полуструктурированные интервью и тематические беседы, а также аналитические эссе. Сочетание количественных и качественных методов дает целостную картину ситуации, позволяет своевременно выявлять группы риска и планировать адресные меры поддержки [100].

Параллельно организации образования подключились к международной программе KiVa (авторская финская методика противодействия буллингу), адаптированной Казахстанским фондом АО «НИШ». По данным АО «НИШ», она уже реализуется более чем в 1200 общеобразовательных школах страны [101].

Также для развития личностных навыков учащихся в системе воспитания введены регулярные тренинги и мастер-классы, а в школах работают психологи и социальные педагоги.

По данным исследования [96], 83,4% школьников оценивают свое эмоциональное состояние как хорошее, однако у 16–21% подростков выявлены признаки депрессии.

Однако результаты SWOT-исследования по профилактике буллинга [102] демонстрируют неоднородную, но в целом «потенциально благоприятную» картину школьного климата. В ряде городов высоки показатели дружелюбия, эмпатии и готовности к мирному разрешению конфликтов. При этом выявлены системные дефициты: недостаточное финансирование и кадровое обеспечение (психологи, социальные педагоги), фрагментарность подходов, а также частные проявления терпимости детей к внешностям. Эти факторы повышают риск закрепления негативных сценариев взаимодействия в школьной среде. Также исследование [102] отмечает выраженную территориальную дифференциацию установок и поведенческих моделей обучающихся, что требует адресности программ профилактики. Одни города показывают преобладание «защитной» позиции свидетелей и высокий уровень взаимной симпатии, другие – больший удельный вес конфликтности, значимости внешних признаков и толерантности к применению силы.

Это сигнализирует о важности дальнейшей работы по созданию поддерживающей, психологически безопасной школьной среды и общего благополучия обучающихся.

3. Социальные взаимодействия. Практика обучения в командах демонстрирует положительный эффект на всех уровнях образования в Казахстане.

Коллективные формы работы все шире внедряются в учебный процесс, что подтверждается исследованиями. Экспериментальное исследование среди восьмиклассников в г. Астана показало, что применение кооперативного обучения повысило академическую успеваемость обучающихся по сравнению с традиционным обучением: средний балл в экспериментальной группе (с командной работой) составил 17,16 против 14,15 у контрольной [103]. Помимо успеваемости, отмечается рост интереса к предмету и вовлеченности учеников при командной работе, что соответствует мировым выводам о пользе сотрудничества в обучении. Таким образом, социальное взаимодействие (совместное обсуждение, групповые проекты) позитивно влияет на результаты обучения детей.

Школы активно привлекают родителей и самих учеников к жизни школы. При учебных организациях открываются Центры педагогической поддержки для родителей, где семьи получают консультации по обучению и развитию детей [104]. Важным элементом социальной среды становятся ученические советы и школьные парламенты. На республиканских форумах (Республиканский курултай «Время действовать») встречаются школьные лидеры (президенты ученических парламентов) из разных регионов с представителями власти, чтобы совместно разрабатывать и защищать проекты по совершенствованию школьной жизни [105]. Такие площадки стимулируют развитие организаторских и коммуникативных навыков детей, дают им опыт участия в принятии решений и делают образовательный процесс более осмысленным.

4. Организация учебного процесса. Учебный процесс в начальной школе Казахстана ориентирован на деятельностный и компетентностный подходы с обновленным содержанием образования. В соответствии с Государственным общеобязательным стандартом начального образования [106] определены требования к содержанию, объему учебной нагрузки и оцениванию. В Казахстане критериальная система оценивания, где результаты обучения сопоставляются с заранее известными критериям (сформулированным ожиданиям результатов).

Система оценивания организована таким образом, чтобы вовлечь обучающихся в оценочную деятельность, где приоритет отдается самооценке и взаимооценке (ученики учатся соотносить свои достижения с целями урока) [107]. Критерии успеха (ожидаемые результаты) могут разрабатываться совместно учителем и обучающимися. Учитель планирует оценочные процедуры заранее, включая использование рубрик и критериев для каждой учебной задачи. В ходе обучения учитель собирает данные формативного оценивания, анализирует их и обеспечивает обратную связь. В результате обучающиеся получают информацию о своих успехах и пробелах [107]. Педагог самостоятельно планирует частоту и форму обратной связи (устной, письменной, через электронный журнал). Таким образом, в казахстанской практике подчеркивается связь оценивания и обучения. Критерии известны заранее, а система оценки задумана как инструмент улучшения образовательного процесса [107].

Национальный мониторинг фиксирует значительные трудности при реализации этой системы. Наблюдается недостаточная индивидуализация обучения является серьезным барьером. Одновременно отмечается нехватка квалифицированных педагогов и методистов, что затрудняет адаптацию обучения под потребности каждого ребенка (особенно с особыми образовательными потребностями) [108)].

Также наблюдается недостаточная связь между оценкой и обучением. Так, аналитический отчет ОЭСР [109] указывает, что существующие национальные тесты не нацелены на поддержку педагога и обучающегося. Они служат преимущественно мониторингу, а не улучшению практики обучения. По данным МОДО–2023, большая часть обучающихся успешно решает простые задания на нахождение фактов, но испытывает затруднения при выполнении более сложных задач, требующих глубокого понимания и критического мышления [110]. Наряду с этим, эксперты отмечают, что «перегрузка учебными занятиями, игнорирование физического воспитания, отсутствие свободного времени сказываются на успешности обучения детей» [111]. Перенапряжение обучающихся связано с ростом проблем со здоровьем и снижением успеваемости.

5. Ценности и смысл. В 2023 году Министерство просвещения РК внедрило во всех школах единую программу воспитания «Адал азамат» *«Адал азамат»*, основанную на интеграции общенациональных ценностей в образовательную среду. [97].

Единая программа воспитания «Адал азамат» обеспечивает целенаправленное ценностное формирование обучающегося. Ценности (патриотизм, единство, справедливость, ответственность, закон и порядок, трудолюбие, созидание), системно интегрированные в учебный и воспитательный процесс через тематические мероприятия, классные часы и «уроки безопасности», формируют целостную личность.

Ключевые механизмы:

- 1) интеграция ценностей в уроки и классные часы (I блок);
- 2) социальные проекты и профилактические модули («Мир без буллинга», «Цифрлық әлемде қауіпсіз қадам», «Қауіпсіздік сабағы» и др.), а также семейные форматы через Центр педагогической поддержки родителей (II блок);
- 3) план внедрения, обучение педагогов, мониторинг и публичное информационное сопровождение (III блок) [97].

Опыт реализации Программы «Адал азамат» демонстрирует устойчивое положительное влияние ценностно–ориентированного воспитания на учеников. По результатам опросов, 84% педагогов отметили рост активности и дисциплинированности учащихся, а 71% – улучшение взаимодействия школы с семьей благодаря новой программе воспитания [112]. Отмечается, что 89% родителей подтверждают положительное влияние Программы на поведение и нравственное развитие своих детей [112].

6. Инклюзивность и доступность. Инклюзивность и доступность образования в Казахстане закреплены на уровне государственной политики и нормативно–правовой базы. Согласно Закону Республики Казахстан «Об образовании» [113], каждому ребенку гарантируется равный доступ к качественному образованию. В Государственном общеобязательном стандарте начального образования [106] указано, что организации образования должны создавать условия для обучения детей с особыми образовательными потребностями, включая адаптацию содержания, методов и форм обучения. На национальном уровне реализуется Концепция инклюзивной политики в Республике Казахстан на 2025–2030 годы [114], нацеленные на создание в Казахстане социально–правовой модели инклюзивного общества, основанной на устранении барьеров и обеспечении равных прав и возможностей для лиц с инвалидностью во всех сферах жизни (образование, занятость, здравоохранение, социальная защита, культура, спорт, политическое участие). В 2023 году в Национальном отчете об образовании [108] отмечалось, что в 86% общеобразовательных государственных школ создали условия для инклюзивного образования. На школьном уровне меры по обеспечению доступности включают архитектурные изменения и педагогические практики. В новых школах, строящихся в рамках национального проекта «Келешек мектептері», предусматриваются пандусы, лифты, сенсорные комнаты, специализированные санитарные узлы и кабинеты психолога. Для педагогов Национальной академией образования имени И. Алтынсарина разрабатываются методические пособия по адаптации типовых учебных программ, которые размещены на сайте Академии. В ряде школ внедряются модели тьюторского сопровождения. Однако, по данным исследований [115] развитие инклюзивного образования в Казахстане требует системных мер: не только нормативного закрепления и создания физических условий (пандусы, оборудование), но и реального ресурсного обеспечения, подготовки педагогов, массового внедрения ассистивных технологий и формирования общественной культуры равенства.

7. Цифровая среда. Казахстан активно трансформирует образование в цифровом направлении. Цифровизация в организациях начального образования Республики Казахстан закреплена в нормативных правовых актах. Основу составляют ГОСО начального образования [106], который фиксирует требования к учебным результатам с учетом ИКТ–компетенций, и Концепция цифровой трансформации на 2023–2029 годы [116], определяющая принципы цифровой экосистемы и кибербезопасности в образовании. Для гибкости организации учебного процесса в условиях ЧС и неблагоприятных факторов утверждены отдельные правила дистанционного обучения [126]. Эти документы задают нормативную, правовую рамку для цифровых сервисов и контента в начальной школе.

Ключевым вектором реализации стала интеграция предмета «Цифровая грамотность» в учебные планы 1–4 классов, что отражено в ГОСО начального образования, предмете «Цифровая грамотность». На практике это означает планомерное формирование у младших школьников базовых навыков работы с цифровыми устройствами и безопасного поведения в сети [127].

Цифровой опорой начальной школы выступают национальные цифровые платформы. «Күнделік» обеспечивают электронный документооборот, коммуникацию с родителями и доступ к домашним заданиям и материалам урока, полностью заменяя бумажные аналоги. Параллельно широко используются цифровые образовательные ресурсы BilimLand для поддержки уроков и самостоятельной работы обучающихся. В школах созданы кабинеты робототехники и STEM–лаборатории: к 2025 г. их открыто уже более сотни по всей стране [128]. Ученикам младших классов доступны обучающие программы по программированию, логике и инженерии через игровые занятия.

Реализация цифровизации опирается на системное повышение квалификации педагогов. Национальный центр «Өрлеу» и Центр педагогического мастерства НИШ разрабатывают и ведут онлайн–курсы по цифровым компетенциям и использованию EdTech–инструментов, обеспечивая доступность повышения квалификации для учителей из любых регионов [129; 130]. С 2025 года стартовала национальная платформа «Ұстаз» – онлайн–портал непрерывного повышения квалификации педагогов, где учителя могут развивать цифровые компетенции (в том числе по стандарту DigCompEdu) и обмениваться лучшими практиками дистанционного обучения.

Эмпирические исследования подтверждают эффект и обозначают зоны роста. По данным опросов казахстанских учителей информатики начальной школы, системное изучение «Цифровой грамотности» с 1 класса способствует развитию логико–алгоритмического мышления, однако качество реализации сдерживается доступностью оборудования и стабильного интернета в отдельных школах [127]. Широкие выборки учителей начальных классов демонстрируют средний уровень компетенций в области student–centered обучения и ниже среднего по интеграции технологий, что указывает на необходимость адресных программ методической поддержки и менторинга [131].

В Актюбинской области реализован пилотный проект по развитию потенциала малокомплектных сельских школ с использованием цифровых технологий [132]. До начала проекта были разработаны 4 модели обучения для реализации в МКШ с учетом наличия доступа к интернету, квалификации педагогов по предметам: математика, физика, химия, биология, английский язык и опыта региона в организации дистанционного обучения учащихся. Проект продемонстрировал эффективность предложенных моделей и позволил заложить основу для дальнейшего применения дистанционных и цифровых технологий в обучении детей в МКШ.

Таким образом, опыт Казахстана свидетельствует о важности комплексного подхода к формированию образовательной среды, способствующей раскрытию личностного потенциала обучающихся. Казахстан, следуя передовым практикам, продолжает совершенствовать свою систему образования, создавая условия для успешного развития подрастающего поколения в условиях динамично меняющегося мира.

2. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Данный раздел формирует теоретико–методологическую основу методических рекомендаций и предлагает целостную модель образовательной среды начальной школы, опирающуюся на международные рамки OECD Learning Compass 2030 [133] и UNICEF Child–Friendly Schools (CFS) [177], а также на результаты рецензируемых исследований.

I. МЕЖДУНАРОДНЫЕ РАМКИ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Международные рамки OECD Learning Compass 2030 и UNICEF Child–Friendly Schools задают целостное видение школьной среды как системы условий и взаимодействий, где благополучие (well–being), развитие социальных, эмоциональных и метакогнитивных навыков рассматриваются наравне с академическими результатами. В модели OECD (рисунок 1) ключевыми элементами выступают «ядро оснований» , совокупность знаний, навыков, установок и ценностей (KSAV), «преобразующие компетентности» (создание новых ценностей, принятие ответственности и урегулирование конфликтов, напряженности и противоречий) и цикл AAR (ожидание – действие – размышление), обеспечивающий осмысленное действие и со–агентность обучающегося со взрослыми и сверстниками [133; 134].

KSAV – это аббревиатура, которая в международных документах по образованию обозначает Knowledge – Skills – Attitudes & Values (знания – умения/навыки – установки и ценности) [135]. Knowledge (Знания) – предметные и метапредметные знания, которые ребенок получает в школе (например, основы математики, естествознания, родного и иностранного языков). Skills (Умения/навыки) – практические способности применять знания: критическое мышление, сотрудничество, коммуникация, исследование, использование ИКТ. Attitudes / Values (Установки и ценности) – личностные качества, ценностные ориентации и установки (например, ответственность, эмпатия, уважение к разнообразию, гражданственность).

В рамках OECD Learning Compass 2030 KSAV рассматривается как базис, из которого формируются трансформирующие компетентности («создание новых ценностей», «урегулирование противоречий и дилемм», «принятие ответственности»).

Подход UNICEF к «школе, дружелюбной к ребенку» (Child–Friendly Schools, CFS) акцентирует права ребенка, инклюзивность, безопасность, здоровье, гендерную чувствительность, участие семей и сообщества и качество преподавания [136]. Руководство CFS [136] систематизирует организационные и педагогические

критерии школы, где каждый ребенок защищен и включен, а образовательный процесс учитывает возрастные и социокультурные особенности. Наряду с перечисленными документами сформирована эмпирическая база измерения условий обучения, включающая валидированные индикаторы школьной среды и опросники условий обучения (Conditions for Learning), примененные в кросс-национальных исследованиях качества CFS [137].

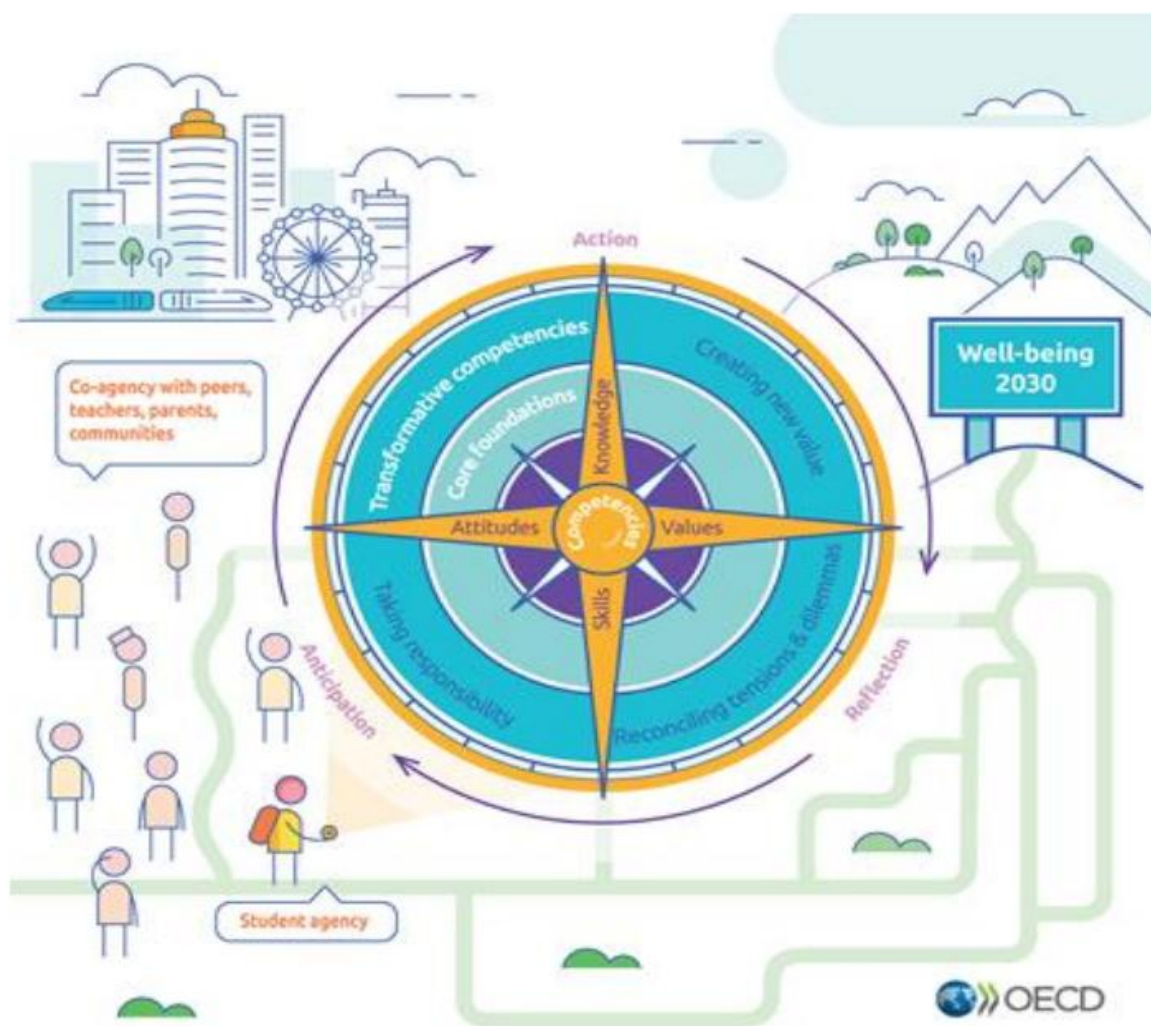


Рисунок 1. Компас обучения 2030

В логике этих рамок школа рассматривается как система управляемых условий и взаимодействий, где благополучие, социально-эмоциональные и метакогнитивные навыки признаются равнозначными академическим результатам, а центральное место занимает агентность обучающегося – его способность

совместно со взрослыми ставить цели, действовать и рефлексировать [133; 135; 136].

В методической рекомендации понятийный аппарат согласуется с указанными рамками, где «*Образовательная среда*» понимается как совокупность управляемых условий (пространственных, социальных, организационно-педагогических и цифровых), создающих возможности для учебной мотивации, саморегуляции и социально-эмоционального развития младших школьников; «*Школьный климат*» – как разделяемые участниками восприятия безопасности, доверия и справедливости; «*благополучие*» – как ориентир образовательной траектории и результата; «*агентность/со-агентность*» – как способность обучающегося совместно со взрослыми ставить цели, действовать и рефлексировать в интересах личного и общественного блага [133; 135; 136].

Предлагаемая модель целостности образовательной среды школы опирается на четыре взаимодополняющих теоретических опоры:

1) Эколого-системную перспективу, где развитие обучающегося является результатом взаимодействия уровней «класс-школа-семья-общество», следовательно, организационные и культурные параметры школы столь же значимы, как и педагогические практики [138];

2) Теорию самоопределения (SDT), основанная на базовых потребностях в автономии, компетентности и сопричастности, выступающих факторами мотивации и благополучия. Среда, в том числе школьная среда, должна системно поддерживать их удовлетворение [139];

3) Теорию социальной взаимозависимости и кооперативного обучения, подчеркивающую, что структурированные формы совместной работы улучшают достижения и отношения, снижая агрессию и изоляцию [140];

4) Саморегулируемое обучение (SRL), основанное на раннем развитии метакогнитивных стратегий, целеполагания и рефлексии, демонстрирующих устойчивые эффекты в начальной школе [141].

Таким образом, среда должна не просто «содержать ресурсы», но интегрировать их в согласованную систему, работающую на цели развития обучающегося, описанные в OECD и UNICEF.

Такое понимание целостности образовательной школьной среды согласуется с результатами исследований по: эколого-системной теории развития [138]; теории самоопределения [139]; изучению школьного климата [142; 143]; качеству взаимодействий «учитель-ученик» [144]; эффективности программ SEL [145].

Согласно перечисленным документам, Модель целостности образовательной школьной среды обуславливается наличием 7 компонентов:

1) Пространственно-предметный компонент, к которому относятся архитектура и эргономика классов и общих зон, освещенность, акустика, температурный режим, трансформационная мебель, навигация, выставка детских

работ, доступность материалов и микро–зон (читательский уголок, зона отдыха и пр.). Проведенные исследования [146; 147] показывают связь параметров пространства с прогрессом по предметам и вовлеченностью младших школьников. Дизайн класса, позволяющий обучающемуся выбирать и представлять результаты, усиливает его автономию и самоуважение [148];

2) Психологическая безопасность и благополучие. Школьный климат является надежным фактором мотивации, поведения и достижений. Это доказывают мета–обзоры, выявившие связи успеваемости с девиантным поведением [142; 143]. В начальной школе «whole–school» программы SEL демонстрируют значимые эффекты на социальное поведение и результаты обучения [145]. Практики доброжелательной дисциплины, восстановительные практики и антибуллинговые программы (например, KiVa) снижают травлю и буллинг в школах [149];

3) Социальные взаимодействия и участие, определяющее качество отношений «учитель–ученик» и «ученик–ученик» и обуславливающее вовлеченность и успеваемость [144]. Кооперативное обучение и структурирование общения (роли, взаимозависимость целей, индивидуальная ответственность) усиливают достижения и социальное поведение [140]. Развитие принадлежности у обучающегося выступает ключевым условием профилактики изоляции и формирования устойчивой учебной мотивации [150];

4) Педагогическая организация обучения (методы, индивидуализация обучения, оценивание). Формирующее оценивание, ясные критерии, дескрипторы успеха и качественная обратная связь имеют устойчиво высокий эффект на учебные результаты в начальной школе [151]. Раннее введение стратегий саморегуляции (постановка целей, мониторинг, рефлексия) повышает академические результаты [152]. Дифференциация и задания открытого типа поддерживают автономию и компетентность [139];

5) Ценностно–нравственный и смысловой компонент. Школы, целенаправленно развивающие личностные и гражданские (уважение, ответственность, справедливость) качества обучающихся, демонстрируют улучшения в поведении детей и обучении [153]. Наличие «общих норм» и практик общественного признания формирует в школе культуру уважения и доверия, что является основой психологической безопасности и активного участия детей [142].

6) Цифровой компонент. Цифровые инструменты выступают частью образовательной среды, если они усиливают учебный процесс: предоставляют выбор, дают своевременную обратную связь, поддерживают сотрудничество и рефлексия. Исследования [154; 155] показывают положительные эффекты применения цифровых технологий при их педагогически осмысленном использовании. Рамки DigCompEdu [156] задают ориентиры профессиональной цифровой компетентности учителя и безопасной, инклюзивной цифровой среды

[157]. Исследования интеграции ИКТ подчеркивают, что школьная культура и организационная поддержка важны для реального воздействия технологий [158];

7) Управленческий и организационный компонент (лидерство, внутренняя система качества, профессиональные сообщества). Влияние школьного лидерства на учебные результаты обусловлено качеством преподавания и организационной культурой. Исследование [159] показывает, что наибольший эффект имеют практики, связанные с обучением. Модель непрерывного профессионального развития связана с ростом профессионального капитала учителей и положительным влиянием на образовательные результаты обучающихся [160]. Другое исследование [161] обнаружило значимость «коротких циклов улучшений», основанных на данных, и согласованности управленческих процедур с педагогическими практиками (рисунок 2).



Рисунок 2. Модель целостности образовательной школьной среды

Таким образом, системная согласованность такой среды выражается в накопительном эффекте и синергии (совместном эффекте). Так, физическое пространство усиливает педагогические практики, если поддерживает кооперацию и видимость критериев; цифровые инструменты усиливают обратную связь и рефлексию, если встроены в формирующее оценивание; лидерство и профессиональное развитие создают условия для устойчивости SEL–практик и культуры уважения.

Эта логика полностью соответствует циклу AAR OECD: среда помогает детям предвосхищать (планировать), действовать (взаимодействовать и решать задачи) и рефлексировать (оценивать и корректировать), наращивая агентность [133; 135]. В то же время согласованная среда целенаправленно удовлетворяет потребности обучающихся в автономии (выбор, учитывается голос ребенка), компетентности (ясные критерии, поддерживающая обратная связь) и сопричастности (безопасные отношения и принадлежность). Это, в свою очередь, обуславливает развитие устойчивой мотивации и благополучия [139].

Исследования подчеркивают необходимость смешанных методов мониторинга, таких как анкеты школьного климата и благополучия, наблюдения урока, карты аудита пространства, журналы инцидентов и анализа продуктов деятельности [142; 137]. Что касается педагогических практик, то имеются валидированные индикаторы качественной обратной связи, ясности целей и вовлеченности [162; 163]. Для цифровой подсистемы ориентиром служит DigCompEdu [157], а для ценностно–смыслового измерения разработаны и валидированы шкалы школьного климата и принадлежности [164]. Именно измеримость по компонентам делает предлагаемую модель управляемой.

Однако исследователи [161; 158] предупреждают и о рисках, связанных с:

- технологическим детерминизмом, предполагающем подмену педагогики технологиями;
- «Управлением без культуры» (когда нормы не подкреплены отношениями и профессиональным обучением)
- фрагментации (когда отсутствует согласующая управленческая рамка).

Условиями успешности выступают: фокус на отношениях и благополучии как равноправной цели; ориентиры AAR/агентности; циклы улучшений на данных; работа профессиональных сообществ педагогов; обеспечение доступной, вариативной среды класса как «материальной базы» педагогики

II. МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В.А. ЯСВИНА

В России разработана иная модель образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся.

Ясвин В.А. определяет *образовательную среду* как систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно–предметном

окружении [165]. Это определение также подчеркивает, что «среда» шире понятия «пространство», она включает не только физическую и пространственную организацию, но и отношения и ценности, существующие в сообществе.

Одним из ключевых положений экологического подхода является идея «встроенности» сред [165], где каждая локальная среда (класс или школа и т.д.) органично вписана в более широкие среды (населенный пункт, регион и т.д.). Малыми единицами среды являются «микросреды», встроенные одна в другую, как цепочка от комнаты к дому, от дома – к району, городу и т.д. Такое вложение систем обеспечивает многоуровневую поддержку развития ребенка. В теории Дж. Гибсона по экологической психологии подчеркивается, что среда развития дает ребенку возможности (аффордансы) – то, что она «предлагает» субъекту [165].

Качество среды определяется тем, насколько эти возможности соответствуют потребностям детей. Ключевые детские потребности включают безопасность, чувство признания и принятия, ощущение принадлежности и участия, а также возможности самоопределения. Таким образом, теория среды связывает ее качество с тем, какие ресурсы и возможности (правила, практики, материальное оснащение, социальные связи) она предоставляет субъектам, удовлетворяя базовые психологические потребности.

Личностный потенциал обучающегося традиционно понимается как совокупность его внутренних ресурсов и качеств, обеспечивающих развитие и самореализацию [166]. Личностный потенциал определяется как система свойств, составляющих основу личностного развития и обеспечивающих соответствующий уровень достижений в различных видах деятельности, в первую очередь, в учебной [166]. Он включает разные составляющие: умственные способности (интеллектуальный потенциал), коммуникативные навыки, творческий компонент, эмоционально–волевую сферу и мотивационно–ценностную основу (Таблица 3).

Таблица 3. Компоненты личностного потенциала обучающегося

Компонент личностного потенциала	Описание
Интеллектуальный	Объем и качество знаний, когнитивных умений, навыки мышления и обучения
Коммуникативный	Способность к успешному взаимодействию и взаимопониманию с другими людьми

Творческий	Умение генерировать идеи, нестандартно решать задачи, созидательная активность
Эмоционально-волевой	Устойчивость к стрессу, саморегуляция, волевые усилия и эмоциональная устойчивость.
Мотивационно-ценностный	Цели и ценности ученика, социально-психологические установки и стремления к росту.

Важным педагогическим аргументом является то, что развитие личностного потенциала учащегося тесно связано с его учебными результатами и психологическим благополучием. Концепция «Learning Compass 2030» ОЭСР подчеркивает, что для успеха в будущем ученикам нужны не только знания и навыки, но и компетенции саморегулирования и целеустремленности (student agency, самоэффективность) [133]. В контексте социально–эмоционального обучения (SEL) CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) ставит во главу угла развитие эмоционального интеллекта, создание среды, где «ученик чувствует, что его ценят и он может проявить себя как личность» [167; 168]. Поэтому начальная школа, закладывая основы личности ребенка, должна ставить цель раскрытия личностного потенциала. Развитие личностных компетенций повышает мотивацию к учебе и инициативность, способствует внутреннему самоуправлению и ориентации на рост. Это, в свою очередь, укрепляет учебные достижения и формирует позитивные установки. Иными словами, учебные результаты лучше достигаются в гармоничной среде, где равномерно развиваются когнитивные и личностные стороны каждого ребенка (что согласуется с выводами В. Выготского о социально–культурной природе личности [160]).

Структура предлагаемой российскими учеными Модели личностно–развивающей образовательной среды представлена тремя взаимосвязанными компонентами:

- пространственно–предметный (физическая инфраструктура, оборудование, учебные материалы);
- социальный (межличностные отношения, групповые практики, культура школы);
- организационно–технологический (педагогические методы, управленческая поддержка, расписание и т.д.) [165] (рисунок 3).

Важно, что все компоненты взаимодополняют друг друга, где пространственные возможности сочетаются с инклюзивными социальными практиками и эффективной организацией учебного процесса.

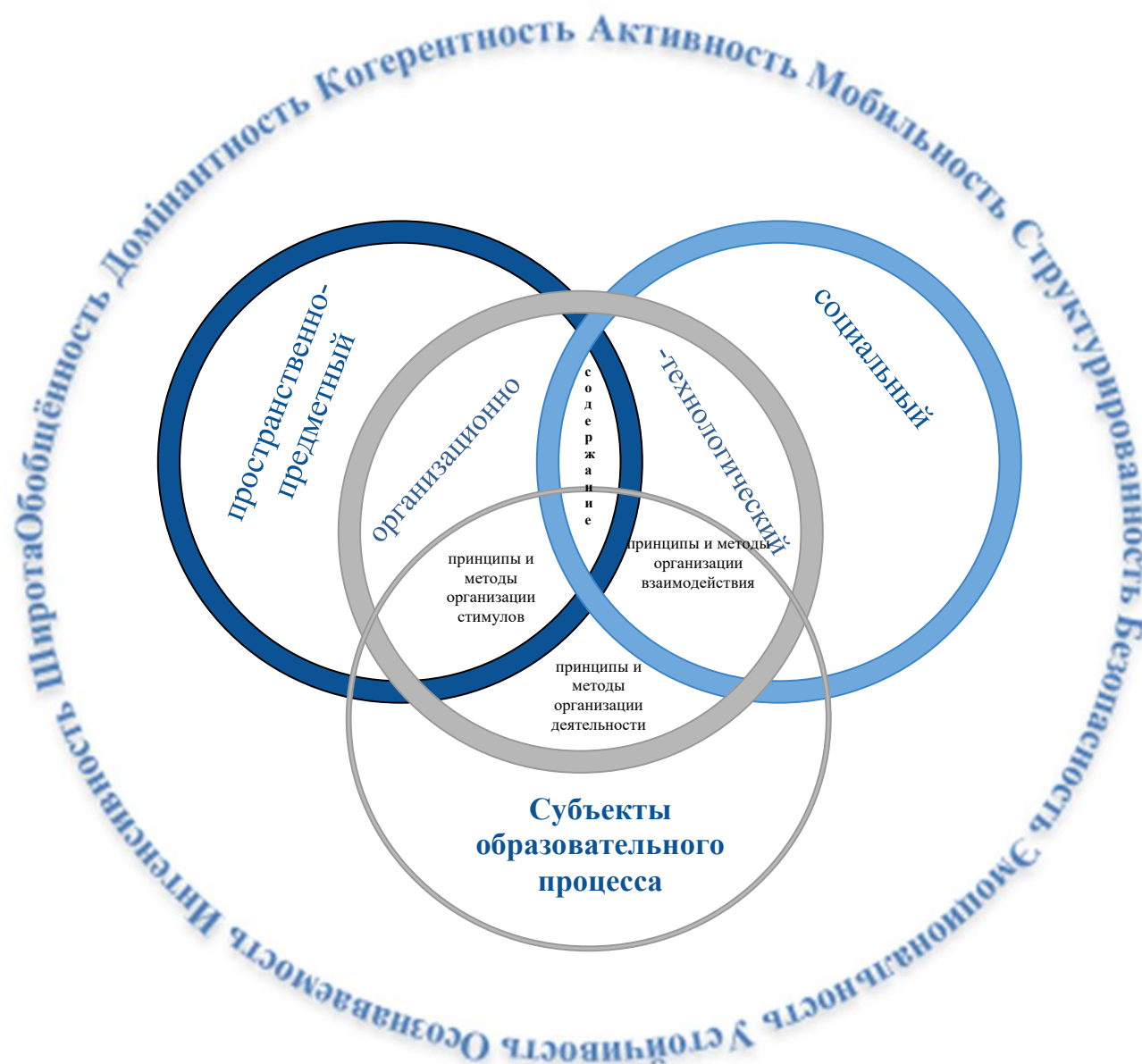


Рисунок 3. Модель личноно–развивающей образовательной среды Ясвина В.А.

При проектировании Личностно–развивающей образовательной среды (ЛПРОС) в начальной школе необходимо учитывать следующие основные принципы:

- Обобщенность (охват всей системы развития личности, а не отдельных ее сторон);
- Доминантность (выделение ключевых факторов среды, которые определяют личностный рост ребенка);
- Когерентность (согласованность всех элементов образовательной среды между собой);
- Активность (ориентация на активное участие обучающегося в образовательном процессе);
- Мобильность (гибкость и адаптивность среды к изменяющимся условиям и потребностям);
- Структурированность (четкая организация и системность в построении образовательных процессов);
- Безопасность (обеспечение физического и психологического благополучия участников);
- Эмоциональность (создание атмосферы, поддерживающей положительные чувства и мотивацию);
- Устойчивость (стабильность и надежность среды, гарантирующая долгосрочное развитие);
- Осознаваемость (понимание участниками целей, правил и ценностей образовательной среды);
- Интенсивность (насыщенность среды ресурсами и возможностями для развития);
- Широта (разнообразие образовательных влияний и сфер, охватываемых средой).

Создание ЛРОС в рамках организации образования требует стратегического управления и ресурсной основы. Для стратегического управления ЛРОС предлагается условная «формула 3+2», где три ключевых компонента среды (пространственно–предметный, социальный, организационно–технологический) дополняются двумя управляющими факторами – ресурсным обеспечением (финансы, кадровая поддержка, материально–техническое снабжение) и управленческим сопровождением (организационная культура, мониторинг, методическая поддержка).

Этапы проектирования ЛРОС включают:

1. *Анализ текущей ситуации.* Изучение состояния школы – возможности пространств (классы, игровые зоны), отношения и настроения обучающихся и педагогов, эффективность технологий обучения. Часто применяется SWOT–анализ среды, что включает выявление сильных сторон (например, мотивированный педагогический коллектив), слабые (ограниченность кабинетов), возможностей и угроз (потребность детей, внешние изменения);

2. *Формирование образа будущего.* Совместная выработка видения желаемой среды. Каким должна стать школа через 1–3 года. Коллектив школы обсуждает, какие качества среды обеспечат раскрытие ЛП (открытые уголки для творчества, активное участие детей в управлении классом, включенность родителей). На этом этапе команда школы (директор, завучи, учителя, возможно, ученики и родители) формулирует миссию и цели проекта средообразования;

3. *Стратегия и тактика изменений.* На основе видения разрабатывается стратегия, включающая набор направлений и приоритетов (например, обновление инфраструктуры, внедрение проектных занятий, формирование ОСП). Для каждой задачи определяются конкретные тактические шаги (мероприятия), ответственные, сроки и ресурсы. Привлечен персонал и устанавливаются механизмы управления (совещания, отчетность, внутренний мониторинг).

При этом важно распределение ролей: команда реализации обычно включает дирекцию (стратегия и поддержка), кураторов (методистов, социальных педагогов – координация программ), педагогов–энтузиастов (разработка содержательных практик) и представителей родительского комитета (выстраивание внешних связей). Горизонты планирования могут быть краткосрочными (год–полгода) и долгосрочными (3–5 лет). При этом осознанно оцениваются риски: недостаток финансирования, сопротивление изменений (у части учителей или родителей), перегрузка персонала и др. Мониторинг и гибкость управления позволяют корректировать ход проекта.

Практики для начальной школы

Переход от теории к практике предполагает организацию конкретных событий и форматов, которые воплощают принципы ЛРОС. Основные направления практик в начальной школе могут включать:

- *«Мастерские личностного развития»* – это специальные занятия или кружки (игровые, творческие), где ребята работают над навыками сотрудничества, креативности, эмоционального интеллекта. Примером может служить проведение мастер–классов внешних экспертов: спортивные тренеры или психологи рассказывают ученикам о преодолении трудностей, мотивации и целеполагании [170]. Такие интерактивные занятия расширяют представление детей о собственных возможностях и увлечениях;

- *«Социально–педагогические практики»* – вовлечение младших школьников в общественно значимые проекты и акции (например, помощь в садоводстве, благотворительные акции, участие в школьном самоуправлении). В рамках международной инициативы «Дружелюбная школа» (CFS) поощряется, чтобы ученики сами формулировали правила хорошего поведения и участвовали в управлении школьной жизнью. Это развивает чувство сопричастности и ответственности за среду;

- *«Трансформация пространства».* Перепланировка классов и школьной территории для создания гибких учебных зон. К примеру, учителя могут

организовать «уголок тихого чтения», мастерские для творческих проектов, разместить на стенах совместные коллажи–достижения детей. Такие изменения делают среду более «говорящей» и стимулируют активность. Примерно так поступают финские школы, где создаются учебные холлы и лаборатории, способствующие самостоятельному обучению и командной работе (см. финский опыт) [170];

- «Событийные форматы». Организация регулярных мероприятий, отражающих принципы ЛРОС: открытые уроки по проектной методике, дни нравственных ценностей, выставки достижений, фестивали знаний, необычные уроки на свежем воздухе и др. Классические примеры – «день талантов», конкурсы «школьного изобретателя» или семейные праздники, которые позволяют реализовать идею визуализации успехов и вовлеченности родителей. Нередко в проектах участвуют международные и локальные кейсы: в КР школах реализуют «мастерские будущего» по компетентностной рамке OECD, в НИШ Казахстана действует концепция целостного развития [170], а пилотные филиалы UNICEF превращали школы в центры культуры мира.

Каждую практику важно сопровождать их постоянным рефлексивным обсуждением (с учителями, детьми, родителями), чтобы собрать обратную связь и скорректировать подходы. В итоге школа становится пространством, где условия «работают» на развитие ЛП ребенка, а сами дети учатся активно пользоваться этими возможностями.

Для поддержания изменений и развития ЛРОС необходимо включать педагогов в учебно–профессиональные сообщества, направленные на профессиональное развитие педагогов. Это добровольные объединения учителей и руководителей, направленные на совместное решение профессиональных задач и обмен опытом. Как отмечают ученые, такие сообщества возникают, когда участники признают общую проблему или потребность, и создают «платформу» для регулярной совместной работы (наблюдений уроков, семинаров, супервизии) [171]. Деятельность ОСП – это непрерывный процесс обучения преподавателей, который глубоко влияет на структуру и культуру школы. В среде учебно–профессиональных сообществ педагога вырабатывают единые ценности и практики (принципы совместной работы), что укрепляет доверие и мотивацию к изменениям [171]. Они выступают как механизм профессионального развития и поддержки учителей в ходе средовых реформ. Через учебно–профессиональные сообщества происходит методическая адаптация новых практик, где учителя совместно проектируют уроки, обсуждают результаты, дают друг другу обратную связь.

Цикл работы ОСП обычно включает:

1) выявление общей проблемы (например, трудности в освоении учебной программы или нарушенная дисциплина);

2) сбор и анализ данных (опросы учащихся, посещение уроков, изучение передового опыта);

- 3) совместное планирование педагогических мероприятий или проектов;
- 4) реализация и мониторинг (проведение занятий, корректировка);
- 5) рефлексия и обмен выводами.

Этот цикл обеспечивает постоянное обновление практик и систематическое освоение новых форм обучения. Через них новые идеи ЛРОС «встраиваются» в культуру школы. Грамотно выстроенные сообщества стимулируют доверие, дух сотрудничества и превращают проекты единичных педагогов в коллективную стратегию развития школы [171]. Это делает реформу средовой практики устойчивой и масштабируемой.

МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В КАЗАХСТАНЕ

На основе международного опыта Национальная академия образования имени И. Алтынсарина разработала и предлагает к реализации Модель образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся начальных классов (Рисунок 4).

Центром Модели образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся начальных классов выступает личностный потенциал обучающегося. Он выражен голубым цветом, акцентирующим стабильность, внутреннюю целостность и целеполагание – то, к чему сводится действие всех остальных элементов среды. В психологии голубой цвет устойчиво ассоциируется с чувством безопасности, доверием и когнитивной сосредоточенностью. Показано, что «холодная» синяя гамма может поддерживать креативность и исследовательское поведение, что соответствует идее личностного потенциала как потенциальной силы роста [172].

Далее первый пояс круга образуют шесть содержательных компонентов. Данные компоненты отражают эмпирически подтвержденные детерминанты качества школьной среды. Психологическое благополучие напрямую связано с академической успеваемостью и социальным поведением, программы SEL демонстрируют устойчивые эффекты на мотивацию, саморегуляцию и межличностные навыки младших школьников [168]. Ценностно–нравственный компонент задает смысловые рамки и способствует формированию ответственности и гражданственности, что перекликается с повесткой «образования для устойчивого развития» [173]. Социальное взаимодействие (партнерство «учитель–ученик–родитель», кооперативное обучение) выступают механизмом интериоризации культурных практик и развития коммуникативного опыта [169].

Педагогическая организация обучения (дифференциация, формирующее оценивание, проектные и исследовательские методы) обеспечивает персонализацию траекторий обучения, что в международных исследованиях

рассматривается как фактор роста результатов и снижения неравенства [174]. Пространственно–предметный компонент (свет, акустика, эргономика, гибкая мебель) имеет измеримый вклад в учебные достижения. Так, исследование [175] отмечает значимые эффекты дизайна классов на прогресс обучающихся. В то же время цифровой компонент (ИКТ–инфраструктура и платформы персонализированного обучения) задает «каналы» доступа к содержанию и взаимодействию, а компетентность педагога в цифровой педагогике описана в европейской рамке DigCompEdu как условие эффективности технологий в школе [157].

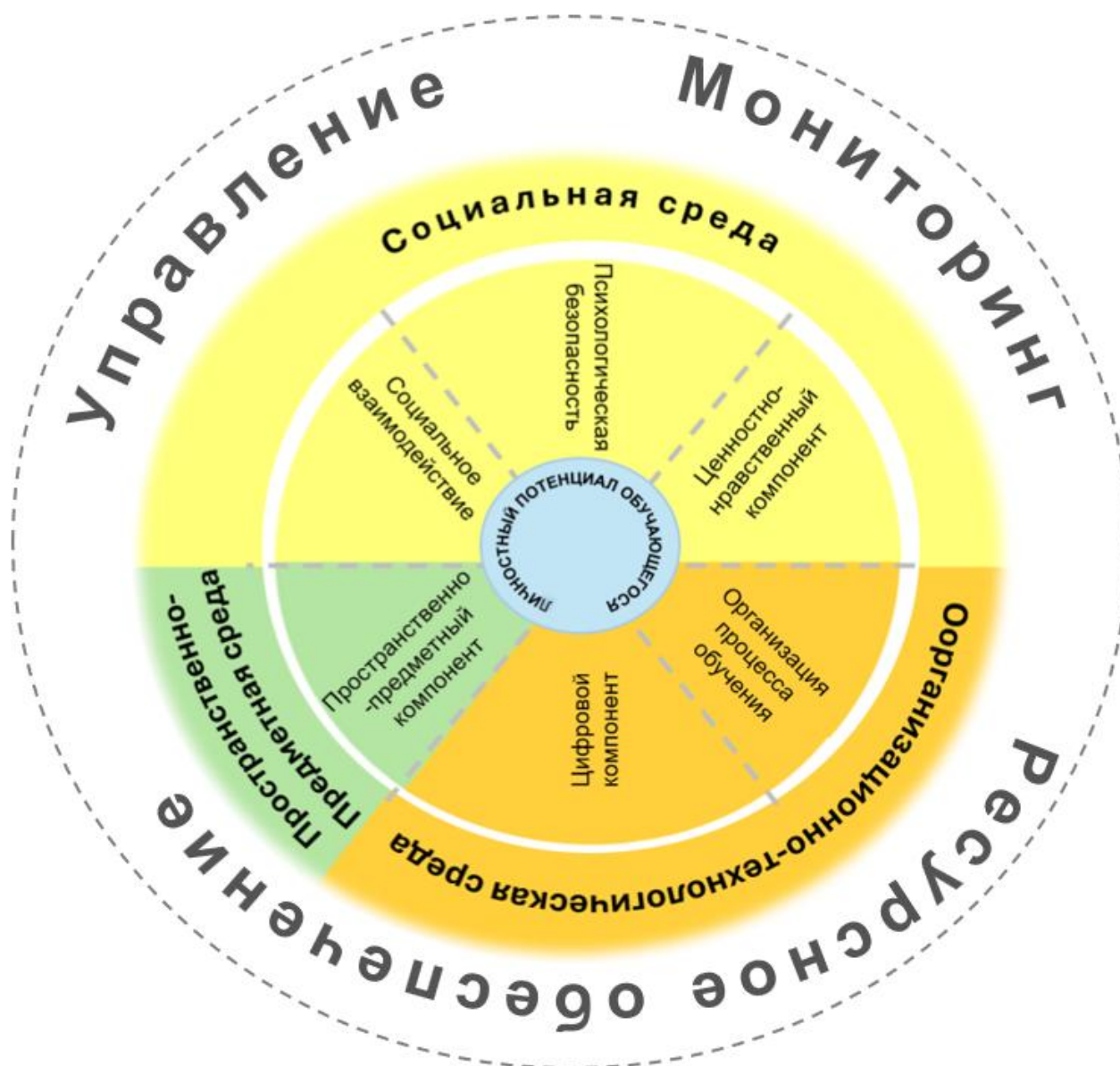


Рисунок 4. Модель образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся начальных классов

Модель включают 6 структурных компонента образовательной среды по развитию личностного потенциала обучающихся начальных классов:

1) *Пространственно–предметный компонент*, включающая безопасность, эстетику и функциональность учебных пространств. Так, исследования показывают, что дизайн класса может значительно повлиять на результаты обучения детей [175]. Физическая образовательная среда охватывает безопасность зданий, санитарно–гигиенические нормы, архитектурную доступность, эстетическое оформление и общее удобство школьной инфраструктуры. Согласно международному исследованию OECD TALIS, внимание уделяется не только наличию базовой инфраструктуры, но и качеству оснащения классов, вентиляции, освещению, что прямо влияет на здоровье и учебную мотивацию учащихся;

2) *Психологическая безопасность*. Качество межличностных отношений и эмоциональная атмосфера в школе влияют на развития личности обучающегося. Согласно исследованиям [176] позитивные отношения между учителем и учеником связаны с повышением вовлеченности и успеваемости учащихся. Психологическая безопасность обеспечивает эмоциональное благополучие всех участников образовательного процесса. Международные рамки, например, *Child–friendly schools manual* [177], подчеркивают, что атмосфера доверия, уважения и открытого взаимодействия с педагогами играет фундаментальную роль в формировании устойчивой мотивации и самооценки у учащихся;

3) *Ценностно–нравственный компонент*. Наличие общей миссии и ценностей в школьном сообществе способствует сплоченному образовательному опыту. Сильная школьная культура может положительно повлиять на результаты учащихся [178]. Отдельное значение приобретает ценностно–нравственная составляющая образовательной среды. Это система воспитательной работы, направленная на формирование гражданственности, толерантности, экологической осознанности и этического поведения. Программа UNESCO [179] утверждает, что гуманистическое измерение образования должно быть интегрировано во все аспекты школьной жизни, начиная от формальных правил до учебного плана;

4) *Социальные взаимодействия*, где характер взаимодействия между учениками, учителями и администрацией школы формирует социальную структуру организации образования. Поддержка конструктивных отношений между всеми субъектами образовательного процесса имеет важное значение для мотивации и успеха учащихся [180]. Социальная среда школы охватывает межличностные отношения, культуру общения и кооперации, а также взаимодействие с родителями и педагогическим сообществом. Так, к примеру, Национальная система *Wellbeing School* в Новой Зеландии [181] фокусируется на измерении чувства принадлежности, поддержке социального участия, и на инструментах выявления и предотвращения проявлений дискриминации, буллинга и социальной изоляции;

5) *Организация учебного процесса* связана с адаптивностью методов обучения с учетом индивидуализация и дифференциация обучения. Исследованием

[182] подтверждено, что дифференцированное обучение, которое адаптирует обучение для удовлетворения различных потребностей учащихся, эффективно способствует обучению и развитию личностного потенциала детей. Учебная среда – это не только содержание учебных программ, но и методы, с помощью которых они реализуются, вовлеченность учащихся в процесс, индивидуализация и дифференциация обучения. В рамках инициативы OECD «The Future of Education and Skills 2030» особое внимание уделяется созданию гибкой образовательной среды, ориентированной на потребности и потенциал каждого ученика. Персонализированные учебные траектории, вариативность форматов и темпов обучения, активное включение элементов формирующего оценивания рассматривается как ключевые условия формирования устойчивых и жизнеспособных образовательных систем. Кроме того, UNICEF [177] подчеркивает необходимость выстраивания образовательной среды, в которой каждый ребенок чувствует себя ценным участником процесса обучения. Это включает поддержку педагогов в разработке адаптивных методов, обеспечивающих эмоционально безопасную и инклюзивную атмосферу в классе, а также разнообразие форм взаимодействия, отвечающих особенностям восприятия и темпа освоения знаний;

б) *Цифровой компонент*. Доступ к цифровым ресурсам и развитие цифровых компетенций приобретают все большее значение. Европейская структура цифровой компетенции преподавателей содержит руководящие принципы интеграции цифровых инструментов в обучение [183]. Цифровая трансформация образования требует внимания и к цифровой образовательной среде, включающей как техническую инфраструктуру, так и цифровые компетенции учеников и педагогов. Европейская инициатива Digital Education Action Plan определяет ориентиры для оценки цифровой инклюзии, безопасности интернет-пространства и интеграции цифровых инструментов в повседневную школьную практику.

Таким образом, многоуровневая структура мониторинга образовательной среды отражает интегральный подход, в котором благополучие учащихся, эффективность учебного процесса, управленческая культура и устойчивое развитие рассматриваются как взаимосвязанные и взаимно усиливающие элементы. Это обеспечивает не только диагностику текущего состояния образовательной среды, но и формирует стратегическую основу для ее дальнейшего улучшения.

Первый пояс Модели в цветовом решении интегрирует со вторым поясом. Второй пояс – это три среды ЛРОС (пространственно–предметная, социальная, организационно–технологическая).

В концептуальном плане модель опирается на:

– культурно–историческую теорию Л. С. Выготского, согласно которой развитие ребенка носит опосредованный и социально детерминированный характер. Образовательная среда, организуя взаимодействия со взрослым и

сверстником, создает условия для раскрытия «зоны ближайшего развития» и перехода интерпсихических функций во внутри психические [169];

– экологическую систему У. Бронфенбреннера [138], где личностное развитие обусловлено взаимодействием слоев среды (микро– и макроуровни), а устойчивые результаты достигаются при согласованности влияний этих слоев.

Круговая композиция модели визуализирует именно эту идею многоуровневой согласованности, где центральное ядро поддерживается ближним «кольцом» учебной среды, которое, в свою очередь, интегрируется в более широкие социальные и организационно–технологические контуры.

Второй пояс (три среды ЛРОС) играет роль интеграторов эффектов. Пространственно–предметная среда объединяет материально–технические и цифровые решения в адаптивные учебные пространства; социальная – обеспечивает нормы и практики взаимодействия (классное сообщество, наставничество, участие родителей); организационно–технологическая – соединяет методики, расписание, оценивание и школьные регламенты в процессы, обеспечивающие предсказуемость и качество. Такое трехконтурное связывание минимизирует фрагментарность: изменения в одном секторе транслируются на остальные через общие процессы и правила [138; 174].

Решение цветовой кодировки основано на психологии восприятия цвета.

Желтый цвет отражает **социальную сферу** школьной жизни. Он символизирует открытость, принадлежность к сообществу и позитивный эмоциональный фон, без которых невозможны безопасные отношения и учебное сотрудничество. В рамках whole–school подходов к SEL подчеркивается, что позитивный климат, эмоциональная поддержка и ценностные нормы формируют просоциальное поведение и сопричастность, а теплые, повышающие активность оттенки (включая желтый) усиливают позитивный аффект и готовность к взаимодействию [168; 172].

Оранжевый цвет маркирует **организационно–технологическую сферу**. Это зона управляемых педагогических практик: планирование урока, дифференциация, формирующее оценивание, применение цифровых инструментов по назначению, а также регламенты и цикл улучшений (PDCA). Оранжевая гамма относится к «теплым активирующим» и ассоциируется с энергией действий и вниманием, что хорошо резонирует с внедрением изменений и операционным управлением качеством обучения [172; 174]. Цифровая составляющая этого пояса требует развития компетентности педагога, которую рамочно описывает DigCompEdu [157].

Зеленый цвет относится к **пространственно–предметной среде**. Он фиксирует значение архитектуры и дизайна (свет, акустика, мобильность мебели, безбарьерность, наличие функциональных зон (для сотрудничества, тишины, презентаций)), а также связку пространства с цифровой инфраструктурой. Исследования учебных пространств показывают измеримый вклад характеристик

класса в прогресс учащихся; параллельно работы о «зеленых» средах связывают зеленую гамму с восстановлением, снижением стресса и когнитивной готовностью к обучению [175; 184].

Внешняя рамка модели (ресурсное обеспечение, управление и мониторинг) выступает механизмом устойчивости и трансформации. Ресурсы задают «несущую способность» системы; управление формирует единые стандарты практики, поддерживает профессиональное развитие учителей и обеспечивает циклы улучшений; мониторинг замыкает контур обратной связи и позволяет адаптировать среду под задачи начальной школы [174; 173; 157]. Таким образом, модель сочетает гуманитарный фокус на личности ребенка с системным управлением условиями и процессами, обеспечивая целостное развитие когнитивных, эмоциональных и ценностных составляющих личностного потенциала.

Данная модель образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся начальных классов коррелируется с государственными инициативами в сфере среднего образования:

1) *Пространственно–предметная среда* в модели реализуется в проекте «Келешек мектептері». Этот проект обеспечивает безопасность, эстетику и функциональность учебных пространств, а также инклюзивность и цифровую инфраструктуру. С точки зрения KSAV [133], такие условия развивают установки и ценности (AV) – уважение к разнообразию, ответственность за общее пространство – и дают основу для умений (S) сотрудничества и самоорганизации. В терминах трансформирующих компетенций OECD это формирует «принятие ответственности» и «урегулирование противоречий», поскольку обучающиеся учатся договариваться о совместном использовании зон и соблюдать правила безопасности;

2) *Социальная среда* опирается на отечественную Единую программу воспитания «Адал азамат» [97], направленную на формирование позитивной атмосферы и ценностей. Так, ключевыми индикаторами *психологической безопасности* являются чувство безопасности, эмоциональная поддержка и доверие в отношениях «учитель–ученик». С позиции KSAV [133] эта среда формирует установки и ценности (AV: уважение, эмпатия), а также поддерживает развитие умений (S: эмоциональная регуляция, коммуникация). В логике OECD это создает условия для «создания новых ценностей» (через совместное смыслообразование) и «принятия ответственности» (через развитие этических норм и социальной приверженности). *Социальные взаимодействия* в модели получают выражение в школьных проектах, где цифровые технологии используются для внеучебной деятельности. Это укрепляет навыки сотрудничества, коммуникации, проектной работы. С точки зрения KSAV [133] здесь явно развиваются умения (S) и установки (AV: уважение к другим культурам, инклюзивность), а OECD относит такие практики к компетенции «урегулирование противоречий и дилемм» и «создание новых ценностей» (через командные проекты, в том числе в мультикультурной

среде). Также **ценностно–нравственная среда** усиливается через государственные программы воспитания и социализации – единая программа воспитания «Адал азамат». Этот блок преимущественно работает на установки и ценности (AV), усиливает трансформирующую компетентность «принятие ответственности» (через служение обществу, патриотизм, экологическую сознательность) и частично «создание новых ценностей» (через культурное творчество и поиск смыслов);

3) **Организационно–технологическая среда** также имеет сформированное в Казахстане основание. *Организация процесса обучения*, представлена, к примеру практиками Назарбаев Интеллектуальных Школ (NIS). Здесь акцент на дифференциацию, полиязычное обучение и международные стандарты (Cambridge). Это зона, где усиливаются знания (К) и умения (S: критическое мышление, исследовательские навыки), а OECD связывает ее с «созданием новых ценностей» (через проектное и исследовательское обучение) и «принятием ответственности» (через самооценку и выбор траектории). *Цифровая среда* развивается в Казахстане через национальные проекты цифровизации, внедрения ИИ в школы и адаптацию DigCompEdu. Она напрямую формирует знания (К: цифровые инструменты), умения (S: критическая оценка информации, коммуникация онлайн), установки и ценности (AV: цифровое гражданство, этика данных). Это усиливает компетентности «урегулирование противоречий» (через медиаграмотность) и «создание новых ценностей» (через цифровое творчество и инновации).

Управляющие факторы модели (управление, мониторинг и ресурсное обеспечение) встраиваются в логику внутренней системы качества (SSE/PDCA). Это обеспечивает устойчивость и интеграцию всех компонентов, связывая их с KSAV и компетентностями OECD через мониторинг, корректировку и стратегическое развитие.

Перечисленная связь разработанной Модели с образовательными инициативами в Казахстане отображена в таблице 4.

Таблица 4. Карта соответствия модели, национальных инициатив и OECD–компетенций

Компонент модели	Национальные инициативы Казахстана	Элементы KSAV	Трансформирующие компетентности OECD
Пространственно–предметный компонент	«Келешек мектептері», программы	AV (ценности: уважение к общему пространству,	Принятие ответственности; Урегулирование противоречий

	модернизации инфраструктуры; безбарьерная среда	инклюзивность), S (самоорганизация, сотрудничество)	(совместное использование пространства)
Психологическая безопасность	Единая программа воспитания «Адал азамат», школьные службы психологической поддержки, антибуллинговые программы	AV (эмпатия, уважение), S (эмоциональная регуляция, коммуникация)	Создание новых ценностей (смысл и поддержка), Принятие ответственности (этика взаимодействия)
Ценностно– нравственный компонент	Единая программа воспитания «Адал азамат»	AV (патриотизм, устойчивость, этика), S (служение, лидерство)	Принятие ответственности; Создание новых ценностей (через культурное творчество и общественные инициативы)
Социальные взаимодействия	Школьные проекты в регионах «школа–семья– сообщество»	S (сотрудничество, коммуникация), AV (уважение к разнообразию)	Урегулирование противоречий и дилемм; Создание новых ценностей (через совместные проекты)
Организация учебного процесса	Практики НИШ, полиязычное обучение, Cambridge– подход	K (предметные знания), S (критическое мышление, исследование), AV (настойчивость, ответственность)	Создание новых ценностей (через проектное/исследовательское обучение), Принятие ответственности (самооценка, траектории)

Цифровая среда	«Цифровой Казахстан», внедрение ИИ	К (цифровые знания), S (поиск, критическая оценка, коммуникация), AV (цифровое гражданство, этика данных)	Урегулирование противоречий (медиаграмотность), Создание новых ценностей (цифровое творчество, инновации)
-----------------------	------------------------------------	---	---

Важно, что каждый компонент среды не только «закрывает» определенные потребности ребенка и школы, но и напрямую выводится на KSAV и три ключевые трансформирующие компетентности OECD («создание новых ценностей», «урегулирование противоречий и дилемм», «принятие ответственности»), при этом встроен в национальные инициативы Казахстана.

Таким образом, предложенная модель мониторинга образовательной среды отражает системный и интегративный подход, соответствующий как международным, так и национальным приоритетам развития образования Казахстана. Ее структура – от пространственно–предметного и социального до организационно–технологического уровней – демонстрирует целостное понимание среды как ключевого ресурса формирования личностного потенциала младших школьников. Встраивание управляющих факторов (управление, мониторинг, ресурсное обеспечение) в логику внутренней системы качества (SSE/PDCA) обеспечивает непрерывность цикла улучшений, где данные становятся основой для планирования, действий, проверки и корректировки. Это создает устойчивую основу для стратегического развития школ, поддерживает реализацию национальных инициатив (Единая программа воспитания «Адал азамат», «Келешек мектептері») и позволяет интегрировать международные компетентностные рамки OECD и KSAV в реальную педагогическую практику.

В настоящее время наблюдается устойчивая тенденция к смене парадигмы мониторинга образовательной среды: от традиционно оценочного подхода, основанного на фиксации соответствия стандартам и формальном контроле, к развивающему подходу, ориентированному на выявление и реализацию скрытого потенциала образовательной организации. Такой переход обусловлен тем, что сама образовательная среда рассматривается не как статическая совокупность условий, а как динамическая система, способная выступать катализатором личностного и социального роста обучающихся [138; 185].

Модель служит не только инструментом анализа, но и механизмом управления изменениями, ориентированным на развитие профессионального

капитала педагогов, вовлеченность всех участников образовательного процесса и повышение качества школьной жизни. Ее применение позволит школам Казахстана перейти от эпизодического контроля к системному развитию, где мониторинг становится частью культуры самооценки и инновационного управления качеством образования [174].

Развивающий подход предполагает, что мониторинг выполняет не только функцию контроля, но и функцию рефлексивного управления изменениями. В этом контексте мониторинг становится процессом совместного анализа и интерпретации данных всеми участниками образовательного процесса – учителями, администрацией, родителями и самими обучающимися [186]. Такой подход позволяет школам вырабатывать стратегии улучшения, а не ограничиваться фиксированием дефицитов.

По данным международных исследований, в частности проектов OECD TALIS и PISA, наибольший эффект достигается там, где мониторинг используется для формирования культуры «обучающейся организации» [174]. В этих системах обратная связь воспринимается не как инструмент санкций, а как ресурс развития педагогов и обучающихся [187].

Кроме того, развивающий мониторинг позволяет выявлять латентные факторы риска и потенциала. Так, UNICEF в концепции Child-Friendly Schools подчеркивает необходимость оценивания не только материально-технических условий, но и психологической безопасности, уровня инклюзии и участия детей в принятии решений [136].

UNESCO в докладе Learning to Be [182] акцентирует внимание на ценностно-нравственных аспектах образовательной среды, которые трудно поддаются формальному измерению, но оказывают ключевое влияние на развитие личности.

В Казахстане переход к развивающему подходу отражен в Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023–2029 годы [98]. В Концепции указывается, что ключевой задачей системы образования на ближайшие годы является создание условий, при которых школа будет не только повышать уровень знаний, но и формировать нравственную, всесторонне развитую личность с ключевыми компетенциями выпускника, готового раскрывать свой творческий потенциал в быстро меняющихся социально-экономических условиях в интересах как самого себя, так и общества. При этом указывается, что особое внимание будет уделено «внедрению инновационных практик профессионального развития школьных коллективов на основе общешкольного подхода («Whole school approach»))» [98].

Таким образом, развивающий мониторинг выступает инструментом трансформации, обеспечивая системное развитие школы как целостной организации. Его главная ценность заключается в создании условий для роста

каждого участника образовательного процесса, где акцент смещается с «контроля» на «сотрудничество» и «развитие».

Это отвечает глобальной гуманистической парадигме образования, закреплённой в международных стратегиях UNESCO Education 2030 [188] и Цели устойчивого развития 4 [189].

IV. ПРИНЦИПЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Мониторинг образовательной среды, ориентированный на развитие личности обучающихся, имеет основу в классических и современных педагогических теориях. Они позволяют осмыслить образовательную среду не как статический набор условий, а как динамическую систему взаимодействий, формирующую возможности для личностного роста и устойчивости.

Экологическая теория развития Бронфенбреннера [138] рассматривает развитие ребенка через призму системы взаимосвязанных уровней окружения: микросистемы (класс, семья), мезосистемы (взаимодействие между школой и семьей), экосистемы (образовательная политика, медиа), макросистемы (культура и ценности общества). С точки зрения мониторинга образовательной среды это означает необходимость оценки не только условий класса, но и влияния более широких контекстов. Современные исследования показывают, что системный мониторинг, учитывающий многоуровневые факторы, способствует выявлению латентных барьеров для развития учащихся и созданию комплексных стратегий улучшения [190].

Согласно социокультурному подходу Л. С. Выготского [169] развитие рассматривается как процесс, обусловленный социальным взаимодействием и культурными практиками. Концепция «зоны ближайшего развития» Л. С. Выготского подчеркивает значимость поддержки со стороны. Для мониторинга это означает необходимость уделять внимание не только инфраструктуре или стандарту образования и учебным программам, но и качеству социальных взаимодействий и совместной деятельности в школе. Современные интерпретации социокультурного подхода связывают мониторинг с анализом школьной культуры, практик наставничества и стратегий поддержки психологической безопасности [191].

В соответствии с идеями системных изменений [187; 192] М. Fullan акцентирует внимание на том, что устойчивое улучшение образования возможно только через системные изменения, включающие профессиональное развитие педагогов, распределенное лидерство и культуру совместного обучения. Мониторинг в этом контексте становится не инструментом «контроля», а механизмом развития обучающейся организации, где данные используются для коллективного анализа и улучшения практик. Это согласуется с современными

стратегиями OECD и UNESCO, подчеркивающими необходимость построения систем, которые не только фиксируют результаты, но и создают условия для постоянного профессионального роста учителей и благополучия учеников [174; 193].

Таким образом, данные три рамки образуют теоретическую основу мониторинга образовательной среды:

- экологическая теория раскрывает многоуровневость факторов;
- социокультурный подход подчеркивает значение социальных практик и культурного контекста;
- концепция системных изменений показывает, как данные мониторинга могут трансформироваться в устойчивые стратегии развития.

Мониторинг образовательной среды выполняет не только функцию фиксации текущего состояния, но и является инструментом развития.

В международной практике выделяются **три ключевые цели мониторинга**: выявление барьеров, поддержка благополучия и развитие потенциала обучающихся и педагогов.

1. *Выявление барьеров.* Одна из основных задач мониторинга связана с определением факторов, препятствующих личностному, академическому и социальному росту обучающихся. Это могут быть как физические условия (некачественная инфраструктура, отсутствие инклюзивной среды), так и психологические (буллинг, высокий уровень тревожности, недостаток поддержки). Исследования показывают, что именно барьеры среды чаще всего объясняют низкую мотивацию и неуспешность обучающихся [185]. Для Казахстана это особенно актуально: результаты национальных исследований все еще отмечают имеющиеся различия между городскими и сельскими школами, где инфраструктурные и кадровые ограничения существенно влияют на возможности обучающихся [194; 195];

2. *Поддержка благополучия.* Мониторинг образовательной среды направлен на отслеживание уровня психологического и социального благополучия всех участников процесса. Согласно UNICEF [177], школы должны создавать атмосферу безопасности, доверия и уважения, где каждый ребенок чувствует себя включенным в процесс. OECD в исследованиях TALIS указывает, что поддержка эмоционального климата и культуры сотрудничества является прямым условием академической успешности [174]. В казахстанской практике также отмечается необходимость оценки факторов школьного климата, поскольку они связаны с формированием устойчивой учебной мотивации и профилактикой девиаций [196];

3. *Развитие потенциала.* Третья цель мониторинга связана с формированием условий для раскрытия личностного потенциала и компетенций XXI века. UNESCO в «Incheon Declaration» подчеркивает, что мониторинг должен фиксировать не только академические достижения, но и развитие критического мышления, креативности, социальной ответственности [188]. Подобный акцент

присутствует и в концепции развития образования Республики Казахстан до 2026 года, где подчеркивается приоритет формирования гармоничной личности, готовой к самореализации и вкладу в общественное развитие [98].

Таким образом, цели мониторинга образовательной среды можно определить как диагностику ограничений, обеспечение психологической и социальной устойчивости и создание условий для роста и самореализации. Эти ориентиры соответствуют как международным рамкам (UNESCO, OECD, UNICEF), так и национальной образовательной политике Казахстана.

Разработанная Академией модель образовательной среды для мониторинга опирается на следующие теоретические основания:

- теорию психологии развития Л.С. Выготского, раскрывающую многоуровневое влияние контекстов на развитие ребенка [138];
- социокультурный подход к обучению и идею развивающего взаимодействия и «голоса учащихся» [169; 186];
- теории образовательных изменений и «обучающихся организаций» в школе [187; 192; 197];
- основы инклюзивного и ценностно–ориентированного образования и защиты прав ребенка [198; 198].

Дополнительно используются основы аналитики и смешанных методов, обеспечивающих доказательность и практическую применимость мониторинга [174; 199; 200], а также циклический менеджмент качества (PDCA) для устойчивого внедрения [201].

Представленная система принципов мониторинга образовательной среды опирается на четыре взаимодополняющие научные теории.

1. *Системность и целостность.* Мониторинг должен учитывать все компоненты образовательной среды – физические, психологические, социальные, учебные, цифровые и управленческие. Он строится на понимании школы как экосистемы, где различные уровни (класс, школа, семья, сообщество) взаимодействуют и влияют на развитие ребенка [138]. Также важна цикличность и непрерывность процесса (SSE/PDCA). Мониторинг должен быть встроен в цикл улучшений: планирование – действия – анализ – корректировка. Такой подход обеспечивает устойчивость изменений и постепенное развитие школы [201; 192].

2. *Социокультурная обусловленность.* Мониторинг должен фиксировать не только академические показатели, но и характер взаимодействий, атмосферу доверия и участия. Важно учитывать мнения учеников, родителей, педагогов и вовлекать их в интерпретацию данных [169; 186].

3. *Прозрачность.* Данные мониторинга должны быть доступны и понятны всем стейкхолдерам. Их совместный анализ препятствует формальному «контролю сверху» и формирует культуру доверия, сотрудничества и коллективной ответственности [199; 174].

4. *Инклюзивность и справедливость*. Цель мониторинга – выявлять барьеры участия, гарантировать равные возможности для всех групп обучающихся (по полу, социальному статусу, особенностям развития). Ориентиром здесь выступает «Индекс инклюзии» и рамки UNICEF по созданию дружественных школ [198; 177].

5. *Этическая ответственность и безопасность*. Сбор и использование данных должны строиться на принципах добровольности, конфиденциальности и уважения к каждому участнику. Мониторинг обязан предотвращать стигматизацию и использовать данные только для улучшения среды [193].

6. *Ориентация на развитие*. Результаты мониторинга должны использоваться для поддержки педагогов и школ, а не для наказания или ранжирования. Это инструмент развития профессионального капитала, обмена практиками и рефлексии [187; 174]. Также такой подход должен обеспечивает надежность и комплексность методов оценки [200; 202]. Эффективность мониторинга зависит от распределенного лидерства, где администрация и педагоги совместно используют данные для изменений. В этом случае школа превращается в «обучающуюся организацию», способную к постоянному саморазвитию [203].

Для оценки качества образовательной среды и ее влияния на развитие личностного потенциала обучающихся были изучены как *международные инструменты мониторинга*. Их применение позволяет выявить сильные и слабые стороны школьной среды, а также разработать стратегии устойчивого улучшения.

1. *OECD TALIS и PISA*. Опросы учителей и руководителей школ в рамках TALIS (Teaching and Learning International Survey) дают информацию о профессиональной подготовке педагогов, школьном климате, методах преподавания и управленческих практиках [174]. Данные PISA (Programme for International Student Assessment) позволяют дополнительно оценивать связь условий обучения и образовательных результатов, включая влияние школьной инфраструктуры и климата на академическую успешность [204].

2. *UNICEF Child-Friendly Schools*. Модель «Школы, дружественной ребенку» рассматривает образовательную среду через призму прав ребенка и ориентируется на обеспечение безопасности, уважения и инклюзии. Руководство UNICEF подчеркивает, что мониторинг должен фиксировать наличие атмосферы доверия, профилактики дискриминации и доступность образования для всех категорий учащихся [177].

3. *EU SELFIE и DigCompEdu*. Европейская комиссия разработала инструмент SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies), позволяющий школам оценивать уровень интеграции цифровых технологий и цифровой компетентности педагогов [205]. В связке с ним используется рамка DigCompEdu, задающая стандарты цифровой грамотности педагогов, что особенно актуально для мониторинга цифровой образовательной среды.

4. *Wellbeing@School* (Новая Зеландия). Национальная система Wellbeing@School предназначена для диагностики социально–эмоционального климата в школах. Анкетирование учеников и педагогов позволяет выявить уровень чувства принадлежности, распространенность буллинга, качество поддержки со стороны взрослых и наличие программ профилактики [206]. Этот инструмент демонстрирует, что мониторинг среды должен учитывать не только материальные, но и эмоционально–психологические аспекты школьной жизни.

5. *Index for Inclusion* (Великобритания). «Индекс инклюзии» [207] широко применяется для самооценки школ и построения инклюзивной политики. Он включает три направления: культура (ценности, атмосфера уважения), политика (правила и организационные механизмы) и практика (методы преподавания и взаимодействия). Индекс используется как инструмент коллективного анализа, позволяющий школам самим разрабатывать планы по устранению барьеров и развитию инклюзивности.

Мониторинг образовательной среды в современном международном дискурсе трактуется как системная и регулярная оценка условий, в которых осуществляется образовательный процесс, с целью обеспечения высокого качества обучения и устойчивого развития всех его участников. Международные практики, продвигаемые ведущими странами в сфере образования (Финляндия, Канада, Южная Корея, Австралия, Великобритания и др.), а также глобальными организациями, такими как ЮНЕСКО, OECD и UNICEF, демонстрируют, что эффективный мониторинг должен быть многомерным и учитывать как материально–технические, так и психолого–педагогические, социальные и цифровые аспекты среды (таблица 5).

Таблица 5. Свод инструментов оценки в соответствии с основными компонентами школьной образовательной среды

Организация	Инструмент	Основные компоненты
OECD	TALIS, PISA	Физическая, психолого–социальная, цифровая среда
UNICEF	Child–Friendly Schools	Безопасность, психоэмоциональное благополучие, инклюзия
UNESCO	Education 2030 / SDG 4 Monitoring	Инфраструктура, инклюзия, ценности
EU	SELFIE / Digital Competence Framework	Цифровая среда и трансформация

Таким образом, международные инструменты демонстрируют, что мониторинг образовательной среды должен быть многомерным: охватывать физическую инфраструктуру, социальные и психологические условия, цифровую трансформацию, а также ценностно–нравственную составляющую. Их адаптация и использование в Казахстане позволяют приблизить национальную систему оценки к международным стандартам и одновременно учитывать локальные особенности.

V. ИНДИКАТОРЫ МОНИТОРИНГА

Для проведения мониторинга образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся начальных классов предлагается индикаторы, объединенные в рамках трех образовательных сред.

1. Пространственно–предметная среда

а) *Пространственно–предметный компонент* модели является одним из ключевых факторов, влияющих на успеваемость и благополучие младших школьников. Исследования показывают, что такие параметры, как освещение, вентиляция, акустика, эргономика мебели и общая эстетика классов, прямо связаны с академическими результатами учащихся [208].

Важными индикаторами здесь выступают:

- состояние классов;
- наличие специализированных STEM–кабинетов;
- соответствие санитарным и противопожарным нормам;
- доступность среды для детей с особыми образовательными потребностями.

В Казахстане эти критерии закреплены в проекте «Келешек мектептері», где акцент сделан на безопасные и современные здания.

▪ *Соответствие санитарным и противопожарным нормам.* Этот индикатор отражает базовый уровень безопасности и здоровья школьников. По данным исследований Всемирной организации здравоохранения, несоблюдение санитарных норм может привести к росту заболеваемости и снижению учебной мотивации [209]. В Казахстане контроль за безопасностью учебных помещений осуществляется согласно Закону РК «О гражданской защите» (ст. 75) [210], который обязывает организации образования обеспечивать противопожарную безопасность. Ежегодные проверки фиксируются в актах надзорных органов. В Казахстане требования к санитарным нормам закреплены в Санитарных правилах «Санитарно–эпидемиологические требования к объектам образования» [211]. Правила регламентируют площадь классов, нормы освещенности, температурный режим и санитарное состояние помещений. Эти показатели входят в систему обязательного мониторинга условий обучения, предусмотренную Критериями оценки обеспечения качества образования [212].

В рамках проекта «Келешек мектептері» [213] подчеркивается, что инфраструктура школы, включая помещения и мебель, должна соответствовать эргономическим стандартам и потребностям участников образовательного процесса, обеспечивая комфортные и безопасные условия для обучения, а также оснащение должно отвечать современным требованиям качества и конкурентности. В Постановлении отмечается, что Школы должны быть оснащены современной мебелью и оборудованием согласно действующему нормативному правовому акту Республики Казахстан [214]. Кроме того, вопросы безопасности отражены в Законе РК «Об образовании» (ст. 30, п. 4) [113], где установлено, что организации образования обязаны обеспечивать безопасные условия пребывания обучающихся. Согласно Закону РК «Об образовании» в организация среднего образования функционируют с учетом требований Правил пожарной безопасности [215].

Также важно *состояние классов*. Под состоянием классов понимаются физические условия, в которых проходит учебный процесс: качество освещения, вентиляции, акустики, эргономика мебели, состояние пола, стен и оборудования. Международные исследования (проект HEAD в Великобритании) доказали, что до 16 % различий в результатах учащихся объясняются именно качеством дизайна и оснащения классов [208]. Санитарные нормы [211] устанавливают обязательные требования к микроклимату, санитарному состоянию классов и санитарным узлам. В национальном проекте «Келешек мектептері» отдельный акцент сделан на создании современных классов, соответствующих международным стандартам. В мониторинге фиксируются такие параметры, как соответствие санитарным нормам, правилам пожарной безопасности, наличие достаточного естественного света, комфорт температурного режима, звукоизоляция и визуальная привлекательность помещений.

В мониторинге данные собираются через акты проверок СЭС и органов противопожарной безопасности, а также через анкеты обучающихся, педагогов и родителей об их субъективной оценке безопасности. Он включает регулярные проверки систем противопожарной безопасности (наличие сигнализации, планов эвакуации, огнетушителей), санитарное состояние (чистота классов, санитарных узлов, соответствие нормам по освещенности и температуре);

- *Наличие специализированных STEM-кабинетов*. Современная школа должна предоставлять младшим школьникам возможность раннего знакомства с естественно-научными дисциплинами и технологиями. Наличие кабинетов STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), лабораторий или творческих мастерских позволяет учащимся развивать исследовательские навыки и креативность. Индикатор оценивает количество и оснащенность специализированных помещений (лаборатории робототехники, кабинеты естествознания, медиалаборатории), а также их доступность для всех классов начальной школы. Международный опыт (Финляндия, Сингапур) показывает, что

интеграция STEM в раннем возрасте способствует формированию ключевых компетенций XXI века [133]. В Казахстане STEM–образование закреплено в нормативных правовых актах как приоритет модернизации учебного процесса. В частности, в рамках национального проекта «Келешек мектептері» [213] акцентируется необходимость создания новых зданий с лабораториями и мастерскими;

▪ *Доступность среды для детей с особыми образовательными потребностями.* Индикатор оценивает уровень инклюзивности физической среды: . В международной практике [136; 188] доступность инфраструктуры – один из обязательных критериев оценки качества школы. Для Казахстана этот аспект особенно актуален. В декабре 2024 года Постановлением Правительства Республики Казахстан № 1143 утверждена разработанная Министерством труда и социальной защиты населения Республики Казахстан Концепция инклюзивной политики в Республике Казахстан на 2025–2030 годы. Наряду с этим, в системе образования инклюзивность инфраструктуры организаций образования регулируется Законом РК «Об образовании», где закреплено право обучающихся с ОВЗ на обучение в условиях, учитывающих их индивидуальные потребности. Дополнительно требования к доступности закреплены в Государственном общеобязательном стандарте начального образования РК [106], где прямо указано, что школы обязаны обеспечивать условия для инклюзивного обучения. В Концепции развития образования РК до 2026 года [98] отмечено, что одним из приоритетов является создание безбарьерной среды в каждой школе. В Казахстане требования к обеспечению обучения детей с особыми образовательными потребностями отражены в Критериях оценки обеспечения качества образования [212], а также в Приказе Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 4 «Об утверждении Правил и программ оценки особых образовательных потребностей» [216]. Так, Критерии оценки определяют требования к созданию условий (пандус, окрашивание контрастной краской дверей и лестниц) для лиц с особыми образовательными потребностями. В свою очередь Правила регламентируют нормы по созданию в школе доступной среды с точки зрения архитектурной и технической доступности (пандусы, лифты, адаптированные санузлы, специальная мебель).

В мониторинге фиксируется фактическое наличие адаптированной инфраструктуры и ее использование, а также удовлетворенность родителей и учеников.

2. Социальная среда

а) *Компонент психологической безопасности.* Безопасная и поддерживающая атмосфера в школе формирует у младших школьников чувство защищенности, снижает тревожность и способствует развитию мотивации к обучению. В качестве индикаторов используются уровень чувства безопасности у

учащихся, число случаев буллинга, доступность школьного психолога и удовлетворенность эмоциональным климатом класса. Согласно UNICEF [177], атмосфера уважения и доверия является обязательным условием реализации прав ребенка на образование. Исследования в странах ОЭСР показывают, что дети, чувствующие поддержку со стороны педагогов, достигают более высоких результатов [174].

Формирование атмосферы психологической безопасности в начальной школе Казахстана является базовым условием для успешного обучения и развития ребенка. На основании общих требований к организациям антитеррористической защиты объектов, утвержденным Постановлением Правительства Республики Казахстан [217], разработаны Стандарты и требования к оснащению организаций среднего образования системами видеонаблюдения [218].

В Республике Казахстан идея о создании безопасной и поддерживающей атмосферы в школе закреплена Законом «Об образовании» [113], где указано, что организации образования обязаны создавать безопасные условия для обучения. Так, в действующий нормативный правовой акт [506], устанавливающий единые требования к профилактике буллинга и кибербуллинга в организациях образования, определяет порядок выявления, регистрации и рассмотрения случаев травли, обязанности педагогов и администрации по обеспечению безопасной среды, а также алгоритм оказания психологической и социальной помощи пострадавшим детям.

Психолого–педагогическое сопровождение в организациях образования регламентировано Приказом Министра просвещения Республики Казахстан от 29 апреля 2025 года № 92 [220], который регламентирует порядок проведения мониторинга образовательной среды в организациях среднего образования на предмет оценки ее состояния, качества условий обучения и воспитания, а также выявления факторов, влияющих на развитие и благополучие обучающихся

В мониторинге модели образовательной среды уровень чувства защищенности и удовлетворенности атмосферой проверяются через анкеты и наблюдения. Эти методы не требуют внешнего вмешательства, полностью соответствуют действующим нормативам Республики Казахстан [212] и позволяют школам получать достоверные данные о психологическом климате и благополучии обучающихся.

В качестве индикаторов выступают число случаев буллинга, доступность школьного психолога, уровень чувства защищенности обучающихся и удовлетворенность эмоциональным климатом;

б) **Компонент социальных взаимодействий.** Культура взаимодействия и сотрудничества в начальной школе определяет уровень доверия, сплоченности и вовлеченности родителей. Здесь ключевыми индикаторами являются индекс вовлеченности родителей, частота мероприятий «школа–семья–общество», результаты социометрии (определяющей уровень изоляции или лидерства

учеников). В международной практике система Wellbeing@School в Новой Зеландии использует именно эти показатели для оценки качества социального климата [221].

Современная образовательная политика Казахстана строится на принципе многостороннего партнерства в управлении и развитии образовательной среды, где школа рассматривается как открытая социальная система. Этот принцип закреплён в Законе Республики Казахстан «Об образовании» (ст. 5, п. 26), предусматривающем взаимодействие организаций образования с государственными органами, местными сообществами, неправительственными организациями, учреждениями науки и культуры, а также с бизнес-структурами. Таким образом, качество образовательной среды формируется не только внутренними усилиями педагогического коллектива, но и при активном участии всех заинтересованных сторон – социальных партнеров, НПО, акиматов, вузов, колледжей, молодежных и волонтерских организаций, а также предпринимательского сектора [113].

Для Казахстана данный компонент особенно важен, так как одним из приоритетов Концепции развития среднего образования до 2029 года является укрепление сотрудничества школы и семьи [98]. Культура взаимодействия и сотрудничества в школе формирует доверие, социальную сплоченность и вовлеченность родителей в образовательный процесс.

Нормативную основу данного компонента составляют Закон РК «Об образовании» (ст. 49, п. 1), который закрепляет право родителей участвовать в управлении школой через родительские комитеты, и Приказ МОН РК от 27 июля 2017 года № 355 «Об утверждении Типовых правил деятельности попечительских советов», регламентирующий партнерство школы и родителей [222]. В казахстанских школах действуют Попечительские советы, Родительские комитеты и Советы школы с участием представителей родительской общественности. Проводятся различные мероприятия с участием родительской общественности, в том числе в рамках Единой программы воспитания «Адал Азамат», где фиксируется частота взаимодействий – количество совместных мероприятий в год и отражается доля вовлеченных родителей.

Так, примером аналитической структуры мониторинга может послужить следующая таблица (Таблица 6).

Таблица 6. Образец аналитической структуры мониторинга компонентов социальной среды

Показатель	Индикатор	Источник данных	Периодичность	Ответственный

Социальное партнерство	Количество действующих соглашений со стейкхолдерами	Реестр партнеров	ежегодно	заместитель директора по ВР
Открытость и прозрачность	Число мероприятий «школа–родители–сообщество», заседаний попечительского совета	Протоколы, План воспитательной работы	ежеквартально	директор
Вовлеченность сообщества	Средний балл анкет партнеров	Анкетирование SSE	ежегодно	психолог, заместитель директора

В качестве индикаторов используются доля вовлеченных родителей, частота совместных мероприятий «школа–семья–сообщество», а также результаты социометрического опроса.

в) **Ценностно–нравственный компонент.** Ценностно–нравственный компонент школьной среды обеспечивает формирование у младших школьников гражданской ответственности, толерантности, экологической ответственности и уважения к культурному разнообразию. Международные рамки UNESCO в документе Learning to Be [182] подчеркивают, что гуманистическая миссия школы должна быть направлена на формирование ценностных ориентиров и воспитание личности, способной к самореализации и социально ответственной деятельности.

В казахстанском контексте эти задачи закреплены в ГОСО начального образования [106], где предусмотрено развитие духовно–нравственных качеств и социальной ответственности у детей. Также ценностные ориентиры зафиксированы в Единой программе воспитания «Адал Азамат» [97], где прописаны семь базовых ценностей воспитательной работы в начальной школе.

Реализация Единой программы воспитания «Адал Азамат» является базовым индикатором в оценке ценностно–нравственной среды школы. В документе определены семь ключевых ценностей, на которых строится воспитательная работа: патриотизм, трудолюбие, духовность, уважение к семье и традициям, толерантность, экологическая культура и цифровая этика. Пункт 7

программы обязывает каждую организацию образования формировать годовой план воспитательной работы в соответствии с этими направлениями и проводить внутренний мониторинг ее реализации в рамках системы обеспечения качества. На практике все школы Республики Казахстан ежегодно составляют план воспитательной работы, включающий тематические недели («Аптасы рухани жаңғыру», «Еңбек пен Отан»), акции гражданственности и классные часы, направленные на развитие моральных качеств и гражданской ответственности. Результаты этой работы фиксируются в отчетах директора школы и документации внутренней системы качества, где отражаются количество мероприятий, охват учащихся и вовлеченность родителей.

Вторым важным показателем является организация гражданско-патриотического воспитания, которое определяется Единой программой воспитания «Адал азамат». В разделе 5 программы выделено направление «Гражданско-патриотическое и нравственное воспитание», где установлено, что школы должны обеспечивать системное проведение мероприятий, способствующих формированию активной гражданской позиции, патриотизма, правосознания и социальной ответственности обучающихся. Программа предписывает организациям образования вести учет воспитательных мероприятий и отражать их результаты в ежегодных отчетах внутреннего мониторинга качества. В школах Казахстана в рамках этого направления проводятся «Часы добродетели», совместные проекты с антикоррупционным агентством, недели гражданственности и патриотизма, участие в движениях «Жас ұлан» и «Жас кыран», а также благотворительные и экологические акции. Эти формы работы способствуют не только воспитанию ценностных ориентиров, но и развитию чувства ответственности и общественной солидарности среди младших школьников.

Третьим индикатором ценностно-нравственного компонента является анализ отношения обучающихся к базовым ценностям через анкетирование и наблюдения. Необходимость такой диагностики закреплена в ГОСО начального образования, где в разделе «Результаты обучения» указано, что школа должна обеспечивать формирование у учащихся духовно-нравственных и социальных компетенций, гражданской ответственности, культуры общения и эмпатии. Дополнительно, Приказ МОН РК № 348 от 15 ноября 2022 года «О Правилах внутренней системы обеспечения качества образования» предписывает школам проводить регулярные опросы и анкетирование участников образовательного процесса для анализа их удовлетворенности и выявления уровня воспитательных результатов. Согласно Единой программы воспитания «Адал азамат», одним из инструментов мониторинга воспитательной работы являются анкетирование, интервью и наблюдения, направленные на диагностику личностных качеств обучающихся.

В школах Казахстана данные индикаторы реализуются через системную диагностику школьных психологов и классных руководителей. Полученные результаты анализируются педагогическим коллективом, обсуждаются на методических объединениях и педагогических советах, а также используются для корректировки воспитательной и образовательной работы [223].

Таким образом, три индикатора (реализация Единой программы воспитания «Адал азамат» [97]), количество мероприятий по гражданскому воспитанию и результаты анкетирования обучающихся) обеспечивают комплексную оценку ценностно–нравственного компонента образовательной среды школы. Их выполнение опирается на действующую нормативную базу. Эти данные позволяют оценивать эффективность воспитательной работы, степень сформированности базовых ценностей у школьников и качество духовно–нравственной среды как системообразующего элемента личностного развития обучающихся.

3. Организационно–технологическая среда.

а) Компонент организации учебного процесса. Одним из важнейших направлений развития образовательной среды школы является организация учебного процесса, обеспечивающая индивидуализацию, формирующее оценивание и профессиональное развитие педагогов через исследовательскую практику. Данный компонент напрямую отражает качество педагогического взаимодействия, методическую культуру и уровень внутреннего саморазвития школы.

Организация обучения в начальной школе должна обеспечивать гибкость, дифференциацию и системное применение формирующих процедур оценивания, поскольку именно эти практики дают возможность учитывать индивидуальные образовательные потребности младших школьников и повышают их мотивацию к обучению [224].

В нормативной базе Казахстана эти требования регламентированы в следующих документах: ГОСО начального образования задает ориентиры по личностно–ориентированному обучению и формированию ключевых компетенций [106]; Концепция развития образования до 2029 года ставит задачу распространять исследовательские практики как инструмент повышения качества преподавания [98]; закон «Об образовании» закрепляет право ребенка на индивидуализированный подход [113]. Также эти положения отражены в ГОСО начального образования и критериях оценки знаний обучающихся [225]. В Казахстане дифференциация обучения и критериальное оценивание внедрено через опыт Назарбаев Интеллектуальных школ и программы повышения квалификации педагогов.

Для включения в модель мониторинга целесообразно применять следующие индикаторы: процент уроков с элементами дифференциации; доля педагогов, регулярно применяющих конструктивное формативное оценивание; количество проведенных исследовательских практик (Lesson Study/Action Research); данные удовлетворенности обучающихся методами обучения (по анкетам) – все эти

показатели рекомендуется фиксировать и сопоставлять с результатами внутренней самооценки школы [224; 113; 106].

Так, первым показателем организационно–педагогического компонента выступает применение дифференцированных заданий как инструмента индивидуализации обучения. Согласно ГОСО начального образования [106], организация образовательного процесса должна строиться на принципах личностно–ориентированного подхода и учета индивидуальных образовательных потребностей каждого обучающегося. В ГОСО подчеркивается, что педагог обязан использовать вариативные формы и методы обучения, обеспечивающие достижение учащимися базового и повышенного уровней усвоения знаний. Закон Республики Казахстан «Об образовании» закрепляет этот принцип, определяя индивидуализацию и доступность как обязательные условия образовательного процесса.

На практике дифференциация реализуется через разноуровневые задания, гибкие формы групповой работы и индивидуальные траектории обучения. В школах педагоги могут применять задания базового, углубленного и творческого уровня, используют онлайн–платформы (например, *BilimLand*), что позволяет варьировать темп и сложность в зависимости от уровня подготовки обучающихся. Данный опыт тиражируется через систему курсов повышения квалификации АО «Өрлеу» и методические рекомендации Национальной академии образования имени Ы. Алтынсарина.

Второй показатель связан с использованием формирующего (формативного) оценивания как системного механизма обратной связи и педагогического сопровождения. Его нормативное основание определено Критериями оценивания знаний обучающихся [225]. В документе закреплено, что формативное оценивание должно проводиться на каждом уроке и служить не для фиксации результата, а для понимания динамики развития ученика. Кроме того, ГОСО предписывает использование методов оценивания, способствующих мотивации учащихся и развитию навыков саморефлексии.

Формирующее оценивание сегодня является неотъемлемой частью критериальной системы, действующей во всех школах Казахстана. Педагоги применяют устную и письменную обратную связь, самооценку, взаимооценку, «светофор» и «оценочные листы». В рамках методических объединений школы проводят обмен опытом. Центры педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» и АО «Өрлеу» проводят курсы, где учителя учатся интегрировать формативное оценивание в урок и корректировать преподавание на основе его результатов. Однако, в настоящее время все еще требует внимания развитие навыков педагогов по предоставлению обучающимся конструктивной обратной связи по результатам формативного оценивания. Так, согласно данных МОДО 2023 были даны рекомендации региональным управлениям и отделам образования, областным и районным методическим кабинетам / центрам по

разработке заданий и организации оценивания по «западающим» темам функциональной грамотности обучающихся [226]. Поэтому конструктивное формирующее оценивание требует пристального внимания.

Третий показатель – удовлетворенность обучающихся и родителей методами преподавания – отражает восприятие школьниками качества обучения и является частью внутренней системы обеспечения качества образования. Согласно Приказу МОН РК от 15 ноября 2022 года № 348 школы обязаны проводить регулярный мониторинг удовлетворенности участников образовательного процесса, включая анализ применяемых педагогических методов. Эти данные фиксируются в ежегодных отчетах и используются для корректировки методической работы. Результаты анкетирования обсуждаются на педагогических советах, заседаниях методических объединений и становятся основанием для планирования профессионального развития педагогов и обновления методического инструментария.

Четвертый показатель отражает результаты исследовательской деятельности педагогов, включая Lesson Study и Action Research. Эти формы профессионального саморазвития отражены в методической разработке, подготовленной НИШ [227]. В документе подчеркивается, что развитие педагогического потенциала должно опираться на исследовательскую практику, обеспечивающую рефлекссию и анализ собственной деятельности. «Руководство для учителя» включает анализ комплекса научных исследований, а также – используемых в ней понятий и подходов, основанных на практическом опыте начинающих и опытных учителей. Кроме того, в Законе «О статусе педагога» (ст. 9, п. 4) участие в инновационной и исследовательской деятельности рассматривается как элемент профессионального роста.

В казахстанских школах Lesson Study и Action Research применяются как внутришкольные механизмы обмена опытом и совершенствования педагогической практики [228]. Педагоги проводят циклы уроков по модели «планирование – наблюдение – анализ – внедрение изменений», разрабатывают индивидуальные и коллективные проекты, направленные на повышение учебной мотивации и развитие критического мышления. Вместе с тем результаты исследования по профессиональной идентичности педагога, проведенные Национальной академией образования имени И. Алтынсарина, указывают на тот факт, что исследовательские практики в школах еще не нашли широкого применения [229]. Для профессионального развития педагоги отдают предпочтение традиционным курсам повышения квалификации.

Таким образом, организационно–педагогический компонент образовательной среды в Казахстане имеет нормативное основание и практическую реализацию. Применение дифференцированных заданий и формирующего оценивания, системная обратная связь и развитие исследовательской культуры педагогов через Lesson Study и Action Research обеспечивают переход школ от

традиционного преподавания к обучению, ориентированному на рост и личностное развитие каждого ученика. Эти практики отражают современную модель казахстанской школы, соответствующую международным стандартам и стратегическим приоритетам развития образования.

Таким образом, в качестве индикаторов выделяются частота применения дифференцированных заданий, использование конструктивного формирующего оценивания, удовлетворенность методами преподавания, а также результаты Lesson Study или Action Research, проводимых педагогами.

б) Цифровой компонент. Цифровизация образовательной среды является необходимым условием равного доступа обучающихся к знаниям и рассматривается в Казахстане как приоритет национальной стратегии равного доступа к образованию. Соответствующие цели закреплены в национальном проекте в рамках цифровизации школ (включая проект «Келешек мектептері»), а также в разрабатываемых концептуальных документах Министерства просвещения по цифровизации образования [213]. Международные рамки (Digital Education Action Plan, SELFIE, DigCompEdu) рекомендуют регулярную оценку цифровой готовности школ, уровня цифровых компетенций учителей и эффективности использования LMS в учебном процессе [230; 157]. В Казахстане это реализуется через централизованные и локальные инструменты: ЕСУО (Единая система управления образованием) аккумулирует данные об оборудовании и показателях успеваемости; национальная LMS/электронный дневник (Kundelik.kz) обеспечивает коммуникацию и хранение учебных данных; пилотные проекты, такие как AI–Kitap и цифровые учебники, проверяются в опытных школах для оценки влияния цифровых ресурсов на результаты. Для модели мониторинга уместно включить индикаторы: наличие устойчивого интернет–подключения и соотношение устройств/учеников (например, 1 устройство на 5 учеников как ориентир), процент педагогов, сертифицированных по уровню DigCompEdu или прошедших курсы повышения цифровой грамотности; результаты SELFIE–опроса (самооценка школы в цифровой готовности); доля уроков/обучающихся, использующих LMS и дистанционные ресурсы. Эти показатели позволяют связать нормативные требования и практическую готовность школы к цифровому обучению и служат базой для целевых программ по выравниванию доступа и повышению качества обучения [230].

Ключевые индикаторы: доступ к интернету и оборудованию (например, один компьютер на пять учеников), уровень цифровой грамотности педагогов (по рамке DigCompEdu), результаты опроса SELFIE, а также доля учащихся, использующих LMS и онлайн–ресурсы. Европейская комиссия в Digital Education Action Plan рекомендует регулярно оценивать цифровую готовность школ [230].

Таким образом, для реализации в Казахстане предлагается следующие компоненты, индикаторы и методы мониторинга образовательной среды, представляющей собой комплексный процесс, охватывающий 6 взаимосвязанных

измерений, каждое из которых вносит вклад в формирование благополучия обучающихся и качества образовательного процесса (таблица 7). Его цель заключается в том, чтобы выявить сильные и слабые стороны школьной среды, а также обеспечить системную основу для устойчивого развития качества образования и благополучия всех участников процесса.

Таблица 7. Компоненты модели мониторинга образовательной среды

Среда	Компонент	Примеры индикаторов	Методы мониторинга
1. Пространственно-предметная среда	Пространственно-предметный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – Соответствие санитарным и противопожарным нормам, эстетика и комфорт учебных помещений (Приказ Министра здравоохранения Республики Казахстан от 5 августа 2021 года № ҚР ДСМ–76; Приказ Министра по чрезвычайным ситуациям Республики Казахстан от 21 февраля 2022 года № 55; Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 5 декабря 2022 года № 486 “Об утверждении критериев оценки организаций); – Наличие STEM/лабораторий; – Доступность среды для детей с ООП (Приказ Министра здравоохранения РК от 2 августа 2021 г. № ҚР ДСМ–51). 	<ul style="list-style-type: none"> – Наблюдение по чек–листам (оснащение, безопасность); – Анализ актов техосмотра и санитарных заключений; – Анкеты для обучающихся/педагогов
2. Социальная среда	Компонент психологический	<ul style="list-style-type: none"> – Количество случаев буллинга (Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 21 	<ul style="list-style-type: none"> – Анализ журнала учета информации о травле (буллинге) ребенка;

		<p>декабря 2022 года № 506 «Об утверждении Правил профилактики травли (буллинга) ребенка»);</p> <p>– Доступность школьного психолога и реализация работы СППС (Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 29 апреля 2025 года № 92 «Об утверждении Правил деятельности службы психолого–педагогического сопровождения в организациях образования»);</p> <p>– Уровень чувства защищенности;</p> <p>– Удовлетворенность атмосферой.</p>	<p>– Анализ журнала обращений к школьному психологу;</p> <p>– Анкетирование обучающихся и педагогов (Likert–шкалы) и (или) интервью и фокус–группы с обучающимися</p>
	Ценностно–нравственный компонент	<p>– Реализация Единой программы воспитания «Адал азамат»;</p> <p>– Кол–во мероприятий по гражданскому воспитанию;</p> <p>– Анкетные данные обучающихся об отношении к ценностям.</p>	<p>– Анализ планов воспитательной работы и отчетов;</p> <p>– Анкетирование обучающихся (отношение к ценностям);</p> <p>– Интервью с классными руководителями и социальными педагогами.</p>
	Компонент социальных	– Количество действующих соглашений со стейкхолдерами;	– Анализ протоколов заседаний школьных документов;

		<ul style="list-style-type: none"> – Число мероприятий «школа–родители–сообщество», заседаний попечительского совета; – Социометрия (результаты опроса) 	<ul style="list-style-type: none"> – Наблюдение школьных мероприятий; – Анкеты родителей (удовлетворенность, вовлеченность)
3. Организационно–технологическая среда	Компонент организации учебного процесса	<ul style="list-style-type: none"> – Частота применения дифференцированных заданий; – Использование конструктивного формативного оценивания; – Удовлетворенность методами обучения и качество образования; – Результаты Lesson Study. 	<ul style="list-style-type: none"> – данные PISA, МОДО и др.; – Наблюдения уроков по шкале Чек–листов/Листов наблюдений; – Анкетирование обучающихся (методы преподавания и задания); – Анализ ККП, СКП и электронного журнала; – Обсуждения Lesson Study.
	Цифровой компонент	<ul style="list-style-type: none"> – Доступ к интернету и оборудованию (1:5); – скорость интернета – опрос по уровню цифровой грамотности педагогов (DigCompEdu или SELFIE); – Доля учеников, использующих LMS – Анкетирование (обучающиеся/педагоги) по цифровой готовности; – SELFIE и DigCompEdu как инструменты самооценки; 	<ul style="list-style-type: none"> – Доступ к интернету и оборудованию (1:5); – Аудит скорости интернета; – опрос по уровню цифровой грамотности педагогов (DigCompEdu или SELFIE); – Доля учеников, использующих LMS – Анкетирование (обучающиеся/педагоги) по цифровой готовности;

		– Анализ данных LMS и цифровых платформ; – Аудит инфраструктуры (скорость интернета, устройства).	– SELFIE и (или) DigCompEdu как инструменты самооценки; – Анализ данных LMS и цифровых платформ.
--	--	--	---

Мониторинг образовательной среды в начальных школах предполагает систематическое собирание и анализ информации о физической, социально-психологической и учебной среде, чтобы оценить ее влияние на развитие учащихся. В Казахстане при этом официально закреплено, что образовательный мониторинг – это «систематическое наблюдение» через сбор, системный учет и обработку информации в информационных системах органа управления образованием. Это подчеркивает использование электронных систем (например, ЕСУО) для аккумулирования данных. Международные организации (ЮНЕСКО, ОЭСР) тоже рекомендуют применять комплексные методы сбора данных для обоснованных управленческих решений.

Анкетирование – количественный метод, позволяющий быстро собрать мнения большого числа участников (учителей, учеников, родителей, администрации). Такой метод стандартизирует вопросы и дает возможность сравнения результатов между школами и регионами. По итогам опросов обычно строятся сводные отчеты и графики. Например, инструмент SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering Innovation through Educational Technologies) – бесплатный онлайн-опрос, разработанный Еврокомиссией, с помощью которого учащиеся, учителя и руководители анонимно оценивают цифровую готовность и использование ИКТ в своей школе [231]. По ответам SELFIE генерирует отчет – «отчет» сильных и слабых сторон школы в области цифрового обучения [231]. Это иллюстрирует, как опросный метод вовлекает всю школу в самооценку среды. В казахстанском исследовании с методикой смешанных подходов 2025 года опросы были проведены среди учителей, родителей и учеников (71 участник), что позволило авторам выявить общую позитивную оценку условий начальной школы [232]. Таким образом, анкетирование помогает количественно измерить восприятие среды разными стейкхолдерами и выявить тенденции удовлетворенности образованием.

Непосредственное наблюдение школьной среды и учебного процесса дает качественные данные о том, как на практике организовано обучение и взаимодействие. Педагог или исследователь фиксирует поведение учителей и детей, оформление класса, наличие ресурсов (учебников, техники и т.д.) и социальную атмосферу. Анализ наблюдений позволяет подтвердить или уточнить

информацию из опросов (например, о дисциплине, методах учителя, оснащенности класса). Наблюдение может быть структурированным (по чек–листу) или свободным, но всегда дополняет другие методы, фиксируя детали повседневной жизни школы, которых нет в письменных отчетах.

Интервью (беседы) служат для глубокого выяснения мнений, мотивов и опыта участников образовательного процесса. Чаще всего используют структурированные интервью: заранее готовят вопросы–подсказки, но позволяют собеседнику развернуто ответить. Интервью с преподавателями, руководством, родителями или даже старшеклассниками (которым еще помоложе школы) выявляют скрытые проблемы и потребности. Так, качественное исследование связи школьной среды и поведения учеников во Вьетнаме (2024) провело структурированные интервью и фокус–группы со студентами, учителями, родителями и администрацией трех школ разного типа [233]. Это позволило авторам выявить факторы физического и социального окружения (качественные туалеты, питание, поддержка учителей и др.), влияющие на здоровье и поведение учащихся. Аналогично в мониторинге образовательной среды интервью помогают понять «почему» тех или иных результатов: почему ученики чувствуют себя безопасно, каково отношение родителей к школе и т.п.

Современный мониторинг школы все чаще включает анализ цифрового следа обучающихся на образовательных платформах. При обучении с ИКТ во всех интерактивных системах остаются метаданные (лог–файлы, статистика посещений онлайн–уроков, выполнения заданий и др.). Совокупный анализ этих цифровых данных (learning analytics) показывает, какие темы вызывают затруднения, как часто ученики пользуются ресурсами, кто отстает. Педагоги получают графики успеваемости и вовлеченности по классам и школьникам. К примеру, широко признано, что интеграция инструментов анализа данных способствует своевременному выявлению «рисковых» учеников и коррективке обучения [231]. SELFIE сам по себе хотя и основан на опросах, но часть исследователей рассматривает его как часть цифровой экосистемы школы. Кроме того, существуют исследования, где применяются машинное обучение к «следам» от обучающихся игр или платформ – они показывают, что такие данные помогают предсказывать результаты и предлагать интервенции. Таким образом, анализ цифровой активности дополняет традиционные методы актуальной объективной информацией о поведении в электронном пространстве школы.

SWOT–анализ – инструмент стратегического анализа, который сводит собранную информацию к четырем категориям. «Сильные стороны» и «слабые стороны» отражают внутренние характеристики школы (например, квалификация педагогов, материальная база), а «возможности» и «угрозы» – внешние факторы (соц. поддержка, демографические изменения, политика образования). Такой анализ проводят, чтобы наглядно увидеть, какие аспекты среды требуют развития, а какие можно считать ресурсом. Во многих методических рекомендациях по

самоанализу школ (включая международные практики и наши национальные методички) SWOT всегда упоминается как итоговый шаг: после сбора данных из опросов и наблюдений администрация совместно с педагогами выделяет ключевые пункты по каждой из четырех категорий. Это помогает сформулировать план развития среды, опираясь на реальные данные. Например, результаты мониторинга (опроса учителей, родителей и диагностик детей) предлагается рассматривать в формате SWOT, что облегчает принятие управленческих решений. Аналогично казахстанские школы могут использовать SWOT при анализе результатов мониторинга.

В международных исследованиях широко применяются все перечисленные методы. Например, программы оценки климата школы (school climate surveys) в США используют опросы учителей и учеников, а инспекционные системы (как в Великобритании) дополняют это наблюдениями за уроками. Европейская программа SELFIE, как упоминалось, используется в большинстве стран ЕС (и за его пределами) для самооценки школы в цифровой сфере. Также OECD и ЮНЕСКО поощряют использование смешанных подходов: например, отчеты Global Education Monitoring подчеркивают важность вовлечения всех участников (ученики, педагоги, родители) и анализа как статистических данных (например, международных тестов), так и качественных результатов опросов и интервью. В исследованиях формирующей оценки образовательной среды часто комбинируют анкетирование и фокус-группы, отмечая, что такой мультидисциплинарный подход дает наибольший эффект в понимании сложных факторов среды.

В казахстанской практике также используется комплексный подход к мониторингу. С 2024 года единая программа воспитания «Адал азамат» введена во всех школах как программа формирования ценностей и навыков у младших школьников. Реализация этой программы требует регулярного контроля – например, школы отчитываются о проведении тематических классных часов и внеклассных мероприятий. Школьный мониторинг в Казахстане все более опирается на ЭСУО. Согласно обновленным правилам мониторинга (июнь 2024), сбор данных происходит «путем сбора, системного учета, обработки... информации в объектах информатизации уполномоченного органа», т.е. через платформу ЕСУО. Это означает, что показатели посещаемости, успеваемости, условия питания и т.п. аккумулируются централизованно. Педагоги могут применять упомянутые методы и на уровне школы: проводить внутренние опросы учеников и родителей о качестве среды, организовывать педагогические наблюдения и обсуждать их на совете. Более того, в ряде школ (особенно крупных городов) могут внедряться системы обратной связи и цифровые анкеты, анализироваться логи дистанционных занятий. Все эти данные сводятся в отчетах, а затем в процессах SWOT-анализа определяются направления улучшений.

На основе представленной модели образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся начальных классов (Рисунок 4) и ранее

описанных нормативных оснований, Академией разработана структурированная таблица индикаторов модели мониторинга образовательной среды по шести компонентам с указанием основных показателей (индикаторов) и методов сбора данных, применимых в школах Казахстана в рамках внутренней системы качества.

Таким образом, мониторинг образовательной среды начальной школы базируется на сочетании разных методов: количественных (опросы), качественных (наблюдения, интервью) и аналитических (цифровые данные, SWOT–анализ). Каждый из них дает свою перспективу. Так, опросы быстро выявляют удовлетворенность и потребности участников, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями [234], наблюдение показывает реальную картину классов, интервью углубляют понимание мотивации и проблем, а анализ цифровой активности – реальное использование образовательных ресурсов. Применение этих методов в комплексе позволяет получить целостную картину школьной среды и выработать обоснованные рекомендации по ее улучшению. Это соответствует международным стандартам ЮНЕСКО, ОЭСР и национальным приоритетам Казахстана, где мониторинг должно подкрепляться надежной фактологической базой, получаемой именно описанными методами.

3. МОНИТОРИНГ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ: МЕТОДОЛОГИЯ, ИНСТРУМЕНТАРИЙ, ОЦЕНИВАНИЕ

1. АНКЕТА

С целью определения текущего состояния по созданию образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся начальных классов в организациях образования Академией разработана анкета для опроса педагогов, обучающихся и родителей (Приложение), а также проведено исследование.

Разработанная Национальной академией образования имени И. Алтынсарина анкета по мониторингу образовательной среды представляет собой инструмент для комплексной оценки условий развития личности обучающихся начальных классов.

Она состоит из трех самостоятельных блоков:

- Анкета для учащихся;
- Анкета для педагогов;
- Анкета для родителей.

Каждая анкета включает:

Раздел 1 «Общие сведения» содержит вопросы о возрасте, поле, регионе, типе школы, языке обучения и других характеристиках респондента.

Раздел 2 «Основной раздел» включает утверждения, оцениваемые по 5–балльной шкале Лайкерта (от «категорически не согласен» до «абсолютно согласен»).

Содержание вопросов в основном разделе построено по шести ключевым компонентам Модели образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся начальных классов, предлагаемой Национальной академией образования имени И. Алтынсарина:

- Пространственно-предметный компонент;
- Психологическая безопасность;
- Ценностно-нравственный компонент;
- Социальное взаимодействие;
- Организация учебного процесса;
- Цифровой компонент.

В анкете представлено Информационное согласие, отражающее их исключительно добровольное участие в исследовании. Респонденты имеют право принять решение не участвовать в исследовании, используя выбор "Не согласен (–а)". Респонденты информируются о том, что берут на себя ответственность за нераспространение материалов исследования. Также сообщается, что полученные результаты будут представлены в обобщенном виде без указания личных данных, а также будут использованы исключительно в научных целях. В опросе участвовали обучающиеся с согласия родителей, то есть в опросе участвовали обучающиеся, родители которых дали согласие на опрос и сами прошли анкетирование.

2. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДАННЫХ ПО ШКАЛЕ ЛАЙКЕРТА

В исследовании образовательной среды использовалась пятибалльная шкала Лайкерта, обеспечивающая возможность количественной оценки восприятия различных аспектов школьной среды педагогами, обучающимися и родителями. Каждый индикатор оценивался по градации от 1 до 5 баллов, где 1 соответствует полному несогласию, а 5 – максимальному уровню согласия с утверждением.

По своей структуре шкала интерпретируется как показано в таблице 8.

Таблица 8. Интерпретация шкалы Лайкерта

Балл	Значение	Описание
1	Категорически не согласен	Указывает на полное отрицание наличия соответствующего условия или качества.
2	Не согласен	Выражает слабую выраженность признака или его недостаточность.
3	Затрудняюсь ответить	Характеризует промежуточное состояние, когда условия или процессы присутствуют, но требуют совершенствования.
4	Согласен	Означает положительное восприятие и достаточный уровень проявления исследуемого аспекта
5	Абсолютно согласен	Отражает высокую степень реализации данного показателя и устойчивость среды

На основе усредненных значений по каждому блоку формируется уровневая интерпретация качества образовательной среды.

Средние значения в диапазоне *от 4.1 до 5.0* указывают на *высокий уровень* развития образовательной среды, что свидетельствует о ее стабильности, согласованности внутренних процессов и ориентации на развитие личности ребенка. В таких школах сформирована устойчивая культура взаимодействия, обеспечены комфортные физические и психологические условия, а педагоги демонстрируют профессиональную удовлетворенность и вовлеченность.

Если средние значения находятся в пределах *от 3.0 до 4.0*, это трактуется как *средний (достаточный) уровень* среды. Такие школы демонстрируют положительные тенденции, но сохраняют потенциал для улучшения. Здесь важно развивать систему методической поддержки, усиливать инклюзивные и цифровые

практики, а также обеспечивать постоянную обратную связь между педагогами, учащимися и родителями.

Показатели *от 2.0 до 2.9* характеризуют *низкий уровень* образовательной среды, при котором фиксируются дефициты в организации обучения, взаимодействиях и инфраструктуре. Это сигнал к необходимости педагогического и управленческого вмешательства, внедрения программ развития школьного климата, повышения квалификации педагогов и укрепления системы поддержки обучающихся.

Значения в *диапазоне 1.0–1.9* свидетельствуют о *критическом уровне* среды. В таких случаях отсутствует системность, наблюдаются выраженные проблемы с безопасностью, доверием и условиями обучения. Для подобных школ требуется комплексное реформирование, включающее обновление материально–технической базы, кадровое усиление и внедрение программ психолого–педагогического сопровождения.

Таким образом, интерпретация шкалы Лайкерта позволяет не только количественно оценить состояние образовательной среды, но и определить приоритетные направления ее развития. Использование этой шкалы обеспечивает сопоставимость данных между различными школами и регионами, а также способствует выработке управленческих решений, направленных на повышение качества школьной жизни и развитие личностного потенциала обучающихся.

Анкета позволяет собрать сопоставимые данные от трех целевых групп (учеников, педагогов и родителей) и провести сравнительный анализ восприятия образовательной среды. Этот инструмент опирается на международные подходы и адаптирован под национальный контекст Казахстана.

В соответствии с методологическими принципами, изложенными в настоящие Методические рекомендации, мониторинг образовательной среды рассматривается как инструмент развития, а не только оценки. Такой подход соотносится с концепцией экологических систем У. Бронфенбреннера, подчеркивающей взаимосвязь среды и развития личности [138], и с международной парадигмой OECD, ориентированной на создание поддерживающих и инклюзивных школ [235].

Проведенный опрос педагогов, обучающихся и родителей направлен на выявление того, в какой мере ключевые компоненты образовательной среды способствуют развитию личностного потенциала обучающихся начальных классов.

Таким образом, приведенные ниже статистические данные представляют собой эмпирические данные по компонентам, описанным в данных рекомендациях и в работах международных организаций [236; 235], что позволяет сопоставить теоретические принципы создания личностно–развивающей среды с мнениями участников образовательного процесса Казахстана.

3. ВЫБОРКА

Выборка в организациях образования основывалась на следующих общих принципах отбора: репрезентативность, определяющая, что выборка должна отражать все разнообразие обучающихся, учителей и родителей в школе, и достаточный объем как количество респондентов должно позволить делать обоснованные выводы.

Отбор респондентов осуществлялся на основе стратифицированного подхода, что обеспечивает сбалансированность данных по типу и виду организаций образования, возрасту, уровню образования, профессиональному опыту и социально-демографическим характеристикам респондентов. Такой подход соответствует международным стандартам проведения образовательных исследований (OECD TALIS, UNESCO Learning Environment Framework, UNICEF School Climate Assessment) и требованиям к мониторингу качества образовательной среды:

1) *Отбор педагогов* строился на основе принципа профессионального разнообразия и пропорционального представительства. В исследование включались представители городских и сельских школ, всех предметных областей, что позволило учесть различия в восприятии среды между гуманитарными, естественно-научными и эстетическими направлениями. Важно было обеспечить участие педагогов с разным уровнем квалификации и стажем работы. Это позволило сопоставить восприятие образовательной среды в зависимости от профессиональной зрелости и позиции в педагогическом коллективе;

2) *Отбор обучающихся* осуществлялся по принципу стратифицированной выборки, что предполагает участие всех классов начальной школы. Такой подход позволяет выявить особенности восприятия образовательной среды в зависимости от возрастных и психологических характеристик детей. При отборе респондентов учитывался гендерный подход, чтобы обеспечить объективность результатов и исключить смещение восприятия по признаку пола. Также по возможности стремились включить учащихся с разным уровнем академической успеваемости – как сильных, так и испытывающих трудности в обучении. Это позволило получить комплексную оценку школьной среды, включая академическую, социальную и эмоциональную составляющие;

3) *Отбор родителей* проводился с учетом возрастного и образовательного разнообразия детей, чтобы включить семьи учеников разных классов и параллелей. Так выборка родителей отражает широкий социальный и территориальный контекст семей казахстанских школьников и позволяет получить достоверные данные о восприятии образовательной среды глазами родителей.

Общая численность респондентов составила **3 696** человек, что обеспечивает репрезентативность данных для анализа состояния образовательной среды в школах Казахстана.

Анализ структуры выборки демонстрирует, что исследование охватывает все звенья образовательного процесса и отражает многоуровневую картину восприятия школьной среды.

По типу школ – 3673 (99,4%) участников из государственных школ и 23 чел. (0,6%) представители частных школ (рисунок 6).

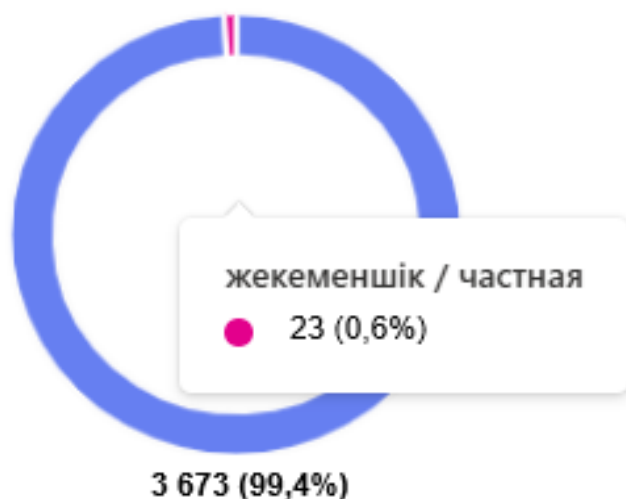


Рисунок 6. Распределение данных: тип школ по финансированию

По территориальному признаку – охвачено 2420 городских школ (65,2%) и 1286 сельских (34,8%), что позволяет сравнивать условия и восприятие среды в разных контекстах (рисунок 7).

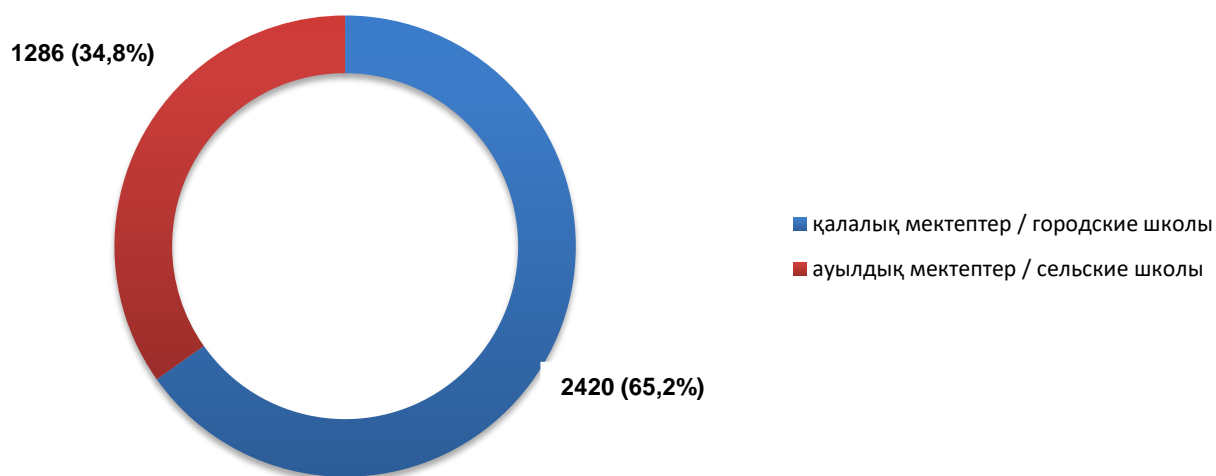


Рисунок 7. Распределение данных: тип школ по местоположению

Исследование охватывает широкий спектр типов организаций образования. Наибольшее число участников связано с общеобразовательными школами – 2180 респондентов (59%), которые представляют основной сектор школьного образования Казахстана. Далее по численности идут комбинированные школы (школа–лицей, школа–гимназия) – 1430 чел. (38,7%). Специализированные школы представлены 46 респондентами (1,3%). Меньшая доля приходится на специальные школы (0,6%) и международные школы (0,4%) (Рисунок 8).

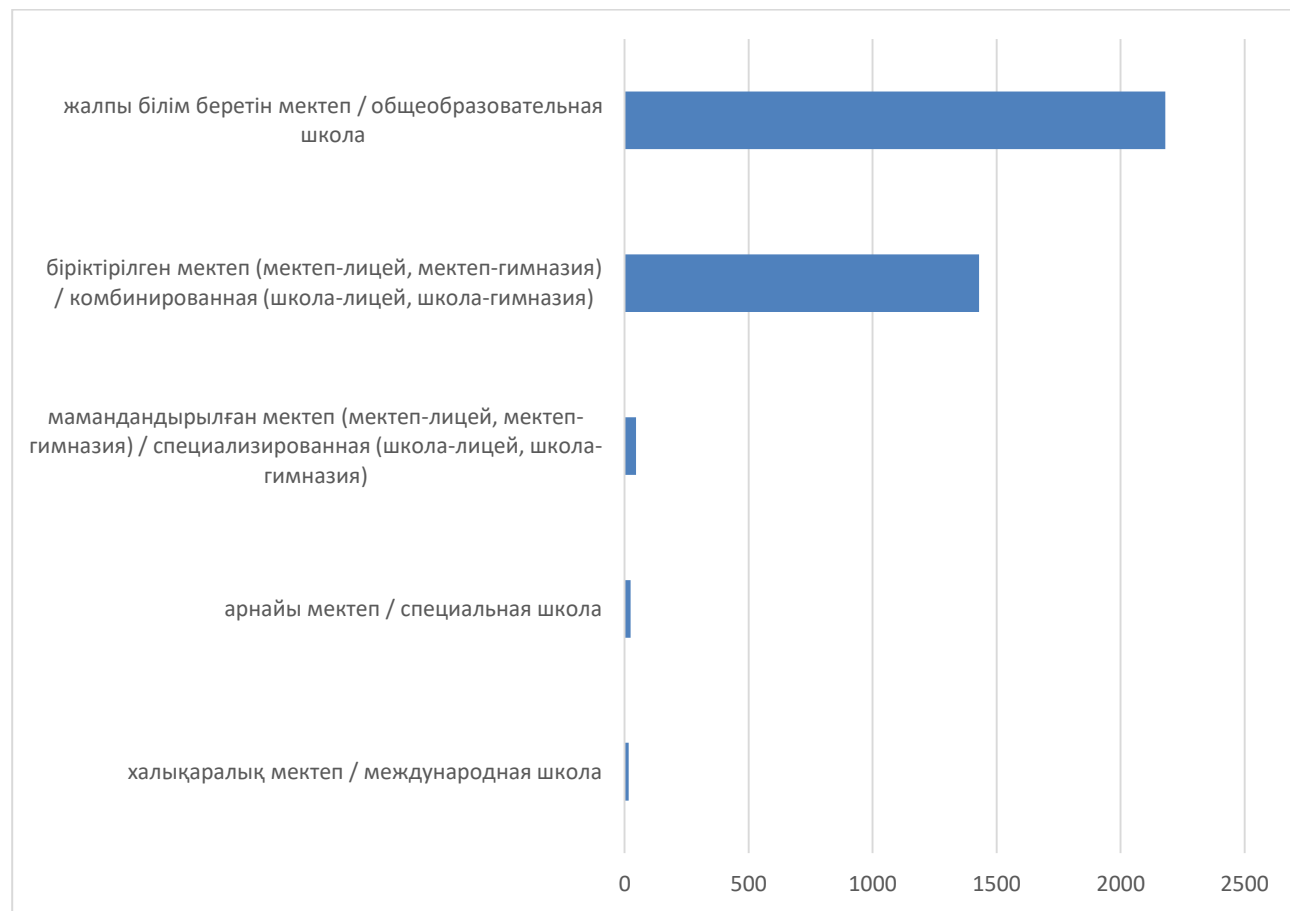


Рисунок 8. Распределение данных по типам школ

По участникам – три ключевые группы (педагоги, учащиеся, родители) представлены в пропорциях, соответствующих их роли в образовательном процессе – всего **3 696 респондентов**:

- Педагоги (622; 16,83%);
- Обучающиеся (944; 25,54%);
- Родители (2130; 57,63%).

В выборке наблюдается значительное преобладание родителей (57,63%), что объясняется целенаправленным привлечением семей как основных партнеров школы в формировании развивающей среды. Такая структура выборки согласуется с международными рекомендациями UNESCO и OECD, согласно которым именно родители являются важнейшими носителями обратной связи о психологической безопасности, ценностях и уровне доверия в образовательной системе [235; 236]. Она позволяет оценить не только состояние образовательной среды, но и соотнести результаты между уровнями восприятия – профессиональным (педагоги), ученическим (обучающиеся) и семейным (родители) – для выявления зон согласия, расхождений и направлений дальнейшего развития.

В исследовании участвовали респонденты из 14 регионов Казахстана. Наибольшее число респондентов представлено из Актюбинской (2140 чел., 57,9%), Атырауской (835 чел. 22,6%) и Мангистауской (137 чел. 3,7%) областей, что совокупно составляет более 80% всей выборки. Эти регионы обеспечили основную долю данных и являются ключевыми для анализа восприятия образовательной среды. Менее 5% респондентов представлено из г. Астана (112 чел. 3%), г. Шымкента (108 чел., 2,9%), Кызылординской области и Улытау (101 и 100 чел. соответственно, по 2,7%), что свидетельствует о расширении географии исследования на южные регионы страны и города республиканского значения. Менее 2 % участников приходится на Павлодарскую, Туркестанскую, Костанайскую, Акмолинскую, Восточно–Казахстанскую, Алматинскую области и г. Алматы. Таким образом, выборка по регионам показывает, что исследование имело широкий территориальный охват с доминированием западных областей Казахстана.

Структура выборки была сформирована с учетом территориального, институционального и социального разнообразия участников, что соответствует принципам комплексного мониторинга.

1) Педагоги (622; 16,8%).

Так, группа педагогов включает **622** педагога начальных классов государственных школ из 10 регионов Казахстана. Наибольшая доля участников представлена из Атырауской области (479 чел., 77%) и Актюбинской области (99 чел., 15,9%), Мангистауской области (26 чел. 4,2%)

По типу финансирования все педагоги, прошедшие опрос, работают в государственных школах.

По местоположению организации образования – 452 (72,7%) педагогов работают в городских школах, а 170 чел. (27,3%) – в сельских.

По виду организации образования преобладают общеобразовательные школы – 567 (91,2%), далее следуют комбинированные школы – 47 (7,6%), специализированные – 3 (0,5%), интернатная организация и специальная школа по 2 (0,3%) и малокомплектная школа – 1 (0,1%).

Анализ возрастных характеристик педагогического состава показывает, что основную долю участников (свыше 80%) составляют педагоги среднего и старшего возраста. Наиболее многочисленная группа – 31–44 года (257 человек, 41,3%). Почти аналогичная доля приходится на категорию 45–59 лет (256 человек, 41,2%). Молодых специалистов до 30 лет – 87 человек (14%). Педагоги в возрасте 60 лет и старше составляют лишь 3,5%, что указывает на ограниченное участие педагогов пенсионного возраста.

В опросе преобладает участие педагогов–женщин, что составляет 569 человек (91,5%). В свою очередь педагогов–мужчин – 53 человека (8,5%).

По уровню образования педагоги характеризуются высокой квалификацией: 557 чел. (89,5%) имеют высшее образование, 39 чел. (6,3%) – техническое и профессиональное, 26 чел. (4,2%) – послевузовское.

Анализ стажа работы педагогов указывает на преобладание педагогов с большим стажем работы: 287 чел. (46,1%) имеют стаж свыше 20 лет, 172 чел. (27,7%) – от 10 до 20 лет, и лишь 18 чел. (2,9%) – до одного года.

Большая часть респондентов преподают на казахском языке (523 чел.; 84,1%), русский язык обучения – 80 чел. (12,9%), английский – 19 чел. (3%).

Участвующие в опросе педагоги характеризуются высоким уровнем квалификации: педагогов–экспертов – 199 чел. (32%), педагогов–модераторов – 184 чел. (29,6%), педагогов–исследователей – 135 чел. (21,7%), педагогов–стажеров – 81 чел. (13%), педагогов–мастеров – 3 чел. (0,5%), без категории – 2 чел. (0,3%).

Таким образом, выборка педагогов представлена, преимущественно, кадровым составом *учителей городских государственных общеобразовательных школ западного региона Казахстана* и позволяет глубже анализировать факторы профессиональной удовлетворенности и качества образовательной среды в городских регионах.

2) Обучающиеся (944; 25,6%)

Группа обучающихся представлена школьниками 1–4 классов, участвовавшими в анкетировании с целью определения восприятия школьной среды глазами детей. В исследовании приняли участие **944 обучающихся (25,6%** от всех респондентов) из 14 регионов Казахстана. Наибольшее количество респондентов представлено из Актюбинской области – 572 чел. (60,6%) и Атырауской области – 130 чел. (13,8%). Остальные регионы представлены в меньших долях: Область Ұлытау – 48 чел. (5,1%), г. Астана – 44 чел., (4,7%), Кызылординская область – 41 чел. (4,3%), г. Шымкент – 32 чел., (3,4%), Павлодарская область – 31 чел. (3,3%), а также несколько регионов с показателем менее 3 % (Костанайская, Туркестанская, Мангистауская, Акмолинская, Восточно–Казахстанская, Алматинская области и г. Алматы).

Большая часть обучающихся, принявших участие в исследовании, обучаются в государственных школах (927 чел. – 98,2%). Частные школы в выборке представлены 17 участниками (1,8%).

По типу населенного пункта 659 (69,8%) обучающихся обучаются в городских школах, тогда как 285 (30,2%) – в сельских. Данное распределение указывает на высокую представленность городских учащихся в исследовании.

Наибольшая часть респондентов являются обучающимися общеобразовательных школ (554 чел., 58,7%). Комбинированные школы (лицеи и гимназии) составляют 220 чел. (23,3%), специализированные школы – 154 чел. (16,3%), международные школы – 10 чел. (1,1%), а специальные организации образования представлены в незначительном объеме (0,6%). Такая структура отражает реальную картину школьной сети Казахстана, где основную долю занимают общеобразовательные школы. Включение в выборку обучающихся других школ усиливает аналитическую ценность данных, поскольку позволяет проследить различия в образовательной среде и уровне личностного развития обучающихся в зависимости от типа школы.

Большинство опрошенных составляют учащиеся 3–4 классов: 4 класс – 319 чел. (33,8%); 3 класс – 299 чел. (31,7%); 2 класс – 176 чел. (18,6%) и 1 класс – 150 чел. (15,9%). Такое распределение отражает логическую структуру выборки: именно учащиеся 3–4 классов лучше осознают школьную среду и могут более осмысленно отвечать на вопросы анкеты. Кроме того, выборка охватывает все ступени начального звена, что позволяет общую картину мнений обучающихся начальной школы.

По принадлежности к полу выборка сбалансирована: 486 чел. (51,5%) составляют девочки и 458 чел. (48,5%) – мальчики. Такой баланс позволяет проводить анализ восприятия школьной среды без существенного влияния гендерного признака.

Большинство участвовавших в опросе детей обучаются в школах с казахским языком обучения – 704 чел. (74,6%), тогда как на русском языке – 240 чел. (25,4 %)

Таким образом, полученные данные характеризуют выборку как репрезентативную для *государственных общеобразовательных школ с преобладанием городского контингента обучающихся западного региона*. Выборка учеников обеспечивает широкое представление о восприятии школьной среды младшими школьниками как в городских, так и в сельских условиях.

3) Родители (2130; 57,6%)

В исследовании приняли участие **2 130 родителей** обучающихся начальных классов, что составляет 57,6 % от общего числа респондентов. Их участие направлено на выявление уровня удовлетворенности школьной средой, доверия к педагогам и вовлеченности в жизнь школы.

Регионально большинство родителей проживают в Актюбинской – 1469 чел. (69%) Атырауской области – 226 чел. (10,6%), и Мангистауской – 105 чел. (4,9%). Меньшее количество респондентов представлено из г. Шымкента – 70 чел. (3,3%) и г. Астана – 67 чел. (3,2%). Менее 3 % участников представлены Акмолинской, Туркестанской, Костанайской, Павлодарской, Восточно–Казахстанской, Алматинской областями и г. Алматы. Таким образом, выборка родителей, как педагогов и обучающихся, имеет региональную концентрацию в западных областях страны.

Государственные школы представлены 2124 родителями, что составляет 99,7%, частные школы – 6 родителями (0,3%).

По типу населенного пункта 1581 (74,2%) родителей – из городских школ, а 549 (25,8%) – из сельских.

Большая часть респондентов имеют детей, обучающихся в государственных общеобразовательных (1056 чел. – 52%) и комбинированных (1023 чел. – 50,4%) школах.

По принадлежности к полу выборка родителей женщин составляют 1729 чел. (81,2%), а мужчин – 401 чел. (18,8%). Это отражает традиционную модель участия родителей в школьной жизни, когда именно матери чаще взаимодействуют с педагогами и участвуют в воспитательных мероприятиях. Однако следует отметить, что доля мужчин в исследовании выше, чем в среднем по аналогичным казахстанским опросам (8–10 %). Это может свидетельствовать о постепенном повышении вовлеченности отцов в процессы воспитания и сотрудничества со школой, особенно в городских школах.

По языку обучения большинство родителей отметили казахский язык – 1587 (74,5%), а русский язык – 543 (25,5%).

Возрастные характеристики родителей сбалансированы, но с преобладанием респондентов среднего поколения. Наиболее многочисленные возрастные группы – это родители от 31 до 40 лет (714 чел., 33,5%) и от 51 до 60 лет (620 чел., 29,1%), что совокупно составляет свыше половина всей выборки. Эти возрастные категории наиболее активно вовлечены в образовательный процесс. Менее представлены молодые родители до 30 лет (217 чел., 10,2%) и родители старше 60 лет (76 чел., 3,6%). Таким образом, основная масса родителей принадлежит к возрастной группе 30–60 лет, что обеспечивает высокий уровень репрезентативности выборки.

Большинство родителей, принявших участие в исследовании, имеют достаточно высокий уровень образования. Более половина респондентов (1140 чел., 53,5%) обладают высшим образованием и 686 чел. (32,2%) – техническим и профессиональным. 219 чел. (10,3%) родителей имеют среднее образование, что в основном характерно для сельских регионов, где доля выпускников колледжей и вузов традиционно ниже. Небольшая часть (4%) имеют послевузовскую подготовку (магистратура, PhD) и это в основном родители учащихся городских школ. Таким

образом, образовательный уровень семей, представленных в исследовании, можно охарактеризовать как высокий и социально устойчивый.

Родители, участвующие в исследовании, представляют социально устойчивую и образовательную активную часть населения. В целом, группа родителей демонстрирует высокую согласованность по социально-демографическим признакам, что позволяет считать данные валидными и статистически надежными для дальнейшего анализа качества образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся.

Также подчеркиваем, что полученные в опросе данные использованы исключительно в научно-методических целях, то есть для разработки методической рекомендации по созданию образовательной среды по развитию личностного потенциала обучающихся начальных классов.

4. РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА

Результаты анализа опроса позволяют получить целостное представление о по мнению респондентов о текущем положении образовательной среды организаций образования для развития личностного потенциала обучающихся. Общие сведения охватывают педагогов, обучающихся и родителей/законных представителей, что обеспечивает комплексный взгляд на школьную экосистему через восприятие всех ключевых факторов образовательного процесса.

Представляем описательную статистику по ответам респондентов:

1. ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНАЯ СРЕДА

1.1 Пространственно-предметный компонент

а) Оценка санитарно-эргономического состояния школы

По результатам опроса всех категорий респондентов (2 598 чел.), школьная пространственно-предметная среда, в целом, получила положительную оценку. **3 847 чел. (80,6%)** считают, что кабинеты и помещения школ соответствуют санитарным и эргономическим требованиям (таблица 9). Однако **262 чел. (19,4%)** выразили сомнение или неудовлетворенность пространственно-предметной средой школ, что требует системного внимания при дальнейшем развитии образовательной среды.

Таблица 9. Данные по оценке пространственно-предметного компонента (оценка санитарно-эргономического состояния школы)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен /	Доля, %	Не согласен /	Доля, %

		согласен		категорически не согласен /затрудняюсь ответить	
<i>Педагоги:</i> Оценка педагогами санитарно– эргономического состояния кабинетов	622	511	82,1	111	17,9
<i>Обучающиеся:</i> Мебель в классе удобная и подходит для моего роста	944	735	77,8	206	22,2
<i>Родители:</i> Помещения школы чистые, светлые и хорошо проветриваются	2130	1744	81,9	386	18,1
Итого	3696	3847	80,6	262	19,4

! Обучающиеся, в большей мере ученики 3–4 классов сельских школ (206 чел, 22,2% от общего числа респондентов) продемонстрировали наиболее критичное восприятие поскольку их оценка опирается на восприятие удобства мебели и ее соответствия возрасту детей. Также большую неудовлетворенность удобством мебели и ее соответствием возрасту выразили обучающиеся начальных классов интернатных и специальных организаций образования.

Таким образом, развитие образовательной среды требует сбалансированного подхода: поддержания уже достигнутого уровня комфорта и эстетики в благоустроенных школах; целевого обновления материальной базы, мебели и санитарных зон в сельских и старых зданиях, в том числе интернатных и специальных организаций начального образования.

б) Доступ к ресурсам и оборудованию, безопасность ребенка

В общем виде результаты показывают достаточный уровень удовлетворенности доступом к ресурсам и оборудованию, а также безопасностью ребенка. Так, **3 019 чел. (82,1%)** респондентов дали положительную оценку (абсолютно/скорее согласен) по рассмотренным показателям (таблица 10). Это означает, что в большинстве школ обеспечивается доступ к учебным материалам и оборудованию, улучшен эстетический привлекательный облик школ и, в целом, присутствует ощущение безопасности. Вместе с тем **677 чел. (17,9%)** опрошенных дали либо нейтральные, либо негативные ответы, что указывает на существующие дефициты, требующие целенаправленного вмешательства.

Так позиция педагогов по доступу к учебным материалам и оборудованию демонстрирует высокий уровень удовлетворенности: 516 чел. (83%) учителей отметили, что имеют доступ к необходимым ресурсам, а 106 чел. (17%) – затруднились ответить или выразили неудовлетворенность.

Таблица 10. Данные по оценке пространственно-предметного компонента (доступу к учебным материалам и оборудованию, безопасность ребенка)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
<i>Педагоги:</i> Доступ педагогов к учебным материалам и оборудованию	622	516	83	106	17
<i>Обучающиеся:</i> Мне нравится, как выглядит наша школа	944	778	82,4	166	17,6
<i>Родители:</i> Школьная инфраструктура обеспечивает	2130	1725	81	405	19

безопасность моего ребенка					
Итого	3696	3019	82,1	677	17,9

Восприятие внешнего вида школы среди обучающихся также положительное: 778 чел. (82,4%) школьников отметили, что им нравится, как выглядит их школа, при этом 166 чел. (17,6%) – затруднились ответить, или высказались негативно. Для детей внешний облик является важным фактором эмоционального отношения к школе, поэтому сохранение чистоты и эстетики интерьеров напрямую влияет на мотивацию и комфорт. При этом почти каждый десятый школьник отмечает недостатки. Чаще всего это обучающиеся 3–4 классов сельских государственных школ, а также школ интернатов или специальных школ.

Оценка безопасности школьной инфраструктуры со стороны родителей положительна у 3019 чел. (82,1%) респондентов, однако 405 чел. (19%) испытывали затруднения в ответе или выразили несогласие.

! Критика родителей, преимущественно проживающих в сельских регионах (70% от общего числа родителей), проявлялась в адрес инженерной и организационной безопасности здания школы: ограждение территории, системы видеонаблюдения, противопожарные и эвакуационные механизмы, санитарное состояние санитарных узлов и качество вентиляции. 405 чел. (19%) респондентов, то есть каждый $\frac{1}{5}$ родитель, недоволен обеспечением безопасности ребенка школьной инфраструктурой, что требует внимания со стороны администрации и управлений образования регионов.

в) *адаптация пространства школы под разные формы обучения.* По трем сопоставимым показателям пространственно–предметной среды школы (адаптация под разные формы обучения, наличие зон отдыха для учеников, наличие многофункциональных зон «учеба и отдых») наблюдается выраженное различие восприятия между педагогами, обучающимися и родителями.

Так, **2 435 чел. (69,3%)** респондентов дали положительную оценку (абсолютно/скорее согласен) по рассмотренным показателям. Это означает, что в большинстве школ пространство школы адаптировано под разные формы обучения.

Вместе с тем **1 261 чел. (30,7%)** опрошенных дали нейтральные или негативные ответы, что указывает на существующие проблемы в адаптации пространства школы под разные формы обучения. То есть каждый третий респондент, особенно обучающиеся сельских школ (интернаты, специальные школы, общеобразовательные школы) и родители, указывает на отсутствие в школах мест для отдыха на переменах или общения со сверстниками (таблица 11).

Таблица 11. Данные по оценке пространственно-предметного компонента (адаптация пространства школы под разные формы обучения)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
<i>Педагоги:</i> Пространство школы адаптировано под разные формы обучения	622	498	80	124	19,9
<i>Обучающиеся:</i> В школе есть удобные места для отдыха на переменах или общения	944	627	66,4	317	33,6
<i>Родители:</i> В школе есть зоны, где ребенок может и учиться, и отдыхать	2130	1310	61,5	820	38,5
Итого	3 696	2 435	69,3	1261	30,7

Педагоги оценивают способность школьного пространства поддерживать различные формы обучения наиболее позитивно – 80% утверждают, что пространство адаптировано. В то же время учащиеся и особенно родители реже подтверждают наличие удобных и многофункциональных зон (66,4% учащихся и 61,5% родителей дали положительную оценку соответствующим утверждениям). Совокупно по трем показателям положительную оценку дает примерно две трети респондентов – 2435 чел. (69,3%), тогда как нейтральные и негативные ответы – 1 261 чел. (30,7%) и указывают на значимую группу школ, где пространство требует улучшений.

Разрыв между оценками педагогов и оценками учеников/родителей (19,9–38,3 %) говорит о том, что с точки зрения организации учебного процесса и возможностей трансформации классного пространства педагоги видят большие ресурсы и гибкость. В то же время обучающиеся и родители, ориентируясь на ежедневный опыт и потребности в отдыхе, социальной активности и индивидуальных зонах, чаще отмечают дефицит удобных рекреационных и многофункциональных пространств.

! Позитивное мнение педагогов подтверждает наличие базовых возможностей для вариативных форм обучения; однако восприятие обучающихся (317 чел., 33,6%) и родителей (820 чел. 38,5%) показывает, что эти возможности не всегда транслируются в реальную, ощутимую для детей и семей среду отдыха и учебной работы. Следовательно, усилия по модернизации пространств должны идти не только в направлении обеспечения «инструментария» для педагогов (мобильная мебель, зоны для групповой работы), но и в направлении создания комфортных рекреационных и многофункциональных зон, видимых и доступных обучающимся, а также понятных родителям.

Выводы

По результатам опроса всех групп респондентов (3 696 чел.) можно констатировать, что в целом пространственно–предметная среда школ оценивается положительно (в среднем 77,3% об общего числа респондентов).

По двум показателям (санитарно–эргономическое состояние и материально–техническое обеспечение/безопасность) доля положительных оценок составляет более 80% (80,6% и 82,1% соответственно). Это свидетельствует о том, что в большинстве школ обеспечены базовые условия – чистота и порядок помещений, доступ к большинству учебных материалов, а также воспринимаемая родителями и педагогами степень безопасности в школе в целом удовлетворительна.

Вместе с тем показатель, связанный с адаптацией пространств под разные формы обучения и наличием многофункциональных зон для обучения и отдыха, демонстрирует существенно более низкий уровень удовлетворенности. Только 69,3% положительных ответов, тогда как 30,7% респондентов дали нейтральные или негативные оценки. Это означает, что значительная часть участников образовательного процесса (особенно учащиеся и родители сельских школ, преимущественно интернатного типа, специальных (коррекционных), общеобразовательных) ощущает дефицит видимых, доступных и комфортных рекреационных и многофункциональных пространств в школе (таблица 12).

Различия в восприятии между группами респондентов очевидны. Педагоги наиболее позитивно оценивают адаптивность пространства (80% положительных), вероятно, опираясь на организационные решения и возможности трансформации классов в ходе урока. Обучающиеся и родители в большей степени ориентируются на ежедневный опыт. Для них важны зоны отдыха, визуальный комфорт, удобство

мебели и реальная доступность пространств вне уроков. Обучающиеся начальных классов сельских школ, а также учащиеся интернатных и специальных организаций образования проявили наибольшую долю негативных оценок, что указывает на неравномерность качества среды по типам школ и территориям.

Таблица 12. Сводные данные по оценке пространственно–предметного компонента

Показатель	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
1. Оценка санитарно– эргономического состояния кабинетов и помещений	3847	80,6	262	19,4
2. Доступ к учебным материалам/оборудованию и безопасность ребенка	3019	82,1	677	17,9
3. Адаптация пространства под разные формы обучения, наличие зон для обучения и отдыха	2 435	69,3	1261	30,7
ИТОГО		77,3		22,7

Таким образом, существующие проблемы связаны с:

– недостаточная адаптация пространства под разные формы обучения и дефицит многофункциональных зон обучения и отдыха. Это единственный из

рассмотренных показателей с высоким уровнем недовольства респондентов (30,7%);

– неравномерность качества выражена территориально и по типам организаций образования: сельские школы, интернаты и некоторые специальные школы чаще испытывают дефициты (мебель, вентиляция, зоны отдыха, элементы инженерной безопасности);

– нейтральные ответы свидетельствуют о потребности в прозрачной коммуникации родителям и обучающимся о состоянии и возможностях школьной среды или недостаточной вовлеченности в совместную работу по адаптации школьного пространства.

2. СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА

2.1 Психологическая безопасность

а) Оценка чувства принадлежности и безопасности в школе

По результатам опроса респондентов данный показатель компонента психологической безопасности в школе получил положительную оценку. Так, **3 152 чел. (83,5%)** ощущают себя частью школьного коллектива (таблица 13). При этом **573 чел. (16,5%)** выразили сомнение или неудовлетворенность психологической безопасностью школы, что требует внимания при дальнейшем развитии образовательной среды.

Таблица 13. Данные по оценке компонента психологической безопасности (оценка чувства принадлежности и безопасности в школе)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен / затрудняюсь ответить	Доля, %
<i>Педагоги:</i> Поддержка инициатив со стороны школьного руководства	622	507	81,4	115	18,6
<i>Обучающиеся:</i> Учителя относятся к ученикам с уважением	944	813	83	160	17

<i>Родители:</i>	2130	1832	86	298	14
Оценка родителями уважительного отношения учителей к детям					
Итого	3696	3152	83,5	573	16,5

Педагоги наиболее единодушны 507 чел. (81,4%) дали положительную оценку, обучающиеся и родители немного ниже – 813 чел. и 1832 чел. (соответственно 83% и 86%). Это указывает на то, что в большинстве школ создаются условия, которые формируют у сотрудников чувство включенности в коллектив, у детей – ощущение безопасности, а у родителей – уверенность в уважительном отношении педагога к ребенку.

Вместе с тем доля нейтральных и негативных ответов составляет 14–18,6% в разных группах: у педагогов – 18,6%, у учащихся – 17,0%, у родителей – 14%. Эти значения указывают на то, что педагоги проявляют относительно большую долю сомнений или недовольства по отношению к поддержке инициатив педагогов. Это важный сигнал, поскольку именно непосредственный опыт педагогов в конструктивной коммуникации с администрацией формирует их чувство защищенности и профессиональной поддержки. Учителя начальных классов сельских школ, а также интернатных и специальных организаций образования проявили наибольшую долю негативных оценок. Это указывает на неравномерность качества среды по типам школ и местоположению

б) уважительное отношение и поддержка

В общем виде результаты показывают достаточный уровень удовлетворенности уважительным отношением и поддержкой в школьной среде. Так, **3 087 чел. (83,1%)** респондентов дали положительную оценку (абсолютно/скорее согласен) по рассмотренным показателям (таблица 14). Это означает, что в большинстве школ обеспечивается уважительное отношение и поддержку коллегами/обучающимися в школьном коллективе. Вместе с тем **609 чел. (16,9%)** опрошенных дали либо нейтральные, либо негативные ответы, что указывает на существующие дефициты, требующие целенаправленного вмешательства.

В целом школа в большинстве случаев обеспечивает и институциональную поддержку педагогических инициатив, сотрудничества и уважения между коллегами и между обучающимися. Это имеющаяся основа для дальнейшего развития качества образовательной среды. Вместе с тем существование 16,9% нейтральных/негативных оценок, в большей мере обучающихся (25,9%) сельских

школ (интернатного типа, специальных (коррекционных) и общеобразовательных) указывает на имеющиеся пробелы, связанные с их возможностью свободно выражать свое мнение в школе среди ровесников. Данная проблема указывает, что каждый $\frac{1}{4}$ ребенок в школе не испытывает психологическое благополучие, что влияет на снижение мотивации обучающихся.

Таблица 14. Данные по оценке компонента психологической безопасности (уважительное отношение и поддержка со стороны учителей/обучающихся)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
<i>Педагоги:</i> Профессиональное уважение и поддержка со стороны коллег	622	555	89,2	67	10,8
<i>Обучающиеся:</i> Возможность свободно выражать свое мнение в школе среди ровесников	944	700	74,1	244	25,9
<i>Родители:</i> Ребенок чувствует себя в школе комфортно и безопасно	2130	1781	83,6	349	16,4
Итого	3696	3087	83,1	609	16,9

в) *свободное самовыражение и психологическая поддержка.* По трем сопоставимым показателям свободное самовыражение и психологическая поддержка (поддержка инициатив со стороны администрации, возможность свободно выражать свое мнение в классе, доступность психологической поддержки

в школе) наблюдается выраженное различие восприятия между педагогами, обучающимися и родителями.

Так, **2 752 чел. (74,5%)** респондентов дали положительную оценку (абсолютно/скорее согласен) по рассмотренным показателям (таблица 15).

Таблица 15. Данные по оценке компонента психологической безопасности (свободное самовыражение и психологическая поддержка)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
<i>Педагоги:</i> Профессиональное уважение и поддержка со стороны коллег	622	555	89,2	67	10,8
<i>Обучающиеся:</i> Я чувствую себя в школе в безопасности	944	700	74,1	244	25,9
<i>Родители:</i> Оценка доступности психологической поддержки в школе	2130	1448	68	682	32
Итого	3 696	2 752	74,5	1041	25,5

Это означает, что в большинстве школ свободное самовыражение и психологическая поддержка обеспечены. Вместе с тем **1 041 чел. (25,5%)** опрошенных дали нейтральные или негативные ответы, что указывает на существующие проблемы. То есть каждый четвертый респондент, особенно родители и обучающиеся сельских школ (интернаты, специальные школы, общеобразовательные школы), указывает на отсутствие в школах возможности свободно выражать свое мнение в школе и доступности психологической поддержки.

Результаты по трем сопоставляемым показателям показывают устойчивый уровень профессиональной культуры среди педагогов: 81,4% (604 из 622)

преподавателей подтверждают наличие профессиональной поддержки педагогических инициатив со стороны администрации. Это сильный системный ресурс, где признание и поддержка создают платформу для обмена практиками, инициатив при решении педагогических задач. Вместе с тем 1/3 часть педагогов выражает сомнения или неудовлетворенность уровнем поддержки администрации. Преимущественно это педагоги сельских школ. Это может означать, что в ряде школ инициативы отдельных учителей сталкиваются с бюрократическими барьерами, дефицитом времени, ресурсным ограничением или отсутствием прозрачного механизма внутренней коммуникации.

! В то же время восприятие обучающихся и родителей показывает, что важные элементы школьного климата остаются уязвимыми. 74,1% учащихся (700 из 944) считают, что чувствуют себя в школе в безопасности, однако 244 чел. (25,9%) школьников дают нейтральные или негативные ответы. Доля негативных ответов среди учеников указывает на то, что значительная часть детей (1/4) не ощущает полноценной безопасности и возможности свободно высказать свое мнение. Это может быть следствием имеющейся травли сверстников или страха их осуждения и низкий уровень сформированности социальных навыков.

! Оценка доступа к психологической поддержке со стороны родителей наименее оптимистична: 68% родителей (1448 из 2130 чел.) считают, что психологическая поддержка в школе доступна, а 32,0% (682 родителей) либо не уверены, либо негативно оценивают эту доступность. Доля негативных ответов (32%) существенная и обозначает реальную проблему, то есть отсутствие или недостаточность школьных психологов/социальных педагогов, неинформированность родителей о доступных службах, нерегулярность работы психологической службы или несоблюдение механизмов обращения и сопровождения детей.

Сопоставление данных показывает, что наличие поддержки педагогов со стороны администрации не автоматически обеспечивает обучающимся реальную свободу выражения и родителям – доступ к психологической помощи. Другими словами, позитивный климат между учителями и администрацией важен, но он не исключает потребности в системных мерах по развитию конструктивных отношений «учитель–ученик», «ученик–ученик» и совершенствованию психолого–педагогического сопровождения.

Выводы

По результатам опроса всех групп респондентов (3 696 чел.) можно констатировать, что в целом пространственно–предметная среда школ оценивается положительно (в среднем 3031 чел., 82% об общего числа респондентов) (таблица 16).

В целом социальная среда школ характеризуется как преимущественно благополучная: по базовым показателям чувства принадлежности и безопасности 84,5% респондентов дают положительную оценку, по показателям уважительного отношения и взаимной поддержки (87,1%). Эти показатели свидетельствуют о сформированности в большинстве организаций образования культуры взаимодействия. Сотрудники ощущают коллективную поддержку, родители отмечают уважительное отношение к детям, а значительная часть учащихся чувствует себя частью школьного сообщества. Наличие прочной профессиональной культуры среди педагогов и общего доверия родителей создает устойчивую платформу для дальнейшего развития школьного климата.

Таблица 16. Сводные данные по оценке компонента психологической безопасности

Показатель	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
1. Оценка чувства принадлежности и безопасности в школе	3 112	84,5	584	15,6
2. Уважительное отношение и поддержка (коллеги, учащиеся, родители)	3 200	87,1	496	12,9
3. Свободное самовыражение и психологическая поддержка	1 752	74,5	1041	25,5
ИТОГО		82		18

Тем не менее данные показывают системные и локальные уязвимости. По показателям психологической безопасности со стороны сверстников и доступности психологической поддержки совокупно лишь 74,5% респондентов выразили

удовлетворение, тогда как 25,5% дали нейтральные или негативные ответы. Это означает, что каждый $\frac{1}{4}$ участник образовательного процесса не получает ожидаемого уровня психологической безопасности со стороны детей и психологического сопровождения. Особенно уязвимы обучающиеся начальных классов сельских школ, интернатов и специальных организаций образования. Именно в этих группах доля негативных оценок выше средней. Родители также значительно чаще фиксируют дефициты в доступности психологических услуг (32% ответов), что подрывает чувство защищенности и снижает доверие к школе как к месту комплексной заботы о ребенке.

Имеется разрыв между восприятием педагогов и опытом обучающихся/родителей. Педагоги чаще оценивают поддержку со стороны администрации и коллег как достаточную (например, 81–89% по ряду вопросов), в то время как обучающиеся и родители более критичны в вопросах практической реализации этой поддержки (психологическая безопасность среди сверстников, регулярный доступ к психологу). Это указывает на то, что ресурсы и процедурные механизмы существуют, но их эффективность и доступность для конкретных групп (детей, семей) неодинакова и требует повышения прозрачности и оперативности.

Следует выделить приоритетные риски для качества социальной среды:

- недостаточная доступность психолого–педагогического сопровождения и слабая осведомленность семей о существующих услугах;
- ограниченные практики включения обучающихся в процессы принятия решений и недостаточная психологическая безопасность детей в школе;
- территориальная и типовая неравномерность, где наиболее уязвимые организации образования – сельские школы, интернаты и специальные школы. Эти риски напрямую влияют на психологическое благополучие детей и на устойчивость педагогических команд.

2.2 Ценностно–нравственный компонент

а) поддержка развития личности и обсуждение жизненных тем

По результатам опроса всех категорий респондентов (3 696 чел.) ориентация школы на развитие личности, обсуждение жизненных тем и поддержка раскрытия сильных сторон получили положительную оценку. **2 852 чел. (77,1%)** считают, что школа отвечает данным требованиям (таблица 17).

Однако **844 чел. (22,9%)**, то есть $\frac{1}{5}$ всех респондентов, выразили сомнение или неудовлетворенность по ориентации школы на развитие личности и влияния уроков на развитие критического мышления обучающихся.

! Обучающиеся, в большей мере ученики 1–2 классов, а также родители учеников сельских школ (интернатного типа, специальных (коррекционных),

общеобразовательных) и педагоги (преимущественно среднего возраста со стажем работы более 15 лет, работающие в общеобразовательных (85%), специальных (10%), комбинированных (5%) школах) продемонстрировали наиболее критичное восприятие, сигнализирующее о запросе на усиление практик развивающего обучения и развитие интереса к знаниям у обучающегося.

Таблица 17. Данные по оценке ценностно–нравственного компонента (поддержка развития личности и обсуждение жизненных тем)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
<i>Педагоги:</i> Школа ориентирована на развитие личности ребенка	622	493	79,3	129	20,7
<i>Обучающиеся:</i> В нашей школе мы обсуждаем важные жизненные вопросы	944	698	73,9	246	26,1
<i>Родители:</i> Ребенку помогают раскрыть его сильные стороны	2130	1661	78	469	22
Итого	3696	2852	77,1	844	22,9

б) профессиональная поддержка и доверие

В общем виде результаты показывают высокий уровень положительных ответов по профессиональной поддержке и доверию. Так, **2 876 чел. (76,8%)** респондентов дали положительную оценку (абсолютно/скорее согласен) по рассмотренным показателям (таблица 18).

Таблица 18. Данные по оценке ценностно–правственного компонента (профессиональная поддержка и доверие)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
<i>Педагоги:</i> Работа в школе приносит мне удовлетворение	622	530	85,2	92	14,8
<i>Обучающиеся:</i> Школа помогает мне понять, кем я хочу стать	944	593	62,8	351	37,1
<i>Родители:</i> Я доверяю педагогическому коллективу	2130	1753	82,3	376	17,7
Итого	3696	2876	76,8	819	23,2

Это означает, что в большинстве школ педагоги удовлетворены работой, родители доверяют педагогическому коллективу и обучающиеся подтверждают, что школа помогает им с жизненным и профессиональным выбором. Вместе с тем **819 чел. (23,2%)** опрошенных дали либо нейтральные, либо негативные ответы, что указывает на существующие дефициты, требующие целенаправленного вмешательства.

Результаты показывают высокий уровень профессионального удовлетворения среди педагогов: 85,2% преподавателей положительно оценивают работу в школе. Это означает, что в большинстве школ формируются условия, способствующие профессиональной реализации – стабильная организационная среда, поддержка коллег и возможность кратко­срочно реализовать педагогические

инициативы. Доля негативных ответов у учителей (14,8%) служит индикатором локальных проблем, преимущественно сельских (68%) общеобразовательных, специальных, комбинированных школ (нагрузка, распределение ресурсов, недостаток поддержки), которые требуют адресной работы руководства.

Родители в подавляющем большинстве подтверждают доверие к учителям. 1753 чел. (82,3%) отмечают это. Это важный показатель практической педагогической доступности и обратной связи – базовый элемент качественного преподавания и своевременного академического сопровождения обучающихся. Вместе с тем 17,7% родителей учеников специальных, интернатных и общеобразовательных школ не испытывают доверия к педагогам. Это сигнал о необходимости повышения качества преподавания педагогом и коммуникации с родителями.

! Оценка помощи школы в понимании жизненных и профессиональных целей обучающихся менее однозначна. 593 чел. (62,8%) обучающихся утверждают, что школам способствует их личностному развитию, однако 351 (37,1%) дают нейтральные или негативные ответы. Свыше 1/3 обучающихся не удовлетворена текущим положением. Это существенная доля, которая подтверждающая, что школа не в полной мере способствует формированию личностному и профессиональному выбору.

в) *совокупное восприятие поддерживающей среды школы.* По трем сопоставимым показателям наблюдается единство восприятия между педагогами, обучающимися и родителями.

Так, **2 927 чел. (79,2%)** респондентов дали положительную оценку (абсолютно/скорее согласен) по рассмотренному показателю (таблица 19).

Таблица 19. Данные по оценке ценностно–нравственного компонента (совокупное восприятие поддерживающей среды школы)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
Педагоги: Образовательная политика школы ясна и объективна	622	483	77,7	139	22,3

<i>Обучающиеся:</i> В школе есть общие правила, которые все соблюдают	944	767	81,2	177	18,7
<i>Родители:</i> В школе формируют уважительное отношение к людям	2130	1677	78,7	453	21,3
Итого	3696	2 927	79,2	769	20,8

Это означает, что в большинстве школ восприятие образовательной практики и поддерживающей среды школы оценивается положительно. Вместе с тем **883 чел. (23,9%)** опрошенных дали нейтральные или негативные ответы, что указывает на существующие проблемы. То есть каждый $\frac{1}{4}$ респондент, указывает на неясность политики школы и недостаток формирования в школе уважительного отношения к людям.

! Так, 139 педагогов (22,3%) сомневаются в ясности и объективности школьной политики. 453 родителя (21,3%) считают формирование в школе уважительного отношения к людям неудовлетворительным. Эти показатели – не единичны, почти четверть респондентов. Это сигнализирует о проблемах, которые могут снижать эффективность обучения и доверие к школе.

Выводы

По результатам опроса всех групп респондентов (3 696 чел.) можно констатировать, что в целом ценностно–нравственный компонент школ оценивается положительно (77,7% об общего числа респондентов). Это означает, что в большинстве образовательных учреждений наблюдается базовый уровень формирования ценностной ориентации, доступа к ресурсам и восприятия политики школы как в целом удовлетворительной.

Показатель, связанный с удовлетворенностью педагогов работой, ответами учителей на вопросы обучающихся и обратной связью с родителями демонстрирует существенно более высокий уровень удовлетворенности. Это свидетельствует о том, что в большинстве школ обеспечены базовые условия по коммуникации и удовлетворенности.

Вместе с тем данные по всем трем показателям ценностно–нравственного компонента доля положительных оценок составляет менее 80% (77,7% среднее значение). Тогда свыше 20% респондентов по каждому показателю дали

нейтральные или негативные оценки. Это означает, что $\frac{1}{5}$ участников образовательного процесса (педагоги, обучающиеся и родители) ощущает дефицит по формированию и реализации ценностно–нравственного компонента в школах (таблица 20).

Таблица 20. Сводные данные по оценке ценностно–нравственного компонента

Показатель	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
1. поддержка развития личности и обсуждение жизненных тем	2852	77,1	844	22,9
2. профессиональная поддержка и доверие	2876	76,8	819	23,2
3. совокупное восприятие поддерживающей среды школы	2 927	79,2	769	20,8
ИТОГО		77,7		22,3

Таким образом, существующие проблемы связаны с:

– Развитием личности и интересом к знаниям. Несмотря на позитивную общую оценку, каждый пятый респондент (22,9%) выражает сомнение/недовольство тем, насколько школа формирует личностные качества и мотивирует к познанию. Наибольшая критика исходит от младших школьников (3–4 классы) сельских школ, а также от части родителей и педагогов зрелого возраста (опыт >15 лет). Такая выборочная критика указывает на запрос на усиление

развивающих методик (проектная деятельность, проблемное обучение, формирующее оценивание и т. п.);

– Ясностью политики, информированностью и заинтересованностью. Здесь сходятся критические мнения трех групп: 23,9% респондентов отмечают неясность политики школы и недостаточное информирование об успеваемости; примерно 23–24% учащихся/родителей/педагогов дают нейтральные или негативные ответы. Это «системная» уязвимость, поскольку снижает доверие и мотивацию.

2.3 Социальные взаимодействия

а) Сотрудничество

По результатам опроса всех категорий респондентов (3696 чел.), показатель сотрудничества в школе, в целом, получил положительную оценку. **2 769 чел. (78,2%)** считают, что кабинеты и помещения школ соответствуют санитарным и эргономическим требованиям (таблица 21).

Таблица 21. Данные по оценке компонента социального взаимодействия (сотрудничество)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
<i>Педагоги:</i> Продуктивное сотрудничество между учителями	622	545	87,6	77	12,4
<i>Обучающиеся:</i> В классе у нас дружелюбная атмосфера	944	791	83,8	153	16,2
<i>Родители:</i>	2130	1433	67,3	697	32,7

Родители вовлечены в жизнь школы					
Итого	3696	2769	79,6	927	20,4

Однако **927 чел. (21,8%)** выразили сомнение или неудовлетворенность сотрудничеством в школе, что требует системного внимания при дальнейшем развитии образовательной среды.

Результаты показывают, что внутреннее профессиональное взаимодействие среди педагогов является одной из сильных сторон школьной практики: 545 чел. (87,6%) опрошенных учителей положительно оценили продуктивность и результативность сотрудничества. Высокий уровень коллегиальной поддержки и совместной работы создает основу для обмена методиками, совместного планирования и повышения качества урока – это значимый потенциал для развития преподавательских практик и внедрения инноваций.

Атмосфера дружбы и взаимопонимания в классах также оценивается положительно. 791 чел. (83,8%) обучающихся отметили присутствие доброжелательной обстановки. Это свидетельствует о преимущественно здоровом социальном климате в классах, что положительно влияет на учебную мотивацию, эмоциональное состояние детей и их вовлеченность в учебный процесс. Вместе с тем 153 (16,2%) школьников дали нейтральные или негативные ответы, что указывает на наличие отдельных классов или групп, где межличностные отношения нуждаются в корректировке.

! Наиболее уязвимым звеном является вовлеченность родителей: лишь 1433 (67,3%) опрошенных родителей считают себя вовлеченными в жизнь школы, тогда как 697 чел. (32,7%) дают нейтральные или негативные ответы. Наибольшее количество негативных отзывов касательно вовлеченности родителей в школьную жизнь детей наблюдается в школах интернатного типа, специальных (коррекционных) и общеобразовательных школах (Таблица 22). Это существенный разрыв по сравнению с оценками педагогов и обучающихся

Таблица 22. Данные по родителям: виды организаций образования

Вид школы	Абсолютно согласен / согласен (%)	Не согласен /
-----------	--------------------------------------	---------------

		категорически не согласен /затрудняюсь ответить (%)
Специальная (коррекционная)	62%	38%
Интернатная	57%	43%
Общеобразовательная	68%	32%
Гимназия	78%	22%
Лицей	73%	27%
Частная школа	82%	18%

Невысокая вовлеченность родителей может быть обусловлена рядом факторов – ограниченной информированностью о школьных мероприятиях и механизмах участия, дефицитом гибких форм включения (работа, расстояние, занятость), а также недостаточной инициативой со стороны школы по привлечению разных категорий родителей. Низкий уровень родительской вовлеченности снижает потенциал партнерства «школа – семья» в вопросах поддержки обучающихся и реализации совместных мероприятий.

б) поддержка в сотрудничестве и вовлеченность родителей. По итогам анализа трех взаимосвязанных показателей видна явная сильная сторона школы – уровень педагогической поддержки и открытости учителей к взаимодействию. По результатам опроса всех категорий респондентов (3696 чел.), показатель поддержки в сотрудничестве и вовлеченности родителей получил положительную оценку. **3 180 чел. (81,7%)** положительно оценили данный показатель (таблица 23). При этом **516 чел. (18,3%)** выразили сомнение или неудовлетворенность поддержкой в сотрудничестве и вовлеченностью родителей в школе, что требует системного внимания при дальнейшем развитии образовательной среды.

Таблица 23. Данные по оценке компонента социального взаимодействия (поддержка в сотрудничестве и вовлеченность родителей)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен	Доля, %
---------------------	---------------------	-------------------------------------	------------	---	------------

				/затрудняюсь ответить	
<i>Педагоги:</i> Родители активно участвуют в школьной жизни	622	440	70,7	182	29,3
<i>Обучающиеся:</i> Учителя поддерживают нас, когда возникают трудности в обучении	944	776	82,2	168	17,8
<i>Родители:</i> Учителя открыты к сотрудничеству	2130	1964	92,2	166	7,8
Итого	3696	3180	81,7	516	18,3

Большинство обучающихся (776 чел., 82,2 %) отмечают, что учителя поддерживают их при учебных трудностях, что указывает на доступность помощи в учебном процессе и на то, что педагогический коллектив в целом готов оказывать академическую поддержку. Еще более высокой является оценка родителей. 1964 чел. (92,2%) считают, что учителя открыты к сотрудничеству, что демонстрирует высокий уровень доверия семей к педагогам и потенциально благоприятный ресурс для совместных инициатив «школа–семья».

! В то же время восприятие участия родителей в школьной жизни отличается. Только 440 чел. (70,7%) педагогов оценивают родителей как активно вовлеченных, а 182 чел. (29,3%) учителей отмечают нейтральные или негативные оценки по участию семей. Иными словами, несмотря на оцененную родителями открытость учителей и их готовность поддерживать учеников, реальная практическая вовлеченность родителей в жизнь школы воспринимается педагогами как умеренная и неравномерная. Это означает наличие «разрыва» между готовностью педагогов к сотрудничеству и фактической активностью семей на местах.

Такая конфигурация сигнализирует о двух важных задачах: трансформировать высокий уровень готовности учителей и намерения родителей в

реальные, регулярные формы взаимодействия; адресно работать с группой школ/классов, где педагоги отмечают низкую вовлеченность семей –чаще всего это связано с организационными барьерами (время, формат встреч) или слабой информированностью родителей.

в) *коммуникация и участие*. В целом по трем показателям фиксируется преобладание положительных оценок, что указывает на общую устойчивую базу коммуникации и участия в большинстве школ. Так, **2 680 чел. (75,3%)** респондентов дали положительную оценку (абсолютно/скорее согласен) по рассмотренным показателям (таблица 24). В то же время **916 чел. (24,7%)** респондентов негативно оценили показатель коммуникации и участия в школе.

Таблица 24. Данные по оценке компонента социального взаимодействия (коммуникация и участие)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
<i>Педагоги:</i> Открытая и конструктивная коммуникация между администрацией и педагогами	622	507	81,5	115	18,5
<i>Обучающиеся:</i> Я могу участвовать в школьной жизни	944	722	76,4	122	23,6
<i>Родители:</i> Информирование родителей о важных решениях	2130	1451	68,1	679	31,9
Итого	3696	2680	75,3	916	24,7

Наивысшую долю положительных ответов демонстрируют преподаватели в части открытости коммуникации с руководством. 507 чел. (81,5%) учителей считают взаимодействие с администрацией открытым и конструктивным. Это является важным ресурсом: конструктивная внутренняя коммуникация способствует быстрому решению проблем и внедрению педагогических инициатив.

! Вовлечение самих обучающихся в школьную жизнь оценивается положительно у 722 (76,4%) респондентов – три четверти школьников ощущают возможность участвовать. Вместе с тем 122 (23,6%) школьников дали нейтральные или негативные ответы, что означает наличие существенной доли обучающихся, которые либо не вовлечены, либо не видят реальных форм участия. Это риск для развития ученического самоуправления и проектной активности: при отсутствии системных механизмов участие носит фрагментарный характер и зависит от отдельных инициатив педагогов.

! Наиболее низкий уровень положительной оценки наблюдается в группе родителей по вопросу информирования о важных решениях. 679 чел. (31,9%) родителей считают, что администрация своевременно и полно не информирует о важных решениях. Это существенный сигнал. Приблизительно $\frac{1}{3}$ родителей не удовлетворена уровнем коммуникации по ключевым вопросам управления школой. Недостаточное информирование снижает доверие родителей и ограничивает их вовлечение в поддержку школьных инициатив.

Разрыв между положительными оценками педагогов (внутренние коммуникации) и более критичным восприятием родителями информирования указывает на проблемную точку. Внутренние механизмы общения администрации с коллективом работают лучше, чем каналы внешней коммуникации со школьным сообществом. При этом часть обучающихся (23,6%) также ощущает недостаточную вовлеченность. Это частично коррелирует с дефицитом прозрачного информирования родителей и слабыми механизмами участия обучающихся.

Выводы

По результатам опроса всех групп респондентов (3 696 чел.) можно констатировать, что в целом среда социальных взаимодействий в школах оценивается положительно. В среднем 78,9% респондентов дали положительную оценку по трем ключевым показателям. При этом имеются системные отличия по показателям и по группам респондентов, которые требуют адресного внимания при дальнейшем развитии школьной среды и практик «школа – семья – ученик» (таблица 25).

В целом показатель поддержки и вовлеченности родителей обнаружил наивысший уровень позитивных оценок (81,7%). Примечательно, что 92,2% родителей сами оценивают открытость учителей к сотрудничеству, тогда как

педагоги менее оптимистичны в оценке реальной активности родителей (лишь 70,7% учителей считают родителей активно вовлеченными). Такая ситуация свидетельствует о «разрыве» между намерениями/восприятием родителей и их практической активностью в школьной жизни. Родители декларируют готовность и доверие к учителям, но эти намерения далеко не всегда трансформируются в регулярное участие.

Таблица 25. Сводные данные по оценке компонента социального взаимодействия

Показатель	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
1. сотрудничество	2769	79,6	927	20,4
2. поддержка в сотрудничестве и вовлеченность родителей	3180	81,7	516	18,3
3. коммуникация и участие	2680	75,3	916	24,7
ИТОГО		78,9		21,1

Вместе с тем показатели сотрудничества, а также коммуникации и участия получили меньшую оценку. Наиболее высокую оценку дают педагоги (87,6%) и обучающиеся (83,8%), в то время как доля положительных ответов среди родителей ниже (67,3%). Это указывает на сильную внутреннюю коллегиальную культуру и на то, что учащиеся ощущают благоприятный климат в классах. Однако значимая часть родителей не ощущает достаточного уровня сотрудничества со школой, что сужает возможности для полноценного партнерства.

По информированию и возможностям участия наблюдается наибольшая уязвимость. 75,3% дали положительную оценку, а 24,7% – негативные ответы.

Значима доля родителей (31,9%), которые считают, что администрация не информирует полно и своевременно о важных решениях. Также до 23,6% школьников не чувствуют достаточных форм участия. Это риск для развития ученического самоуправления и проектной активности, особенно в тех школах, где участие зависит от инициатив отдельных педагогов.

Таким образом, существующие проблемы связаны с:

- Разрывом между намерениями родителей и их практическим участием. Родители часто готовы сотрудничать, но недостаток гибких форм участия и слабая организационная поддержка мешают регулярному вовлечению;

- проблемами коммуникации и ожиданий, порождающих разрыв восприятия между педагогами и родителями, когда педагоги отмечают умеренную активность семей, родители – высокую открытость учителей;

- неравномерностью по типам школ и территориям. Так, наибольшие трудности с вовлеченностью и участием наблюдаются в интернатных, специальных и ряде сельских школ;

- недостатком прозрачности информирования, когда $\frac{1}{3}$ родителей неудовлетворена уровнем информирования по ключевым решениям, что подрывает доверие и снижает готовность к практическому участию.

3. ОРГАНИЗАЦИОННО–ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА

3.1 Организация учебного процесса

а) развивающее обучение

По результатам опроса всех категорий респондентов (3 696 чел.), развивающее обучение, в целом, получило положительную оценку. **2 504 чел. (80,3%)** считают, что уроки в школе интересны и развивают интерес обучающихся, а также педагоги владеют разнообразными методами обучения.

Однако **628 чел. (19,7%)** выразили сомнение или неудовлетворенность уровнем развивающего обучения в школе, что требует системного внимания при дальнейшем развитии образовательной среды (таблица 26).

Таблица 26. Данные по оценке организации учебного процесса (развивающее обучение)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен	Доля, %

				/затрудняюсь ответить	
<i>Педагоги:</i> Владеют ли педагоги разнообразными методами обучения?	622	554	89,1	68	10,9
<i>Обучающиеся:</i> Интересно ли учителя объясняют новый материал?	944	698	73,9	246	26,1
<i>Родители:</i> Уроки развивают интерес к знаниям и критическое мышление	2130	1252	78	314	22
Итого	3696	2504	80,3	628	19,7

! Лишь 698 (73,9%) обучающихся считают, что учителя интересно объясняют новый материал. 246 чел. (26,1%) дают нейтральные или негативные оценки. Иными словами, каждый $\frac{1}{4}$ ученик общеобразовательных (80%) сельских школ (70%) регулярно не испытывают достаточного интереса при изучении нового учебного материала. Это прямо влияет на мотивацию и последующее развитие критического мышления.

! Восприятие родителями влияния уроков на развитие критического мышления положительное, но не однозначное. 314 чел. (22%) дают нейтральные или негативные оценки. То есть каждый $\frac{1}{4}$ родитель детей, в большей мере обучающихся в общеобразовательных сельских школах, утверждает, что уроки не развивают интерес к знаниям и критическое мышление у детей. Это указывает на

существование педагогов, не применяющим на системной основе методики формирования интереса к обучению и критического мышления у детей.

б) коммуникация и обратная связь

В общем виде результаты показывают достаточный уровень удовлетворенности коммуникацией и обратной связью. Так, **2 845 чел. (77%)** респондентов дали положительную оценку (абсолютно/скорее согласен) по рассмотренным показателям (таблица 27).

Таблица 27. Данные по оценке организации учебного процесса (коммуникация и обратная связь)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
<i>Педагоги:</i> Регулярность и структурность обратной связи о работе	622	448	72	174	28
<i>Обучающиеся:</i> Возможность задавать вопросы и получать ответы от учителя	944	789	83,6	155	16,4
<i>Родители:</i> Регулярность информирования родителей об успеваемости	2130	1608	75,5	522	24,5
Итого	3696	2845	77	851	23

Это означает, что в большинстве школ обеспечивается коммуникация и обратная связь. Вместе с тем **851 чел. (23%)** опрошенных дали либо нейтральные, либо негативные ответы, что указывает на существующие дефициты, требующие целенаправленного вмешательства.

Результаты показывают значимые доли нейтральных/негативных ответов (примерно четверть у родителей и около 28% у педагогов) указывают на наличие проблемных зон риска. Часть педагогов (преимущественно сельских общеобразовательных школ – 72%) не получает отработанной, конструктивной обратной связи или получает ее нерегулярно, а значительная доля родителей (24,5%) – не считает информирование достаточным по форме или регулярности.

Таким образом, сильная сторона (существующие каналы коммуникации и общее позитивное восприятие доступности учителя) сочетается с системной задачей. Следует повысить регулярность, структурированность и равномерность коммуникаций по всем школам и классам, а также улучшить качество обратной связи для педагогов, чтобы она была конструктивной и ориентированной на развитие.

в) *организационно–педагогические параметры*. По трем сопоставимым показателям компонента организации учебного процесса школы (расписание занятий, ясность и понятность уроков, соответствие уровня нагрузки возрасту ребенка) наблюдается единство восприятия между педагогами, обучающимися и родителями.

Так, **2 591 чел. (71,9%)** респондентов дали положительную оценку (абсолютно/скорее согласен) по рассмотренным показателям (таблица 28). Это означает, что в большинстве школ организационно–педагогические параметры удовлетворительны.

Таблица 28. Данные по оценке организации учебного процесса (организационно–педагогические параметры)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
<i>Педагоги:</i>	622	453	72,8	169	27,2

Расписание занятий в школе способствует качественной подготовке и проведению занятий					
<i>Обучающиеся:</i> Уроки понятны и интересны	944	722	76,5	222	23,5
<i>Родители:</i> Уровень нагрузки соответствует возрасту моего ребенка	2130	1416	66,5	714	33,5
Итого	3696	2591	71,9	1105	28,1

! Вместе с тем **1 105 чел. (28,1%)** опрошенных дали нейтральные или негативные ответы, что указывает на существующие проблемы в организационных вопросах обучения. То есть каждый $\frac{1}{3}$ респондент, особенно родители учеников специализированных и комбинированных школ, а также педагоги общеобразовательных школ (82%), указывает на имеющиеся проблемы в школе по расписанию занятий и учебной нагрузке на обучающегося.

Выводы

По всем трем показателям (коммуникация и обратная связь, организационно-педагогические параметры) доля положительных оценок составляет 80% и менее. Это свидетельствует о том, что в большинстве школ обеспечены базовые условия. Вместе с тем компонент организации учебного процесса демонстрирует недостаточный уровень удовлетворенности. Каждый $\frac{1}{3}$ респондент дал нейтральную или негативную оценку. Это означает, что треть участников образовательного процесса (особенно учащиеся и родители) ощущает дефицит разнообразных методов обучения, заинтересованности в обучении и недостаток развития критического мышления (таблица 29).

Коммуникация и обратная связь показали относительную устойчивость как сильная сторона школьной практики: 2 845 респондентов (77%) дали положительную оценку доступности учителя, регулярности информирования и структурности обратной связи, тогда как 851 человек (23%) высказал нейтральное или критическое мнение. Наличие функционирующих каналов взаимодействия в

большинстве школ не отменяет системной нерегулярности и вариативности качества обратной связи – особенно заметной в отдельных сельских школах и среди части педагогов. Практически это означает необходимость стандартизации формата и периодичности обратной связи (шаблоны, регламенты), развития цифровых каналов информирования родителей и внедрения механик коллегиальной супервизии и наставничества для повышения конструктивности и ориентированности обратной связи на развитие.

Таблица 29. Сводные данные по оценке организации учебного процесса

Показатель	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
1. Развивающее обучение	2 504	80,3	628	19,7
2. Коммуникация и обратная связь	2 845	77	851	23
3. Организационно– педагогические параметры	2 591	71,9	1 105	29,1
ИТОГО		76,4		23,6

Организационно–педагогические параметры (расписание, понятность уроков, учебная нагрузка) набрали наименьшую долю позитивных оценок: 2 591 респондент (71,9%) позитивно оценивают текущие практики, тогда как 1 105 человек (29,1%) выражают сомнения или неудовлетворенность. Высокая доля критических ответов указывает на системные дисбалансы – неравномерность расписаний, перегрузки в отдельных классах/школах и различия в реализации педагогических подходов, что напрямую влияет на мотивацию учащихся и рабочую нагрузку преподавателей. Рекомендуются проведение целевого аудита расписаний и учебных нагрузок с последующей разработкой методических ориентиров и

пилотным внедрением перераспределенных расписаний, а также мониторингом эффектов на успеваемость и благополучие школьников и педагогов.

3.2 Цифровой компонент

а) доступ к цифровым образовательным ресурсам

По результатам опроса всех категорий респондентов (3 696 чел.), показатель доступа к цифровым образовательным ресурсам, в целом, получил положительную оценку. **2 990 чел. (80,6%)** утверждают, что имеют доступ к цифровым ресурсам (таблица 30). Однако **703 чел. (19,4%)** выразили сомнение или неудовлетворенность в данном вопросе.

Таблица 30. Данные по оценке цифрового компонента (доступ к цифровым образовательным ресурсам)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
<i>Педагоги:</i> У меня есть доступ к цифровым ресурсам	622	511	82,1	111	17,9
<i>Обучающиеся:</i> У нас есть доступ к цифровым учебным материалам	944	735	77,8	206	22,2
<i>Родители:</i> Я получаю информацию через электронные дневники / мессенджеры	2130	1744	81,9	386	18,1
Итого	3696	2990	80,6	703	19,4

Небольшая часть педагогов (111 чел. 17,9%) выразила сомнение либо отрицательное отношение, что сигнализирует о необходимости адресной поддержки сельских (78%) школ – преимущественно общеобразовательных (83%).

! С точки зрения обучающихся и родителей, картина схожая, но с заметными различиями. 735 чел. (77,8%) обучающихся заявили о доступе к цифровым учебникам и заданиям, тогда как 206 чел. (22,2%) дали нейтральные или негативные ответы. Это означает, что доступ обучающихся к цифровым материалам не реализован в полной мере, в сравнении с педагогами, и требует внимания к факторам цифрового разрыва (доступ дома, устройства, интернет).

Родители преимущественно подтверждают получение информации через электронные дневники и мессенджеры (1 744 чел., 81,9%), что указывает на широкое распространение каналов коммуникации между школой и семьей. При этом 20,6% родителей школ (интернатного типа (32%) и специальных (29%)) сообщают о проблемах с цифровыми каналами информирования.

б) владение и использование цифровых технологий

В общем виде результаты показывают достаточный уровень владения и использования цифровых технологий в образовательной школьной среде. Так, **2 595 чел. (70,2%)** респондентов дали положительную оценку (абсолютно/скорее согласен) по рассмотренному показателю (таблица 31).

Таблица 31. Данные по оценке цифрового компонента (владение и использование цифровых технологий)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
<i>Педагоги;</i> умею применять ИКТ в преподавании	622	545	87,6	77	12,4
<i>Обучающиеся;</i>	944	674	71,4	270	28,7

На уроках используются цифровые технологии					
<i>Родители;</i> Обучение с использованием технологий происходит эффективно	2130	1376	64,6	756	35,5
Итого	3696	2595	70,2	1101	29,8

Однако каждый $\frac{1}{3}$ респондент отмечает, что в учителя не умеют применять цифровые технологии, обучающиеся на уроках их не используют и обучение с использованием технологий происходит неэффективно. Так, **1101 чел. (29,8%)** опрошенных дали либо нейтральные, либо негативные ответы, что указывает на существующие дефициты, требующие целенаправленного вмешательства.

Практическая реализация цифровых технологий в классах ниже уровня самооценки педагогов. 674 (71,4%) обучающихся отмечают применение цифровых устройств на уроках, однако $\frac{1}{3}$ школьников (270 чел., 28,7%) либо не отмечает активного применения, либо оценивает его отрицательно. Иными словами, владение цифровыми инструментами не везде регулярно и используется в учебной практике.

Родительское восприятие эффективности цифрового обучения наиболее критично. Лишь 1376 (64,6%) родителей считают, что обучение с технологиями происходит эффективно, тогда как 756 чел. (35,5%) выражают сомнение или неудовлетворенность. Это говорит о проблеме очевидности результатов, когда родители не всегда наблюдают эффект технологий на успехах ребенка или не информированы о целях и результатах цифровых практик. Причины могут быть связаны с: нерегулярностью применения, слабой методической интеграцией ИКТ в учебные задачи, недостатком демонстрируемых учебных результатов и коммуникации с родителями по применению цифровых технологий в школе.

в) *цифровая компетентность и цифровая безопасность*. По трем сопоставимым показателям цифровой компетентности и цифровой безопасности в школы наблюдается выраженное единство восприятия между педагогами, обучающимися и родителями. Так, **2 327 чел. (63%)** респондентов дали положительную оценку (абсолютно/скорее согласен) по рассмотренному показателю (таблица 32).

Проблема практической трансляции на учащихся: лишь 1278 (60,9%) школьников отмечают, что учителя объясняют, как безопасно пользоваться интернетом. Однако почти 852 (40%) ученика отмечают, что не получают системного обучения цифровой безопасности. Это указывает на разрыв между наличием цифровых компетенций у педагогов и реальным охватом, а также обучением детей по цифровой безопасности.

Таблица 32. Данные по оценке цифрового компонента (цифровая компетентность и цифровая безопасность)

Группа респондентов	Общее количество	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
<i>Педагоги:</i> Я постоянно участвую в обучении для развития цифровых навыков	622	474	76,2	148	23,8
<i>Обучающиеся:</i> Учитель объясняет, как безопасно пользоваться интернетом	944	575	60,9	369	39,1
<i>Родители:</i> В школе обучают цифровой безопасности	2130	1278	60	852	40
Итого	2 598	2 327	63	1369	37

Восприятие родителей схоже с оценкой школьников. 40% родителей считают, что в школе отсутствует системное обучение детей цифровой

безопасности. Доля негативных оценок среди родителей весьма существенна и подсказывает, что многие семьи либо не информированы о форматах работы, либо не видят эффекта от применяемых практик. Это снижает общую эффективность цифрового образования и вызывает тревогу у значительной доли родителей и обучающихся.

Выводы

По результатам опроса всех групп респондентов можно констатировать, что, в целом, цифровая среда школ оценивается ниже, чем большинство компонентов (в среднем положительно оценивают 76,4% об общего числа респондентов) (таблица 33). Наибольшую обеспокоенность вызывает цифровая компетентность и безопасность в школах. Так, 1 369 чел. (37%) выражают негативное мнение по данному вопросу.

Также негативную оценку получил показатель владения и использования цифровых технологий в школе – 1101 чел. (29,8%).

Таблица 33. Сводные данные по оценке цифрового компонента

Показатель	Абсолютно согласен / согласен	Доля, %	Не согласен / категорически не согласен /затрудняюсь ответить	Доля, %
1. Доступ к цифровым ресурсам	2 990	80,6	706	19,4
2. Владение и использование ИКТ	2 595	70,2	1 101	29,8
3. Цифровая компетентность и безопасность	2 327	63	1 369	37
ИТОГО		76,4		23,6

Доступ к ресурсам неравномерен: в ряде сельских, интернатных и специальных школ имеется цифровой разрыв и ограничивает равные возможности. Многие учителя владеют ИКТ, но их регулярное и целенаправленное использование на уроках носит фрагментарный характер.

Наблюдается недостаток методической интеграции. Нет единых сценариев «учебная задача – инструмент – критерий результата», поэтому технологии часто применяются формально, без измеримого учебного эффекта.

Значительная часть семей не замечает положительного влияния ИКТ на успеваемость ребенка, что подрывает доверие к цифровым инициативам. Многие ученики и родители не получают последовательного обучения безопасному поведению в сети.

АНАЛИЗ ОТКРЫТЫХ ВОПРОСОВ

Анализ открытых ответов педагогов показывает, что основными направлениями, которые педагоги связывают с улучшением образовательной среды, являются:

- педагогические и методические условия (43% упоминаний);
- психологический и ценностный климат (27%);
- материально–пространственная и цифровая среда (16%);
- управленческая культура (9%);
- партнерство с родителями/сообществом (5%).

При этом ключевая идея респондентов – необходим акцент в сторону человекоцентричного, индивидуализированного обучения и создания безопасной эмоциональной атмосферы, где формирующее оценивание и рефлексия обучающегося рассматриваются как базовые практики.

По шкале готовности рекомендовать школу (вопрос “Готовы ли Вы порекомендовать Вашу школу?”):

- 55% педагогов отметили «высокий уровень» оценки (9–10 баллов из 10 возможных),
- 29,3% – нейтральный уровень, то есть 7–8 баллов;
- 15,7% – низкий уровень, характеризующий баллами от 0 до 6.

Критика наблюдается у следующих групп педагогов:

- работающих в сельских школах (72% среди негативно отметивших педагогов);
- возраст 45–59 лет (48%);
- стаж >20 лет (53%).

Эти данные указывают на наличие устойчивой группы опытных сельских педагогов с заметным ощущением дефицита поддержки и ресурсов.

Анализ открытых ответов учащихся показывает очевидную приоритет улучшения пространственно–предметной сферы и качества урока:

– 36 % упоминаний относятся к улучшению пространственно–предметной среды,

– 25 % – к запросу на интересные и современные уроки,

– 17 % – к психологическому климату и отношению педагогов;

– остальные темы (свободное время 9%, цифровые ресурсы 7%, правила и нагрузка 6 %) занимают меньшие, но стабильные доли.

Эти доли отражают ожидания детей о школе как о месте одновременно комфортном (физически), содержательно–значимом и безопасном (эмоционально).

Остановимся отдельно на каждой рекомендации:

1) 36% респондентов прямо связывают желание приходить в школу с качеством мебели, санитарией, зон отдыха и температурным режимом («Жиһаз жаңарту керек», «Асханада тамак дәмдірек болса», «Мектеп жылырақ болса»). Для детей физический комфорт – это не только удобство, но и показатель уважения со стороны системы образования: эстетика и удобство воспринимаются как «радость и безопасность». Государственные инициативы по модернизации (например, «Келешек мектептері») обоснованы с точки зрения влияния на мотивацию и посещаемость, однако преодоление неравенства старого фонда остается критическим;

2) Каждый $\frac{1}{4}$ обучающийся (25%) хочет видеть уроки более деятельностными: проектные формы, игровые и экспериментальные задания, использование практических задач. Это означает переход от пассивного восприятия знаний к активному обучению, что согласуется с международной практикой развития компетенций и метапредметных навыков. Внедрение таких трансформаций требует одновременной поддержки учителя (методическая помощь, время на проектную работу) и минимального оборудования (пространства для групповой работы, доступ к материалам);

3) Каждый $\frac{1}{6}$ обучающийся (17%) указывает на важность доброжелательного обращения, объяснений и чувства принятия («Қателесем, ұрыспай түсіндірсе»). Для детей эмоциональная безопасность – ключевой фактор «школьного счастья», напрямую влияющий на их готовность участвовать, задавать вопросы и пробовать новое. Результаты подчеркивают необходимость разработки и внедрения практик социально–эмоционального обучения (SEL) и формальных каналов обратной связи между учащимися и педагогами.

Хотя цифровая сфера по опросу занимает условно меньшую долю (7%), она важна как часть современного учебного опыта: интерактивные доски, планшеты и интернет воспринимаются детьми как естественная часть урока.

Также значимы запросы на увеличение активного времени (9%) – игровые, спортивные зоны и более длинные перерывы – что соответствует мировым

рекомендациям по необходимости восстановления внимания в учебный день. Эти ожидания нужно учитывать в парах «педагогические практики –инфраструктура».

Сопоставление предпочтений детей с моделью мониторинга показывает: улучшение образовательной среды должно идти по трем параллельным линиям – физический комфорт (ремонт, зоны отдыха), модернизация методики (проектная, деятельностная педагогика) и улучшение эмоциональной среды (SEL, культура обратной связи).

Анализ комментариев родителей показывает выраженную предпочтительную структуру ожиданий:

- 31 % упоминаний о индивидуализации и психологической поддержке ребенка;
- 26 % обновление методов обучения и развитие критического мышления;
- 19 % улучшение инфраструктуры и безопасность;
- 15 % усиление партнерства семьи и школы;
- 9 % ценностно–нравственное воспитание.

В совокупности эти данные фиксируют запрос родителей на «человекоцентричную» школу, где образовательный процесс сочетает индивидуальную поддержку, современную методику и безопасное комфортное пространство.

Остановимся отдельно на каждой рекомендации:

1) Индивидуализация и психологическая поддержка (31%). Родители последовательно отмечают потребность в системных механизмах психологической диагностики, доступе к консультациям школьного психолога и практиках, повышающих самооценку ребенка («Баланың жеке қабілетін ашуға көңіл бөлу керек»). Родители связывают личностное развитие ребенка, прежде всего, с регулярной поддержкой эмоционального состояния и мотивации. Такая потребность логично коррелирует с международными рекомендациями по включению SEL (social–emotional learning) и шкалами благополучия в мониторинг образовательной среды;

2) Современные методы обучения и критическое мышление (26%). Родители ожидают ухода от репродуктивных уроков в сторону проектной, исследовательской и проблемно–ориентированной педагогики. Они связывают такие методы с формированием самостоятельности и мотивации у ребенка («Сабақтар қызықты, практикалық бағытта болса»). Для реализации этого ожидания необходимы одновременно и методическая поддержка учителя, и адаптированные учебные планы и минимальная материальная база для практических занятий;

3) Инфраструктура и безопасность (19%). Родители указывают на проблемы школьной пространственно–предметной среды. Это переполненные/старые классные помещения, отсутствие зон отдыха, вопросы санитарии и безопасности («Мектеп ғимаратын жөндеу керек...», «Қауіпсіздік пен санитарлық жағдайға мән

беру кажет»). Рекомендации касаются учебного комфорта и здоровья ребенка, финансирования в создание базовых условий (температурный режим, санитарные условия, зоны активного отдыха, базовый цифровой доступ);

4) Партнерство семьи и школы (15%). Родители учеников начальной школы хотят не формальной вовлеченности, а регулярных каналов коммуникации, совместных проектов, родительских клубов и механизмов участия в школьных решениях. Это стратегически важно. Повышение уровня включенности родителей коррелирует с улучшением поведения, учебы и социальной адаптации детей. Мониторинг должен фиксировать не только «удовлетворенность», но и реальные показатели взаимодействия (частота встреч, участие в проектах, наличие родительских советов);

5) Ценностно–нравственное воспитание (9%). Часть родителей акцентирует внимание на воспитательную функцию школы (уважение, эмпатия, патриотическое и нравственное воспитание). Это ожидание не противоречит запросам на модернизацию методик, а напротив, интеграция ценностного содержания в уроки усилит устойчивость личностных изменений.

Смысловой анализ показывает, что три доминанты (индивидуализация/психологическая поддержка, современные методы обучения и базовая инфраструктура) должны работать в единстве. Без поддержки учителя и обновленной методики инвестиции в пространственно–предметную сферу дадут ограниченный эффект, и наоборот. Поэтому программа улучшений должна быть комплексной, многоуровневой и приоритетной по эффекту для обучающегося.

ОБЩИЕ ВЫВОДЫ:

В целом образовательная среда школ оценена респондентами положительно от 75,3% до 82% (Рисунок 9).

1. Пространственно–предметная среда.

Несмотря на общий позитивный фон (средняя доля положительных ответов 77,3%), выявлены системные дефекты, объединяющие три группы наблюдений:

а) низкая адаптация пространства под разные формы обучения. Только 69,3% положительных ответов и 30,7% нейтральных/негативных, что свидетельствует о дефиците видимых и доступных многофункциональных зон;

б) локальные проблемы санитарно–эргономического состояния и качества мебели (особенно критично: 22,2% обучающихся отмечают неудобство мебели), а также недостатки инженерной безопасности и санитарии, которые фиксируют родители (19% негативных/нейтральных ответов по безопасности);

в) территориальная неравномерность. Старый фонд и сельские школы демонстрируют более низкие оценки по всем показателям. Ученики 3–4 классов сельских школ (высокая доля жалоб на мебель и комфорт), обучающиеся интернатов и специальных (коррекционных) школ. Родители сельских школ чаще

фиксируют недостатки инженерной и организационной безопасности. Педагоги в целом более позитивны по адаптивности классов (80% дают положительную оценку), что указывает на существование потенциала организационных решений, не всегда видимых обучающимся и родителям.

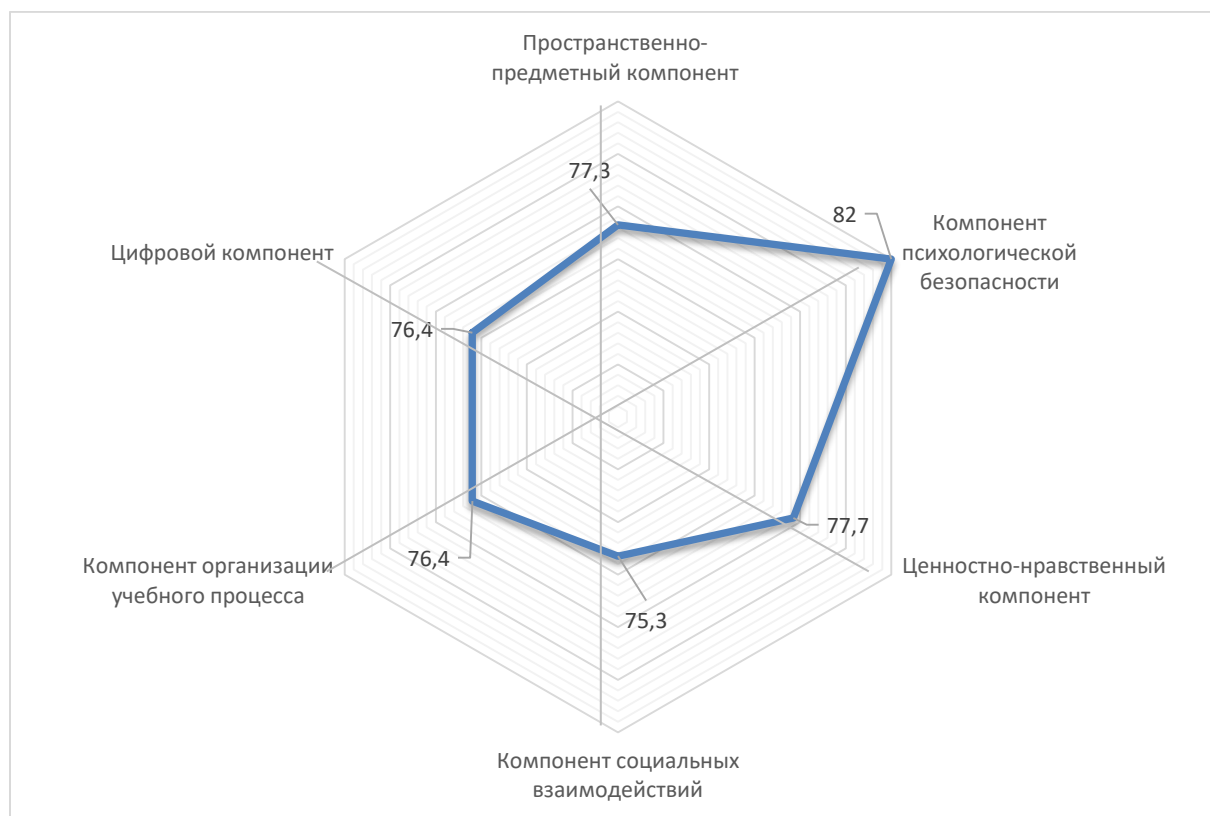


Рисунок 9. Матрица образовательной среды школы глазами респондентов

Фокус внимания:

Физическое пространство школы может стать зоной риска, если оно не обеспечивает безопасности, комфорта и ресурсов для обучающихся. Проблемы включают неадекватные санитарно–эргономические условия (устаревшая или неудобная мебель, плохая вентиляция, освещение) и опасности инфраструктуры (неполное ограждение территории, недостаток камер наблюдения, устаревшие системы пожарной безопасности, санитарные узлы и помещения).

Однако если санитарно–эргономические условия обусловлены финансированием, то вопрос организации предметной зоны для обучения и отдыха возможен силами организации образования.

В ряде школ значительная доля обучающихся и родителей отмечает нехватку *зон отдыха и многофункциональных пространств для учебы и общения*, что ограничивает вариативность образовательного процесса. Таким

образом, если пространственно–предметная среда однообразна, перегружена или небезопасна, она препятствует личности развитию детей, снижает их удовлетворенность и вовлеченность. Исследования подтверждают, что качественная учебная среда позитивно сказывается на удовлетворенности учеников. Удобная мебель, достаточное пространство и освещение улучшают отношение к обучению. Наоборот, плохие условия (шум, духота, неадаптированные учебные помещения и рекреации) отрицательно влияют на здоровье и концентрацию детей [237].

2. Социальная среда

По базовым индикаторам чувство принадлежности и уважительного отношения оценивается в целом высоко (83–87%), однако в рамках этой среды выявлены три существенных уязвимых позиции:

а) ограниченная реальная доступность психолого–педагогического сопровождения. Лишь 68% родителей считают поддержку доступной, при этом 32% родителей сомневаются в доступности психолога;

б) проблема свободы самовыражения у учащихся. 25,9% школьников дают нейтральные/негативные ответы по возможности безопасно выражать мнение, что означает, что примерно каждый четвертый ребенок не ощущает полной эмоциональной безопасности;

в) разрыв восприятия между педагогами и учащимися/родителями. Педагоги часто оценивают институциональную поддержку выше (81–89% положительных), тогда как учащиеся и родители ощутимо более критичны по практической реализации этой поддержки.

Наиболее уязвимы педагоги и учащиеся начальной ступени в сельских школах, интернатах и специальных организациях (в этих группах доля негативных ответов по психологической поддержке и свободе самовыражения существенно выше среднего). Часть педагогов сельских школ также сигнализирует о низкой поддержке инициатив со стороны администрации (18–22% сомнений), что ослабляет операционную реализацию мер по психологической безопасности.

Фокус внимания:

1) *Компонент психологической (социально–эмоциональной) безопасности* является фундаментом благополучия обучающихся. Основная угроза здесь – ***атмосфера страха или неуважения***, которая препятствует свободному самовыражению ребенка. Если ученик боится ошибиться, столкнуться с агрессией или осуждением, то развивается «школа напряжения», а не развития. Согласно данным опросов, примерно каждый четвертый ученик не ощущает себя в полной безопасности выражать мнение среди ровесников. Причины могут включать буллинг и травлю, чрезмерно авторитарный стиль учителя, отсутствие каналов обратной связи. Исследования подтверждают, что психологическая безопасность в классе критически важна. Когда ученик не боится осуждения, он более открыт,

креативен и готов сотрудничать [238]. В безопасной обстановке учащиеся менее подвержены стрессу, больше вовлечены и демонстрируют автономность и инициативу [239]. Отсутствие психологической безопасности ведет к тревожности, пассивности или агрессивным всплескам. Дети подавляют свое мнение, избегают участия в обсуждениях, что негативно сказывается на их самооценке и успеваемости. Кроме того, дефицит психологической поддержки – серьезный риск. Если в школе нет доступного психолога или службы поддержки, учащиеся с проблемами остаются без помощи.

2) *Ценностно–нравственный компонент* отражает школьные ценности, нормы и атмосферу уважения, которые разделяют участники образовательного процесса. Первый риск данного компонента связан с тем, что у школы есть воспитательная идеология (Единая программа воспитания «Адал азамат»), но **в школе присутствуют негативные модели поведения**. Например, отсутствие общих ценностей и идеалов среди коллектива может приводить к моральной дезориентации обучающихся, где дети не получают единого ориентира, что хорошо, а что плохо. В таких условиях повышается вероятность асоциального поведения, нарушений дисциплины, конфликтов на основе непонимания. Исследования школьного климата показывают, что позитивный морально–психологический климат ассоциируется с более редкими случаями агрессии и правонарушений среди учеников [240]. Если же в школе терпимо относятся к унижению слабых, коррупции (например, выборы) или отсутствует культура академической честности, это явные зоны риска ценностной среды.

Еще один риск заключается в **разрыве между декларируемыми ценностями и практикой**, когда на словах провозглашаются уважение и сотрудничество, а фактически школьная жизнь пронизана авторитаризмом и формализмом. Такой когнитивный диссонанс подрывает доверие детей и родителей к школе.

Недостаток воспитательной работы по нравственному развитию также является сохраняющимся риском. Если учебный план перегружен знаниями, но не уделяется внимание воспитанию характера, дети могут упускать развитие эмпатии, гражданственности, толерантности. В итоге ценностно–нравственные риски проявляются в виде цинизма у подростков, отсутствием у них моральных ориентиров, низкого уровня школьной сплоченности.

3) *Компонент социального взаимодействия* касается коммуникации и сотрудничества между всеми участниками. Первая зона риска связана с **дефицитом взаимодействия или его негативными формами**. Например, слабая вовлеченность родителей в школьную жизнь создает риск непонимания между семьей и школой, вызывающие взаимные претензии и недоверие. Также негативна замкнутость учеников друг на друге или на гаджетах вместо живого общения. Современные технологии иногда снижают качество прямого общения, что мешает

развитию социальных навыков. Проблемой может быть отсутствие командной работы. Если уроки построены только на индивидуальной деятельности и соревновании, дети не учатся сотрудничать, помогать друг другу. Это ведет к отчужденности или, наоборот, к нездоровой конкуренции.

Конфликты в коллективе учителей также могут быть еще одной зоной риска социального взаимодействия, когда разобщенный или токсичный педагогический коллектив плохо сказывается и на учениках, и на общем климате. Наконец, неучастие учащихся в принятии решений (отсутствие ученического самоуправления) является упущенной возможностью. Без этого школа рискует остаться для детей «чужой», не учитывающей их мнение, что снижает мотивацию.

Исследования подтверждают, что школы, где установлены доброжелательные отношения и поддержка между учителями и учениками, имеют лучшие академические и поведенческие результаты [241]. А умение работать в команде становится все более важным навыком в обществе [242]. Если школа не развивает эти навыки, ученики могут столкнуться с трудностями социальной адаптации.

3. Организационно–технологическая среда.

Компонент организации учебного процесса и цифровизации демонстрирует фрагментарность. 80,3% положительных оценок по развивающему обучению сочетаются с 19,7% сомнений, коммуникация и обратная связь – 77% положительных и 23% критики, а организационно–педагогические параметры – лишь 71,9% положительных и 28–29% нейтральных/негативных.

В цифровой области наблюдается трехуровневая проблема:

- а) доступ к цифровым ресурсам формально высокий (80,6%),
- б) практическое владение и системное использование ИКТ на уроке ниже (70,2% положительных; 29,8% нейтральных/негативных),
- в) цифровая безопасность/компетентность еще ниже (63% положительных, 37% сомнений/негатива).

Родители наиболее критичны к эффективному использованию технологий (35,5% выражают сомнение), что указывает на невидимый образовательный эффект ИКТ. Цифровой разрыв выражен в сельских, интернатных и некоторых специальных школах (большая доля негативных ответов по доступу и использованию), при этом сами педагоги обычно декларируют владение ИКТ (87,6% учителей отмечают, что умеют применять ИКТ), но это владение не везде трансформируется в регулярную, методически оправданную практику на уроках – различия между самооценкой педагогов и опытом учеников/родителей указывают на проблему методической интеграции и отчетности об образовательном эффекте технологий.

Фокус внимания:

1) *Компонент организации процесса обучения* отражает педагогические подходы, учебные планы и управленческие решения в школе. Главные риски здесь связаны с **консерватизмом и инертностью образовательного процесса**. Если школа продолжает действовать по старым шаблонам (преобладание пассивных форм обучения, перегруженный учебный план без учета интересов учеников), то личностно–развивающая среда не формируется. Обучающиеся в таких условиях теряют интерес, становятся исполнителями, а не активными субъектами обучения. Это означает, что не обновленные методики обучения выступают факторами снижения качества.

Еще одна зона риска – **недостаток профессионального развития педагогов**, обуславливающий низкий уровень готовности и мотивация педагогического коллектива к инновациям. Если учителя плохо владеют современными образовательными технологиями, не стремятся применять новые методы (проектное обучение, дифференцированный подход и т. д.), то попытки создать позитивную среду могут столкнуться с сопротивлением или формализмом. Кадровый дефицит также является проблемой, когда не хватает специалистов или у учителей нехватка навыков, цели личностного развития обучающихся не достигаются.

Организационный риск связан с **неэффективным управлением переменами**, где отсутствие системного плана внедрения образовательной среды, хаотичные реформы без поддержки персонала могут привести к разочарованию и саботажу изменений. Например, если администрация вводит новые правила или программы без обсуждения с педагогами, это создает стресс и сопротивление, что угрожает успеху нововведений [243]. Также чрезмерная учебная нагрузка и акцент только на оценках, ЕНТ представляют собой зону риска, когда при перегрузке на развитие личности остается мало времени. Обучающиеся и учителя выгорают, и любая инновация воспринимается как лишняя обязанность.

2) Цифровой компонент. В современном мире возникают серьезные риски, если школа не успевает адаптироваться к цифровой эпохе. Один из рисков связан с **недостаточной цифровой готовностью школы** (инфраструктура и цифровое неравенство). Когда в школе или у части обучающихся нет доступа к современным устройствам, стабильному интернету. Низкая цифровая компетентность педагогов обуславливает снижение качества обучения и стресс у всех участников образовательного процесса. Но если по данному риску в настоящее время проводится большая работа, следующий риск считается большей проблемой цифровизации образования.

Использование технологий **без учета цифровой безопасности**. Без надлежащей культуры и контроля гаджеты могут отвлекать учеников (игры, соцсети на уроках), возникать случаи кибербуллинга, утечки персональных данных. Цифровая среда несет в себе академические и этические угрозы (ученик списывает

реферат из интернета, теряя навык критического мышления), а также угрозы жизни ребенка (вовлечение в опасные онлайн–сообщества).

Также риском является сопротивление педагогов внедрению ИКТ. Это может привести к формальному внедрению (наличие интерактивных досок, которые никто толком не использует). И наоборот, чрезмерное увлечение без педагогической цели.

4. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО СОЗДАНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Создание образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся начальных классов – это преобразование условий обучения в возможности для саморазвития и самообучения ребенка [244]. Такая среда включает три взаимосвязанных аспекта – пространственно–предметную, социальную и организационно–технологическую среды – каждая из которых состоит из конкретных компонентов. Ниже представлен анализ основных зон риска в рамках этих аспектов (в соответствии с 6 компонентами) и практические методические рекомендации для их усовершенствования.

I. ПРОСТРАНСТВЕННО–ПРЕДМЕТНАЯ СРЕДА

1.1. Пространственно–предметный компонент

Рекомендуется планомерно модернизировать пространственно–предметную среду школы.

Во–первых, улучшить эргономику школы – подобрать мебель по росту детей, оптимизировать освещение и вентиляцию классов. В условиях ограниченного бюджета школе рекомендуется привлекать средства через спонсоров или программы государственно–частного партнерства.

Во–вторых, **создавать многофункциональные пространства**. Наряду с традиционными классами обустроить зоны для групповой работы, творчества и отдыха детей. Это могут быть мобильные классы–трансформеры, рекреации с мягкой мебелью, коворкинг–зоны. Такая среда поддержки разных форм обучения позволит детям переключаться между учебной и досуговой активностями, что повышает их мотивацию.

Педагогам следует использовать пространство гибко, организуя учебные проекты вне классных стен, на улице или в специализированных зонах, чтобы условия стали ресурсом для развития. Вовлечение обучающихся и родителей в планирование улучшений пространства также важно. Это повышает чувство принадлежности и ответственность за сохранность среды.

Для эффективного педагогического воздействия среда начальной школы разделяется на **разнообразные функциональные зоны**. Образовательное пространство начального образования должно объединять два контрастных компонента: игровое пространство и учебное пространство, интегрированные между собой.

В практике это реализуется через организацию в классе, а также в пространстве школы нескольких зон:

– Зона движения (активная зона). Пространство для подвижных игр и динамических пауз. Здесь дети могут размяться и выплеснуть энергию, что особенно важно в начале обучения. Регулярная смена позиций и деятельность в движении повышают концентрацию и работоспособность учащихся, а также удовлетворяют их природную потребность в активности;

– Зона общения и сотрудничества. Участок класса или рекреации, оборудованный для групповой работы, дискуссий и совместных проектов (аналог школьного коворкинга). Ее педагогическая функция заключается в развитии коммуникативных навыков, умения работать в команде, социализация детей. Предполагает пространство, где дети могут свободно общаться, взаимодействовать друг с другом вне рамок строгой учебной дисциплины. В такой зоне могут быть столы, сгруппированные для работы в малых группах, мобильные стулья или пуфы для обсуждений. Исследователи отмечают, что наличие возможностей для неформального общения и группового взаимодействия прямо способствует формированию социальных навыков и вовлеченности школьников [245];

– Зона тишины (уединения). Тихий уголок класса или библиотеки, предназначенный для индивидуальной работы, чтения. Маленьким детям порой необходимо место, где можно побыть в покое, переключиться, снизить эмоциональное напряжение. Зона тишины является условным «уголком уединения» внутри класса/школы. Часто он совмещается с читальным уголком или релаксационным пространством. Педагогически эта зона важна для формирования самостоятельности и рефлексии. Ребенок может сосредоточиться на задании в спокойной обстановке или восстановить силы. В некоторых школах такую зону оборудуют мягкими сиденьями/пуфами, книжным стеллажом. Наличие возможности уединения в пространстве обеспечивает эмоциональный комфорт и учитывает индивидуальные различия обучающихся [245];

– Игровая зона. Пространство, наполненное развивающими играми, конструкторами, творческими материалами. Она служит для стимулирования воображения, креативности и обучения через игру. Игровая деятельность признана ведущей в младшем школьном возрасте, и специальный игровой уголок позволяет интегрировать обучение с игрой на практике. Здесь могут проводиться дидактические игры, инсценировки, экспериментирование – все, что развивает любознательность и инициативу детей в безопасной обстановке.

Данные зоны интегрируются в учебно–рабочую зону (рисунок 10). Область размещения парт и стульев, где проводятся уроки. Однако в многофункциональном пространстве учебно–рабочая зона проектируется с учетом трансформируемой среды, где парты могут легко объединяться в группы или рассматриваться как индивидуальные рабочие места по необходимости.

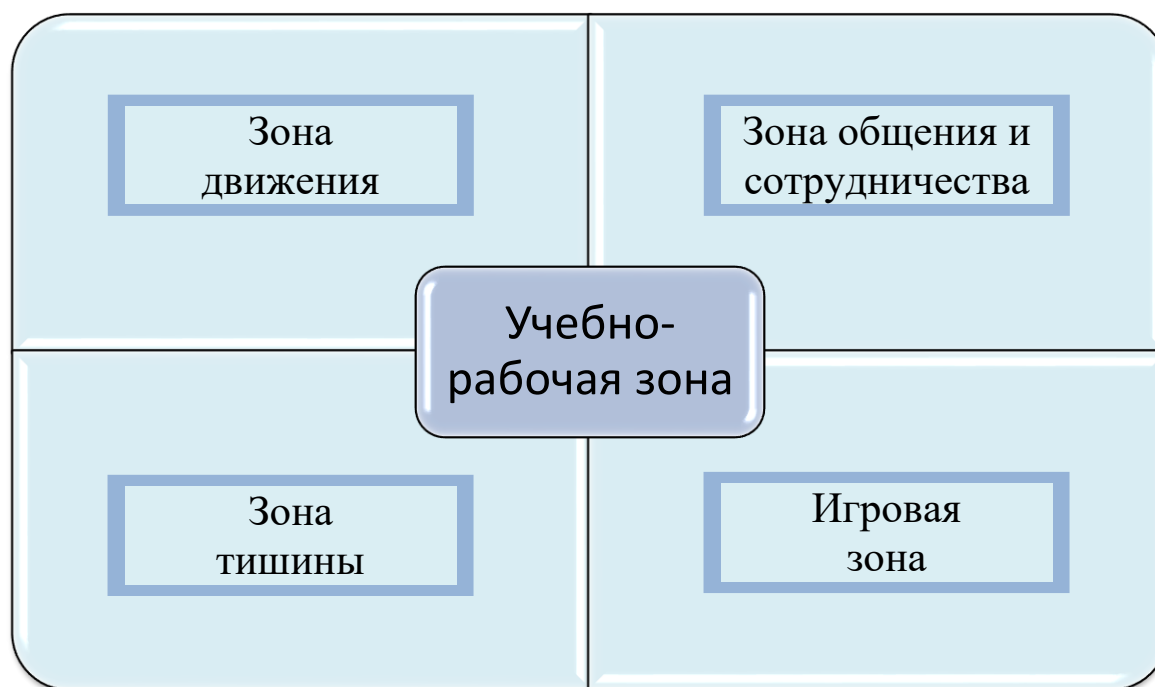


Рисунок 10. Зонирование образовательной среды класса/школы

В современных классах все чаще отсутствует фиксированное рабочее место учителя. Вместо традиционного учительского стола спереди используется мобильная кафедра. Это подчеркивает ориентированность на учеников и гибкость сценариев урока.

Для оценки функциональных зон предлагается следующий чек–лист (таблица 34).

Таблица 34. Чек–лист оценки функциональных зон

№	Функциональная зона	Критерий оценки	Индикатор	Показатель
1	Зона движения	Выделено место для активного движения	Достаточно место в классе или в рекреации школы	да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/>
		Оборудование безопасно	Все предметы в данной зоне безопасны	да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/>

		Использование зоны	Регулярность использования зоны	ежедневно <input type="checkbox"/> раз в неделю <input type="checkbox"/> редко <input type="checkbox"/>
2	Зона общения и сотрудничества	Наличие материалов или мест классной/ школьной среды, стимулирующих коммуникацию	Наличие настольных игр/обсуждаемых постеров на стене/ доски для написания идей детьми и др.	да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/>
		Наличие удобных мест для детей	Пуфы, мебель– трансформер	да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/>
		Использование зоны	Дети часто там собираются	ежедневно <input type="checkbox"/> раз в неделю <input type="checkbox"/> редко <input type="checkbox"/>
		Свобода коммуникации	Участие всех детей в общении	да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/>
3	Зона тишины (уединения)	Зона тишины обустроена	Наличие книг	да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/>
		Удобная зона	Мягкие сиденья и др.	да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/>
		Зона рассчитана на уединение	Зона рассчитана на 1– 2 ребенка	да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/>
		Доступность зоны	Зона используется без замечаний педагога	да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/>
4	Игровая зона	Наличие постоянного места для творческой деятельности	Наличие арт–уголка	да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/>

		Разнообразие материалов	Наличие изо–средств, конструкторов и др.	да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/>
		Доступность зоны	Используется ли зона по инициативе детей	да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/>
		Обновление контента	Экспозиции меняются, запасы материалов пополняются	да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/>
		Дети в оформлении класса участвуют	Имеется выставочное пространство	да <input type="checkbox"/> нет <input type="checkbox"/>

В рамках диагностики среды начальной школы можно пройти по данному чек–листу и выставить отметки по пунктам для каждого класса или школы в целом. Возможно также фиксировать с применением особых элементов. Например, оценка может быть балльной (например, по 5–балльной шкале, или описательно – высокое/среднее/низкое обеспечение). Также могут быть цветные метки, которые могут помочь. Зеленым отметить благополучные аспекты, желтым – нейтральные, красным – проблемные.

Такой анализ быстро выявит, какие классы организованы более многофункционально, а какие требуют доработки.

В целом, все четыре типа зон должны присутствовать хотя бы в минимальном формате, тогда можно говорить, что предметно–пространственная среда класса насыщена возможностями для разнообразной деятельности, что является условием развития личности младшего школьника. Проверку зон стоит проводить не только в кабинетах, но и в рекреациях, библиотеке, других местах, где бывают младшие школьники. Вся школа должна предлагать и движение (спортивный уголок в коридоре), и общение (уютные рекреации), и тишину (библиотека, комнаты отдыха), и творчество (актовый зал, кружковые комнаты) [246]. Такой чек–лист, включающий функциональные зоны, удобно использовать как памятку при проектировании кабинета или при внутреннем аудите класса классным руководителем.

II. СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА

Социальная среда школы охватывает психологические и ценностные аспекты взаимоотношений, в которых взаимодействуют обучающиеся, педагоги и

родители. Она включает компоненты 2.1. Психологическая безопасность, 2.2. Ценностно–нравственный компонент и 2.3. Социальное взаимодействие. Риски в этой среде связаны с неблагоприятным психологическим климатом, размытостью нравственных ориентиров и недостаточной коммуникацией между участниками образовательного процесса. Ниже рассмотрены основные зоны риска каждого компонента и рекомендации по их преодолению.

2.2 Психологическая безопасность

Формирование психологически безопасной среды является приоритетной задачей школы.

Важным в создании атмосферы доверия и поддержки в школе является реализация программ «ДосболLIKE» / KiVa и применение социально–эмоционального обучения детей.

Реализация в школах программ «ДосболLIKE» / KiVa. Это реализуется через внедрения программы профилактики буллинга и травли. Министерство просвещения утвердило Правила профилактики травли (буллинга) ребенка [247]. Этот документ задает рамку для школ по диагностике инцидентов, процедурам реагирования и профилактике.

На уровне организаций образования с 1 сентября 2025 года в школах страны введены 2 программы: национальная программа «ДосболLIKE» и программа KiVa по профилактике и борьбе с буллингом. Обе программы прошли апробацию в 2024–2025 учебном году в школах Казахстана. По итогам апробации принято решение о запуске программ в школах страны с 1 сентября 2025 г.

Программа KiVa по профилактике и борьбе с буллингом является адаптированной научно обоснованной и отмеченная наградами финской программой [248].

Разработанная национальная программа «ДосболLIKE» [249] является отечественной программой профилактики травли в организациях образования. В предлагаемой программе содержится положение об организации и работе антибуллинговой команды, образцы проектов локальных нормативных актов организаций образования, пошаговые алгоритмы реагирования при выявлении признаков травли среди обучающихся, программа установочного семинара для педагогов, обучающие модули, адаптированные занятия и методические планы для родителей обучающихся начальных классов, методическое руководство по организации проектной деятельности обучающихся на основе профилактических занятий, комплекты инструментов для проведения диагностики и системного мониторинга конфликтных ситуаций, а также методические материалы по психолого–педагогической поддержке педагогов в развитии социально–эмоциональных навыков обучающихся.

Применение социально–эмоционального обучения детей. Необходимо развивать культуру открытого диалога. Учителям рекомендуется поощрять учеников высказывать мнение, задавать вопросы без страха ошибки.

Предлагаем Пошаговый план внедрения социально–эмоционального поддерживающего обучения:

1. Создание рабочей группы и оценка потребностей. На первом этапе администрация школы формирует инициативную группу по внедрению. В ее состав входят завуч по воспитательной работе, педагог–психолог и учителей начальных классов. Группа проводит *аудит текущей ситуации*, включающий анализ климата в школе (например, результаты анкетирования учащихся и родителей по Анкетам, представленным в Приложении). выявляет основные проблемы (буллинг, отсутствие навыков саморегуляции у детей и т. п.) и определяет цели программы. Такой подход соответствует рекомендациям создавать при школе специальную команду для руководства процессом и привлекать к оценке ситуации всех заинтересованных лиц. На этом этапе важно заручиться поддержкой всего педагогического коллектива и родителей, разъяснив им цели и пользу социально–эмоционального обучения в школе. Администрация издает приказ по школе о запуске программы, распределяет обязанности (например, закрепляет за психологом координацию диагностик и тренингов).

2. Разработка программы и методических материалов, а также повышение квалификации педагогов. Рабочая группа адаптирует имеющиеся программы и подходы СЭО под контекст школы. Разрабатывается *План реализации СЭО* в образовательный процесс школы. В него включают цели и ожидаемые результаты (например, улучшение навыков эмпатии, снижение случаев агрессии), перечень тем и умений по классам, формы работы. Программа охватывает модули по развитию социальных–эмоциональных навыков, встраивание элементов СЭО в обычные уроки (через групповые задания, обсуждение ценностей в литературе, проекты по сотрудничеству и т.д.), а также внеурочные мероприятия. Методический совет школы утверждает программу СЭО с ее интеграцией с действующим учебным планом и Единой программой воспитания «Адал азамат».

Работа по социально–эмоциональному обучению необходима в школе поскольку осознанность в отношении эмоций у детей является важной частью эмоциональной устойчивости. Дети, умеющие понимать и регулировать эмоции, реже испытывают хроническую тревогу и лучше справляются со стрессом [244].

Программа «Социально-эмоциональное обучение в 1–4 классах» (шаблон)

Школа: (полное наименование школы)

Срок реализации: учебный год

1. Обоснование и нормативная база

Краткое обоснование необходимости внедрения СЭО в начальной школе.

Ссылки на нормативные документы: Приказ МОН РК №506 (2022), Единую программу воспитания «Адал азамат», локальные акты (приведите кратко ссылки и основания).

2. Цели и ожидаемые результаты (SMART)

2.1. Цель: создать устойчивую модель СЭО, обеспечивающую развитие эмоциональной грамотности педагогов и обучающихся и их психологическую безопасность.

2.2. Ожидаемые результаты:

- К концу года 70% обучающихся распознают и называют базовые эмоции;
- Снижение случаев буллинга на ___% относительно предыдущего года;
- 70% педагогов прошли базовое обучение по СЭО.

3. Целевые группы и объем программы

Целевые группы: учащиеся 1–4 классов, педагогический коллектив, педагог-психолог, родители, администрация.

Количество часов и формат обучения: указать количество занятий, часов и формат (уроки, проекты и др.).

3. Структура модулей и содержание программы «Социально-эмоциональное обучение (СЭО) в 1–4 классах» (таблица 35).

Содержание программы

Инструкция: документ содержит подробное содержание программы по модулям и темам для 1–4 классов. Используйте его как основу при разработке программы, сценариев занятий и методических материалов. Каждый модуль включает цели, ожидаемые результаты, примерные темы по классам, рекомендуемые формы работы, продолжительность и критерии оценки.

Таблица 35. Структура модулей и содержание программы «Социально-эмоциональное обучение (СЭО) в начальной школе»

Модули	
МОДУЛЬ 1. Вводный «Кто я и мои чувства» (1 класс)	
1	<p>Цель модуля: сформировать у первоклассников базовую эмоциональную грамотность, умение называть свои эмоции и соблюдать простые правила уважительного общения.</p> <p>Ожидаемые результаты:</p> <ul style="list-style-type: none">– Умение называть 5–7 базовых эмоций (радость, грусть, гнев, страх, удивление, стыд, гордость);

- Освоение простых правил класса и навыка приветствия;
- Появление первой практики утреннего круга как коллективной традиции.

Темы и содержание по классам (1 класс):

1) Знакомство: «Кто я?». Дети называют имя, интересы, настроение (1 час).

2) Эмоции вокруг нас: «Какие бывают чувства?» Проводится игра с карточками-смайликами или карточками-иллюстрациями (1 час).

Игра с карточками-смайликами. «Что я чувствую?» Каждому ребенку раздают карточку с названием эмоции (радость, грусть, гнев, страх, удивление). По команде учителя все по очереди изображают заданную эмоцию мимикой и жестами, а остальные угадывают. Это занятие помогает снять скованность и расширяет эмоциональный словарь. Также эффективна игра «Зеркало». Дети работают в парах, один изображает какую-то эмоцию, другой должен воспроизвести то же выражение лица и позу, а затем назвать, что это за чувство. Затем дети меняются ролями.

Игра с карточками-иллюстрациями. Учитель показывает иллюстрацию с персонажами (дети на детской площадке, семья за обедом и т. п.), и предлагает ученикам описать настроение каждого героя на картинке. Дети обращают внимание на выражения лиц, жесты, позы персонажей и пытаются определить, кто из них рад, кто сердит, кто удивлен – и объясняют, почему они так думают. Можно раздать набор смайликов с разными эмоциями, чтобы ребенок прикрепил подходящий смайлик к каждому изображенному герою. Такая игра учит распознавать эмоциональные подсказки (мимику, язык тела) и понимать причины эмоций.

3) Правила класса: «Наши правила». Совместная разработка правил в простых формулировках (1 час).

4) Утренний круг: привычка приветствия и короткая рефлексия чувств (1 раз в неделю, 5–10 минут).

Утренний круг – краткое (5–10 минут) приветствие перед началом уроков, на котором все дети и учитель собираются в круг. Цель – создать позитивный эмоциональный настрой на день и укрепить чувство общности коллектива. Учитель приветствует каждого ребенка, затем все по очереди желают друг другу доброго утра или делятся одним пожеланием на сегодня. Можно использовать мяч для

	<p>приветствия. Ребенок, получив мяч, говорит короткое пожелание соседу и передает дальше.</p> <p>После приветствий проводятся короткие развивающие игры: ритмические хлопки в ладоши в такт счету или упражнения на потягивание («Проснись и улыбнись»). В завершение круга можно исполнить песню всем классом, что создает атмосферу радости и единства.</p> <p>Такая структура утреннего круга помогает детям почувствовать поддержку одноклассников. Практика утренних кругов активно применяется в программах эмоциональной гимнастики для дошкольников и младших школьников, показывая положительное влияние на сплоченность и настроение детей.</p>
МОДУЛЬ 2. Эмпатия и общение (1–2 классы)	
2	<p>Цель модуля: развить у детей способность понимать чувства других, формировать навыки дружбы и поддержки сверстников.</p> <p>Ожидаемые результаты:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Умение распознавать эмоции других по выражению лица и поведению; – Навык давать простую помощь и поддержку однокласснику; – Умение проговаривать свое состояние и просьбы вежливо. <p>Темы и содержание по классам:</p> <p>1) «Как понять, что у друга плохое настроение?» (1–2 класс) –упражнения на распознавание эмоций, ролевая игра «Друг в беде».</p> <p>Цель занятия – научить младших школьников фиксировать внешние признаки эмоционального состояния у другого человека и реагировать на них. В начале урока учитель вводит понятие «внешние признаки» (мимика, поза, интонация, действия). Педагог показывает карточки с иллюстрациями лиц и поз людей, отражающих радость, грусть, гнев, страх, усталость. Учитель просит детей по очереди назвать, что «означает» лицо героя. Затем проводится игровое упражнение «Что произошло?». Класс делится на группы по 3–4 человека. Каждой группе выдается карточка–ситуация (например, «Мальчик сидит один и не ест свой бутерброд», «Девочка опустила голову и молчит»), дети обсуждают и формулируют возможные причины (усталость, ссора, болезнь, грусть) и предлагают 2–3 варианта действий.</p>

На следующем этапе проводится ролевая мини–сценка. Двое детей изображают героя и друга. Третий наблюдает и называет признаки плохого настроения, после чего все обсуждают, какие слова и действия помогут. В финале урока проводится короткая рефлексия в форме «круга чувств». Каждый ребенок с помощью частицы (например, «солнышко/тучка/облако») на магнитной доске отмечает, какие признаки настроения он сегодня заметил у своих друзей. Рекомендуемая длительность составляет 30–40 минут. Наблюдение учителя осуществляется через журнал поведения, где фиксируется способность назвать минимум три признака у персонажа и предложить по крайней мере одно подходящее действие. Через 2–3 недели проводится контроль–игра «Узнай эмоцию» для проверки усвоения. Используются также карточки с лицами, набор ситуационных карточек, магнитная доска или плакат «Погодка настроения».

2) «Слова-помощники»: учимся говорить поддержку (например: «Хочешь, я помогу?» «Тебе помочь?») – практические диалоги. (1 занятие).

Цель заключается в формировании у детей словесных формул поддержки и умения предлагать помощь корректно и уважительно. Занятие начинается с демонстрации «правильной» и «неправильной» речи в ситуациях помощи. Два коротких диалога проигрываются (один в грубой форме, второй – в деликатной). Учитель совместно с детьми выделяет фразы, которые помогают, и фразы, которые ранят.

Далее используется упражнение «Словарь помощи». На карточках записаны фразы разной степени формальности и интонации. Дети по группам сортируют их в две колонки «подойдет» / «не подойдет» и обосновывают выбор. Затем практическая часть, где применяются парные диалоги по ролям: помогающий, просящий, наблюдатель, где дети учатся произносить «слова-помощники»: «Хочешь, я помогу?», «Может, вместе сделаем?», «Ты хочешь, чтобы я сел рядом?» Учитель подтягивает технику «спрашивать, а не навязывать», а также объясняет, что важно сначала спросить, нуждается ли человек в помощи, и уважать ответ.

Для закрепления применяется игра «Колесо поддержки», где дети кидают мяч, называя фразу помощи и показывая интонацию (тихо, доброжелательно). Примерная длительность занятия составляет 30 минут. Оценивается, что дети правильно

используют не менее 3 фраз–подсказок в парной практике и демонстрируют уважение к ответу сверстника (не настаивают, если получен отказ). При этом для менее уверенных детей готовят карточки–подсказки с простыми фразами, а для более сильных – задания на измененную интонацию.

3) «Кто такой третий-свидетель?» – что делать, если ты видишь, что кто-то обижается (рекомендации для свидетелей).

Цель – научить детей безопасным и эффективным стратегиям поведения свидетеля конфликтной или травмирующей ситуации. Урок начинается с обсуждения понятий «свидетель» и «третий–свидетель» (человек, который видит конфликт). Учитель озвучивает простые принципы:

- не оставаться в стороне, не подстрекать, но и не вмешиваться насильственно;
- сообщить взрослому;
- предложить помощь пострадавшему в безопасной форме.

Дается четкая последовательность действий для младших школьников в виде запоминаемой формулы (например: «Стоп – Посмотри – Подумай –Помоги/Сообщи взрослому»).

Практическая работа связана с мини–сценариями в группах, где детям предлагается проиграть три варианта реакции свидетеля (позитивный, нейтральный, опасный) и обсудить последствия каждого.

Затем формируется «реестр безопасных действий» – плакат в классе, где дети вместе с учителем записывают ответ на вопрос «Если вижу, что кому–то плохо:

- 1) подхожу (если безопасно) и спрашиваю – «Ты в порядке?»;
- 2) предлагаю пойти к учителю/психологу;
- 3) не смеюсь и не снимаю на телефон».

Важным элементом является отработка обращения за помощью к взрослому.

Какие слова сказать учителю («Я хотел(а) сообщить о ситуации на перемене») и как действовать, если взрослого рядом нет (найти дежурного, пойти в кабинет директора и др.). Продолжительность занятия составляет 30–35 минут. Рекомендуется провести серию коротких повторений и закрепляющих игр в течение месяца. Оценивается, если при моделировании дети демонстрируют знание формулы действий и способны указать минимум два безопасных варианта помощи. Школьный

мониторинг фиксирует рост обращений свидетелей к взрослым при реальных инцидентах (что свидетельствует о повышении осознанности). Учителю важно дать безопасную эмоциональную опору детям–свидетелям – кратко разбирать их переживания, чтобы не формировать у них травматизацию от участия.

4) Проект-мини «Почта добрых слов», где дети пишут или рисуют комплименты и благодарности друг другу (в течение месяца).

Цель проекта – укрепить культуру позитивного взаимодействия в классе, развить привычку отмечать и озвучивать положительные поступки сверстников, повысить самооценку и чувство принадлежности.

Проект проводится в формате акции месяца. На старте учитель объясняет задачу и правила («писать только правдивые, доброжелательные, конкретные вещи», «подписывать можно имя или оставлять анонимно»). В классе или школе устанавливается «ящик добрых слов», каждая неделя имеет тематическую направленность (неделя благодарности за помощь, неделя поддержки, неделя комплиментов за учебу), дети получают цветные листочки или карточки, куда вписывают короткие записи. Периодически (например, раз в неделю на утреннем круге) учитель вытаскивает 5–7 писем и читает вслух. Это создает эффект публичного признания и поощряет других.

В конце месяца проводится итог. Оформление стенда «Дерево добрых слов», где карточки прикрепляются к веткам или листьям, демонстрация лучших работ на родительском собрании либо подготовка мини–выпуска классной газеты. Для детей начальных классов возможна визуальная форма, где используются рисунки и стикеры вместо текста.

При этом учитель этично модерирует чтение писем, чтобы не допустить обиды в адрес автора. При анонимных записях обращать внимание на честность и доброжелательность. Оценка эффективности проекта ведется качественно. Наблюдается рост числа позитивных взаимодействий, уменьшение мелких конфликтов, увеличение числа детей, отмечающих, что «им приятно ходить в класс» в последующих анкетах. Для отчетности можно вести простую статистику, учитывая число поступивших записей в неделю, количество уникальных авторов, эти данные

	затем обсуждаются на методсовете и с родителями как показатель формирования позитивного климата.
МОДУЛЬ 3. Саморегуляция (2–4 классы)	
3	<p>Цель модуля: научить школьников простым техникам саморегуляции и управлению эмоциями в момент стресса или конфликта.</p> <p>Ожидаемые результаты:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Освоение базовых дыхательных и телесных практик для снижения напряжения; – Применение стратегии «Стоп – подумай – действуй» в игровых сценариях; – Снижение количества импульсивных реакций – по наблюдениям учителя. <p>Темы и содержание по классам:</p> <p>1) «Техники дыхания» – упражнение «Надуй шарик», «Считай до 5» (2 класс) (2 занятия).</p> <p>Упражнения на осознанное дыхание служат для быстрого снижения физиологического возбуждения и возвращения контроля над эмоциями. Ребенок учится переводить внимание с внешней ситуации на ритм дыхания. Практика «Надуй шарик» выполняется следующим образом: дети садятся ровно, представляют в руках шарик, делают глубокий вдох через нос, «надувая» шарик на счет 1–4, затем медленно выдыхают через рот на счет 1–5, визуализируя, как шарик мягко опадает. Цикл повторяют 3–5 раз.</p> <p>«Считай до 5» также упрощенный вариант. Вдох 1–4, короткая пауза, выдох 1–5. Повторяется 3–4 раза. Для занятий достаточно 1–2 минуты. Учитель демонстрирует технику вслух, использует наглядные карточки (шарик, стрелки вдох/выдох) и предлагает практиковать при повышенной эмоциональной активности или перед контрольными.</p> <p>2) «Тело знает ответ» упражнения на расслабление (прогрессивная релаксация в упрощенном формате) (2–3 класс).</p> <p>Цель метода – научить детей распознавать мышечное напряжение и целенаправленно его отпускать, тем самым снижая тревогу и повышая осознанность физического тела. Классическая упрощенная последовательность заключается в следующем: ребенок поочередно «сжимает» и «расслабляет» группы мышц (кулаки,</p>

плечи, челюсть, живот, ноги), удерживает напряжение 1–2 счета и мягко отпускает на 2–3 счета, представляя, как уходит напряжение. занятие завершается глубоким вдохом и мягким потягиванием.

Продолжительность 5–7 минут. Педагог ведет упражнение спокойным голосом, следит за безопасностью (не допускать дискомфорта), использует тихую музыку по желанию и рекомендует повторять релаксацию как короткую паузу между уроками.

3) «Стоп – подумай – действуй» – разбор простых конфликтных ситуаций и создание личного плана поведения (3–4 класс) (2–3 занятия).

Техника представляет собой простой пошаговый алгоритм самоконтроля. Сначала остановиться (стоп), затем проанализировать свое состояние и возможные последствия (подумать) и лишь после этого выбрать конструктивное действие (действуй). На занятиях дети учатся кратко проговаривать эмоцию («я злюсь/обижен»), применять «я–высказывание» и выбирать из набора безопасных реакций (уйти в тихое место, обратиться к взрослому, предложить компромисс).

Алгоритм отрабатывается через моделирование жизненных сценок и составление личной карточки–плана поведения в виде готовых фраз и вариантов действий на случай конкретной ситуации. Рекомендуется 2–3 занятия с ролевыми играми и последующей рефлексией. Учитель поощряет использование алгоритма в реальной жизни и фиксирует примеры в журнале наблюдений.

4) «Книга спокойствия» – личная тетрадь/альбом стратегий: что помогает мне успокоиться (рисунки, слова, список действий) (проект на 2 занятия).

Это проектно–рефлексивный инструмент, где каждый ребенок оформляет мини–альбом с индивидуальными приемами самопомощи (рисунки, короткие заметки, список «что мне помогает» (дыхание, прогулка, объятие мягкой игрушки, простая физическая пауза), короткие фразы–подсказки и персональные «правила» (например, «сначала дышу, потом говорю»)).

Создание книги происходит в два занятия. На первом дети собирают идеи и оформляют страницы, между занятиями пробуют приемы дома и в школе. На втором происходит рефлексия, дополнение и оформление памятки. Книга хранится у ребенка, используется как опора при эмоциональных затруднениях и как материал

	<p>для индивидуальной работы психолога. Ее регулярное обновление формирует навык саморегуляции и дает учителю диагностическую информацию о развитии ребенка.</p>
МОДУЛЬ 4. Решение конфликтов и восстановление (3–4 классы)	
4	<p>Цель модуля: обучить детей навыкам мирного разрешения конфликтов, использовать восстановительные подходы для восстановления отношений после ссоры.</p> <p>Ожидаемые результаты:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Умение вести диалог при конфликте с помощью «Я-высказываний»; – Применение простых процедур восстановления (круг восстановления) под руководством взрослого; – Снижение повторных конфликтов в классе. <p>Темы и содержание по классам:</p> <p>1) «Что такое конфликт?» (3 класс) (1 занятие).</p> <p>Цель занятия – дать обучающимся простое представление о конфликте как явлении. Отличить конфликт от шутки, распознать внешние признаки (резкая интонация, замкнутость, отказ от общения, активные проявления агрессии) и выявить типичные причины (недопонимание, конкуренция за ресурсы, случайное оскорбление, усталость).</p> <p>Начинается с короткого вводного объяснения учителя (5–7 мин), далее следует показ 3–4 проиллюстрированных ситуаций (рисунки, мини–скетчи) с коллективным обсуждением «что здесь произошло?». Групповая работа – каждая небольшая группа формулирует возможные причины и предлагает один способ мирного разрешения. В итоге формируется общеклассовая сводка «признаки –причины – что делать». Продолжительность планируется 30–35 минут.</p> <p>2) «Я-высказывания» – как говорить о своих чувствах, не обвиняя (4 класс) (2 занятия, практика в парах).</p> <p>Цель – научить детей формулировать свои переживания конструктивно через «я-высказывания» (структура: «Я чувствую... когда... Я бы хотел/попросил...»), что помогает договариваться. В первом занятии учитель объясняет логику «я–</p>

	<p>высказываний», демонстрирует примеры «обвиняющей» и «я–формулировки» через короткие сценки. Практика в парах связана с тем, что дети получают карточки–ситуации и отрабатывают формулировку своих чувств и просьб. Во втором занятии происходит обмен обратной связью, отработка интонации и невербального сопровождения (мягкий голос, открытая поза).</p> <p>3) «Круг восстановления». Структура беседы включает ответы на вопросы – что произошло, кто пострадал, как исправить ситуацию. Происходит моделирование под руководством учителя (4 класс) (2 занятия).</p> <p>Цель заключается в знакомстве класса с восстановительной практикой как способом восстановить отношения после конфликта. Структура беседы включает ответы на вопросы – что произошло, кто пострадал и как, как можно исправить ситуацию, какие шаги договорились предпринять. Сначала педагог объясняет этапы круга и роли фасилитатора (взрослого), далее проходит моделирование под руководством учителя. Проигрываются 2–3 сценария с участием «пострадавшего», «обидчика» и «фасилитатора», разбор чувств и совместный поиск решений. На втором занятии происходит отработка фасилитации с участием обучающихся–наблюдателей и обсуждение, как прописать результаты договора.</p>
МОДУЛЬ 5. Проекты и внеурочная деятельность	
5	<p>Цель модуля: дать школьникам возможность применять социально-эмоциональные навыки в практических проектах, укреплять связь школа-семья-сообщество.</p> <p>Ожидаемые результаты:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Формирование навыков командной работы и ответственности за общий результат; – Вовлеченность семей в воспитательный процесс; – Публичная демонстрация достижений (мини-выставки, концерты, акции доброты). <p>Примеры проектных тем и активностей:</p> <p>1) «Почта благодарностей» – дети и родители пишут благодарственные записки учителям и одноклассникам (ежемесячно).</p>

«Почта благодарностей». Цель — развить привычку замечать и выражать признательность, укрепить позитивные межличностные связи. Организация простая и цикличная: в классе выделяется «ящик благодарностей» и ежемесячная дата чтения/публикации посланий; участники (ученики, родители, учителя) пишут короткие записки — благодарности или комплименты одноклассникам и сотрудникам школы. Формы: рукописные карточки или рисунки для младших; анонимность по согласованию для создания безопасной атмосферы. Регулярные чтения на утреннем круге/на родительском собрании создают эффект признания и повышают самооценку адресатов. Критерии успеха: число отправленных записок, эмоциональный отклик (анекдоты, наблюдения учителя), снижение конфликтных проявлений в классе.

2) «Альбом семьи» – семейный проект: совместное создание тематического альбома о традициях, эмоциях и семейных ценностях (домашнее задание на 2–3 недели).

«Альбом семьи». Цель — связать школьную работу с семейными ценностями, развить эмоциональную саморефлексию и межпоколенческое общение. Формат домашнего творческого проекта на 2–3 недели: семьи создают альбом (фото, рисунки, рассказы, рецепты, небольшие интервью с родственниками) на тему «Наши традиции и эмоции», оформляют 6–8 страниц и приносят в школу для обмена и выставки. В классе проводится выставка–презентация, дети рассказывают о значимых элементах, учитель формирует уроки, опираясь на представленные материалы (обсуждение эмоций, культурных практик, понятий уважения и поддержки). Эффект: усиление связи школа–семья, расширение эмоционального словаря ребенка, уважение к семейным историям. Оценка — участие семей (процент вовлеченных), качество представленных материалов и отзывы участников.

3. Формы и методы работы

Классные часы, утренние круги, ролевые игры, проектная деятельность, консультации психолога, семинары для родителей, супервизии для педагогов.

Собрания для родителей могут включать различные темы. Например, психолог может провести цикл бесед для родителей на темы эмпатии, позитивной дисциплины, профилактики буллинга. Родителей вовлекают в мероприятия путем

проведения утренних кругов с участием родителей, семейные проекты (конкурсы рисунков «Мои эмоции», дни добрых дел и т.п.). Можно также пригласить волонтеров ЮНИСЕФ для обмена опытом, провести открытые мероприятия по теме эмоционального благополучия детей. Эти все мероприятия могут быть проведены в рамках Единой программы воспитания «Адал азамат».

Важна доступность психологической службы для учеников и родителей. Важно не только наличие штатного психолога, но и информирование классными руководителями о возможности обратиться за поддержкой конфиденциально.

4. Структура исполнителей и обязанности

Администрация курирует вопросы утверждения программы и ресурсного обеспечения.

Руководитель проекта занимается организацией СЭО.

Педагог-психолог проводит диагностику и сопровождение СЭО.

Классные руководители отвечают за реализацию СЭО.

5. Календарный план (таблица 36).

Таблица 36. Календарный план (образец)

Раздел	Содержание	Ответственные	Сроки	Ресурсы	Критерии оценки
1. Формирование рабочей группы	Состав, регламент работы, план первого собрания	Директор, завуч, психолог	Сентябрь	Приказ, протокол	Наличие приказа, протокол собрания
2. Входная диагностика	Анкетирование обучающихся/ родителей/ учителей, отчет	Психолог, учителя	Сентябрь	Анкеты	Заполненные анкеты, отчет по диагностике
3. Обучение педагогов	Вводный семинар по СЭО	Методист, приглашенные тренеры	Сентябрь– Октябрь	Методические ресурсы, презентации	% прошедших обучение

4. Реализация модулей	Проведение занятий по модулям 1–5	Учителя 1–4 классов	Ноябрь–Май	Сценарии, раздаточные материалы	Количество проведенных занятий
5. Работа с родителями	Родительские собрания	Психолог, род. комитет	В течение года	Презентации, раздаточный материал	% вовлеченных родителей
7. Мониторинг	Промежуточное анкетирование, анализ данных	Руководитель проекта, психолог	Март	шаблоны	Отчет, динамика по индикаторам
8. Итоговая оценка и отчет	Итоговая диагностика, отчет на методическом совете	Рабочая группа	Июнь	Документы проекта	Отчет, рекомендации

6. Диагностика и мониторинг

Использование шаблонов анкет для младших школьников, анкета для учителей, родителей, журнал наблюдений, реестр инцидентов.

Администрация и психолог проводят 2 раза в год опросы учителей и обучающихся (1 раза в год рекомендуется включать в опросы родителей) о климате в классе и эффективности мероприятий. Анкеты могут быть по компоненту психологической безопасности социальной среды, разработанные Академией и представленные в Приложении.

Также в анкеты для обучающихся можно включить следующие вопросы: «Чувствуешь ли ты себя в безопасности в школе?», «К кому ты можешь обратиться, если обижен?», «Какие классные мероприятия тебе понравились?» и др. Анкеты для учителей должны быть направлены на оценку уровня сплоченности класса, изменения в навыках детей и пр. Если данные показывают проблемы в каком-то классе (скажем, сохраняется высокий уровень конфликтов), психолог адресно работает с этим коллективом, подключает дополнительные упражнения или индивидуальные консультации. Администрация отслеживает количественные показатели (число дисциплинарных инцидентов, посещаемость, успеваемость). Важно, чтобы сбор информации проводился в развивающих целях для того, чтобы выявить, что еще требует улучшения. Такой подход соответствует современным

принципам мониторинга образовательной среды. Данные используются для совместного планирования изменений.

7. Корректировка программы

В конце учебного года проводится комплексная оценка эффективности СЭО. Рабочая группа анализирует все собранные данные (результаты анкет, наблюдений, отзывы родителей и самих детей, а также объективные индикаторы – динамика количества случаев травли, участие учащихся в мероприятиях, изменение успеваемости и пр.). Например, можно сравнить исходные и итоговые данные. На основе оценки рабочая группа готовит отчет и обсуждает его с коллективом. Важно отметить какие методы не сработали как ожидалось для того, чтобы корректировать программу. В таком случае добавляют новые практики, пересматривают график проведения мероприятий, планируют дополнительное обучение кадров.

В дальнейшем элементы СЭ, зарекомендовавшие себя как положительные практики, закрепляются в стратегии школы. Например, включаются в план воспитательной работы на следующий год, становясь неотъемлемой частью школьной жизни. Это обеспечивает устойчивость проекта. Таким образом, переход школы к такой поддерживающей среде выступает инвестицией в будущее: создаются условия для всестороннего роста каждого ребенка, что влияет и на академические успехи, и на личностное благополучие.

8. Риски

Нормативно–правовая и организационная поддержка, качество проекта создания образовательной среды, реализация управленческих решений, мотивация и потенциал команды внедрения, подготовленность команды внедрения, слабая вовлеченность обучающихся и родителей к реализации Программы [250].

Предлагаемые меры: обучение, информирование, поиск внешних ресурсов, системное управление.

2.2 Ценностно–нравственный компонент

Школе важно сформулировать и воплотить систему ценностей. Это можно сделать через совместную работу педагогов, учеников и родителей над кодексом ценностей или Кодексом чести школы. *Кодекс чести* или *Кодекс ценностей* школы должен представлять собой короткий перечень принципов, понятных для всех. Такой свод должен обсуждаться на собраниях, классных часах, чтобы каждый понимал, что стоит за словами.

Кодекс чести

(образец для организации образования)

1. Миссия школы

Настоящий Кодекс чести школы является основополагающим документом, определяющим морально–этические ориентиры и поведенческие нормы школьного

сообщества. Миссией нашей школы является создание безопасной, уважительной и развивающей образовательной среды, в которой каждый ребенок получает возможности для всестороннего развития личности, формирования гражданской ответственности и нравственной зрелости.

2. Принципы и ключевые ценности

Каждое положение Кодекса сопровождается кратким пояснением и примерами ожидаемого поведения.

а) *Уважение*. Уважение к личности, мнению и достоинству каждого участника образовательного процесса.

Выражается через вежливое общение, принятие различных особенностей людей (культурных, языковых, индивидуальных возможностей), соблюдение личных границ

б) *Ответственность*. Готовность отвечать за свои слова, поступки и результаты обучения.

Выражается через выполнение договоренностей, сохранение школьного имущества, выполнение учебных заданий, придерживаясь правил академической честности.

в) *Честность и справедливость*. Пояснение: недопущение обмана, плагиата и дискриминации; равное отношение ко всем.

Выражается через честную оценку знаний, объективность педагога при оценивании, справедливое разрешение конфликтов.

г) *Сотрудничество и взаимопомощь*. Готовность к коллективному решению задач, взаимная поддержка.

Выражается через командную работу на проектах, участие в волонтерских инициативах.

д) *Эмпатия и забота*. Умение слышать и поддерживать друг друга, внимание к эмоциональному состоянию.

Выражается через активное слушание, своевременное обращение к школьному психологу, участие в восстановительных сессиях при конфликте.

е) *Инклюзивность и толерантность*. доступность образования и уважение к правам всех учеников независимо от особенностей развития.

Выражается через адаптацию заданий, уважение к особенностям детей с ООП, недопущение буллинга.

3. Права и обязанности участников школьного сообщества

- *Обучающиеся*: право на безопасное обучение и уважение, обязанность соблюдать правила школы, уважать преподавателей и одноклассников, честно самостоятельно выполнять задания.

- *Педагоги*: право на профессиональную поддержку и уважение, обязанность демонстрировать личный пример, обеспечивать справедливое оценивание, создавать условия для развития.

- *Родители/законные представители*: право на информацию о ходе обучения, обязанность поддерживать ценности школы и сотрудничать с педагогами.

- *Администрация*: обязанность обеспечивать реализацию Кодекса, реагировать на нарушения и поддерживать культуру доверия.

4. Механизмы реализации и внедрения

Кодекс чести разрабатывается рабочей группой (администрация, педагоги, родители, представители ученического самоуправления) и утверждается на школьном совете. Результаты внедрения регулярно обсуждаются на педагогических советах и родительских собраниях.

Краткие модули/кейсы по ценностям включаются в планы уроков, применяются класс–часы, ролевые игры, проектная деятельность (волонтерские и экологические проекты).

При нарушениях используется алгоритм, где за фиксацией факта следует выяснение обстоятельств – далее сессия медиации (виновник–пострадавший и медиатором) – далее план восстановления отношений. Последствия направлены на восстановление, обучение и предотвращение рецидива.

5. Мониторинг соблюдения и оценка эффективности

По графику опросы (анонимные) для учеников, родителей и педагогов о восприятии школьного климата и соблюдении ценностей.

Ведение реестра поведенческих инцидентов с анализом причин и коррекционных мер.

Рубрики для наблюдения на уроках и внеурочных мероприятиях (индикаторами могут выступить демонстрация уважения, включение в коллективную деятельность, честность в выполнении заданий).

Ежегодный пересмотр рабочей группой Кодекса чести с учетом мониторинговых данных.

6. Ответственность за исполнение и процедура пересмотра

Администрация школы обеспечивает условия для реализации Кодекса.

Педагогический коллектив – непосредственное исполнение через уроки и воспитательную работу.

Родительское сообщество осуществляет поддержку и сотрудничество.

Пересмотр Кодекса осуществляется не реже одного раза в учебный год с обсуждением результатов.

Во–вторых, ***интегрируйте ценностное образование в учебно–воспитательный процесс***. Учителя могут включать обсуждение этических тем в уроки литературы, истории; проводить тематические классные часы (например, о честности, о взаимовыручке). Практика кураторства и наставничества также эффективна. Куратор обсуждает с детьми жизненные ценности и проблемы.

В-третьих, школе рекомендуется **поощрять социально значимые инициативы учеников** (волонтерство, благотворительные акции, экологические проекты). Участие в таких делах формирует у детей эмпатию и гражданственность на практике. Исследования показывают, что общий позитивный настрой и ценностное единство школы улучшают поведение и успехи учеников [251]. Кроме того, в школе должна быть нулевая толерантность к проявлениям негативного поведения, алгоритм реакции на случаи обмана, воровства, насилия.

Наконец, **личный пример педагогов** является ключевым фактором. Учителя и администрация сами должны демонстрировать эти ценности. Когда взрослые ведут себя последовательно и этично, дети перенимают это. Таким образом, укрепление ценностно-нравственного компонента является системной воспитательной работой, в том числе в рамках реализации Единой программы воспитания «Адал азамат», создающей в школе культуру доверия, справедливости и взаимоуважения, где риски деструктивного поведения заметно снижаются.

2.3 Социальное взаимодействие

Для снижения рисков в области взаимодействия школа должна становиться **сообществом сотрудничества**.

Необходимо наладить **эффективную коммуникацию с родителями**. Регулярные родительские собрания в формате диалога, анкеты обратной связи, совместные проекты (например, дни благоустройства, праздники) помогут включить семьи в жизнь школы. Когда родители чувствуют себя партнерами, они скорее поддержат инициативы школы и будут доверять учителям. Организовать данную коммуникацию можно в рамках Единой программы воспитания «Адал азамат».

Во-вторых, поощрять **взаимодействие между обучающимися**. Необходимо шире применять групповые формы работы (проекты, исследовательские группы, командные игры). Методы кооперативного обучения доказали свою эффективность для развития социальных навыков и академической успеваемости. В группах дети учатся слушать друг друга, распределять роли, совместно решать проблемы. Это формирует навыки коммуникации и эмпатии.

Учителю стоит целенаправленно обучать школьников навыкам сотрудничества (умению договариваться, разрешать споры) как части учебного процесса. Вместе с тем, педагогу следует разъяснить детям, что в группе запрещается принуждать любого участника выполнять чью-то работу. Каждый ученик выполняет только ту часть задания, за которую он лично отвечает в рамках учебного задания.

Метод «Jigsaw» пазл-группа

Содержание задания разбивается на 3–4 небольших фрагмента. Каждый ребенок или в паре изучает свой фрагмент, затем возвращается в «общую» группу и делится результатами выполнения задания.

Педагогу необходимо сформировать группы (3–4 чел.) и распределить фрагменты для изучения группами (5–10 мин.). Дети после ознакомления со своими заданиями возвращаются в общую группу и учат друг друга, где каждый делится 1–2 предложениями. Этот метод исключает перераспределение задач между детьми. В результате дети учатся ответственности за разделенный кусочек знания и чувствуют свою важность в группе [252].

Предлагаем следующий образец критериев оценки выполнения работы обучающихся в команде (Таблица 37).

Таблица 37. Критерии оценки выполнения работы обучающихся в команде

Критерий	Баллы (%)	4 Отлично	3 Хорошо	2 Удовлетвор ительно	1 Неудовлетв орительно	Оценка (1–4)
Инициатива (предложения лидерство)	20	Регулярно предлагае т идеи, берет на себя ответстве нность	Иногда предлагает идеи, участвует в организаци и	Инициатива минимальна, требуется стимул	Не проявляет инициативы, блокирует работу	
Качество выполнения задачи (точность, полнота)	30	Работа выполнен а без ошибок, с аналитиче ским уровнем	Небольшие недочеты, принятое качество	Недостатки мешают итоговому результату	Качество плохое, работа неполная или неверная	

Соблюдение сроков	20	Всегда выполняет в срок, помогает другим успевать	Редкие просрочки, обычно укладывает ся	Частые задержки, требует контроля	Не выполняет задания в сроки без уважительных причин	
Коммуникация (вежливость, конструктивность)	15	Активно слушает, дает конструктивную обратную связь	Вежливо общается, иногда дает предложения	Коммуникация формальная, есть конфликты	Агрессивность/игнорирование, разрушает сотрудничество	
Помощь другим/командная работа	15	Системно помогает, обучает других участников	Помогает при просьбе, сотрудничает	Редко помогает, часто избегает взаимодействия	Создает препятствия для работы команды	
	100					

Позитивный микроклимат в педагогическом коллективе.

Администрации важно организовывать командные тренинги, совместные методические мероприятия, где учителя обмениваются опытом и поддерживают друг друга. Когда педагоги чувствуют командный дух, они лучше взаимодействуют как единая воспитательная сила.

Целью должно быть создание внутришкольной профессиональной культуры сотрудничества, где учителя испытывают поддержку и готовность к обмену

практиками. Необходимо выделить время на совместную подготовку уроков, взаимное наблюдение, наставничество для молодых учителей. Важен ежегодный опрос педагогов по шкале профессионального благополучия и командного духа, анализ посещаемости мероприятий профессионального развития, фиксация практик обмена и их влияния на качество уроков.

Также важны социально значимые активности. Общешкольные мероприятия сплачивают школьное сообщество, создают сеть позитивных связей. В итоге стратегия должна быть направлена на превращение школы в единую команду, где каждый участник образовательного процесса (ребенок или взрослый) ощущает свою роль и ценность, а взаимодействие строится на доверии и общей цели.

III. ОРГАНИЗАЦИОННО–ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА

Организационно–технологическая среда охватывает то, как организован учебный процесс и какие технологии используются. Она включает 3.1. Организацию процесса обучения и 3.2. Цифровой компонент. Риски в этой сфере связаны с устаревшими методами обучения, нехваткой педагогических компетенций, а также с недостаточной готовностью к цифровой трансформации образования. Рассмотрим рекомендации по данным компонентам.

3.1 Организация процесса обучения

Для преодоления этих рисков необходимо реформировать совершенствовать организацию обучения в направлении адаптированности персонализированного обучения, ориентированного на ученика.

Внедрение активных педагогических технологий (проектно–исследовательское обучение, проблемное обучение).

Для преподавателя планирование одного проблемного урока в неделю означает целенаправленную работу над формированием умений обучающихся решать учебные и практические задачи. Каждый такой урок должен начинаться с формулировки проблемной ситуации, краткой мотивационной вводной и постановки учебной задачи, далее следуют этапы поиска решения и итоговая рефлексия с выводами и домашним заданием. Такой урок проектируется со стремлением к опоре на учащихся как на активных субъектов обучения. Фиксируются ожидаемые результаты (знания, умения, личностные изменения) и критерии их оценки. При внедрении проблемных уроков полезно использовать единый шаблон, контролирующий вовлеченность, дифференциацию и безопасность деятельности обучающихся.

Предлагаем шаблон проблемного и проектного урока (таблица 38).

Таблица 38. План–структура проблемного/проектного урока (шаблон для заполнения)

№	Шаблон	Проблемный урок (образец)	Проектная работа (образец)
1	<p>1. Вводные данные.</p> <p>Название урока:</p> <p>Класс</p> <p>Предмет:</p> <p>Дата:</p> <p>Продолжительность:</p> <p>Ресурсы и материалы: (перечень)</p>	<p>1. Вводные данные.</p> <p>Название: Почему растения в вазах увядают быстрее, чем на улице?</p> <p>Класс: 3</p> <p>Предмет: Окружающий мир</p> <p>Дата:</p> <p>Продолжительность: 45 минут</p> <p>Ресурсы: 2 одинаковые вазы, вода, земля, лупа, термометр, журнал наблюдений.</p>	<p>1. Вводные данные.</p> <p>Название: Школьная экологическая тропа</p> <p>Класс: 4</p> <p>Предметы: Окружающий мир, Художественный труд</p> <p>Продолжительность: 3 недели</p> <p>Команда: 4–5 учеников в группе</p> <p>Ресурсы: карты, инструменты, фотоаппарат, материалы для информационных табличек.</p>
2	<p>Проблема (1–2 предложения).</p> <p>Кратко опишите ситуацию, которую необходимо разрешить, сформулируйте ключевой вопрос.</p>	<p>Проблема.</p> <p>Ученики наблюдают, что домашние растения часто увядают. Необходимо выяснить причины и проверить простые способы продления жизни растения.</p>	<p>Проблема.</p> <p>На территории школы мало оборудованных мест для наблюдений за природой; необходима простая тропа с информационными табличками.</p>
3	<p>Гипотеза.</p> <p>Краткое проверяемое предположение, выдвигаемое обучающимися/учителем.</p>	<p>Гипотеза.</p> <p>Если увеличить проветривание и подобрать оптимальный режим полива, то растение</p>	<p>Гипотеза.</p> <p>Создание тропы повысит интерес обучающихся к наблюдениям и сохранению школьной природы.</p>

		в вазе будет выглядеть лучше через неделю.	
4	Цели урока и ожидаемые результаты. Знания, умения, личностные изменения	Цели урока и ожидаемые результаты. – Знания (причины увядания растений – влажность, свет, почва) – Умения (проводить простейшие наблюдения, фиксировать данные в журнале, сравнивать результаты), – Личностные (ответственность за общий эксперимент, способность работать в команде).	Цели урока и ожидаемые результаты. – Знания (виды растений и их среды). – Умения (планирование проекта, работа с инструментами, оформление информационных материалов), – Личностные (инициативность, сотрудничество, забота о школьной территории).
5	Критерии оценивания (рубрика). Укажите 3 уровня по каждому результату: минимальный / ожидаемый / высокий.	Критерии оценивания (рубрика). Качество наблюдений: 1 (минимальный) – нет данных; 2 (ожидаемый) – есть журнал с записями; 3 (высокий) – журнал с анализом и выводами. Участие в работе: 1 – пассивно, 2 – активное участие, 3 – лидерство и помощь другим.	Критерии оценивания (рубрика). Продукт: 1 (минимальный) – частичный; 2 (ожидаемый) – функционирующая тропа с минимум 3 табличками; 3 (высокий) – тропа, методическое сопровождение

6	<p>Последовательность действий (технологическая карта).</p> <p>Примерная структура:</p> <p>Вводная часть и постановка проблемы (5 мин), формирование гипотезы и планирование (10 мин), практическая работа (15 мин), представление результатов (10 мин), рефлексия (5 мин).</p>	<p>Последовательность действий (технологическая карта).</p> <ul style="list-style-type: none"> – Вводная часть и постановка проблемы (5 мин): показ обучающимся двух ваз, постановка вопроса; – Формирование гипотезы и план эксперимента (10 мин): группы формулируют план (регуляция полива, размещение вазы с цветами); – Практическая часть (15 мин): подготовка опытов, измерения, заполнение журнала; – Краткая демонстрация (10 мин.) – рефлексия (5 мин): что сделали, что ожидаем. 	<p>Контрольные точки.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Неделя 1 – исследование территории, карта, план работ. – Неделя 2 – изготовление табличек, подготовка маршрута. – Неделя 3 – установка, презентация, обратная связь от школы.
7	<p>Дифференциация.</p> <p>Меры поддержки выполнения задания – упрощенные инструкции, подготовленные шаблоны.</p> <p>Меры углубления материала – расширенные</p>	<p>Дифференциация.</p> <p>Меры поддержки выполнения задания – карточки с подсказками.</p> <p>Меры углубления материала – добавить измерение рН или</p>	<p>Дифференциация.</p> <p>Меры поддержки выполнения задания –</p> <p>Делить задание на микро–шаги с дедлайнами и короткими инструкциями.</p> <p>При необходимости уменьшить объем обязательной</p>

	задания, шаблоны исследования	разработать простой план ухода.	письменной части, заменив устной презентацией. Меры углубления материала – нарисовать карту маршрута с обоснованием точек интереса и кратким описанием 3 видов растений/объектов.
8	Безопасность и этика. Краткие правила безопасности и академической этики	Безопасность. Правила работы с землей и водой, посещение школьной теплицы с сопровождением.	Безопасность. Правила работы с землей и водой, посещение школьной теплицы с сопровождением.
9	Рефлексия Форма: например, «Что было выполнено удачно? / Что было сложно? / Что будет следующим шагом?»	Рефлексия. Каждый ученик отвечает письменно: Что удалось? Что осталось непонятным? Как помогал группе?"	Рефлексия. Каждый ученик отвечает письменно: Что удалось? Что осталось непонятным? Как помогал группе?"
10	Чек–лист для педагога. Перед уроком: шаблон заполнен, материалы готовы. Во время урока: вовлеченность обучающихся отслеживается, дифференциация реализуется. После урока: отчет заполнен, обратная связь записана.	Чек–лист для педагога. Перед уроком: шаблон заполнен, материалы готовы. Во время урока: вовлеченность обучающихся отслеживается, дифференциация реализуется. После урока: отчет заполнен, обратная связь записана.	Чек–лист для педагога. Перед проектом: шаблон заполнен, материалы готовы. Во время проекта: вовлеченность обучающихся отслеживается, дифференциация реализуется. По завершению проекта: отчет заполнен, обратная связь записана.

Данный шаблон предназначен для практической подготовки, внедрения и систематизации проблемных и проектных уроков [253]. Документ содержит универсальную план–структуру урока, заполненные примеры, практические формы (чек–лист, рубрика, журнал консультаций); рекомендации по реализации, пилотированию и мониторингу. Используйте пример заполнения как образец, адаптируя формулировку проблемы к контексту класса и ресурсам школы. В ходе урока фиксируйте результаты и по итогам занятия корректируйте шаблон.

Также предлагаем чек–лист для проверки уровня социального сотрудничества обучающегося [253]. Чек–лист предназначен для краткой системной оценки наблюдаемого поведения и вклада обучающегося в групповую деятельность и включает 15 пунктов. При необходимости добавьте другие необходимые для проекта индикаторы (экологическая ответственность, научная точность, эстетика и т. п.). Эти индикаторы формулируются для развития личностного потенциала и включения формирующего оценивания. Результаты фиксируются в форме и затем интерпретируются по суммарной шкале. Для каждого пункта отметьте от 0 до 2 баллов.

Шкала оценивания:

0 – не наблюдалось (отсутствие поведения или отрицательное проявление);

1 – частично/временное проявление (поведение проявлялось, но не стабильно или требовало помощи);

2 – устойчиво и адекватно (поведение регулярно, в разных ситуациях, соответствует ожидаемому уровню).

ЧЕК–ЛИСТ: «Социальное сотрудничество обучающегося»

1. Коммуникация. Ясно выражает мысли и слушает других (способен пояснить свою позицию и переспросить, если не понял). Выражается через устные ответы, участие в обсуждении, вопросы к одноклассникам.

2. Активное участие. Вносит вклад в общее дело (предлагает идеи, выполняет порученные задачи). Выражается через наблюдение за деловой активностью.

3. Выполнение роли. Принимает и исполняет назначенную роль в группе (ответственность за конкретную задачу). Выражается через карточку ролей, факт выполнения этапа.

4. Поддержка других. Помогает сверстникам при затруднениях, делится ресурсами или знаниями. Выражается через наблюдение взаимопомощи.

5. Умение договариваться. Участвует в распределении обязанностей, умеет приходить к компромиссу. Выражается через обсуждение, устную договоренность, заметки в плане проекта.

6. Ответственность за общий результат. Ориентируется не только на свою часть, но и на качество итогового продукта. Выражается через стремление к качественному выполнению, инициативе.

7. Вовлеченность в рефлексию. Дает аргументированные ответы в рефлексивной анкете («что получилось/что сделать по-другому»). Выражается через письменную и устную рефлексию.

8. Самооценка и взаимооценивание. Корректно оценивает свои и чужие действия, признает ошибки и планирует улучшение. Выражается через заполненные формы самооценки, краткие комментарии.

9. Управление конфликтом. При разногласиях предлагает конструктивные решения, сохраняет уважительную коммуникацию. Выражается через наблюдаемую беседу, медиативные высказывания.

10. Лидерские проявления. При необходимости может взять инициативу, но не доминирует. Выражается через распределение задач, примеры фасилитации групповой работы.

11. Инклюзия. Включает в работу менее активных сверстников, учитывает мнение каждого. Выражается через приглашения к работе, перераспределение задач под возможности участников.

12. Дисциплина и соблюдение правил. Соблюдает сроки, правила безопасности и этики при совместной работе. Выражается через соблюдение регламента, наблюдение.

13. Эмоциональная готовность к сотрудничеству. Проявляет эмпатию, управляет эмоциями, не дестабилизирует группу. Выражается через наблюдение эмоционального контроля, спокойную реакцию на критику.

Интерпретация суммарного балла (максимум 26):

– 22–26 – высокий уровень сотрудничества, при котором обучающийся стабильно работает в команде и оказывает положительный вклад;

– 14–21 – ожидаемый уровень сотрудничества, где обучающийся проявляет сотрудничество, но есть зоны для развития;

– 0–13 – минимальный уровень сотрудничества, где требуется целенаправленное сопровождение и поддержка педагога.

Повышение квалификации и мотивация педагогов. Рекомендуется регулярно обучать учителей по развитию мягких навыков, цифровых компетенций. Кроме знаний, важно работать и с ценностями педагогов, формируя общее понимание о смене их роли. В развивающей образовательной среде педагог не просто фасилитатор знаний, а, в целом, развития личности [254]. Когда учитель чувствует свою причастность к успехам учеников и видит поддержку администрации, растет и его инновационный потенциал. Согласно данным, мотивация команды и готовность к инновациям напрямую влияют на успешность проектов по развитию личностного потенциала обучающегося [244; 255]. Поэтому руководству школы необходимо поддерживать и стимулировать инициативы педагогов, отмечая лучших во введении новых практик, давая возможности для

карьерного роста, создавая команды единомышленников (например, методические объединения по разработке среды).

Внедрение **системы управления изменениями**. Любой новый проект планировать пошагово, с этапом пилотирования, обратной связью, корректировками. Вовлечение педагогов, учеников, родителей в планирование изменений снижает сопротивление. Полезно создать рабочую группу по совершенствованию потенциала образовательной среды школы, куда должны войти представители всех участников образовательного процесса, включая родителей. Роль рабочей группы заключается в анализе рисков и оперативном решении проблем.

3.2 Цифровой компонент

Развитие цифрового компонента образовательной среды школы требует стратегического подхода. Школа должна целенаправленно повышать свою цифровую зрелость, одновременно обеспечивая безопасность и пользу технологий. Безусловно совершенствование цифрового компонента образовательной среды связано с укреплением технической базы.

Важна планомерная работа по повышению **цифровой компетентности учителей и обучающихся**. Обучающие курсы для педагогов по использованию электронных платформ, интерактивных ресурсов, систем управления обучением повышают их уверенность. Ученикам же следует преподавать основы цифровой грамотности и кибербезопасности как часть учебной программы, что отражено в стандарте образования [106] и типовых программах начальной школы [256]. Цифровая грамотность представляет собой не только умение пользоваться офисными программами, но и навыки критического мышления при пользовании интернетом, информационная гигиена и умение учиться онлайн.

При этом важно учитывать, что интегрировать технологии в учебный процесс следует осмысленно. Это значит, что цифровые инструменты используются там, где они действительно улучшают обучение. Например, виртуальные лаборатории по физике, онлайн–тренажеры по математике, образовательные платформы для адаптивного обучения. Рекомендуется начинать с малого, то есть выбрать несколько цифровых решений и внедрить их на уровне пилотных классов. Собрать отзывы и по результатам успешные примеры распространить на всю школу.

В школах следует установить **правила и культуру безопасного использования** устройств. В Правилах внутреннего распорядка школы следует указать, когда и как можно пользоваться смартфонами, какие сайты разрешены, а какие нет. Разумно внедрить фильтрацию контента в школьной сети, а также обучать детей этике онлайн–общения, чтобы предотвратить кибербуллинг. Поскольку цифровая трансформация процесс комплексный, администрации школы

указать пункты по цифровизации в стратегию развития школы. Европейский опыт говорит о важности повышения цифровой готовности школ на институциональном уровне.

При этом важно помнить о балансе онлайн и офлайн обучения. Цифровые технологии должны дополнять обучение и живое общение. Школа, успешно освоившая цифровые ресурсы и инструменты, легче адаптируется к внешним вызовам (например, вынужденному дистанционному обучению) без потери качества образования. Важно учитывать ориентированный на обучающегося подход в цифровизации, учитывая их потребности учеников и выстраивая удобную и безопасную цифровое обучение.

Таким образом, классификация основных зон риска развивающей образовательной среды показывает, что они пронизывают все ее аспекты – от материальных условий до психологического климата и педагогических технологий. Для успешного создания личностно–развивающей среды школе необходимо комплексно работать по всем направлениям, минимизируя риски каждой зоны. Как отмечается в методических рекомендациях, для управленческой команды важно своевременно оценивать риски и планировать пути их снижения [244]. Практические шаги должны опираться на данные самодиагностики и обратной связи всех участников (учеников, учителей, родителей). Кроме того, необходима системность, поскольку только целостный подход (например, параллельное изменение среды, методики и взаимоотношений) приведет к ощутимому улучшению.

В целом, создание развивающей образовательной среды является процессом инновационного развития школы, в котором риски неизбежны, но их можно классифицировать и контролировать. Реализация приведенных рекомендаций, подтвержденных исследованиями и лучшими практиками, позволит преобразовать рискованные зоны в точки роста. Школа сможет обеспечить и физическую защищенность, и психологическое благополучие, и богатую возможностями образовательную среду для каждого ребенка, что и является целью личностно–развивающей образовательной среды [244]. Таким образом, грамотное управление рисками на всех уровнях среды является фундаментом для успеха программы развития личностного потенциала каждого обучающегося в условиях новой образовательной реальности.

В соответствии с выявленными зонами риска в формировании развивающей образовательной среды в помощь педагогу и администрации предлагаем разработанный шаблон карты оценки среды класса начальной школы с примером заполнения (таблица 39). Данная карта представляет собой обобщенный инструмент представления результатов диагностики класса. Она помогает наглядно отразить сильные и слабые стороны среды. Оценку можно определить следующим

образом: да –1 балл, нет – 0 баллов. Предлагаемый шаблон карты среды и пример ее заполнения может служить ориентиром для заполнения.

Таблица 39. Карта оценки среды класса начальной школы

№	Компонент	Индикаторы оценки класса	Мак балл	Пример заполнения	Факт балл
1. ПРОСТРАНСТВЕННО–ПРЕДМЕТНАЯ СРЕДА					
1.1	Пространственно –предметный компонент	площадь достаточная для размещения класса;	1	площадь класса 50 кв.м, классная комната просторная, рассчитана на 25 учащихся;	
		освещение хорошее;	1	освещение естественное, хорошее (3 больших окна, жалюзи, освещение);	
		цветовая гамма спокойная;	1	цветовая гамма интерьера спокойная, стены светло– зеленые с яркими акцентами на стендах;	
		мебель соответствует росту обучающихся;	1	мебель (стулья) соответствуют росту детей;	
		имеется возможность трансформации расстановки мебели;	1	парты одноместные, расставлены группами по 4, легко передвигаются;	
		имеется 4 функциональны е зоны;	1	функциональные зоны: в классе выделены функциональные зоны. У окна обустроена зеленая зона	

				(10 комнатных растений, которые дети поливают по графику). Рядом с доской <i>учебная зона</i> с плакатами, экраном проектора и местом учителя. В задней части класса находится <i>игровая и творческая зона</i> (полки с настольными играми, уголок творчества с бумагой, карандашами). В углу задней части класса <i>уголок отдыха</i> , то есть стоит мягкий пуфик и небольшая полка с книгами;	
		имеется учебное оборудование (доска интерактивная/обычная, проектор, компьютеры);	1	есть интерактивная доска, проектор, ноутбук;	
		имеются дидактические материалы в свободном доступе (книги, раздаточный материал)	1	дидактические материалы. 10 книг для чтения, наборы конструктора, глобус, раздаточный материал по математике.	
		Общая оценка:	8	Общая оценка:	
2. СОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА					

2.1	Компонент психологической безопасности	стиль педагогического общения (поддерживающий, уважительный – 1 балл / директивный – 0 баллов);	1	стиль педагогического общения (поддерживающий, уважительный). Учитель практикует обращение к детям по имени, стиль общения доверительный, поддерживающий	
		характер отношений между детьми (дружелюбные, сплоченные – 1 балл) / имеются конфликты – 0 баллов) ;	1	отношения в классе благоприятные. Дети в большинстве дружны. По анкете 90% учеников отметили, что у них есть друзья в классе и никто не чувствует себя изолированным. Конфликтные пары отсутствуют, хотя было 2 случая ссоры за последний месяц – успешно разрешены на классном часу;	
		уровень комфортности и безопасности по ощущению детей (на основе анкет – сколько % чувствуют себя комфортно).	1	психологическая безопасность. Согласно опросу, 1 ученик из 23 иногда испытывает страх ответа у доски, остальные чувствуют себя уверенно. Случаи буллинга не зафиксированы. 100% обучающихся	

				чувствуют, что учитель их уважает.	
		эмоциональный фон на уроке (положительные эмоции – 1 балл, имеются факты проявления отрицательных эмоций – 0 баллов)	1	эмоциональный фон на уроках положительный. Дети активно отвечают, не боятся сделать ошибку (учитель поддерживает право на ошибку).	
2.2	Ценностно– нравственный компонент	наличие традиций класса (например, утренние круги и др.);	1	в традиции класса 1 раз в неделю проводить утренние круги («Сегодня я рад(а), потому что...»). После этого класс вместе проговаривает простое «правило дня» (например, «Мы сегодня помогаем друг другу»);	
		Обсуждение ценностей школы (проводится – 1 балл / не проводится – 0 баллов)	1	На классном часе коллективно обсуждаются правила и ценности школы;	
		практики поощрения и поддержки (доска	1	в классе имеется доска достижений в целях поощрения и поддержки;	

		достижений, слова благодарности);			
2.3	Компонент социального взаимодействия	степень участия родителей в жизни класса (активное, регулярно участвуют в мероприятиях – 1 балл / минимальное – 0 баллов);	1	вовлеченность родителей: высокая. Родительский комитет из 3 человек участвует в планировании мероприятий;	
		культура сотрудничества между детьми (положительная – 1 балл / минимальная – 0 баллов)	1	культура сотрудничества. Класс разбит на постоянные группы по 4 человека, которые вместе сидят и выполняют проекты; регулярно проводятся групповые задания. Дети умеют распределять роли. Имеется Совет класса из 3 активистов (2 девочки, 1 мальчик), которые помогают учителю организовывать мероприятия;	
		обратная связь с родителями (активная, регулярная – 1 балл /	1	обратная связь с родителями прозрачная. Есть общий чат класса, регулярно проводятся короткие беседы с родителями после уроков;	

		минимальная – 0 баллов)			
		Общая оценка:	10	Общая оценка:	
3. ОРГАНИЗАЦИОННО–ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА					
3.1	Компонент организации процесса обучения	применение лично- сти ориентированн ых технологий – проектная работа, игровые методы, сотрудничество (применяется часто – 1 балл / редко – 0 баллов);	1	методы обучения разнообразны. Учитель внедряет проектные работы (ежеквартально мини- проекты), игровые технологии (дидактические игры на уроках), ИКТ (презентации, обучающие видеоролики);	
		дифференциаци я обучения, разноуровневы е задания (применяется – 1 балл / не применяется – 0 баллов), приведите примеры;	1	есть элементы, применяются задания разного уровня на уроках математики, дополнительная поддержка для отстающих (беседы с родителями, рекомендации по обучению);	
		индивидуализа ция обучения, учет индивидуально го темпа	1	каждый ученик ведет «дневник успеха» (портфолио), цели на учебный год обсуждаются индивидуально с детьми с	

		обучения (применяется – 1 балл / не применяется – 0 баллов), приведите примеры;		учетом личностно– ориентированного подхода;	
		внеурочная деятельность и кружки для этого класса, перечислить, посещают ли дети доп. занятия (свыше 80% детей заняты дополнительны м образованием – 1 балл / менее 80%–0 баллов);	1	большинство детей посещают хотя бы один кружок (спортивная секция (7 чел.), хореография/танцы (8 чел.), изостудия (5 чел.), театральный кружок (1 чел.);	
		участие класса в социальных проектах;	1	класс участвует в общешкольном проекте «Юный эколог» (посадка рассады, по графику уход за растениями в классе);	
		участие класса в самоуправлени и;	1	детям распределены по ролям (дежурные следят за порядком, ответственные – за полив цветов);	

		режим дня и нагрузки, соответствие санитарным нормам (наличие динамической паузы, физкультминутки).	1	после 2–го урока всегда динамическая пауза на 5 мин с активными движениями.	
		объем домашних заданий	1	домашние задания умеренные, соответствуют установленным нормам.	
3.2	Цифровой компонент	Цифровая компетентность педагогов – разрабатывает цифровой контент (разрабатывает – 1 балл / не разрабатывает – 0 баллов);	1	Учитель самостоятельно готовит интерактивные задания и готовит опросы в Google Forms.	
		Использование цифровые учебные инструменты (использует – 1 балл / не использует – 0 баллов);	1	На уроках систематически используется интерактивная доска Smart Board, реже BilimLand	

		Цифровые навыки обучающихся – умение выполнять онлайн–задания (выполняет – 1 балл / не выполняет – 0 баллов);	1	Обучающиеся умеют выполнять тесты в интерактивных играх Kahoot.	
		Цифровые навыки обучающихся. Умение искать информацию (выполняет – 1 балл / не выполняет – 0 баллов);	1	Обучающиеся умеют пользоваться поиском Google, находят картинки и факты для проектов (например, «Животные Казахстана») под контролем учителя и родителей.	
		Наличие цифровых учебников (имеется –1 балл / не имеется – 0 баллов);	1	Обучающиеся по желанию используют электронные версии учебников по предметам «Математика», «Музыка», «Көркем еңбек» и др.	
		Проведение занятий по кибербезопасности – знание норм	1	Проведен инструктаж, розданы памятки нормам цифрового поведения	

		цифрового этикета (нормы разъяснены – 1 балл / не разъяснены – 0 баллов);			
		Проведение занятий по кибербезопасности – безопасное использование логина/пароля, осторожность с личными фото (разъяснено – 1 балл / не разъяснено – 0 баллов)	1	Проведено 2 инструктажа, розданы памятки по безопасному интернету	
		Общая оценка:	15	Общая оценка:	
	ИТОГО:		33 балла		

Интерпретация суммарного балла (максимум 33):

– 28–33 – высокий уровень, при котором обучающиеся обучаются в развивающей образовательной среде;

– 17–27 – ожидаемый уровень, где обучающиеся обучаются в развивающей образовательной среде, но есть зоны для дальнейшего совершенствования;

– 0–16 – минимальный уровень, требуется целенаправленная работа по созданию развивающей образовательной среды.

Этот пример карты среды и оценки образовательной среды демонстрирует, как можно обобщить результаты диагностики на уровне отдельного класса или, в общем, школы. Шаблон следует адаптировать под свой контекст. Карта среды

поможет создать целостное представление об образовательной среде класса и была удобна для разработки дальнейших шагов.

Использование результатов диагностики для корректировки среды

Сбор и анализ данных о образовательной среде представляет собой промежуточный этап. Главная цель диагностики заключается в улучшении образовательной среды на основе полученных результатов. Предлагаем ключевые подходы к внедрению изменений и корректировке среды:

– *Совместное планирование изменений.* После обсуждения результатов необходимо сформировать конкретный план действий. Этот план разрабатывается коллективно с участием администрации, педагогов, при необходимости представителей от родителей. Совместное планирование обеспечивает учет разных точек зрения и повышает ответственность за выполнение. Например, если обнаружилось, что в классах не хватает зон тишины, включается пункт плана: «Оборудовать в школе уютный уголок для чтения и отдыха» с определением ответственных лиц (завуч по хозяйственной части), срок и ресурс (спонсоры или фонд родителей). План должен охватывать все образовательные сферы. Желательно ранжировать меры по приоритету. В первую очередь выделить то, что влияет на безопасность и психический комфорт обучающихся, затем то, что расширяет возможности развития (кружки, проекты), и далее запланировать то, что желательно, но не критично (эстетические улучшения и пр.);

– *Улучшение параметров образовательной среды.* Диагностика выявит, какие параметры в «зеленой зоне» (оптимальный (средний)/высокий уровень) и какие в «красной» (минимальный уровень, ниже требуемого). Фокус внимания в корректировке следует направить на проблемные параметры. Например, если компонент социального взаимодействия социальной среды имеет низкий уровень (мало внешних событий, экскурсий), школа планирует в новом учебном году инициировать социальные проекты, волонтерские движения, сотрудничество с местным сообществом, а также заключение договоров с музеями, организацию обменных поездок или приглашение внешних специалистов для встреч с детьми [254]. Если ценностно–нравственный компонент социальной среды низкая (участники не ощущают общих ценностей и целей), нужно поработать над школьной политикой обновить миссию школы, разъяснять детям и родителям ценности, символику (школьный уголок, девиз – то, что спланирует) детьми [254]. Такой адресный подход эффективен, но требует ответственности. За каждый параметр (или группу параметров) рекомендуется назначить кураторов из администрации или лидеров–учителей. Важно помнить, что не стоит стремиться одномоментно совершенствовать все показатели, а учитывать целесообразность и взаимосвязи [246]. Например, резкое повышение интенсивности социальной среды (насыщение массой мероприятий) без учета нагрузки может перегрузить детей и

дать обратный эффект. Поэтому изменения должны быть дозированными и обоснованными;

– *Распространение успешного опыта внутри школы.* Диагностика часто выявляет, что в одной параллели или в одном классе применяются удачные решения среды, которые можно транслировать на всю школу. Например, если классный руководитель 2 «А» проводит эффективные «практики общения» и это улучшило сплоченность класса, то на методическом совете стоит презентовать этот опыт, поделиться методикой организации для обмена опытом. Внутришкольные «каталоги идей» по обустройству среды, конкурсы на атмосферный уголок школы, фестивали педагогических находок – все это инструменты мотивации педагогов к совершенствованию среды. Администрации школы рекомендуется поддерживать такие инициативы. Также важным механизмом является наставничество. Опытные учителя или кураторы из числа заместителей могут помогать молодым педагогам обустраивать класс, планировать воспитательную работу по созданию развивающей среды;

– *Взаимосвязь с нормативными документами.* Результаты диагностики должны быть соотнесены с требованиями государственного стандарта начального образования и Единой программы воспитания «Адал азамат». Возможно, мониторинг среды укажет на низкий уровень образовательной среды, тогда первоочередная задача привести среду в соответствие с нормами (санитарными, техническими, эргономичными). Также, результаты мониторинга полезно включать в программу развития школы и планы работы. Для того, чтобы корректировка среды была системной, а не разовой акцией, рекомендуется включить в годовой План школы раздел «Развитие образовательной среды» с указанием мероприятий по итогам диагностики (предусмотреть финансирование или запрос ресурсов у спонсоров) [246];

– *Отслеживание динамики и повторная диагностика.* После внедрения изменений важно через некоторое время проверить их эффективность. Рекомендуется через год провести повторный мониторинг ключевых параметров среды, фокусируясь на том, что корректировалось. Например, если усилия были направлены на повышение вовлеченности родителей, можно провести повторный опрос родителей и сравнить показатели. Мониторинг покажет, какие меры сработали, а где нужны дополнительные усилия. Кроме того, постоянный цикл улучшений «диагностика – действие – диагностика» закрепит культуру непрерывного улучшения в школе. Школа научится сама себе ставить новые цели развития среды. Такая практика соответствует современным подходам к управлению качеством образования, когда внимание уделяется не только академическим результатам, но и условиям, в которых эти результаты достигаются [246];

– *Консультации с экспертами и внешняя поддержка.* По итогам диагностики школа может понять, что для решения некоторых проблем нужны знания или ресурсы, которых внутри нет. Тогда полезно привлекать внешних экспертов. Например, обратиться в психологическую службу для тренинга по улучшению школьного климата, связаться с методистами Методический центров/кабинетов Управлений образования регионов или вузов по вопросам развития личностно–развивающей среды. Полученные материалы следует адаптировать под контекст школы. Экспертиза со стороны даст свежий взгляд и уверенность, что совершенствование образовательной среды идет в верном направлении [254].

В заключение отметим, что диагностика образовательной среды является не разовым мероприятием, а частью стратегического управления качеством образования.

Личностно–развивающая среда начальной школы формируется постепенно и требует внимания, однако вложенные усилия окупаются многократно. Создавая среду, которая многофункциональна, комфортна, обогащена для развития, школа создает условия для раскрытия школьниками своего потенциала. Практическое использование результатов диагностики послужит основой тому, чтобы школа и каждый класс стали пространством роста личности, а каждый учитель – осознанным дизайнером образовательной среды. Такой подход соответствует современным целям образования и обеспечивает конкурентоспособность школы в достижении образовательных и воспитательных результатов. Преобразуйте среду осмысленно и планомерно и тогда ваши ученики будут учиться с радостью и развиваться всесторонне, что подтверждается имеющимся опытом лучших школ и выводами различных исследований в педагогике развития.

Заключение

Международные рамки OECD Learning Compass 2030 и UNICEF Child-Friendly Schools задают целостное видение школьной среды как системы условий и взаимодействий, где благополучие обучающихся, развитие их социальных, эмоциональных и метакогнитивных навыков рассматриваются наравне с академическими результатами. Международный опыт показывает, что развитие личностного потенциала младших школьников требует системных изменений в организации образовательной среды. Важен комплекс согласованных действий:

- обновление содержания обучения с учетом навыков XXI века;
- поддержка эмоционального развития;
- гибкость и индивидуализация;
- вовлеченность всех (от директора до родителей) в единые ценностные ориентиры.

Опыт успешных стран показывает, что, необходимо изменить философию школы, где ребенок рассматривается как активный участник своего обучения, школьная культура строится на уважении и сотрудничестве, ошибки воспринимаются как часть обучения, а успех измеряется не только оценками, но и формированием у детей уверенности, любознательности, самоуважения.

Изученный опыт Казахстана свидетельствует о важности комплексного подхода к формированию образовательной среды, способствующей раскрытию личностного потенциала обучающихся. Казахстан уже имеет достижения в данной работе, следуя передовым практикам, а также продолжает совершенствовать свою систему образования, создавая условия для успешного развития подрастающего поколения в условиях динамично меняющегося мира.

Разработанная и предлагаемая Национальной академией образования имени И. Алтынсарина Модель образовательной среды по развитию личностного потенциала обучающихся начальных классов включает несколько структурных компонента. Это 3 образовательные среды: *пространственно-предметная среда*, содержащая пространственно-предметный компонент, *социальная среда* (компонент психологической безопасности, ценностно-нравственный компонент и компонент социального взаимодействия), *организационно-технологическая среда* (компонент организации процесса обучения, цифровой компонент).

Анализ опроса респондентов (педагогов, обучающихся и их родителей), участвовавших в исследовании мнений о сформированной образовательной среде в школе выявил следующие основные зоны риска:

1) Пространственно-предметная среда.

В ряде школ значительная доля обучающихся и родителей отмечает нехватку *зон отдыха и многофункциональных пространств для учебы и общения.*

2) Социальная среда

Компонент психологической безопасности отличается наличием *атмосфера страха или неуважения*.

Ценностно-нравственный компонент отражает присутствие в школе *негативных моделей поведения* (отсутствие общих ценностей и идеалов внутри коллектива), *разрыв между декларируемыми ценностями и практикой*, *недостаток воспитательной работы по нравственному воспитанию*.

Компонент социального взаимодействия связана с *дефицитом взаимодействия и понимания* внутри всех участников образовательного процесса.

3) Организационно-технологическая среда

Компонент организации учебного процесса связан с *консерватизмом и инертностью образовательного процесса*, *недостатком профессионального развития педагогов*, *неэффективным управлением переменами*,

Цифровой компонент связан с *недостаточной цифровой готовностью школы* (инфраструктура и цифровое неравенство) и использованием технологий без учета *цифровой безопасности*.

В завершении по каждому компоненту среды предлагаются рекомендации по совершенствованию развивающей образовательной среды в начальной школе.

1. Пространственно–предметная среда.

Главная задача заключается в создании многофункционального, безопасного и эргономичного пространства, поддерживающего разнообразные формы детской активности. Важно предусмотреть зоны движения, общения и сотрудничества, тишины и игры. Среда должна предоставлять обучающемуся возможности для саморазвития, самообучения и саморегуляции. Грамотное зонирование класса и использование мебели способствуют формированию автономности и внутренней мотивации младших школьников. Использование чек-листов и карт оценки среды помогает педагогам системно улучшать качество условий обучения.

2. Социальная среда.

Этот аспект определяет психологический климат и ценностные ориентиры школы. Ключевые направления связаны с обеспечением психологической безопасности, развитием эмпатии и сотрудничества, формированием культуры уважения. Эффективными инструментами являются программы профилактики буллинга («ДосболLIKE», KiVa), а также внедрение социально-эмоционального обучения (СЭО) как части системы воспитания. Исследования по развитию личностного потенциала показывают, что школы, где внедрены СЭО-практики, демонстрируют снижение конфликтности и рост удовлетворенности обучающихся. Дополнительно укреплению социального климата способствует Кодекс чести школы, вовлечение родителей в совместные проекты и поощрение волонтерства.

3. Организационно–технологическая среда.

Организация учебного процесса должна обеспечивать личностно–ориентированное обучение, где ребенок выступает активным субъектом. Рекомендуется использовать проектно–исследовательские и проблемные методы, дифференциацию заданий и формирующее оценивание. Среда должна не только предоставлять условия, но и активизировать деятельность ребенка через возможности выбора и ответственности. Система мониторинга и чек–листы помогают педагогам отслеживать развитие навыков сотрудничества и саморегуляции учащихся.

Также необходима планомерная цифровизация школы с акцентом на развитие цифровой грамотности и кибербезопасности. Важно применять цифровые инструменты обучения, обеспечивая безопасное и осмысленное использование технологий. Согласно подходу Программы по развитию личностного потенциала, цифровая среда должна поддерживать развитие soft skills и создавать условия для индивидуализации обучения.

Таким образом, образовательная среда для развития личностного потенциала обучающихся начальных классов формируется через интеграцию всех компонентов: пространственно–предметный, психологической безопасности, ценностно–нравственный, социального взаимодействия, организации процесса обучения, цифрового компонента. Среда должна быть безопасной, эмоционально поддерживающей, технологически оснащенной и ценностно–ориентированной. Только целостная система, основанная на принципах субъектности, сотрудничества и непрерывного совершенствования, обеспечивает развитие личностного потенциала каждого ребенка и устойчивое улучшение качества школьной жизни.

Список использованных источников

1. Michel, jean-pierre. (2015). WHO world report on Ageing 2015. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5058.8245>
2. Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79: AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79: AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
3. Raniti, M., Rakesh, D., Patton, G.C. *et al.* (2022). The role of school connectedness in the prevention of youth depression and anxiety: a systematic review with youth consultation. *BMC Public Health* 22, 2152. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-14364-6>
4. Roseth CJ, Johnson DW, Johnson RT. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychol Bull.* Mar;134(2):223–46. <https://doi.org/10.1037/0033-2909>
5. Gillies, R. M. (2016). Cooperative Learning: Review of Research and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
6. Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educ Asse Eval Acc* 21, 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
7. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
8. Berber N. Langelaan, Lisa Gaikhorst, Wouter Smets, Ron J. Oostdam. (2024). Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development. *Teaching and Teacher Education*, 140, 104464. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104464>.
9. Brown, M., McGrath, R. E., Bier, M. C., Johnson, K., & Berkowitz, M. W. (2023). A comprehensive meta-analysis of character education programs. *Journal of Moral Education*, 52(2), 119–138. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2060196>
10. Thomas P. Oeschger, Elena Makarova, Anna K. Döring. (2022). Values in the School Curriculum from Teacher's Perspective: A Mixed-Methods Study. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100190. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100190>.
11. Döring, A.K., Jones, E., Oeschger, T.P. *et al.* (2024). Giving voice to educators: Primary school teachers explain how they promote values to their pupils. *Eur J Psychol Educ* 39, 3607–3631. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00885-8>
12. Alexis R. Lauricella, Jenna Herdzina, Michael Robb. (2020). Early childhood educators' teaching of digital citizenship competencies. *Computers & Education*, 158, 103989, <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103989>.

13. Moonsun Choi, Michael Glassman, Dean Cristol. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100–112. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.01.002>
14. Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
15. Mogren, A., Gericke, N., & Scherp, H. Å. (2018). Whole school approaches to education for sustainable development: a model that links to school improvement. *Environmental Education Research*, 25(4), 508–531. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1455074>
16. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins–D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
17. Официальный сайт Министерство образования и культуры Финляндии. <https://okm.fi/etusivu>
18. Schaffar, B., & Wolff, L. A. (2024). Phenomenon-based learning in Finland: a critical overview of its historical and philosophical roots. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2309733>
20. Петрищев В. И., Грасс Т. П., Крашенинникова А. Е. (2021). Особенности профессионального образования в школах Канады. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, (4 (44)), 190–196. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnogo-obrazovaniyav-shkolah-kanady1>.
21. Хопкинс, Ч. (2013). Образование в интересах устойчивого развития (ОУР) в Канаде и Соединенных Штатах. *Universum: Вестник Герценовского университета*, (2), 54–58. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-v-interesah-ustoychivogo-razvitiya-our-v-kanade-i-soedinennyh-shtatah>
22. Titor, S. (2022). Legal foundations of educational management in Canada. *E-Management*. 5. 75–82. <https://doi.org/10.26425/2658-3445-2022-5-2-75-82>
23. Gunawardena, M., Bishop, P., & Aviruppola, K. (2024). Personalized learning: The simple, the complicated, the complex and the chaotic. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104429. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104429>
24. Dumont, H., & Ready, D. D. (2023). On the promise of personalized learning for educational equity. *NPJ Science of Learning*, 8(1), Article 26. <https://doi.org/10.1038/s41539-023-00174-x>
25. Zikpi, H. (2020). Inclusive education in the United States of America: A glimpse into perceptions, policy, and structure. *Journal of Inclusive Education in Research and Practice*, 1(1), 42–54. (Анализ принципов инклюзивного обучения в США, включая законодательные и методологические аспекты.)

26. Zhang, L., & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, 1202728. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1202728>
27. Duke, N. K., Halvorsen, A., Strachan, S. L., Kim, J., & Konstantopoulos, S. (2021). Putting PjBL to the test: The impact of project-based learning on second graders' social studies and literacy learning and motivation in low-SES school settings. *American Educational Research Journal*, 58(1), 160–200. <https://doi.org/10.3102/0002831220929638>
28. Educating for American Democracy. (2021). Educating for American Democracy: Excellence in history and civics for all learners (Roadmap Report). iCivics. (Национальная дорожная карта по гражданскому воспитанию учащихся в США.) <https://www.educatingforamericandemocracy.org/>
29. Shapiro, S., & Brown, C. (2018). The state of civics education. Center for American Progress. <https://www.americanprogress.org/article/state-civics-education/>
30. U.S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services. (2021). Supporting child and student social, emotional, behavioral, and mental health needs. Washington, DC: U.S. Department of Education. (Официальный отчет по мерам поддержки психического здоровья и благополучия учащихся в школах США.) <https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/students/supporting-child-student-social-emotional-behavioral-mental-health.pdf>
31. DuBois, D. L. (2021, May 26). Mentoring programs for youth: A promising intervention for delinquency prevention. *NIJ Journal*. <https://nij.ojp.gov/topics/articles/mentoring-programs-youth-promising-intervention-delinquency-prevention> (Обзор исследований эффективности наставнических программ для молодежи в США.) <https://www.ojp.gov/library/publications/mentoring-programs-youth-promising-intervention-delinquency-prevention>
32. Maier, A., Klevan, S., & Ondrasek, N. (2020). Leveraging resources through community schools: The role of technical assistance (Policy Brief). Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/leveraging-resources-community-schools-technical-assistance-brief>
33. Maier, A., Daniel, J., Oakes, J., & Lam, L. (2017). Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Community_Schools_Effective_REPORT.pdf
34. Murray, C., Gabriel, F., & Kennedy, J. (2024). Factors that promote student well-being in schools: A scoping review of Australian and Aotearoa New Zealand literature. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 1542. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04059-1>

35. Vo, D. T., Allen, K.-A., & Reupert, A. (2024). Australian teachers' conceptualisations of wellbeing at work: A prototype analysis. *Teaching and Teacher Education*, 147, 104653. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104653>
36. Falkner, Katrina & Vivian, Rebecca & Falkner, Nickolas. (2014). The Australian Digital Technologies Curriculum: Challenge and Opportunity. <https://www.researchgate.net/publication/264978853> *The Australian Digital Technologies Curriculum Challenge and Opportunity*
37. Barker, Barbara & Harris, Diana. (2020). Parent and Family Engagement: An Implementation Guide for School Communities. <https://www.researchgate.net/publication/339041496> *Parent and Family Engagement An Implementation Guide for School Communities*
38. Kwek, D. (2023, March 16). Singapore's educational reforms toward holistic outcomes. Brookings Institution. <https://www.brookings.edu/articles/singapores-educational-reforms-toward-holistic-outcomes/>
39. Ministry of Education Singapore. (2024, July 2). Desired Outcomes of Education. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/desired-outcomes>
40. Ministry of Education Singapore. (2024, Sep 17). *21st century competencies*. <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/21st-century-competencies>
41. Ministry of Education Singapore. (2021). *Character and Citizenship Education (CCE) syllabus — Secondary (CCE 2021)*. <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/secondary/syllabuses/cce/2021-character-and-citizenship-education-syllabus-secondary.pdf>
42. National Library Board Singapore. (2021). Programme for Active Learning (PAL). <https://www.nlb.gov.sg/main/article-detail?cmsuuid=ad7ff069-1555-4750-85d5-4a71b268d9f0>
43. Ministry of Education Singapore. (2018, Sep 24). Values education is an integral part of school curriculum (Forum reply). <https://www.moe.gov.sg/news/forum-letter-replies/20180924-values-education-is-an-integral-part-of-school-curriculum>
44. Ministry of Education Singapore. (2023a, July 21). *PSLE scoring system*. <https://www.moe.gov.sg/microsites/psle-fsbb/psle/psle-scoring-system.html>
45. Ng, P.T. (2017). *Learning from Singapore: The Power of Paradoxes* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315682914>
46. Park, S. Y. (2017). Clarifying the Characteristics and Exploring the Collaboration of Citizenship and Character Education in South Korea. *JSSE – Journal of Social Science Education*, 16(3). <https://doi.org/10.4119/jsse-840>
47. Kim D, Lim JH, An J. (2022). The quality and effectiveness of Social-Emotional Learning (SEL) intervention studies in Korea: A meta-analysis. *PLoS One*. Jun 24;17(6):e0269996. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0269996>
48. Kim, S. K., & Chang Rundgren, S. N. (2019). South Korean elementary school teachers' experiences of inclusive education concerning students with a

multicultural background. *International Journal of Inclusive Education*, 25(12), 1327–1341. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1609606>

49. Kim, U., Kim, A., Kim, B., & Baek, J. (2024). Inclusive Education in South Korea. *Remedial and Special Education*, 45(6), 339–350. <https://doi.org/10.1177/07419325241240060>

50. Bae, Sang Hoon; Jeon, Sue Bin: Research on afterschool programs in Korea. Trends and outcomes – In: *International journal for research on extended education: IJREE* 1 (2013) 1, S. 53–69. <https://doi.org/10.25656/01:22973>

51. Chong Min Kim, Jeon–Yi Lee, (2020). Effects of South Korea’s educational welfare priority project on elementary– and middle–school students’ changes in self–esteem and adaptation to school life. *Children and Youth Services Review*, 109, 104618. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104618>

52. Bae MH. The Effect of Exercise on School Life Satisfaction in Korean Children and Adolescents Considering the Mediation Effects of Physical Health Awareness, Self–Esteem, and Depression. *Iran J Public Health*. 2023 Dec;52(12):2590–2600. <https://doi.org/10.18502/ijph.v52i12.14320>

53. Lagones, J., & Alonso Ishihara, M. (2024). Special noncognitive skill activities (*Tokkatsu*) during the COVID–19 pandemic in Latin America: the *Osoji* Japan project as SDG–4 in Peru. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2398858>

54. Sam Bamkin. (2020). "The taught curriculum of moral education at Japanese elementary school: the role of classtime in the broad curriculum," *Contemporary Japan*, Taylor & Francis Journals, vol. 32(2), pages 218–239. <https://doi.org/10.1080/18692729.2020.1747780>

55. Bamkin, S. (2018). Reforms to strengthen moral education in Japan: a preliminary analysis of implementation in schools. *Contemporary Japan*, 30(1), 78–96. <https://doi.org/10.1080/18692729.2018.1422914>

56. Watanabe, T., Yonezawa, T., Yamasaki, A., & Nagata, T. (2024). Scoping review of teaching methods for inquiry–based learning in Japanese elementary schools: focusing on the “period for integrated studies.” *Pedagogies: An International Journal*, 20(3), 349–363. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2024.2395264>

57. Izumi BT, Akamatsu R, Byker Shanks C, Fujisaki K. (2020). An ethnographic study exploring factors that minimize lunch waste in Tokyo elementary schools. *Public Health Nutrition*. 23(6): 1142–1151. <https://doi.org/10.1017/S136898001900380X>

58. Asakura K, Sasaki S. (2017). School lunches in Japan: their contribution to healthier nutrient intake among elementary–school and junior high–school children. *Public Health Nutr*. Jun; 20(9): 1523–1533. <https://doi.org/10.1017/S1368980017000374>

59. Toshiya Chichibu, Toshiyuki Kihara. (2013). How Japanese schools build a professional learning community by lesson study. *International Journal for Lesson and Learning Studies* 4 January. 2 (1): 12–25. <https://doi.org/10.1108/20468251311290105>
60. OECD (2023), PISA 2022 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>.
61. Immonen, V., & Sivula, A. (2024). The politics of heritage education: an analysis of national curriculum guidelines in Estonia, Finland, and Sweden. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 46(4), 449–462. <https://doi.org/10.1080/01596306.2024.2412603>
62. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2023. Country System Mapping Country Report: Estonia. Odense, Denmark. https://www.european-agency.org/sites/default/files/CSM%20Country%20Report%20Estonia.pdf?utm_source=chatgpt.com
63. Immonen, V., & Sivula, A. (2024). The politics of heritage education: an analysis of national curriculum guidelines in Estonia, Finland, and Sweden. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 46(4), 449–462. <https://doi.org/10.1080/01596306.2024.2412603>
64. Laius, A., & Orgusaar, G. (2025). The Critical Role of Science Teachers' Readiness in Harnessing Digital Technology Benefits. *Education Sciences*, 15(8), 1001. <https://doi.org/10.3390/educsci15081001>
65. Educational support and guidance: Estonia. (2023). Ministry of Education and Research. <https://www.hm.ee/eurydice>
66. Treial, K. (2016). KiVa anti-bullying programme in Estonia – the results from a two year cluster-randomised pilot trial. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri. Estonian Journal of Education*, 4(2), 191–222. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.08>
67. Assessment in single-structure education: Estonia (2023). Ministry of Education and Research. <https://www.hm.ee/eurydice>. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/estonia/assessment-single-structure-education?utm_source=chatgpt.com
68. Bartelink, N.H.M., van Assema, P., Jansen, M.W.J. et al. (2019). Process evaluation of the Healthy Primary School of the Future: the key learning points. *BMC Public Health* 19, 698. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6947-2>
69. Kerssens, N., & Dijck, J. van. (2021). The platformization of primary education in The Netherlands. *Learning, Media and Technology*, 46(3), 250–263. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876725>
70. Lars Goertzen, Trudie Schils, Sylvia Heeneman (2023). Co-designing formative assessment practices: A collaboration between elementary school teachers and researchers to conceptualize and implement formative assessment as a unified practice, *Teaching and Teacher Education*, 134, 104306. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104306>.

71. Lars Goertzen, Sylvia Heeneman, Trudie Schils. (2025). The impact of formative assessment on pupil academic achievement: An empirical study of the effects of a formative assessment practices program that was co-designed in a teacher community. *Learning and Instruction*, 99, 102153. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102153>.
72. Bartelink, N.H.M., van Assema, P., Jansen, M.W.J. et al. (2019). Process evaluation of the Healthy Primary School of the Future: the key learning points. *BMC Public Health* 19, 698. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6947-2>
73. Goldberg, J. M., Sommers-Spijkerman, M. P. J., Clarke, A. M., Schreurs, K. M. G., & Bohlmeijer, E. T. (2021). Positive education in daily teaching, the promotion of wellbeing, and engagement in a whole school approach: a clustered quasi-experimental trial. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(1), 148–167. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1988989>
74. van Loon, A.W.G., Kaufman, T.M.L. (2023). The effectiveness of the Dutch Meaningful Roles program in children: a study protocol for a cluster randomized controlled study. *BMC Public Health* 23, 1440. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16362-8>
75. Kerssens, N., & Dijck, J. van. (2021). The platformization of primary education in The Netherlands. *Learning, Media and Technology*, 46(3), 250–263. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.1876725>
76. Kevin Ackermans, Marjoke Bakker, Anne-Marieke van Loon, Marijke Kral, Gino Camp. (2025). Young learners' motivation, self-regulation and performance in personalized learning, *Computers & Education*, 226, 105208. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105208>.
77. Van Schoors R, Elen J, Raes A, Vanbecelaere S, Depaepe F. (2023). The Charm or Chasm of Digital Personalized Learning in Education: Teachers' Reported Use, Perceptions and Expectations. *TechTrends*, 67(2):315–330. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00802-0>.
78. Федоров О.Д. «Учитель для России»: система ценностей. Образовательная политика, № 3, (79), 2019. <https://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-dlya-rossii-sistema-tsennostey/viewer>
79. Официальная страница фонда «Вклад в будущее». https://vbudushee.ru/about/what_we_do/
80. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. https://iar.org.ua/wp-content/uploads/2022/04/%D0%92%D1%8B%D0%B3%D0%BE%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D0%9B.%D0%A1_higher_mental_functions.pdf?utm_source=chatgpt.com

81. Родионов А. В. (2017). Инновационный проект «Школа Сколково»: управленческий аспект. Журнал педагогических исследований. (5), 44–51. https://naukaru.ru/ru/nauka/article/18989/view?utm_source=chatgpt.com
82. Presidential decree of the republic of Uzbekistan of April 29, 2019 No. UP–5712. https://cis-legislation.com/document.fwx?rgn=115372&utm_source=chatgpt.com
83. UNICEF Uzbekistan. (2025, May 20). Launching a transformative initiative to improve learning outcomes and promote inclusive, competency-based education in Uzbekistan. https://www.unicef.org/uzbekistan/en/press-releases/launching-transformative-initiative-improve-learning-outcomes-and-promote-inclusive?utm_source=chatgpt.com
84. UNICEF Uzbekistan. (2025, July 7). Empowering schools for a more inclusive and digital future (Story on ISHONCH 2030 pilot). https://www.unicef.org/uzbekistan/en/stories/empowering-schools-more-inclusive-and-digital-future?utm_source=chatgpt.com
85. Global Partnership for Education. (2023, December 1). Uzbekistan: Partnership Compact (2023). https://www.globalpartnership.org/content/uzbekistan-partnership-compact-2023?utm_source=chatgpt.com
86. Ministry of Preschool and School Education of the Republic of Uzbekistan. (n.d.). Projects «Modern schools»: requirements and evaluation criteria. https://uzedu.itsm.uz/en/projects/1?utm_source=chatgpt.com
87. MoPSE; Natlex–ILO. (2024, February 15). On monitoring the quality of education based on risk analysis (regulatory extract). https://natlex.ilo.org/dyn/natlex2/natlex2/files/download/116526/UZB-116526.pdf?utm_source=chatgpt.com
88. Government of Uzbekistan. (2025, May 16). New reform stage in school education (News release). https://gov.uz/en/news/view/54426?utm_source=chatgpt.com
89. Draft country programme document. Belarus. https://www.unicef.org/executiveboard/media/31506/file/2025-PL14-Belarus-draft-CPD-EN-2025-06-09.pdf?utm_source=chatgpt.com
90. Концепция республиканского информационно-образовательного проекта «Школа Активного Гражданина» в 2024/2025 учебном году. https://vosпитание.adu.by/images/2024/09/kontsepsiya-shag-2024-2025.pdf?utm_source=chatgpt.com
91. Методические материалы по проведению мероприятий информационно-образовательного проекта «ШАГ» – «Школа Активного Гражданина» – для учащихся 8–11 классов учреждений общего среднего образования в январе 2025 года. https://vosпитание.adu.by/images/2025/01/Metod-rekomend-23.01.pdf?utm_source=chatgpt.com

92. World Bank; EU4Armenia. (2024). Curriculum and Learning: Towards a Competency-based Education System in Armenia (report). <https://eu4armenia.eu/wp-content/uploads/Curriculum-and-Learning-Armenia-eng-feb5-1.pdf>
93. UNICEF Armenia Annual Report 2024. https://open.unicef.org/download-pdf?country-name=Armenia&year=2024&utm_source=chatgpt.com
94. European Training Foundation. (2023). Country Fiche: Armenia 2023 (ETF country brief). https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2024-01/Country%20Fiche_Armenia_2023_EN_web.pdf?utm_source=chatgpt.com
95. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). (2024). TIMSS 2023. International results. https://timss2023.org/results/?utm_source=chatgpt.com
96. С.С.Касымов, Н.А.Садвакасова, Г.С.Ашимханова. Психологическое благополучие в среднем образовании: анализ исследований. Журнал «Вестник Карагандинского университета», серия «Педагогика», 2024, 29, 4 (116), 117–125. <https://doi.org/10.31489/2024ped4/117-125>
97. Министр просвещения Республики Казахстан № 194 от 30.07.2024 «Об утверждении программы воспитания «Адал азамат» в организациях образования. <https://www.gov.kz/memleket/entities/bilim-semey/documents/details/744796?lang=ru>
98. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 249 «Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023 – 2029 годы». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249>
99. UNICEF. (2009). Child-Friendly Schools Manual. New York: UNICEF. https://www.unicef.org/sites/default/files/2020-03/Child-Friendly-Schools-Manual.pdf?utm_source=chatgpt.com
100. Школы без травли: Казахстан внедряет антибуллинговую программу по всей стране. BES.media, 29 июля 2025 г. <https://bes.media/news/shkoli-bez-travli-kazahstan-vnedryaet-antibullingovuyu-programmu-po-vsey-strane-0406ca/>
101. Антибуллинговая программа KIVA. <https://nis.edu.kz/ru/product/bullingke-qarsy-kiva-bagdarlamasy#:~:text>
102. Алимбекова, А., Асылбекова, М., Утемисова, Г., & Нургалиева, Д. (2024). Профилактика буллинга в Казахстане: SWOT-анализ условий возникновения и развития проблемы в общеобразовательных организациях. THE BULLETIN, 410(4), 47–65. <https://doi.org/10.32014/2024.2518-1467.786>
103. Kaymak, Serkan & Kassymbek, Zh & Aliyeva, Kalamkas & Saydenov, F. (2022). The Effect of Cooperative Learning on Students Academic Achievement. Journal of Management Studies. 9. 495–503. <https://doi.org/10.17265/2328-2185/2021.06.009>.
104. Достижения и инициативы в системе просвещения за I квартал 2025 года. <https://www.gov.kz/memleket/entities/edu/press/news/details/976305?lang=ru#:~:text>

105. Юные лидеры Казахстана встретились с депутатами маслихата Астаны для обсуждения социальных инициатив. <https://www.gov.kz/memleket/entities/astana/press/news/details/875938?lang=ru#:~:text=>

106. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года № 348 “Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования” (приложение 2. Государственный общеобязательный стандарт начального образования). <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>

107. Инструкция по процедурам критериального оценивания и документированию для средней школы в рамках обновления содержания образования – Астана: НАО имени И. Алтынсарина, 2018. – 272 с. <https://uba.edu.kz/storage/app/media/Metod%20usynymdama/2018/>

108. Национальный доклад о состоянии и развитии системы образования Республики Казахстан (по итогам 2023 года). – г. Астана: Министерство просвещения Республики Казахстан, АО «Национальный центр исследований и оценки образования «Талдау» имени А. Байтұрсынұлы», 2024. – 373 стр. <https://tal dau.edu.kz/storage/app/media/National>

109. Developing a national assessment that supports Kazakhstan’s education goals. OECD Education policy perspectives, 2020, № 27. <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020>

110. Аналитический отчет «Комплексный анализ результатов мониторинга образовательных достижений обучающихся организаций среднего образования» / Министерство просвещения Республики Казахстан, Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, Астана: 2024. – 252 стр. <https://uba.edu.kz/storage/app/media/MODO%20%20RS%20%20%20RS%20%20%20123.pdf>

111. Маклакова Ольга Анатольевна, Вандышева А.Ю., Штина И.Е., & Валина С.Л. (2022). Особенности формирования нарушений осанки у детей в период школьного обучения. Гигиена и санитария, 101 (6), 655–661. <https://doi.org/10.47470/0016-9900-2022-101-6-655-661>

112. Аналитический отчет по итогам мониторинга реализации Единой программы воспитания в организациях среднего образования. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2024. – 406 стр. <https://uba.edu.kz/storage/app/media/555555%20%20BIRUTAS%20%20RS%20%20%20RS%20%20%20RS.pdf>

113. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 года «Об образовании». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319>

114. Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 декабря 2024 года № 1143 «Об утверждении Концепции инклюзивной политики в

Республике Казахстан на 2025 – 2030 годы». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143>

115. Abdina, Ainur & Uyzbayeva, Anar & Zhanarstanova, Maral. (2023). Philosophy of independent living: the state of inclusive education in Kazakhstan (overview analysis of modern research). Bulletin of the L.N. Gumilyov Eurasian National University. Historical Sciences. Philosophy. Religion Series. 142. 135–157.

<https://doi.org/10.32523/2616-7255-2023-142-1-135-157>

116. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года № 269 «Об утверждении Концепции цифровой трансформации, развития отрасли информационно–коммуникационных технологий и кибербезопасности на 2023–2029 годы». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000269>

126. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 27 ноября 2023 года № 349 «Об утверждении правил организации учебного процесса по дистанционному обучению в организациях среднего, дополнительного, технического и профессионального, послесреднего образования, в том числе при неблагоприятных погодных метеоусловиях, а также при введении чрезвычайного положения, ограничительных мероприятий, в том числе карантина, на соответствующих административно–территориальных единицах (на отдельных объектах), при объявлении чрезвычайных ситуаций и в форме онлайн–обучения в организациях образования, реализующих образовательные учебные программы технического и профессионального, послесреднего образования, а также требований к организациям образования по предоставлению дистанционного обучения». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2300033682>

127. Katyetova, A., & Issabayeva, S. (2025). ICT Teachers' Vision and Experience in Developing Digital Skills of Primary School Students in Computer Science Lessons. Computers, 14(3), 92. <https://doi.org/10.3390/computers14030092>

128. Что такое STEM–образование, и как оно развивается в Казахстане. <https://buki-kz.com/news/stem-obrazovanie/>

129. Официальный сайт АО «Национальный центр повышения квалификации «Орлеу». https://orleu.edu.kz/?utm_source=chatgpt.com

130. Наши онлайн–ресурсы. Частное учреждение «Центр педагогического мастерства». https://www.cpm.kz/ru/onlayn-resursy/?utm_source=chatgpt.com

131. Naimanova, D., Lebedeva, L., Akpayeva, A., Astambayeva, Z., Ryabova, E., & Yessenova, K. (2023). Investigation of primary school teachers' student–centered teaching and technology integration competencies. International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST), 11(6), 1386–1404. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3681>

132. Развитие потенциала малокомплектных сельских школ с использованием цифровых технологий. Отчет по результатам пилотного проекта в

Актюбинской области. – Астана, Национальная академия образования имени Ы.Алтынсарина, 2024 г. – 92 с.

133. OECD. (2019). OECD Learning Compass 2030: Concept note (in brief and series). Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>

134. OECD. (2019). Transformative Competencies for 2030: Concept note. Paris: OECD. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Transformative Competencies for 2030 concept note.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Transformative%20Competencies%20for%202030%20concept%20note.pdf)

135. OECD. (2019). Anticipation–Action–Reflection Cycle for 2030: Concept note. Paris: OECD. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2019/05/oecd-future-of-education-and-skills-2030-anticipation-action-reflection-cycle-for-2030_8b098156/39105d40-en.pdf

136. UNICEF. (2009). Child–Friendly Schools Programming: Global Evaluation (reports and country studies). New York: UNICEF. https://www.unevaluation.org/member_publications/child-friendly-schools-programming-global-evaluation-report?utm_source=chatgpt.com

137. Godfrey, E. B., Osher, D., Williams, L. D., Wolf, S., Berg, J. K., Torrente, C., Spier, E., & Aber, J. L. (2012). Cross–national measurement of school learning environments: Creating indicators for evaluating UNICEF’s Child Friendly Schools Initiative. *Children and Youth Services Review*, 34(3), 546–557. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2011.10.015>

138. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

139. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self–determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

140. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

141. Dignath, C., Büttner, G. Components of fostering self–regulated learning among students. A meta–analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning* 3, 231–264 (2008). <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>

142. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins–D’Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

143. Wang, M.–T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

144. Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta–analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
145. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta–analysis of school–based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564>.
146. Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J., & Kobbacy, K. (2013). A holistic, multi–level analysis identifying the impact of classroom design on pupils’ learning. *Building and Environment*, 59, 678–689. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2012.09.016>
147. Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015/2016). The holistic impact of classroom spaces on learning in specific subjects. *Environment and Behavior*, 49(4), 425–451. <https://doi.org/10.1177/0013916516648735>
148. Higgins, S., Hall, E., Wall, K., Woolner, P., & McCaughey, C. (2005). The impact of school environments: A literature review. Callaghan, NSW: University of Newcastle. <http://www.cfbt.com/PDF/91085.pdf>
149. Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large–scale evaluation of the KiVa antibullying program: grades 4–6. *Child development*, 82(1), 311–330. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
150. Allen, K.–A., & Kern, M. L. (2017). *School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5996-4>
151. Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
152. Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self–regulated learning among students: A meta–analysis on intervention studies at the primary school level. *Metacognition and Learning*, 3(3), 231–264. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9029-x>
153. Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). What works in character education: A research–driven guide. *Journal of Research in Character Education*, 3(1), 19–32. <http://www.charatcterandcitizenship.org>
154. Tamim, R. M., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Abrami, P. C., & Schmid, R. F. (2011). What forty years of research says about the impact of technology on learning: A second–order meta–analysis. *Review of Educational Research*, 81(1), 4–28. <https://doi.org/10.3102/0034654310393361>
155. Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. (2013). The effectiveness of educational technology applications for enhancing mathematics achievement in K–12 classrooms: A meta–analysis. *Educational Research Review*, 9, 88–113. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.001>

156. Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu) [Электронный ресурс]: URL: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en
157. Redecker, C. (2017). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the EU. <https://doi.org/10.2760/159770>
158. Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research and Development*, 65(3), 555–575. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>
159. Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
160. Vescio, Vicki & Ross, Dorene & Adams, Alyson. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*. 24. 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>.
161. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
162. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
163. Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher–student relationships and engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
164. Wang, MT., Degol, J. School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educ Psychol Rev* 28, 315–352 (2016). <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
165. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с. [https://xn—24-nmcdg.xn—p1ai/images/2021/26.02_27.02/_yasvin.v.a.obrazovatel.nayasreda.pdf#:~:text](https://xn—24-nmcdg.xn—p1ai/images/2021/26.02_27.02/_yasvin.v.a.obrazovatel.nayasreda.pdf#:~:text=)
166. Е.Г. Дирюгина, М.И. Катеева, Н.Е. Рычка, Е.А. Хаустова, А.А. Янченко. Концептуальные основы Программы по развитию личностного потенциала / под науч. ред. Е.И. Казаковой. — М.: Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2023. — 228 с. <https://vbudushee.ru/library/kontseptualnie-osnovy-programmy-rlp/>
167. CASEL. (n.d.). *Frameworks, Competencies, Standards, and Guidelines* (State Resource Center). <https://casel.org/state-resource-center/frameworks-competencies-standards-and-guidelines/>

168. CASEL. (2020). *CASEL's SEL Framework*. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
169. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John–Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press
170. Концепция целостного развития учащихся Назарбаев Интеллектуальных школ. <https://www.nis.edu.kz/storage/files/01JRA25R06QHD6CFNP7YGC5GT6.pdf#>
171. Маркова В.К., Иоффе А.Н., Бычкова Л.В. Проблемно–ориентированные и коммуникационные обучающиеся сообщества педагогов (по материалам отечественных и зарубежных исследований) // Мир науки. Педагогика и психология, 2021 №2, <https://mir-nauki.com/PDF/01PDMN221.pdf>
172. Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2014). Color psychology: Effects of perceiving color on psychological functioning in humans. *Annual Review of Psychology*, 65, 95–120. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115035>
173. UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education>
174. OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Vol. 1): Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
175. Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2016). The Holistic Impact of Classroom Spaces on Learning in Specific Subjects. *Environment and Behavior*, 49(4), 425–451. <https://doi.org/10.1177/0013916516648735>
176. Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher–student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365–386). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
177. UNICEF (2009). *Child–friendly schools manual*. New York: UNICEF. <https://www.unicef.org/documents/child-friendly-schools-manual>
178. Schulz, L. L., & Rubel, D. J. (2018). A Phenomenology of Alienation in High School: The Experiences of Five Male Non–completers. *Professional School Counseling*, 14(5). <https://doi.org/10.1177/2156759X1101400501>
179. UNESCO. (1972). *Learning to be: The world of education today and tomorrow*. UNESCO
180. Wentzel, K. R. (2009). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 301–322). Routledge / Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203879498>
181. Официальный сайт Wellbeing@School. <https://wellbeingatschool.org.nz/>

182. Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., BrimiJoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in Response to Student Readiness, Interest, and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>
183. European Commission: Joint Research Centre, Redecker, C. and Punie, Y., European framework for the digital competence of educators – DigCompEdu, Punie, Y.(editor), Publications Office, 2017, <https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770>
184. Briki, W., Majed, L., & Goda, S. (2019). Adaptive effects of seeing green environment on psychophysiological responses. *Frontiers in Psychology*, 10, 2527. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02527>
185. Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
186. Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123–141. <https://doi.org/10.1023/A:1017949213447>
187. Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). Teachers College Press.
188. UNESCO. (2015). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
189. United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: United Nations. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
190. Antony, E. M. (2022). Framing Childhood Resilience Through Bronfenbrenner’s Ecological Systems Theory: A Discussion Paper. *Cambridge Educational Research e-Journal*, 9, 244–257. <https://doi.org/10.17863/CAM.90564>
191. Daniels, H. (2016). Vygotsky and pedagogy. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315621982>
192. Fullan, M. (2021). Leading in a culture of change (2nd ed.). Jossey–Bass.
193. UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
194. Duman, S. (2024). Education Reforms in Kazakhstan: International Integration and Nationalization Efforts. In: Akgün, B., Alpaydın, Y. (eds) *Global Agendas and Education Reforms*. Maarif Global Education Series. Palgrave Macmillan, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-97-3068-1_3
195. Yelubayeva, Perizat, Tashkyn, Erkan, and Berkinbayeva, Gulzat (2023). Addressing challenges in Kazakh education for sustainable development. Retrieved from <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/19/14311>

196. Кульсариева, А. Т. (2022). Психологический климат в школе как фактор развития личности учащихся. Вестник КазНУ. Серия психология и педагогика, 76(3), 45–53.
197. Senge, P. M. (2006). The fifth discipline: The art and practice of the learning organization (Rev. ed.). Doubleday.
198. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. CSIE.
199. Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. (2015). Learning to improve: How America's schools can get better at getting better. Harvard Education Press.
200. Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). Designing and conducting mixed methods research (3rd e)
201. Deming, W. E. (1986). Out of the crisis. MIT Press.
202. Bliss, L. B. (2008). Media Review: Greene, J. C. (2007). Mixed Methods in Social Inquiry. San Francisco: Jossey–Bass. Journal of Mixed Methods Research, 2(2), 190–192. <https://doi.org/10.1177/1558689807314013>
203. Senge, P.M. (2006) The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. Doubleday (A Division of Random House), New York, 7.
204. OECD. (2020). PISA 2018 results: Effective policies, successful schools (Vol. 2). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
205. European Commission. (2019). SELFIE: Self–reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/76802>
206. Boyd, S., & Bonne, L. (2016). Taking a whole school approach to bullying: Self–assessment tools for schools. New Zealand Council for Educational Research.
207. Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. CSIE.
208. Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2016). The holistic impact of classroom spaces on learning in specific subjects. Environment and Behavior, 49(4), 425–451. <https://doi.org/10.1177/0013916516648735>
209. World Health Organization (WHO). (2021). WHO guideline on school health services. https://cdn.who.int/media/docs/default-source/mca-documents/adolescents/who-shs-guideline_web_v28.pdf
210. Закон Республики Казахстан «О гражданской защите» от 11 апреля 2014 года № 188–V. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1400000188>
211. Приказ Министра здравоохранения Республики Казахстан от 5 августа 2021 года № ҚР ДСМ–76 “Об утверждении Санитарных правил "Санитарно–эпидемиологические требования к объектам образования". <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2100023890>

212. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 5 декабря 2022 года № 486 “Об утверждении критериев оценки организаций дошкольного, среднего, технического и профессионального, послесреднего образования”. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031053>

213. Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 ноября 2022 года № 963 “Об утверждении пилотного национального проекта в области образования “Комфортная школа”” <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2200000963>.

214. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 22 января 2016 года № 70 “Об утверждении норм оснащения оборудованием и мебелью организаций дошкольного, среднего образования, а также специальных организаций образования”. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013272#z1>

215. Приказ Министра по чрезвычайным ситуациям Республики Казахстан от 21 февраля 2022 года № 55 “Об утверждении Правил пожарной безопасности”. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026867>

216. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 12 января 2022 года № 4 “Об утверждении Правил и программ оценки особых образовательных потребностей”. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200026618#z14>

217. Постановление Правительства Республики Казахстан от 6 мая 2021 года № 305 “Об утверждении требований к организации антитеррористической защиты объектов, уязвимых в террористическом отношении”. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2100000305#z4>

218. Совместный приказ Министра внутренних дел Республики Казахстан от 23 января 2019 года № 49 и Министра образования и науки Республики Казахстан от 23 января 2019 года № 32 “Об утверждении Стандартов и требований к оснащению организаций дошкольного и среднего образования системами видеонаблюдения”. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1900018239>

219. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 21 декабря 2022 года № 506 “Об утверждении Правил профилактики травли (буллинга) ребенка”. https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031180?utm_source=chatgpt.com

220. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 29 апреля 2025 года № 92 “Об утверждении Правил деятельности службы психолого–педагогического сопровождения в организациях образования”. <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2500036047>

221. Boyd, Sally. (2011). Wellbeing@School: Building a safe and caring school climate that deters bullying. <https://wellbeingatschool.org.nz/sites/default/files/Wellbeing-at-School-overview-paper.pdf>

222. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 27 июля 2017 года № 355 “Об утверждении Типовых правил организации работы

Попечительского совета и порядок его избрания в организациях образования”.
<https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1700015584>

223. «Адал азамат бағдарламасын іске асыру бойынша әдістемелік ұсынымдар» Әдістемелік ұсынымдар – Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы, 2024. – 165 бет.
<https://uba.edu.kz/storage/app/media/5555555%20%20%20TTTTTT%20%20%20KZ%20%20KZ%20%20%20KZ.pdf>

224. Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2–3), 119–145. <https://doi.org/10.1177/016235320302700203>

225. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 21 января 2016 года № 52 “Об утверждении критерий оценки знаний обучающихся среднего, технического и профессионального, послесреднего образования”.
<https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1600013137>

226. Аналитический отчет «Комплексный анализ результатов мониторинга образовательных достижений обучающихся организаций среднего образования (МОДО–2023)» / Министерство просвещения Республики Казахстан, Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, Астана: 2023. – 182 стр.

227. Руководство для учителя: Образовательная программа внутришкольного курса профессионального развития «Исследования в практике учителя».
<https://up.qair.kz/akkaiyn/wp-content/uploads/sites/39/2023/07/rwkovodstvo-dlya-wchitelya-po-issledovaniyu.pdf>

228. Т. Чичибу (Жапония), Л. Ду Тоит (Оңтүстік Африкалық Республикасы), А. Тулепбаева (Қазақстан Республикасы). Lesson Study бойынша мұғалімдерге арналған нұсқаулық= Руководство для учителей по реализации подхода Lesson Study= Handbook for teachers on Lesson Study/ағылшыншадан аударылған / Чичибу Т., Ду Тоит Л., Тулепбаева А.–Астана: «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ–ның Педагогикалық шеберлік орталығы, 2013,–Астана: Центр педагогического мастерства АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2013, – Astana: Center of Excellence AEO «Nazarbayev Intellectual Schools», 2013.
<https://goo.edu.kz/files/loader/1579581344319.pdf>

229. Методические рекомендации по развитию профессиональной идентичности педагога в организациях образования. Методические рекомендации. – Астана: Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, 2025. – 243 с.

230. European Commission. (2019). SELFIE: Self-reflection on effective learning by fostering the use of innovative educational technologies. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/76802>

231. Официальный сайт SELFIE (Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational technologies). <https://education.ec.europa.eu/selfie/about-selfie#:~:text=Based%20on%20this%20input%2C%20the,in%20their%20use%20of%20technology>
232. Khasanova, Aizhan, Lyazat Syzdykova, Gulnaz Adylbek kyzy, and Gulmira Karabalaeva. 2025. "Transforming Didactic Methods: A New Vision for Kazakhstan's Primary Education System". *Education As Change* 29 (March):24 pages. <https://doi.org/10.25159/1947-9417/16658>
233. Long, Binh & Hung, Vu. (2024). The Impact of School Environment on Student Health Behaviors: Insights from Qualitative Interviews. *INTERNATIONAL JOURNAL OF MULTIDISCIPLINARY RESEARCH AND ANALYSIS*. 07. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v7-i05-24>
234. Постановление Правительства Республики Казахстан от 30 декабря 2024 года № 1143 "Об утверждении Концепции инклюзивной политики в Республике Казахстан на 2025 – 2030 годы". <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2400001143>
235. OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valuable Resources. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
236. UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
237. Brännström, K. J., Karjalainen, S., Sahlén, B., Andersson, K., Lyberg-Åhlander, V., & Christensson, J. (2021). Children's experiences of their learning environment: Psychometric properties of a questionnaire evaluating classroom environment, activities and interactions. *Child Language Teaching and Therapy*, 38(1), 59–77. <https://doi.org/10.1177/02656590211050868>
238. Edmondson, A. C., Higgins, M., Singer, S., & Weiner, J. (2016). Understanding Psychological Safety in Health Care and Education Organizations: A Comparative Perspective. *Research in Human Development*, 13(1), 65–83. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141280>
239. Baeva, Irina & Bordovskaia, Nina. (2015). The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. *Psychology in Russia: State of the Art*. 8. 86–99. 10.11621/pir.2015.0108.
240. Thornberg, R., Wänström, L., Jungert, T., (2018), Authoritative classroom climate and its relations to bullying victimization and bystander behaviors, *School Psychology International*, 39(6), 663–680. <https://doi.org/10.1177/0143034318809762>
241. Brown, K. E., & Medway, F. J. (2007). School climate and teacher beliefs in a school effectively serving poor South Carolina (USA) African-American students: A

case study. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 529–540. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.002>

242. Mendo–Lázaro S, León–Del–Barco B, Felipe–Castaño E, Polo–Del–Río MI, Iglesias–Gallego D. (2018). Cooperative Team Learning and the Development of Social Skills in Higher Education: The Variables Involved. *Front Psychol.* Aug 22;9:1536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>.

243. Методические рекомендации «Риски реализации Программы по развитию личностного потенциала в образовательной организации» / Кораблева А.А., Благотворительный фонд «Вклад в будущее».–М., 2021. – 84 с. <https://vbudushee.ru/upload/lib/Metod-rokomend-Riski-realizatsii.pdf>

244. Личностно–развивающая образовательная среда как необходимое условие развития личностного потенциала ребенка и педагога. Официальная страница Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в будущее». <https://vbudushee.ru/library/lros-kak-uslovie-razvitiya-lichnostnogo-potentsiala>

245. Arno, Anna. (2021). Pedagogical and Ergonomic Conditions for Designing Personalized Educational Space. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki.* 6. 739–744. 10.30853/ped210112.

246. Иванова Е.В. Новая среда: Как менять образовательное пространство школ и детских садов / Е. В. Иванова, И. А. Виноградова, Е. М. Барсукова. – М. : Альпина ПРО, 2022. — 188 с. <https://vbudushee.ru/library/novaya-sreda-kak-menyat-obrazovatelnoe-prostranstvo-shkol-i-detskikh-sadov/>

247. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 21 декабря 2022 года № 506 «Об утверждении Правил профилактики травли (буллинга) ребенка». https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031180?utm_source=chatgpt.com

248. Антибуллинговая программа KIVA. NIS. <https://www.nis.edu.kz/ru/product/bullingke-qarsy-kiva-bagdarlamasy>

249. Программа профилактики травли (буллинга) обучающихся в организациях образования «ДосболLIKE». – Алматы: НАО «ННПИБД «Өркен», 2025. – 322 с. <https://shaikinschool.edu.kz/sites/shaikinschool.edu.kz/images/2025/2025-2026/buling/programmadosbol.pdf>

250. Риски реализации Программы по развитию личностного потенциала в образовательной организации: методические рекомендации / Кораблева А.А., Благотворительный фонд «Вклад в будущее». – М., 2021. – 84 с. <https://vbudushee.ru/upload/lib/Metod-rokomend-Riski-realizatsii.pdf>

251. Lindsey O'Brennan & Catherine Bradshaw, Johns Hopkins Center for the Prevention of Youth Violence (2013). Importance of school climate. <https://cdpsdocs.state.co.us/safeschools/Resources/NEA>

252. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

253. Иоффе А.Н., Бычкова Л. В. (2021). Развитие личностного потенциала на занятиях. Учебное пособие. М., 280 с. https://teacher.vbudushee.ru/files/uploads/2556be45064dbf7c887c4486057114ab.pdf?utm_source=chatgpt.com

254. Компетенции «4К»: средовые решения для школы. Практические рекомендации: учебно–методическое пособие / сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. — М.: Российский учебник, 2020. — 95 с. <https://catalog.vbudushee.ru/materials/kompetencii-4k-sredovye-resheniya-dlya-shkoly-prakticheskie-rekomendacii/>

255. Ясвин, В. А. Школьное средоведение и педагогическое средотворение. Экспертно–проектный практикум, 2020. 142. https://vbudushee.ru/upload/lib/Shkolnoe_sredovedenie.pdf

256. Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 16 сентября 2022 года № 399 «Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам и курсам по выбору уровней начального, основного среднего и общего среднего образования». <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029767>

АНКЕТЫ ПО МОНИТОРИНГУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

АНКЕТА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Информационное согласие

Здравствуй!

Ты стал участником исследования по созданию образовательной среды школы для развития личности ребенка.

Цель: понять, как дети воспринимают школьную среду.

Добровольное участие и конфиденциальность.

Твое участие в исследовании добровольное.

Ты можешь принять решение не участвовать в исследовании, используя выбор "Не согласен (–а)", но сообщаем, что твои ответы крайне важны для системы образования Казахстана.

Результаты исследования будут представлены без указания личных данных и будут использованы исключительно в научных целях.

Процедура исследования.

Опрос состоит из двух разделов:

1. Общие сведения
2. Основной раздел

Каждый вопрос оценивается по 5–бальной шкале («категорически не согласен», «скорее не согласен», «затрудняюсь ответить», «скорее согласен», «полностью согласен»).

Просим отвечать честно и объективно. Твои ответы помогут разработать рекомендации по созданию образовательной среды в школах.

С уважением, Национальная академия образования имени И. Алтынсарина

1. ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ

1. Укажи свой класс?

- ☐₁ 1 класс
- ☐₂ 2 класс
- ☐₃ 3 класс
- ☐₄ 4 класс

2. Укажи свой пол?

- ☐₁ Мальчик
- ☐₂ Девочка

3. Укажи язык обучения?

- ☐₁ казахский
- ☐₂ русский
- ☐₃ английский

4. Выбери свой регион?

<input type="checkbox"/> ₁	г. Астана
<input type="checkbox"/> ₂	г. Алматы
<input type="checkbox"/> ₃	г. Шымкент
<input type="checkbox"/> ₄	Алматинская область
<input type="checkbox"/> ₅	Актюбинская область
<input type="checkbox"/> ₆	Атырауская область
<input type="checkbox"/> ₇	Акмолинская область
<input type="checkbox"/> ₈	Западно–Казахстанская область
<input type="checkbox"/> ₉	Восточно–Казахстанская область
<input type="checkbox"/> ₁₀	Жамбылская область
<input type="checkbox"/> ₁₁	Карагандинская область
<input type="checkbox"/> ₁₂	Костанайская область
<input type="checkbox"/> ₁₃	Кызылординская область
<input type="checkbox"/> ₁₄	Мангистауская область
<input type="checkbox"/> ₁₅	Северо–Казахстанская область
<input type="checkbox"/> ₁₆	Павлодарская область
<input type="checkbox"/> ₁₇	Туркестанская область

<input type="checkbox"/> ₁₈	Область Абай
<input type="checkbox"/> ₁₉	Область Жетісу
<input type="checkbox"/> ₂₀	Область Ұлытау

1. ОСНОВНОЙ РАЗДЕЛ

5. Согласен ли ты с утверждением?

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	Мебель в классе удобная и подходит для моего роста.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2)	Мне нравится, как выглядит наша школа	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3)	В школе есть удобные места для отдыха на переменах или общения с друзьями	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

6. Согласен ли ты с утверждением?

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	Учителя относятся ко мне с уважением	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2)	Я могу спокойно высказать свое мнение	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

3)	Я чувствую себя в школе в безопасности	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
----	--	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

7. Согласен ли ты с утверждением?

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	В нашей школе мы обсуждаем важные жизненные вопросы	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2)	Школа помогает мне понять, кем я хочу стать.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3)	В школе есть общие правила, которые все соблюдают	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

8. Согласен ли ты с утверждением?

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	В классе у нас дружелюбная атмосфера	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2)	Учителя поддерживают нас, когда возникают трудности в обучении	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

3)	Я могу участвовать в школьной жизни	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
----	-------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

9. Согласен ли ты с утверждением?

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	Учителя интересно объясняют новый материал	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2)	Я могу задавать вопросы и учитель ответит мне	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3)	Уроки понятны и интересны	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

10. Согласен ли ты с утверждением?

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	У нас есть доступ к цифровым материалам (учебники, задания, тесты и др.)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2)	На уроках используются цифровые технологии (интерактивная доска, планшеты и др.).	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3)	Учитель объясняет, как безопасно	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

	пользоваться интернетом					
--	----------------------------	--	--	--	--	--

11. Как ты считаешь, что нужно изменить в школе, чтобы тебе нравилось туда ходить?

АНКЕТА ДЛЯ ПЕДАГОГОВ

Информационное согласие

Уважаемый респондент!

Вы являетесь участником исследования по созданию образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся начальных классов.

Цель исследования – оценить образовательную среду школы глазами педагогов.

Добровольное участие и конфиденциальность.

Ваше участие в исследовании исключительно добровольное.

Вы можете принять решение не участвовать в исследовании, используя выбор "Не согласен (–а)".

Вы берете на себя ответственность за нераспространение материалов исследования. Сообщаем, что полученные результаты будут представлены в обобщенном виде без указания личных данных, а также будут использованы исключительно в научных целях.

Процедура исследования.

Опрос проводится методом онлайн–анкетирования и состоит из двух разделов:

1. Общие сведения
2. Основной раздел анкеты

Каждый вопрос оценивается по 5–бальной шкале («категорически не согласен», «скорее не согласен», «затрудняюсь ответить», «скорее согласен», «полностью согласен»).

Для обеспечения достоверности исследования просим Вас отвечать честно и объективно. Ваши ответы важны для разработки рекомендаций по совершенствованию образовательной среды в школах.

С уважением, Национальная академия образования имени И. Алтынсарина

1. ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ

1. Укажите Ваш возраст?

- ☐₁ до 30 лет
- ☐₂ от 31 до 44 лет
- ☐₃ от 45 до 59 лет
- ☐₄ от 60 лет и старше

2. Укажите Ваш пол?

- ☐₁ Мужской
- ☐₂ Женский

3. Укажите Ваш уровень образования?

- ☐₁ Техническое и профессиональное образование
- ☐₂ Высшее образование
- ☐₃ Послевузовское образование (магистр, кандидат/доктор наук, PhD)

4. Укажите тип вашей школы по финансированию?

- ☐₁ Государственная
- ☐₂ Частная

5. Укажите тип вашей школы по местоположению?

- ☐₁ Городская школа
- ☐₂ Сельская школа

6. Укажите вид вашей школы?

- ☐₁ общеобразовательная
- ☐₂ комбинированная (школа–лицей, школа–гимназия)
- ☐₃ международная
- ☐₄ специализированная (школа–лицей, школа–гимназия)
- ☐₅ интернатная
- ☐₆ специальная

- ☐₇ опорная
- ☐₈ малокомплектная

7. Укажите стаж работы?

- ☐₁ До 1 года
- ☐₂ От 1 года до 4 лет
- ☐₃ От 5 лет до 9 лет
- ☐₄ От 10 лет до 20 лет
- ☐₅ Свыше 20 лет

8. Укажите язык обучения?

- ☐₁ казахский
- ☐₂ русский
- ☐₃ английский

9. Выберите свою квалификационную категорию?

- ☐₁ педагог/педагог–стажер (учитель без категории)
- ☐₂ педагог–модератор (учитель второй категории)
- ☐₃ педагог–эксперт (учитель первой категории)
- ☐₄ педагог–исследователь (учитель высшей категории)
- ☐₅ педагог–мастер (учитель высшей категории)

10. Выберите свой регион?

<input type="checkbox"/> ₁	г. Астана
<input type="checkbox"/> ₂	г. Алматы
<input type="checkbox"/> ₃	г. Шымкент
<input type="checkbox"/> ₄	Алматинская область
<input type="checkbox"/> ₅	Актюбинская область
<input type="checkbox"/> ₆	Атырауская область
<input type="checkbox"/> ₇	Акмолинская область
<input type="checkbox"/> ₈	Западно–Казахстанская область

<input type="checkbox"/> ₉	Восточно–Казахстанская область
<input type="checkbox"/> ₁₀	Жамбылская область
<input type="checkbox"/> ₁₁	Карагандинская область
<input type="checkbox"/> ₁₂	Костанайская область
<input type="checkbox"/> ₁₃	Кызылординская область
<input type="checkbox"/> ₁₄	Мангистауская область
<input type="checkbox"/> ₁₅	Северо–Казахстанская область
<input type="checkbox"/> ₁₆	Павлодарская область
<input type="checkbox"/> ₁₇	Туркестанская область
<input type="checkbox"/> ₁₈	Область Абай
<input type="checkbox"/> ₁₉	Область Жетісу
<input type="checkbox"/> ₂₀	Область Ұлытау

2. ОСНОВНОЙ РАЗДЕЛ

11. **Согласны ли Вы с утверждением касательно физических характеристик школьной среды?**

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	Кабинеты соответствуют санитарным и эргономическим нормам.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2)	У меня есть доступ к необходимым учебным материалам и оборудованию	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3)	Пространство школы	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

	адаптировано под разные формы обучения.					
--	---	--	--	--	--	--

12. Согласны ли Вы с утверждением касательно психологической безопасности в школе?

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	Руководство поддерживает мои инициативы и создает условия для их реализации	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2)	Я ощущаю профессиональное уважение и поддержку со стороны коллег.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3)	Я чувствую себя частью школьного коллектива	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

13. Согласны ли Вы с утверждением касательно ценностей школы?

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	Школа ориентирована на развитие личности ребенка.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2)	Работа в школе приносит мне удовлетворение.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

3)	Образовательная политика школы ясна и объективна	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
----	--	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------

14. Согласны ли Вы с утверждением касательно социального взаимодействия в школе?

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	У нас есть продуктивное сотрудничество между учителями	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2)	Родители активно участвуют в школьной жизни.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3)	Между администрацией и учителями открытая и конструктивная коммуникация	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

15. Согласны ли Вы с утверждением касательно организации учебного процесса в школе?

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	Я использую разнообразные педагогические подходы с учетом образовательных	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

	потребностей учащихся					
2)	Я регулярно получаю обратную связь о своей работе.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3)	Расписание занятий в школе способствует качественной подготовке и проведению занятий.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

16. Согласны ли Вы с утверждением касательно цифровой среды в школе?

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	У меня есть доступ к цифровым образовательным ресурсам.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2)	Я умею применять ИКТ в преподавании	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3)	Я участвую в обучении для развития цифровых навыков	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

17. Как, по Вашему мнению, можно улучшить организацию образовательной среды в школе для развития личности ребенка?

18. Какова вероятность, что Вы посоветуете данную школу знакомым?

АНКЕТА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ

Информационное согласие

Уважаемый респондент!

Вы являетесь участником исследования по созданию образовательной среды для развития личностного потенциала обучающихся начальных классов.

Цель исследования – выявить уровень доверия, удовлетворенности и вовлеченности родителей в школьную жизнь.

Добровольное участие и конфиденциальность.

Ваше участие в исследовании исключительно добровольное.

Вы можете принять решение не участвовать в исследовании, используя выбор "Не согласен (–а)".

Вы берете на себя ответственность за нераспространение материалов исследования. Сообщаем, что полученные результаты будут представлены в обобщенном виде без указания личных данных, а также будут использованы исключительно в научных целях.

Процедура исследования.

Опрос состоит из двух разделов:

1. Общие сведения
2. Основной раздел анкеты

Каждый вопрос оценивается по 5–бальной шкале («категорически не согласен», «скорее не согласен», «затрудняюсь ответить», «скорее согласен», «полностью согласен»).

Для обеспечения достоверности исследования просим Вас отвечать честно и объективно. Ваши ответы крайне важны для разработки рекомендаций по совершенствованию образовательной среды в школах.

С уважением, Национальная академия образования имени И. Алтынсарина

1. ОБЩИЕ СВЕДЕНИЯ

1. Укажите Ваш возраст?

- ☐₁ до 30 лет
- ☐₂ от 31 до 44 лет

- ☐₃ от 45 до 59 лет
- ☐₄ от 60 лет и старше

2. Укажите Ваш пол?

- ☐₁ Мужской
- ☐₂ Женский

3. Укажите Ваш уровень образования?

- ☐₁ Техническое и профессиональное образование
- ☐₂ Высшее образование
- ☐₃ Послевузовское образование (магистр, кандидат/доктор наук, PhD))

4. Укажите язык обучения Вашего ребенка?

- ☐₁ казахский
- ☐₂ русский
- ☐₃ английский

5. Выберите свой регион?

<input type="checkbox"/> ₁	г. Астана
<input type="checkbox"/> ₂	г. Алматы
<input type="checkbox"/> ₃	г. Шымкент
<input type="checkbox"/> ₄	Алматинская область
<input type="checkbox"/> ₅	Актюбинская область
<input type="checkbox"/> ₆	Атырауская область
<input type="checkbox"/> ₇	Акмолинская область
<input type="checkbox"/> ₈	Западно–Казахстанская область
<input type="checkbox"/> ₉	Восточно–Казахстанская область
<input type="checkbox"/> ₁₀	Жамбылская область
<input type="checkbox"/> ₁₁	Карагандинская область
<input type="checkbox"/> ₁₂	Костанайская область
<input type="checkbox"/> ₁₃	Кызылординская область

<input type="checkbox"/> ₁₄	Мангистауская область
<input type="checkbox"/> ₁₅	Северо–Казахстанская область
<input type="checkbox"/> ₁₆	Павлодарская область
<input type="checkbox"/> ₁₇	Туркестанская область
<input type="checkbox"/> ₁₈	Область Абай
<input type="checkbox"/> ₁₉	Область Жетісу
<input type="checkbox"/> ₂₀	Область Ұлытау

2. ОСНОВНОЙ РАЗДЕЛ

6. Согласны ли Вы с утверждением касательно физических характеристик школьной среды?

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	Помещения школы чистые, светлые и хорошо проветриваются.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2)	Школьная инфраструктура обеспечивает безопасность моего ребенка	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3)	В школе есть зоны, где ребенок может и учиться, и отдыхать.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

7. Согласны ли Вы с утверждением касательно психологической безопасности в школе?

	<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
--	--------------------------------------	-------------------------------	---------------------------------	----------------------------	-------------------------------

1)	Учителя относятся к детям с уважением.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2)	Мой ребенок чувствует себя в школе комфортно.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3)	Психологическая поддержка в школе при необходимости доступна	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

8. Согласны ли Вы с утверждением касательно ценностей школы?

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	Ребенку помогают раскрывать его сильные стороны	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
2)	Я доверяю педагогическому коллективу	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅
3)	В школе формируют уважительное отношение к людям	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

9. Согласны ли Вы с утверждением касательно социального взаимодействия в школе?

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	Родители вовлечены в жизнь школы.	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄	<input type="checkbox"/> ₅

2)	Учителя открыты к сотрудничеству	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3)	Администрация информирует нас о важных решениях	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

10. Согласны ли Вы с утверждением касательно организации учебного процесса в школе?

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	Уроки развивают интерес к знаниям и критическое мышление	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
2)	Я получаю регулярную информацию о результатах обучения.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3)	Уровень нагрузки соответствует возрасту моего ребенка	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

11. Согласны ли Вы с утверждением касательно цифровой среды в школе?

		<i>Категорически не согласен</i>	<i>Скорее не согласен</i>	<i>Затрудняюсь ответить</i>	<i>Скорее согласен</i>	<i>Абсолютно согласен</i>
1)	Я получаю информацию через электронные	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

	дневники и мессенджеры					
2)	Обучение с использованием технологий происходит эффективно	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
3)	В школе обучают цифровой безопасности	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

12. Как, по Вашему мнению, можно улучшить организацию образовательной среды в школе для развития личности ребенка?

13. Какова вероятность, что Вы посоветуете данную школу знакомым?

Оцените по 10–бальной системе

**Методические рекомендации
по созданию образовательной среды
для развития личностного потенциала
обучающихся начальных классов**

Подписано в печать 06.11.2025 г. Формат 60×84 1/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная.
Шрифт Times New Roman. Условная печать