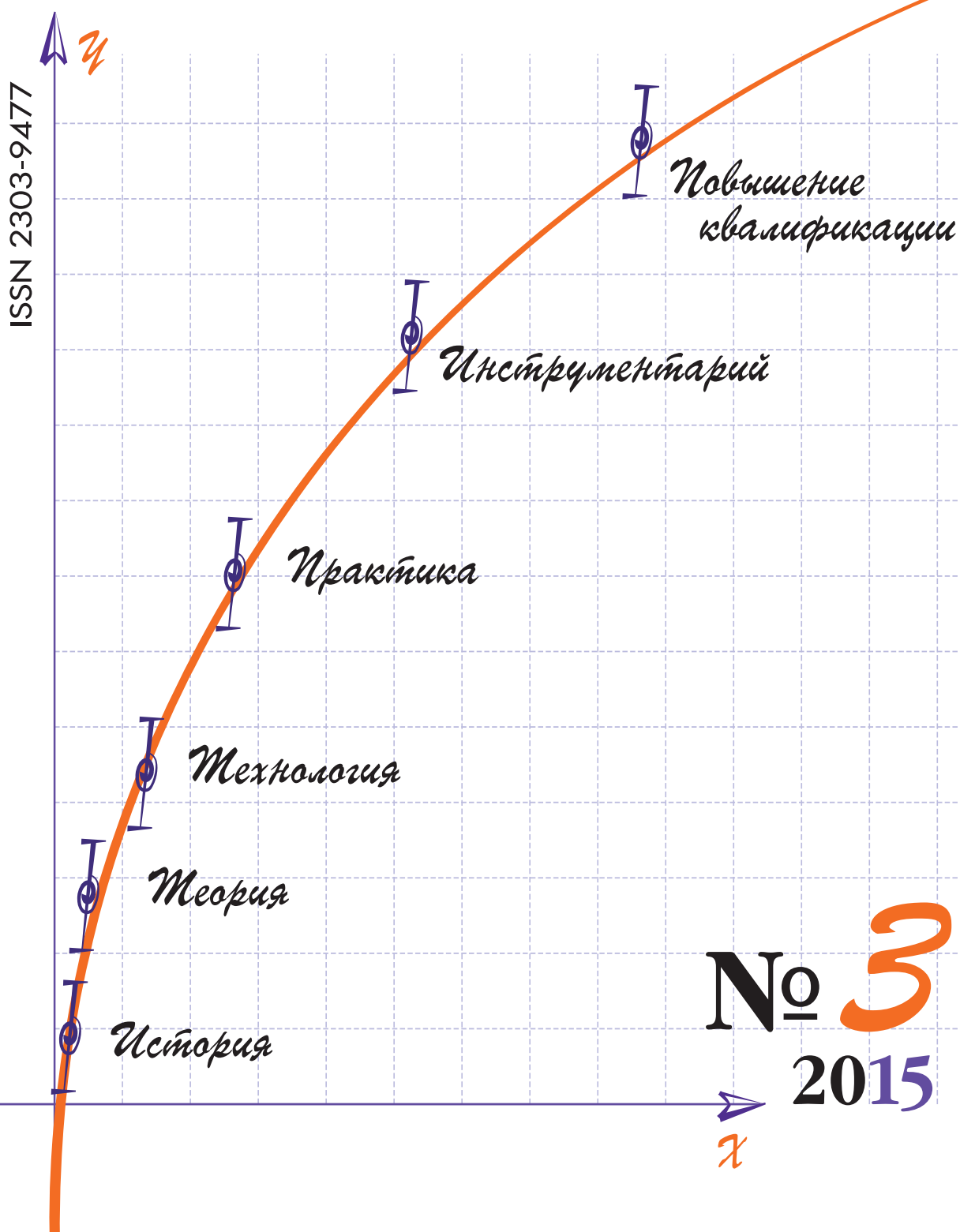


ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ Диагностика

Научно-практический журнал



Зарегистрирован Комитетом
Российской Федерации по печати.
Свидетельство о регистрации средств
массовой информации
№ ПИ № 77-11450 от 28 декабря 2001 г.

**Журнал адресован тестологам,
педагогам-психологам, социальным
работникам, классным руководителям и
школьным администраторам.**

Редакционная коллегия:

Н.Ю. Ерофеева, доктор пед. наук

В.М. Кадневский, доктор пед. наук

А.С. Казаринов, доктор пед. наук

Г.С. Ковалёва, канд. пед. наук

А.М. Кушнир, канд. психол. наук

Е.А. Михайлычев, доктор пед. наук

И.Ф. Неволин, канд. психол. наук

Т.Г. Новикова, канд. пед. наук

С. А. Сафонцев, доктор пед. наук

Ю.Н. Сёмин, доктор пед. наук

В.С. Черепанов, доктор пед. наук

Директор проекта:

Елена ШИШМАКОВА

Ответственный редактор:

Ольга ПОДКОЛЗИНА

Ответственный секретарь:

Светлана ЛЯЧИНА

Технический редактор:

Александр ВОЛХОНСКИЙ

Корректор:

Татьяна ДЕНИСЬЕВА

Учредитель журнала: НИИ школьных технологий

Содержание:

Теория

Иванов Д.А.

Оценивание в образовательном
процессе: способы и процедуры

3

Технология

Коршунова О.С.

Проектная и аналитическая
деятельность классного
руководителя

15

Баева И.А.,

Лактионова Е.Б.

Диагностика психологической
безопасности образовательной
среды: метод экспертной оценки

25

Майорова-Щеглова С.Н.

Проективные методы
в социологических
исследованиях подростков

37

Манойлова М.А.

Эмоциональный интеллект
педагога: программа
сопровождения

52

Рыженко С.К.

Метод цветовой терапии
и терапии шедеврами
искусства в коррекции
психоэмоционального
состояния педагогов

69

Инструментарий

Сорокина Л.
Педагогическая модель балльно-рейтинговой системы оценки
здоровья учащихся **78**

**Иванова А.Е.,
Нисская А.К.**
Стартовая диагностика детей на входе в начальную школу и оценка
их прогресса в течение первого года обучения **86**

Ступницкая М.А.
Критериальное оценивание уровня сформированности
универсальных учебных действий школьников **96**

Практика

**Примбетова Г.,
Калиберда О.**
Оценка результатов обучения в условиях компетентностного
образования в школе **105**

Т е о р и я

Оценивание в образовательном процессе: способы и процедуры

Д.А. Иванов,
кандидат психологических наук

Традиционный подход к оцениванию

В любой системе обучения следует отличать *отметку* от *оценки*. Применительно к традиционной системе обучения, где главным результатом считается освоение учащимися предметного материала как некоторой суммы знаний, а основным критерием усвоения является репродуктивное воспроизведение текстового материала и алгоритмически верное решение задач, правильнее говорить не об оценке, а об отметке. При **традиционном подходе к оцениванию отметка** выполняет функцию контроля усвоения предметного материала путём сравнения с нормой, а в ситуации неопределённости критериев отражает субъективное отношение («хорошо — плохо», «правильно — неправильно» и т.д.) учителя к тому, что делает ученик.

В подобной системе оценивание выполняет функции дисциплинарного руководства учащимися, наказания за ошибку, использование в функции «кнута и пряника», дифференциация учащихся на сильных и слабых, «хороших и плохих», выражение учителем своего отношения к личности ученика. Следует также отметить, что отметка (оценка) в подобной системе, по — сути, не относится к процессу обучения. «Оценивание» выведено за его пределы и выполняет лишь функции контроля достижения или не достижения промежуточных и конечных результатов. Сам факт констатации этого результата является для обучающегося ситуацией, в которой он испытывает страх и неуверенность. В результате такой подход к оцениванию культивирует негативное отношение учащихся к знанию, отсутствие ответственности за результаты обучения и личного смысла в обучении. Главной задачей обучающихся становится умение отчитаться перед учителем, избежать плохой отметки и получить хорошую любым способом.

Компетентностный подход к оцениванию

Компетентностный подход к оцениванию необходим для достижения следующих целей:

- стимулировать ответственность учащихся за свои образовательные результаты (использование накопительной системы баллов и разработанных критериев);
- помогать понять, осознать степень достижения результата (что получается и в какой степени, что ещё важно и необходимо освоить);
- обнаруживать, что они не знают и что они не умеют делать;
- помогать учиться на ошибках;
- констатировать наличие тех или иных умений и степень овладения ими;
- отмечать позитивные достижения учащихся;
- фиксировать неудачи, но не наказывать за них;
- оценивать продвижение учащихся относительно их прежних успехов и неудач;
- мотивировать на достижение успеха;
- поддерживать высокую самооценку учащихся;
- побуждать к приложению усилий;
- приобщать учащихся к оцениванию своих результатов (самооценка) на основе известных им критериев.

При таком подходе оценивание является одним из средств управления всем процессом обучения учащихся для достижения запланированных образовательных результатов. Меняется само назначение оценки и оценивания. **Оценка** начинает использоваться не для контроля результатов, подведения итогов и отчётности, а для стимулирования улучшения качества достижений учащегося. Она выступает как эффективное средство получения учащимся обратной связи относительно степени своего продвижения к требуемым образовательным результатам, как средство самооценивания.

Оценка (оценивание) становится одним из основных средств управления образовательным процессом в целом и индивидуальной деятельностью обучения каждого учащегося, что предполагает установление связей между следующими основными процессами: оценка — программа улучшения — реализация — оценка. Использование такой структуры в образовательном процессе получило название «*петли качества*» (*спирали качества*) *учебно-го процесса*.

Принципы продуктивного оценивания

Существуют определённые принципы продуктивного оценивания:

1. Способы, процедуры и задания, используемые в ходе оценивания, должны соответствовать типу образовательных результатов учащегося (чему учат, то и оценивается).
2. Оцениваемые компетенции должны быть конкретизированы до той степени, чтобы и учитель, и учащиеся понимали, чему учить и чему учиться.
3. Должны быть определены условия, в которых учащиеся могут продемонстрировать требуемые умения.
4. Оценивание осуществляется экспертами (учителем и внешними экспертами), что всегда предполагает личный опыт действий и понимание методологии (чему учу, что умею делать сам).
5. Для каждого типа образовательных результатов должны быть выработаны свои критерии оценивания.
6. Критерии и формы оценивания должны быть одинаково понятны всем субъектам образовательного процесса (ученикам, учителю, родителям).
7. Учащиеся должны быть заранее информированы о том, какие их образовательные результаты и в какой форме будут оцениваться.
8. Оценивание должно быть:
 - своевременным (поддерживающим развивающую обратную связь);

- эффективным (выполнимым; оно не должно забирать всё время преподавателя и учащихся);
- индивидуализированным (учащиеся с разными способностями должны иметь равные возможности добиться успеха);
- развивающим (отмечаются достижения учащихся и показывается, как их можно улучшить, фиксируются ошибки и показывается, как их можно избежать);
- рефлексивным (помогать, инициировать учащегося осуществлять самооценку по известным критериям).

9. Оценивание не должно быть сравнительным — *успехи или неудачи одного ученика не должны сравниваться с успехами или неудачами другого.*

Компетенции в разных образовательных системах

«Знаешь, но не умеешь сделать, значит не знаешь» (японская пословица). Если рассматривать понятие «знание» не как сумму информации или сведений, взятых из разных научных областей, а в смысле умения осуществлять деятельность и мышление, причём, не только в предметных областях, но и в более широком контексте практических, профессиональных и жизненных ситуациях, то мы закономерно приходим к понятию **компетентность или компетенция** как одного из основных результатов обучения, требующего своей системы оценивания. В число наиболее общих компетенций входят такие комплексы умений, как: устная и письменная коммуникация, математическая грамотность, информационно-коммуникационные технологии, решение проблем. В их число также входят компетенции, связанные с проектной деятельностью и научным исследованием, а также управленческие компетенции, необходимые при работе с людьми и процессами.

В проекте АТС21S (первая международная попытка разработать согласованное понимание компетенций XXI в. и инструменты для их формирующего оценивания.

Проект начался в 2009 г. и объединил более 250 исследователей и экспертов из 20 стран мира) было выделено четыре области компетенций:

I. Мышление

1. Творчество и инновации
2. Критическое мышление, решение проблем, принятие решений
3. Способность учиться

II. Работа

4. Общение
5. Сотрудничество (работа в команде)

III. Рабочие инструменты

6. Информационная грамотность (работа с источниками, исследование и сравнение)
7. Грамотность в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ)

IV. Жизнь в современном мире

8. Компетенции гражданина малой родины и мира
9. Способность организовать свою жизнь и карьеру
10. Личная и социальная ответственность

(А.Ю. Уваров

О развитии естественно-научного образования в западных странах М., 2013)

В некоторых образовательных системах оценивается специальная группа поведенческих умений: гибкость и адаптивность к переменам; надёжность относительно выполнения своих обязательств; межличностные умения, связанные с осуществлением позитивного взаимодействия с разными людьми и на разных уровнях (проявление такта и дипломатичности при взаимодействии с конфликтными людьми); инициативность — способность эффективно работать при минимальном руководстве; способность к са-

морегуляции — дисциплинированность, стрессоустойчивость, умение регулировать свою рабочую нагрузку, распределять время и силы между несколькими заданиями¹.

К числу ключевых компетенций принадлежит также и понимание учащимися любого рода устных и письменных текстов, а также любых знаковых моделей (теорий) и графических построений. Понимание можно рассматривать как особого рода понятийное или понимающее мышление, состоящее из комплекса мыслительных умений (операций). К их числу можно отнести следующие умения:

- формулировать основное содержание, заключённое в данном тексте (идею, мысль или мысли автора в интерпретации читателя), т.е. умение интерпретировать, которое в свою очередь состоит из своего комплекса операций;
- определять основания идеи автора (тот или иной философский, научно-теоретический или морально-ценностной контекст) и его намерения (например, по терминологии, структуре текста);
- формулировать смысл прочитанного или услышанного, основываясь на собственных представлениях, идеях или гипотезах;
- отличать в тексте форму (жанр, стилевые особенности) от содержания идей;
- анализировать текст, находя в нём те утверждения автора, которые несут какой-либо идейный смысл;
- извлекать необходимую информацию из разного рода зависимостей, выраженных в графической форме (графиков, диаграмм, таблиц, а также анаграмм, символических изображений и т.п.);
- использовать и формировать понятия.

И, наконец, выражение, выступление, сообщение информации слушателям. Эта область традиционно

относится к коммуникативным умениям, в числе которых:

- умение формулировать цель своего выступления (умение отличать цель своего выступления от его содержания);
- оценивать характер аудитории и выбирать язык и способы представления материала;
- подбирать аргументы, адекватные для данной аудитории;
- структурировать изложение (составить логически связанную последовательность высказываний и т.д.);
- использовать иллюстрации, позволяющие лучше понять основную идею выступления;
- держаться уверенно, говорить громко и разборчиво;
- использовать разные техники работы с аудиторией для достижения цели выступления;
- осуществлять рефлексию своего выступления, выделяя его сильные и слабые стороны, относительно поставленной цели.

В современных системах оценивания компетенций наряду с компетенцией понимания большое значение придаётся таким компетенциям, как «научная грамотность», «математическая грамотность» и «решение проблем». Для примера приведём содержание экзамена по биологии, разработанного Лондонским комитетом по экзаменам, и систему тестовых заданий, разработанную в рамках международного исследовательского проекта OECD (Organization for economic cooperation and development) PISA (Programme for International Student Assessment).

Рассматриваемый экзамен включал обязательные темы и темы по выбору.

Обязательные темы: биология клетки, питание и дыхание, окружающая среда, экология, генетика, транспорт веществ и гомеостаз, регуляция деятельности организма, размножение и развитие. Темы

¹ Московская высшая школа социальных и экономических наук. Справочник слушателя. Факультет менеджмента в сфере образования. 2002–2003. — *Примеч. авт.*

по выбору: А. Микроорганизмы и биотехнология. В. Прикладные аспекты ботаники. С. Прикладные аспекты зоологии. Экзамен проверял овладение следующими видами предметных и общеучебных умений:

А. Знание и понимание.

- биологических фактов, терминов, принципов, понятий и взаимоотношений;
- экспериментальных методик;
- применения современной биологии в жизни общества (например, для решения проблем окружающей среды), а также в экономике и технологии.

Б. Применение биологических знаний при:

- выдвижении гипотез, планировании и проведении экспериментов и интерпретации результатов;
- обработке и анализе количественной и качественной информации, включающей результаты экспериментов;
- формулировании выводов;
- оценке валидности экспериментов, их результатов, выводов и высказываний;
- нахождении противоречий, предположений и ошибок;
- решении проблем (социальных, экологических, экономических, технологических и др.).

В. Точность при использовании экспериментальных и практических методик, включая точность наблюдений и записи результатов.

Г. Согласованное и последовательное изложение биологической информации в письменном виде, а также в виде таблиц, диаграмм, рисунков и графиков.

Экзамен состоял из 5 частей. Все задания требовали письменного ответа. Среди них задания с краткими ответами, с полными развёрнутыми ответами и задания-эссе. Все задания имели подвопросы, в конце каждого сообщалось, сколько баллов даётся за его выполнение (от 1 до 30). Две части экзамена включали вопросы, связанные с проведением экспериментальных и практических

работ. Их выполняли по специальному разрешению только те учащиеся, которые не имели возможности провести экспериментальные работы в школе.

Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA

Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся (Programme for International Student Assessment — PISA) является международным мониторинговым исследованием качества общего образования, которое отвечает на вопрос: «Обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязательное общее образование, знаниями и умениями, необходимыми им для полноценного функционирования в современном обществе?». Данное исследование проводится трёхлетними циклами, начиная с 2000 г. В России оно осуществлялось Центром оценки качества образования ФГНУ «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования.

Математическая грамотность

Понятие «математическая грамотность» трактуется как способность человека определять и понимать роль математики в мире, в котором он живёт, высказывать хорошо обоснованные суждения и использовать математику так, чтобы удовлетворять в настоящем и будущем потребности, присущие созидательному, заинтересованному и мыслящему гражданину. В этом определении «математической грамотности» основной акцент сделан на функциональную грамотность, позволяющую свободно использовать свои математические знания для разрешения различного рода практических и тео-

реческих проблем и задач, встречающихся в деятельности. Поэтому в тестовых заданиях учащимся предлагались не типичные учебные математические задачи, характерные для наших проверочных и экзаменационных работ, а **проблемные ситуации**, в которых надо сначала выделить конкретную задачу, решаемую средствами математики.

В составе математической грамотности выделены два основных компонента: фундаментальные математические идеи и математическая компетентность. *Фундаментальные математические идеи* — это группа взаимосвязанных общих математических понятий, которые сопряжены с реальной действительностью, поскольку характеризуют свойства разнообразных объектов и явлений живой и неживой природы и тем самым способствуют лучшему пониманию роли математики в постижении и изменении окружающей действительности. В качестве таких идей предложены следующие: изменение и зависимости, пространство и форма, неопределённость, количественные рассуждения. Второй компонент, *математическая компетентность*, включает в себя комплекс наиболее общих математических умений: математическую аргументацию, постановку и решение проблемы, математическое моделирование, использование различных форм представления математических объектов и ситуаций, использование математического языка (письменная и устная математическая речь), а также использование информационных технологий.

В системе международных исследований PISA при оценке в области математической грамотности для разработки заданий различной сложности были выделены три уровня математической компетентности. Первый уровень включает воспроизведение математических фактов, методов и выполнение вычислений. На втором уровне оценивается установление связей и интеграция материала из разных матема-

тических тем, необходимых для решения поставленной проблемы. На третьем — математические размышления, требующие обобщения и интуиции.

Выделение нескольких уровней сложности при освоении компетентностей позволяет не только целостно подходить к освоению их содержания, но и учитывать индивидуальные способности учащихся к освоению того или иного уровня. Кому-то даётся одно и не даётся другое. Кто-то может показать более высокие результаты на одном уровне и более низкие на другом, но суммарный результат может быть одинаковым.

Компетентность чтения

В материалах PISA значительное место занимают также задания, посвящённые исследованию (оцениванию) комплекса умений, связанных с **анализом и пониманием текстов** — «**компетентность чтения**». Эту компетентность можно также назвать «компетентностью понимания». По своему содержанию тексты, используемые в заданиях PISA, охватывают самые различные области человеческой практики:

- текст посвящён описанию какой-либо профессиональной деятельности (специалиста-оптика в отделе торговли очками или актёра);
- текст посвящён практическим действиям и поведению в конкретной жизненной ситуации (например, что нужно делать, устраиваясь на работу, при подготовке к собеседованию, в ходе собеседования);
- текст посвящён описанию какого-нибудь технического устройства (например, устройство приливной электростанции);
- текст посвящён описанию определённого научного исследования, его гипотезы, результатов и выводов;
- текст научно-популярного содержания, описывающий какие-либо результаты научных исследований, научные гипотезы, выводы;

- текст публицистического содержания;
- литературный текст, содержание которого позволяет принципиально по-разному его интерпретировать;
- рекламный текст;
- реестр товаров с их кодами и стоимостью.

Работа с текстовым материалом

При работе с текстовым материалом учащимся нужно продемонстрировать следующие умения²:

- умение определить цель (цели) написания данного текста;
- выделить основную мысль (мысли), содержащуюся в тексте;
- определить адресата текста, т. е. того, к кому текст обращён;
- отличить в тексте содержание от стиля, т. е. что написано и как это написано;
- определить свой смысл прочитанного текста;
- выразить кратко (в одной или двух фразах) содержание объёмного текста;
- найти в тексте предложение, наиболее полно отражающее его содержание и какое-либо человеческое качество (чувство, переживание, мысль).

Блок «Решение проблем»

Важнейшее место в исследованиях в рамках проекта PISA уделено блоку «Решение проблем». Организаторами исследования предполагается, что решение проблем должно находить своё место в содержании и программах всех учебных предметов. Это связано с тем, что в условиях реальной жизни компетентность в решении проблем является основой для дальнейшего обучения, для эффективной профессиональной деятельности, участия в жизни общества и организации своей лич-

ной жизни. Анализ заданий, связанных с решением проблем, позволяет определить их характерные особенности. Все задания подобного типа представляют собой описание *жизненных практических ситуаций*. В каждой из них содержится «проблема», решение которой требует от учащегося применять предметную информацию, полученную в процессе обучения, учитывать и извлекать информацию из текстов, графиков, диаграмм, таблиц, используя при этом интеллектуальные умения различного вида.

Например, при работе с текстами (а также с диаграммами, графиками и таблицами) учащемуся требуется проявить следующие умения наиболее общего *интеллектуального* характера:

- умение приводить доводы, аргументы в доказательство какой-либо известной точки зрения;
- вырабатывать свою собственную точку зрения и обосновывать её, выбрав для этого нужные аргументы из приведённой совокупности фактов;
- выбирать наиболее взвешенную аргументацию, подтверждающую или опровергающую данную точку зрения;
- понимать зависимости, выраженные в графической форме (диаграммы, графики, таблицы);
- извлекать нужную информацию из текста, таблиц, графиков для решения практической задачи;
- обобщать факты и делать вывод (например, при ответе на вопрос: «Как вы думаете, чувства отца и его поведение по отношению к сыну типичны и для нашего времени?»);
- сравнивать объекты или информацию, представленную в той или иной форме, и делать на основе сравнения выводы;
- анализировать имеющиеся факты или высказывания и делать на основе анализа выводы, объясняющие что-либо;
- различать мнения и факты в высказывании человека;

² Перечень умений составлен на основе анализа тестовых заданий PISA. — *Примеч. авт.*

- определять, к какой деятельности относится то или иное действие;
- осуществлять выбор из нескольких альтернатив;
- искать закономерности, определять тенденции на основе имеющихся фактов;
- определять причины поступков людей (персонажей данной ситуации) или явлений.

Очевидно, что приведённый перечень умений не относится к какой-то предметной области, изучаемой в рамках школьной программы. Кроме того, в заданиях проблемного типа почти не используются знания из таких учебных предметов, как физика или математика, за исключением элементарных сведений. Задания, используемые в исследованиях PISA, позволяют, в первую очередь, оценивать наличие или отсутствие у школьников базовой способности *самостоятельно решать различные практические ситуации*, анализируя, обобщая, делая выводы на основе самостоятельно извлечённой информации, аргументируя свою точку зрения, другими словами, *осуществлять процесс мышления в деятельности и для деятельности*.

В нашей системе общего образования учащийся проявляет своё мышление лишь в решении *формальных задач*, лишённых содержательного, практического содержания. В силу этого комплекс мыслительных умений, которые требуются от ученика, крайне беден. Но самое главное: подобное мышление лишено самостоятельного проявления вследствие полного отсутствия проблемных практических ситуаций.

Тестовые задания PISA направлены на оценку качественно иного мышления по сравнению с тем, которое требуется от учеников наших школ. Проверяется не владение известными алгоритмами для решения тех или иных классов задач, а умение находить каждый раз свой способ для разрешения практической ситуации, используя для этого имеющиеся средства (факты, ин-

формацию, понятия, ранее приобретённые умения).

Эссе как способ оценивания образовательных результатов

Одним из самых распространённых способов оценивания образовательных результатов, связанных с овладением различного рода мыслительными умениями, которые в целом можно обозначить термином «критическое мышление», является написание **эссе**. Все критерии оценивания эссе так или иначе группируются вокруг комплекса основных мыслительных умений:

- понимание (понимание используемых теорий и мыслей (высказываний) разных авторов, способность передать мысли автора и сформулировать свой смысл);
- самостоятельность и оригинальность осмысления материала (оригинальность высказываемой идеи);
- критическое осмысление проблемы;
- последовательность аргументации;
- структурированность изложения;
- умение анализировать, устанавливать причинно-следственные связи и делать выводы;
- применение идей к практике (в этой области оценивается обоснованность и оригинальность применения теоретических идей к анализу практического опыта, фактов и проблем).

Кроме этого оценивается:

- работа с литературными источниками;
- грамотность написания работы;
- стиль изложения;
- оформление.

Портфолио учащегося

Ещё одним способом оценки индивидуальных достижений учащегося может служить «портфолио» или «портфель». Портфолио позволяет

учащемуся продемонстрировать все возможные виды своих результатов, достигнутых за определённый период не только в процессе обучения, но и в более широком социальном контексте. Используя портфолио, преподаватель может:

- мотивировать учащихся к непрерывному совершенствованию в выбранном направлении, к развитию способностей, не только непосредственно связанных с данным типом обучения, но и любых других;
- инициировать самооценку (рефлексию) учащихся относительно своих результатов и коррекцию способов их достижения;
- оценивать динамику продвижения учащихся к результату относительно его собственных успехов и неудач;
- фиксировать недочёты в достижениях образовательных результатов.

Таким образом, **портфолио** представляет собой коллекцию, собрание работ учащегося (проектные, исследовательские, контрольные и творческие работы — сочинения, эссе и т. п.), его характеристики и отзывы преподавателей о его работах, а также документы, подтверждающие достижение им результатов в разных областях, где он проявлял какую-то активность.

Все компоненты, входящие в портфолио, могут оцениваться как качественно, так и количественно, в баллах. Итоговая оценка портфолио может определяться максимальным баллом за один из его компонентов. Она может быть и интегральной, включающей максимальные баллы всех компонентов.

Виды портфолио учащегося

В зависимости от целей образования используются портфолио разных видов.

1. Портфолио документов — похвальные грамоты за учёбу, достижения в спорте, музыке, шахматах и т. д.; благодарственные письма, табели успеваемости, значки, медали и т.п.

2. Портфолио работ — собрание проектных, исследовательских работ учащегося, а также описание основных форм и направлений его учебной и творческой активности: участие в научных конференциях, конкурсах, прохождении элективных курсов, различного рода практик, спортивных и художественных достижений и др. В эту папку собираются все работы, подготовленные в течение определённого срока (например, года). Данный вариант портфолио предполагает качественную оценку, например, по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов, качества представленных работ и др. Портфолио оформляется в виде творческой книжки с приложением работ, представленных в виде текстов, электронных версий, фотографий, видеозаписей.

3. Портфолио отзывов включает в себя характеристики отношения учащегося к различным видам деятельности, представленные преподавателями, тьюторами, работниками системы дополнительного образования и др. (тексты рецензий, отзывов, резюме, рекомендательных писем и пр.), а также письменный анализ конкретной деятельности и её результатов, подготовленный учащимся.

4. Проблемно-исследовательское портфолио связано с написанием реферата, научной работы, подготовкой к выступлению на конференции. Оно представляет собой набор материалов по определённым рубрикам, например: варианты названий реферата (доклада, статьи); список литературы для изучения микротемы; проблемные области, план исследования; дискуссионные точки зрения; факты, цифры, статистика; цитаты, афоризмы; интеграция с другими предметными областями; результаты исследования; выводы по результатам исследования; методы исследования; прогнозы и перспективы.

5. Тематическое портфолио создаётся в процессе изучения ка-

кой-либо большой темы, раздела, учебного курса, освоения комплекса компетентностей. Работа над ним строится следующим образом: преподаватель сообщает вначале название изучаемой темы, этапы её освоения, формулирует умения, которыми должен овладеть учащийся, и критерии их достижения, а также способы и процедуры оценивания результатов — защиту своего портфолио, собранного по результатам работы над данной темой и (или) требуемыми умениями.

Экзамен, его виды

Самой распространённой формой проверочных испытаний остаётся **экзамен**. Назначение этой оценочной процедуры двоякое. Безусловно, основной смысл заключается в проверке тех или иных образовательных результатов. Кроме этого, экзамен — это всегда остановка, прекращение предыдущего процесса обучения для выяснения его результатов, подведения итогов отдельного этапа или процесса обучения в целом. В зависимости от целей обучения используются экзамены разных видов.

1. Устный экзамен. Самая распространённая форма экзамена, на котором учащемуся задают вопросы, требующие устного ответа. Как правило, в этой форме учащемуся даётся время на подготовку всех вопросов, которые он может получить на экзамене.

2. Письменный экзамен «с закрытой книгой». Учащийся впервые видит вопросы и пишет ответы в течение экзамена.

3. Экзамен «с раскрытой книгой». Экзамены, на которых учащимся разрешено пользоваться учебниками и другими книгами. Это означает, что основной акцент делается не на том, «что учащийся запомнил», а на том, «как он может использовать материал», который учил. При этом формате экзамена

очень важен осуществляемый учащимся анализ.

4. Экзамен-«размышление». Этот вид экзамена предполагает написание одного большого текста по определённой проблеме. Например, учащимся предлагается в течение трёх часов написать одно большое эссе. Предполагается, что в течение одного часа учащиеся размышляют, делают наброски и готовят структуру эссе. Затем в течение двух часов они пишут. Этот формат экзамена требует собрать воедино много различных элементов курса, используя свои аналитические способности.

5. «Экзаменационная работа, которая берётся домой». Учащиеся забирают домой свои экзаменационные задания. Обычно им даётся некоторое время (от нескольких часов до нескольких недель) для того чтобы закончить и сдать работу.

6. Практический экзамен. Некоторые экзамены включают в себя практические задачи или проекты. В этом случае учащиеся должны продемонстрировать свои умения, способности, применение полученных знаний (это могут быть испытания по созданию портфолио, задание по конструированию какой-либо вещи или предмета, демонстрация моторных, артистических и т.п. навыков).

7. Тестирование. Экзамен по выбору правильного ответа. Экзамен, где на каждый вопрос имеется два или более ответов, из которых обучающийся должен выбрать правильный. Обычно используется для проверки фактических знаний (информации). С одной стороны, данный вид экзамена требует точности воспроизведения имеющихся у обучающегося знаний, с другой стороны, — не исключает случайности ответов.

8. Итоговый экзамен. Самый типичный и самый стрессовый вид экзамена для всех его участников.

9. Полусеместровый экзамен. Экзамен, проводимый в середине семестра.

10. Допускной экзамен. Экзамен, проводимый для выявления акаде-

мической пригодности учащегося в определённой области с целью допуска к изучению соответствующих курсов. В некоторых случаях на основании результатов допускного экзамена учащемуся засчитывается прохождение учебного курса³.

Подведение итогов обучения

Как видно из описания разных видов экзамена, его назначение не только в том, чтобы проверить достижение учащимися требуемых результатов, но и в том, чтобы побудить учащихся к подведению итогов своего обучения. «Подведение итогов» своего обучения — это особый процесс осознания, самоанализа, рефлексии, являющийся необходимой частью самого процесса обучения. Нужно, чтобы учащийся ответил себе на вопрос, что он узнал и чему научился — для себя, а не для учителя или профессора? Экзаменационная процедура — это, в первую очередь, не столько контроль знаний и освоенности умений, выведенный за рамки обучения, сколько продолжение обучения, но в другой форме. С этой позиции экзаменационная процедура должна закономерно включать в себя и способ подготовки, который специально заранее оговаривается с учащимися.

Оценка компетентностей

Итак, поскольку компетентности — это различного рода умения и способности достигать результатов в конкретных практических ситуациях жизни и профессиональной деятельности, то, в первую очередь, эти умения должны быть предельно конкретизированы относительно того результата, который может быть получен с их помощью. По су-

ти, основным критерием оценки компетентностей является получение определённого результата, который и оценивается либо в реальных ситуациях его достижения, либо в учебных ситуациях, имитирующих реальные, либо по результатам выполнения соответствующих учебных заданий. Тогда, во-первых, должен быть определён, конкретизирован результат каждого умения, а во-вторых, определены те ситуации, в которых реализация этих компетентностей и результаты могут фиксироваться внешним наблюдателем.

В то же время компетентности могут оцениваться и процессуально в ходе их реализации в различных практических ситуациях. Наблюдая за поведением и деятельностью учащегося в конкретной практической ситуации (дискуссия, выступление, исследование, групповая работа), можно по соответствующим критериям констатировать, владеет ли он данным умением и на каком уровне. В этом случае необходима *экспертная оценка*. Главным экспертом становится учитель, который специально организует такие ситуации обучения, которые инициируют проявление нужных компетентностей обучающихся. Очевидно, что это возможно только в том случае, если сам учитель владеет этими компетентностями (на каком-то уровне) и понимает их состав и структуру на методологическом уровне. Другими словами, учитель должен владеть системой критериев, по которым он может оценить степень овладения той или иной компетенцией, её наличие или отсутствие в действиях учащегося.

Кроме экспертной оценки учителя обязательна оценка внешнего эксперта, присутствующего на занятии. Здесь следует особо отметить, что оценивание тех или иных умений может идти в ходе обычных за-

³ Подробнее см.: *Краснова Т.И.* Аналитический обзор Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета — *Примеч. авт.*

нятий, к которым учащийся не должен специально готовиться и воспринимать их как специальную процедуру оценивания. Также оценивание может быть организовано в форме самооценки учащимся своих умений после окончания какой-то деятельности или в форме групповой оценки, когда каждого оценивает каждый член группы по известным критериям. Например, степень владения такими коммуникативными компетентностями, как участие в дискуссии, выступление, написание текстов, может проверяться в конкретных ситуациях дискуссии, публичных выступлениях, в групповой работе над проектом, представлении своих результатов. Различные аспекты понимающего мышления могут оцениваться по результатам анализа авторских текстов, проведённого учащимся, и написания исследовательских проектов или эссе на заданные темы. Кроме этого, проблемные ситуации могут быть включены в систему тестовых заданий, как это сделано в исследованиях PISA.

В любой модели оценивания компетенций (умений) выполняются следующие условия:

1. Определяются основные критерии, по которым можно понять, что учащийся овладел умением на определённом уровне.
2. Выделяется несколько уровней сложности в освоении данной компетенции.
3. Определяется количество степеней оценивания.
4. Определяется количество баллов, при помощи которых измеряется каждая степень оценивания.
5. Существует процедура подведения итогов обучения (эссе, проект, демонстрация своих действий в реальной практической ситуации).
6. Учащийся знает что он должен продемонстрировать, в каких условиях и на каком материале, чтобы подтвердить степень овладения тем или иным умением.
7. Степень овладения компетентностями определяется путём экспертной оценки как минимум двумя экспертами (одним из них может быть сам учитель).

Т е х н о л о г и я

Проектная и аналитическая деятельность классного руководителя

О.С. Коршунова,
доцент кафедры
педагогического образования
КГУ им. Н.А. Некрасова

В современных условиях важнейший ресурс развития воспитания в общеобразовательных учреждениях — совершенствование работы классных руководителей и управление этой деятельностью.

Классный руководитель — одна из самых сложных, трудоёмких и беспокойных должностей в общеобразовательном учреждении. Он несёт ответственность за жизнь, здоровье детей, их сердце и душу. Реально классными руководителями проводится большая работа. Однако вопрос заключается в том, насколько она научно обоснована, ориентирована на результат. Если воспитатель не думает о стратегии и тактике деятельности, то эта деятельность уже в начале обречена на получение меньшего эффекта, при этом усилия классного руководителя, его личностные ресурсы, если и не будут растрачены впустую, то будут использованы с большими потерями, нерационально.

Воспитание — это управление процессом развития личности и важнейшие его этапы: проектирование, реализация, контроль и анализ. Для того, чтобы сориентировать классных руководителей на получение оптимальных результатов, необходимо изучать и совершенствовать их проектную и аналитическую деятельность, которая находит отражение в таких документах как планы воспитательной работы и программы воспитания. Важно добиться того, чтобы были определены и согласованы стратегия и тактика работы классного руководителя, чтобы каждый педагог мог объяснить педагогическую позицию и ответить на вопросы: *Во имя каких целей он организует взаимодействие с детьми? На каких теоретических основаниях и цен-*

ностях строит деятельность? В чём её смысл? Из каких приоритетов он исходит в конкретной воспитательной ситуации? Каковы лично-ориентированные результаты его деятельности? Как они связаны с качеством организаторской деятельности? В чём заключаются достоинства его профессиональной деятельности? В чём — недостатки? Каким потенциалом для совершенствования он обладает? Какая помощь ему требуется?

Итак, цель разработки методических рекомендаций — *обеспечить перспективное развитие воспитания в общеобразовательных учреждениях.*

Задачи:

1) *научить классных руководителей:* определять стратегию воспитания и выстраивать соответствующую ей систему целей; разрабатывать тактику воспитательной работы; ориентироваться на цели, ценности в процессе взаимодействия с учащимися, вносить коррективы; анализировать результаты воспитательной работы; вербально отражать воспитательный замысел и результаты его реализации в документах; получать профессиональное удовлетворение от качественно выполненной работы; стремиться к самосовершенствованию и продуктивному взаимодействию с коллегами;

2) *научить руководителей методических объединений классных руководителей, заместителей директоров общеобразовательных учреждений, представителей муниципальных методических служб:* проводить прозрачную внешнюю экспертизу планов работы классных руководителей; выстраивать мониторинг проектной и аналитической деятельности классных руководителей; использовать разработанные формы оценочных листов для фиксации результатов экспертизы планов классных руководителей; выявлять достижения, обобщать и систематизировать проблемы в проектной

и аналитической деятельности на основе анализа основных документов; соотносить полученные данные с результатами других диагностических процедур, связанных с изучением качества воспитательной работы; определять стратегию по совершенствованию работы воспитательной службы образовательного учреждения и разрабатывать тематику заседаний методических объединений классных руководителей, педагогических советов, методических семинаров, посвящённых проблемам воспитания учащихся; реализовывать дифференцированный подход во взаимодействии с классными руководителями в целях совершенствования, учитывая результаты самооценки планов воспитательной работы и внешней экспертизы документов; учитывать результаты экспертизы в стимулировании деятельности классных руководителей.

Экспертиза включает анализ семи разделов, в том числе, шесть — традиционных для плана классного руководителя, седьмой — итоговый оценочный. В каждом разделе обозначены положения — «точки опоры» для размышлений классного руководителя, работающего над созданием документа или его оценкой, и эксперта, анализирующего описание результатов проектной и аналитической деятельности педагога — воспитателя.

С нашей точки зрения, внешние эксперты в аналитической работе с документами классного руководителя учитывают следующие принципы.

1. Принцип опоры на традиции означает, что эксперт должен опираться на общепринятые схемы написания планов классных руководителей, которые, несмотря на некоторые отличия в оформлении документов, соответствуют общепринятому подходу в том числе такие разделы, как «Характеристика класса», «Цели и задачи воспитательной работы с классом на учебный год», «Планирование работы с классом

по направлениям воспитания», «Анализ воспитательной работы с классом за учебный год».

2. Принцип уважения требует, чтобы изучение документов классного руководителя проходило предельно корректно, с уважением к личности наставника детей. Кроме того, прежде чем анализировать документы, необходимо научить классных руководителей их правильно заполнять и вести, содействовать педагогам в этой работе так, чтобы документы стали подлинно рабочими и помогали учителям-воспитателям выполнять их функции.

3. Принцип вариативности предполагает, что при анализе документа, необходимо видеть в тексте отражение диалектики проявления общего, особенного и единичного в работе классного руководителя, учитывать, что не существует одинаковых школ, классов, классных руководителей, конкретных детей и, следовательно, абсолютно одинаковых планов воспитательной работы.

4. Принцип объективности требует, чтобы для объективного оценивания деятельности классного руководителя требуется глубокое погружение в его повседневную работу с классом, мониторинг динамики личностно ориентированных, «жизненно практических» и процессуальных результатов деятельности за определённый период времени, использование дополнительных диагностических процедур.

5. Принцип оптимальности означает ориентацию экспертов, руководителей воспитательной службы. Во-первых, не на применение санкций к классным руководителям, чьи планы не соответствуют требованиям, а на процесс выявления и решения проблем в воспитательной работе классных руководителей, на оптимизацию и его совершенствование в каждом классном коллективе. Во-вторых, на максимальное упрощение процедуры мониторинга, использование возможностей компьютерной

техники, разработанных форм оценивания.

6. Принцип системности предполагает целостное изучение системы деятельности классного руководителя, которая включает и характеристику класса и его проблем, постановку целей, определение содержания, форм, методов их реализации, анализ результатов работы.

Полагаем, что основными *критериями*, на основе которых производится анализ и оценка плана классного руководителя — *критерий системности и критерий концептуального единства*.

Критерий системности — это признак, отражающий насколько целостно отражена в плане работы классного руководителя система воспитания учащихся класса — от целей до результатов в логике требований, предъявляемых к данному виду документов. *Главный показатель* выраженности критерия — наличие всех разделов в плане (программе) и качественное их оформление. *Критерий концептуального единства* — это признак, отражающий, насколько содержание разделов плана соответствует базовым теоретическим положениям, целям, задачам, принципам воспитания. *Главный показатель* выражения критерия — непротиворечивость утверждений, тезисов в различных модулях плана (программы), то есть соответствие между стратегией и тактикой воспитания, отражённых в рабочих документах.

В схеме анализа плана классного руководителя выделены положения, которые, с одной стороны, являются сущностными характеристиками того или иного раздела документа, а с другой, служат дополнительными показателями, степень представленности которых условно оценивается в баллах (от 0 до 3-х) и позволяет судить о выраженности того или иного критерия.

Итак, какова методика самооценки плана воспитательной работы?

Уважаемый классный руководитель!

Чтобы оценить качество плана работы с классом, определить плюсы и минусы проектирования воспитательного процесса в классе, аналитической деятельности:

1) внимательно изучите схему разработки и анализа плана воспитательной работы.

2) выставите напротив каждого показателя (1.1; 1.2; 1.3; 1.4; 2.1 и пр.) то количество баллов, которое соответствует степени его выраженности;

3) просуммируйте баллы по всем разделам схемы анализа плана работы классного руководителя и выразите полученную сумму в процентах;

4) определите средний балл по каждому разделу анализа плана: средний балл по разделу № 1 $((1.1+1.2+1.3+1.4)/4)$; по разделу № 2 $((2.1+2.2+2.3+2.4)/4)$; по разделу № 3 $((3.1+3.2+3.3+3.4+3.5)/5)$; по разделу № 4 $((4.1+4.2+)/2)$; по разделу № 5 $(5.1/1)$; по разделу № 6 $((6.1+6.2+6.3+6.4)/4)$; по разделу № 7 $((7.1+7.2)/2)$ и подсчитать средний балл в процентах;

5) определите средний балл по разделам №№ 1–6, либо разделив сумму баллов $(1.1+1.2+1.3+1.4+2.1+2.2+2.3+2.4+3.1+3.2+3.3+3.4+3.5+4.1+4.2+5.1+6.1+6.2+6.3+6.4)$ на 20, т.е. на количество показателей в разделах 1–6, либо разделив сумму средних баллов по разделам $(1 \text{ ср.б.}+2 \text{ ср.б.}+3 \text{ ср.б.}+4 \text{ ср.б.}+5 \text{ ср.б.}+6 \text{ ср.б.})$ на 6 (на количество разделов) и выразить его в процентах;

6) сравните средний балл, характеризующий оценку плана по разделам №№ 1–6, со средним баллом, полученным по разделу № 7 $((7.1+7.2)/2)$ или сравните средние баллы по разделам №№ 1–6 и № 7, выраженные в процентах;

7) проинтерпретируйте данные и сформулируйте качественную итоговую оценку плана работы;

8) определите проблемы в оформлении плана воспитательной работы

в классе и, соответственно, в проективной и аналитической деятельности;

9) определите стратегию работы по совершенствованию документа, а также проектной и аналитической деятельности, опираясь на количественные показатели оценки документа.

Схема 1. Анализ плана классного руководителя

1. Общая характеристика класса

1.1. Влияние среды на развитие личности учащихся

1.1.1. характеристика макро-, мезофакторов, влияющих на социализацию учащихся;

1.1.2. характеристика микрофакторов, влияющих на социализацию учащихся; социальный паспорт класса; характеристика отношения родителей к деятельности классного руководителя; уровень взаимодействия родителей с семьями учащихся.

► нет информации — 0 баллов

► частичная характеристика — 1 балл

► чёткая, ясная, конкретная характеристика — 2 балла

► развёрнутая характеристика всех позиций — 3 балла.

1.2. Характеристика класса (*уровень воспитанности, уровень развития коллектива*)

1.2.1. количественная характеристика класса;

1.2.2. качественная характеристика учащихся класса (половозрастные характеристики; состояние здоровья, отношение к ценностям здорового образа жизни; отношение к учебно-познавательной деятельности, познавательные потребности и интересы, мотивы учебной деятельности; отношение к людям: родителям и близким, учителям, сверстникам, старшим, младшим ребятам, окружающим, общая культура учащихся; отношение к Родине, го-

сударству, правопорядку, правам и обязанностям; общественная активность учащихся, участие в деятельности органов школьного, классного самоуправления, детских и молодёжных общественных объединений (организаций), мотивы участия в общественной деятельности; отношение к труду, профессиональные ориентации учащихся; отношение к природе; интересы и увлечения учащихся, досуговая деятельность, занятость ребят во внеурочное время; отношение к самому себе, потребности в самопознании, самоопределении, самореализации, свободоспособность);

1.2.3. процессы формирования коллектива (уровень развития коллектива в классе; характеристика межличностных отношений; лидеры, аутсайдеры, микрогруппы, принципы их формирования; ведущие виды деятельности в классе, традиции; ценностные основания взаимоотношений в классном сообществе, возможности коллектива для самореализации учащихся; роль органов самоуправления в жизни класса);

1.2.4. характеристика групп учащихся, дифференцированных по различным признакам (по склонностям к развитию в той или иной сфере; по состоянию здоровья; по успеваемости; по общественному и личностному статусу; по ценностным ориентациям; по отношению к тем или иным видам деятельности; по психологическим особенностям; по принадлежности к той или иной национальности, этносу и прочим основаниям).

- нет информации — 0 баллов
- частичная характеристика — 1 балл
- чёткая, ясная, конкретная, краткая характеристика всех позиций — 2 балла
- развёрнутая характеристика всех позиций — 3 балла

1.4. *Характеристика ключевых проблем личностного развития учащихся класса в процессе формирования коллектива*

- проблемы не выделены — 0 баллов

- проблемы характеризуются частично — 1 балл
- построена чёткая, ясная иерархия проблем — 2 балла
- развёрнутая характеристика проблем — 3 балла

2. Концептуальные подходы к организации воспитания в классе

2.1. Научная обоснованность деятельности классного руководителя (опора на научные теории, идеи)

- отсутствует — 0 баллов
- противоречивое, бессистемное указание на базовые теоретические положения, идеи — 1 балл
- ясное, чёткое изложение научных ориентиров в работе — 2 балла
- развёрнутая характеристика научных идей как основы для организации воспитательного процесса — 3 балла

2.2. опора на положения нормативных документов федерального, регионального, местного, локального уровней, регламентирующих организацию воспитания в образовательных учреждениях

- нет информации — 0 баллов
- перечень ряда документов — 1 балл
- ясное, чёткое изложение системы документов, базовых для организации воспитания в классе — 2 балла

➤ развёрнутое, с указанием конкретных положений, изложение системы документов для организации воспитания в классе — 3 балла

2.3. Целевая установка, соответствующая критериям конкретности, реальности, достижимости

- отсутствует — 0 баллов
- целевая установка не соответствует указанным критериям — 1 балл
- целевая установка чёткая, конкретная, реальная и достижимая — 2 балла

➤ развёрнутая система целей: личностно-ориентированных, процессуальных, продуктивных — 3 балла

2.4. Система принципов воспитания

- отсутствует — 0 баллов

- частичное или противоречивое представление принципов воспитания — 1 балл
- ясное, чёткое изложение принципов воспитания — 2 балла
- развёрнутая характеристика системы общепедагогических и частных принципов воспитания, принятых педагогом — 3 балла

3. Основные направления воспитательной деятельности классного руководителя

3.1. Обоснованность основных направлений воспитательной работы классного руководителя, используемых им форм воспитательной работы

- отсутствует — 0 баллов
- противоречивые положения, краткие замечания — 1 балл
- ясное, чёткое изложение позиции, обоснование основных направлений воспитательной работы — 2 балла
- развёрнутое изложение и комментарии по проблеме — 3 балла

3.2. Обоснование специфических направлений деятельности классного руководителя (исходя из специфики класса и проблем)

- отсутствует — 0 баллов
- противоречивые положения, краткие замечания — 1 балл
- ясное, чёткое изложение позиции, обоснование спец. направлений восп. работы — 2 балла
- развёрнутое изложение и комментарии по проблеме — 3 балла

3.3. Характеристика основных направлений воспитания в классе с указанием планируемых форм воспитательной работы

- отсутствует — 0 баллов
- краткая, но не полная характеристика направлений воспитания — 1 балл

- ясная, чёткая,
- обоснованная характеристика основных направлений и форм воспитательной работы — 2 балла
- развёрнутая характеристика основных направлений и форм воспитательной работы — 3 балла

3.4. Перечень тематических классных часов¹

- отсутствует или представлено менее 6 тематических классных часов — 0 баллов
- представлено более 6 и менее 12 тематических классных часов — 1 балл
- представлено 12 тематических классных часов — 2 балла
- представлено более 12 тематических классных часов — 3 балла

3.5. Общешкольные дела и дела класса

- отсутствуют или представлено менее 12 воспитательных дел — 0 баллов
- представлено более 12 и менее 24 воспитательных дел — 1 балл
- представлено 24 воспитательных дел — 2 балла
- представлено более 24 дел, акций — 3 балла

4. Работа классного руководителя с родителями

4.1. Цели взаимодействия с родителями

- отсутствуют — 0 баллов
- частичное представление целей взаимодействия — 1 балл
- чёткая система научно обоснованных целей взаимодействия с родителями учащихся — 2 балла
- развёрнутая характеристика системы обоснованных целей взаимодействия с родителями учащихся — 3 балла

4.2. Характеристика основных направлений взаимодействия с родителями с указанием планируемых форм работы

¹ Количество тематических классных часов и воспитательных дел указано в соответствии с приложением к приказу № 16 от 11.01.2006 начальника Департамента образования и науки Костромской области, где четко определено, что тематические классные часы проводятся не реже одного раза в месяц, а воспитательные дела — не менее двух в месяц.

- отсутствует — 0 баллов
- краткая, но не полная характеристика направлений взаимодействия с родителями учащихся — 1 балл
- ясная, чёткая
- обоснованная характеристика основных направлений и форм работы с родителями учащихся — 2 балла
- развёрнутая характеристика основных направлений и форм взаимодействия с родителями учащихся — 3 балла

5. Календарный план воспитательной работы классного руководителя

5.1. Схема планирования воспитательной работы

- отсутствует — 0 баллов
- элементарная схема планирования (срок — активность) — 1 балл
- чёткая, системная схема планирования работы — 2 балла
- чёткая, системная схема планирования работы с опорой на циклограмму деятельности — 3 балла

6. Анализ воспитательной работы в классе

6.1. Характеристика личностно-ориентированных, коллективно-ориентированных, продуктивных результатов воспитательной работы за год, соотнесение целей воспитательной работы и полученных результатов

- нет информации — 0 баллов
- неполное, бессистемное представление результатов воспитательной работы — 1 балл
- чёткое, ясное изложение результатов воспитательной работы, сравнительная характеристика целей и результатов — 2 балла
- развёрнутое изложение результатов воспитательной работы, сравнительная характеристика целей и результатов — 3 балла

6.2. Использование результатов диагностики уровня воспитанности учащихся и развития коллектива

в характеристике результатов воспитательной работы в классе

- не использованы, характеристика результатов бездоказательна — 0 баллов
- частичное использование — 1 балл
- использование разнообразных данных для описания результатов воспитания — 2 балла
- широкое использование различных диагностических процедур и полученных данных для описания результатов воспитания — 3 балла

6.3. Характеристика воспитательной деятельности

- отсутствует — 0 баллов
- простая констатация проделанной за год работы — 1 балл
- чёткое, ясное изложение проделанной работы, анализ достижений и недостатков, причин соответствия (несоответствия) результатов воспитания поставленным целям воспитания — 2 балла
- развёрнутое изложение проделанной работы, анализ достижений и недостатков, причин соответствия (несоответствия) результатов воспитания поставленным целям воспитания — 3 балла

6.4. Определение проблем в организации воспитательной работы и путей их решения

- отсутствует — 0 баллов
- перечислены некоторые проблемы в работе с классом, частично указаны предполагаемые пути их решения — 1 балл
- ясное описание иерархии проблем в работе с классом и сформулированы чёткие рекомендации по их решению — 2 балла
- развёрнутая, системная характеристика проблем в работе с классом и путей их решения — 3 балла

7. Общая оценка плана классного руководителя

7.1. Обязательные разделы в плане, качество их заполнения

- отсутствует план или большая часть разделов в плане — 0 баллов

- частичная, неполная характеристика всех или большинства разделов плана — 1 балл
- чёткое, ясное, конкретное описание сути каждого раздела плана — 2 балла
- развёрнутая характеристика всех или большинства разделов плана — 3 балла

7.2. Концептуальное единство плана

- отсутствует — 0 баллов
- наличие противоречивых положений в разделах плана — 1 балл
- концептуальная целостность плана — 2 балла
- развёрнутая характеристика теоретических основ плана, концептуальное единство его разделов — 3 балла

Интерпретация оценки плана воспитательной работы классного руководителя

Если при сложении баллов по всем разделам плана получили *общую сумму от 44 до 66 (или от 66,7 до 100%)*, можно от всей души поздравить разработчика плана, поскольку его документ соответствует всем обозначенным выше критериям: системности, концептуального единства; в нём отражены согласованные стратегия и тактика воспитательной работы с классом. Это *высокий уровень* оценки основного документа классного руководителя.

Если общий балл ближе к 44, то можно констатировать чёткость, лаконичность и одновременно полностью в изложении сути педагогических позиций автора плана. Если общий балл ближе к 66, то это свидетельствует о стремлении педагога к целостному и широкому развёртыванию актуальных для него опорных концептуальных положений, тщательному отражению в документе системы воспитания в классе. По нашему глубокому убеждению, автор может работать уже над другим документом — «Программой

воспитания учащихся класса», поскольку предела совершенству нет.

Если получена *сумма от 22 до 44 баллов (или от 33,3 до 66,7%)*, можно сделать вывод, что разработчик плана воспитательной работы допускает некоторые ошибки в работе с документом, и, соответственно, в организации воспитательной работы с классом. Это *средний уровень* оценки основного документа классного руководителя.

Если общий балл ближе к 22, то это свидетельствует об ошибках. Они связаны с противоречивостью профессионального мышления автора, «концептуального диссонанса» в педагогической позиции, с нарушением системности в организации работы. Если общий балл ближе к 44, то это свидетельствует лишь о недочётах плана, не имеющих принципиального характера. В любом случае план требует (в большей или меньшей степени) совершенствования.

Если при сложении баллов получена *сумма от 0 до 22 (или от 0 до 33,3%)*, автор либо не имеет плана, либо то, что называется планом воспитательной работы классного руководителя, по большому счёту, таковым не является. Уж слишком много разделов требуют доработки и «доведения до ума». Это *низкий уровень* оценки основного документа классного руководителя.

Если отсутствие плана или его слабая проработка — не принципиальная позиция автора, а, скорее, свидетельство отсутствия опыта работы, то в этом случае дело поправимо. Но в другие сроки и при заинтересованной поддержке методистов — заместителя директора образовательного учреждения по воспитательной работе, руководителя методического объединения классных руководителей или «сильного» классного руководителя, воспитателя со стажем.

Определение среднего балла по каждому разделу схемы анализа плана при сравнении с максимально

возможным (3 балла или 100%) позволяет определить проблемы, с которыми сталкивается классный руководитель, разрабатывая план или оформляя его аналитическую составляющую. Если средний балл по разделу ниже двух (от 0 до 66,7%), то в этом случае написание того или иного раздела нуждается в корректировке, степень которой зависит от выявленного состояния анализируемого раздела.

Соотнесение среднего балла по разделам №№ 1–6 со средним баллом по разделу № 7 позволяет выяснить, насколько сама процедура оценивания была непротиворечивой, последовательной в анализе каждого раздела в отдельности и по плану в целом, т.е. средние баллы должны приблизительно совпадать.

Желаем успехов в совершенствовании собственной деятельности, в том числе таких её составляющих, как проектная и аналитическая!

Внешнюю экспертизу плана работы классного руководителя проводят руководители методического объединения классных руководителей, заместитель директора школы по воспитательной работе.

Поскольку они отвечают за взаимодействие не с одним, а практически со всеми классными руководителями учебного заведения, то, соответственно, им необходимо упорядочивать информацию о качестве оформления планов классных руководителей, отслеживать динамику работы педагогов-воспитателей с документацией, а, по сути, динамику их деятельности с вверенными им классами на протяжении нескольких лет, поэтому им предлагается заполнить оценочные листы № 1, № 2, № 3.

Содержание работы с планами классных руководителей

Алгоритм работы с планами классных руководителей может быть примерно следующим.

1. Оцените план работы конкретного классного руководителя по предложенной схеме и занесите оценки по всем показателям. Для большей объективности, учтите при выставлении оценок мнение и классного руководителя, и заместителя директора школы по воспитательной работе. Поскольку мониторинг отнимает время, постарайтесь сделать работу рациональной и использовать электронные таблицы Excel.

2. Проанализируйте полученные показатели планов классных руководителей и обобщённые средние показатели оценки планов всех классных руководителей.

3. Сделайте выводы, какова степень сформированности проектной и аналитической деятельности классных руководителей образовательного учреждения в целом и у каждого классного руководителя.

4. Соотнесите результаты проведённого анализа с данными другими диагностических процедур (опросные методы, наблюдение, анализ продуктов деятельности детей), связанных с определением качества работы классных руководителей. Выявите общие характеристики и противоречия в данных.

5. Определите пути совершенствования деятельности классных руководителей, учитывая «проблемные точки» в оценке их планов работы, реального взаимодействия с детьми. Разработайте тематику заседаний методического объединения классных руководителей, педагогических советов по проблемам организации воспитательной работы в школе, методических семинаров на учебных год.

6. Дифференцируйте работу с классными руководителями в соответствии с полученными данными. Определите группу консультантов из опытных классных руководителей, планы которых являются образцовыми, для помощи тем, кто испытывает трудности в отражении собственных замыслов и проведении анализа собственной работы.

7. Продумайте возможности для стимулирования классных руководителей, учитывая, в том числе, полученные данные для поощрения лучших.

8. Проводите работу системно и последовательно, начиная с обучения классных руководителей отражению результатов собственной проектной и аналитической деятельно-

сти в планах воспитательной работы, периодически (два раза в год) проводите мониторинг этих документов и практической деятельности, выстраивайте методическую работу с людьми с учётом «проблемных точек», в этом случае Вы точно обеспечите положительную динамику в совершенствовании деятельности классных руководителей.

Диагностика психологической безопасности образовательной среды: метод экспертной оценки

И.А. Баева,
профессор кафедры психологии развития и образования,
заведующая научно-исследовательской лабораторией
«Психологическая культура и безопасность в образовании»
Российского государственного
педагогического университета им. А.И. Герцена,
доктор психологических наук,
irinabaeva@mail.ru
Е.Б. Лактионова,
доктор психологических наук,
профессор

Забота о психическом здоровье педагога и учащегося реально становится одной из задач организаторов современного образования. Однако как оценить психологическую безопасность школы? Экспертная оценка с опорой на критерии, выработанные эмпирическим путём, позволяет руководителю провести исследование с участием родителей, учащихся и учителей и получить целостную картину, а вместе с этим понять, насколько психологически безопасна управляемая школа.

1. Экспертиза как научный метод исследования

Подрастающее поколение современной России активно учится, и это позитивная и обогащающая тенденция. Люди осознали ценность образования для построения успешной карьеры и образа жизни, следовательно, общество должно получить реальную возможность оценивать качество образования. Традиционная система оценки эффективности образования ориентировалась на такой показатель успешности обучения, как отметки по предметам. Однако в современном мире на первый план выходят показатели не столько обучения, сколько развития. В психологическом отношении указанное изменение целей образования смещает акцент с преимущественного развития предметно обусловленных познавательных способностей школьников на создание условий образовательной среды, необходимых для развития познавательной и личностной сферы школьника. В первую очередь его способности к рефлексивному и ответственному поведению, к произвольной регуляции познавательной и социальной активности. Значимым становится то, насколько в ходе освоения учебных предметов у детей развиваются способности, позволяющие не просто осваивать программу, но и применять знания в жизни. В частности, особое значение приобретают готовность ребёнка самостоятельно организовывать деятельность, проявлять инициативу, осваивать новые способы действия, действовать в ситуации неопределённости, что требует развития как исследовательских, так и коммуникативных способностей. Разумеется, оценка эффективности образования по таким сложным параметрам гораздо труднее, чем по традиционным показателям.

Актуальность исследований в области экспертизы деятельности образовательных учреждений связана со становлением её и как средства управления состоянием образовательной сферы. Подтверждение этому — активное обсуждение в последнее десятилетие разных аспектов экспертизы. Разнообразие определений понятия экспертизы, неоднозначность толкования её сущностных характеристик разными авторами, говорит о различном понимании её места, функций, содержания, видов.

Экспертизу можно рассматривать как оценку авторитетными специалистами состояния объекта, последствий какого-либо явления или события, результатов чьей-либо деятельности или принятия решения, возможностей реализации проекта и т.п. Экспертиза как метод предполагает ориентацию, прежде всего, на компетентность и опыт специалиста-эксперта, личность которого и является главным «инструментом» исследователя.

Назначение экспертизы неразрывно связано с непрерывными изменениями, развитием в образовании. Заказ на проведение экспертизы формулируется извне чаще всего либо управленцами образования, либо непосредственно авторами инновационных образовательных проектов. За экспертом остаётся право самостоятельного выбора приёмов, средств, процедур проведения экспертизы. Нередко он принимает участие в формулировке и самого экспертного задания, что позволяет сделать экспертизу более корректной и обоснованной. Чаще всего заказ на неё в сфере образования формулируется в общем виде: «оценить результаты опытно-экспериментальной работы в образовательном учреждении», «рассмотреть результаты апробации нового учебно-методического комплекса»; «проанализировать предлагаемый образовательный проект» и т.п. Перевод общей цели в форму конкретных экспертных задач осуществляется, как правило, экспертом. Работа экспер-

та включает элементы творчества и не сводится к выбору адекватных диагностических методов и средств изучения образовательной практики. В тех случаях, когда предмет экспертизы — новое явление от эксперта требуется конструирование нового инструментария, адекватного изучаемому объекту. Это особенно важно, когда речь идёт о психологических исследованиях.

В соответствии с современными представлениями проведение психолого-педагогической экспертизы может проводиться с помощью диагностических и экспертных методов оценки состояния обследуемого объекта, и быть одноразовым или она может иметь длительный, многократный характер, являясь средством мониторинга.

Основной критерий качества экспертизы — её убедительность, обеспечивается совокупностью собранных реальных фактов, их добросовестным анализом и системным осмыслением. Исходя из специфики экспертного метода (его субъективности) понятно, что качество экспертизы существеннейшим образом зависит от подбора и подготовки экспертов.

В рамках концепции гуманитарной экспертизы образования, главное её предназначение состоит в том, чтобы дать ответ на фундаментальный, экзистенциальный, по сути, гуманитарный запрос: в какой мере в школе созданы условия для комфортного и эффективного развития детей и взрослых. Именно этим запросом в первую очередь предопределяются основные функции гуманитарной экспертизы образования.

Методологические аспекты исследования психологической безопасности образования

При разработке методики оценки психологической безопасности образовательной среды мы исходили из основных принципов гуманитар-

ной экспертизы образования, когда самым важным становится не столько понимание фактов и влияние на них тех или иных условий, механизмов и т.п., сколько *отношение* человека к этим фактам и воздействиям, *смысл*, который они для него приобретают.

Психологическая безопасность образовательной среды из всего многообразия функций, выполняемых гуманитарной экспертизой образования, на первый план выводит две — *защитную* (означающая отстаивание прав и интересов личности в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями, требованиями психологии здоровья и т.п.) и *развивающую* (данная фиксация, не просто констатация, а выявление «отправной точки» развития психологических ресурсов образовательной среды службой сопровождения для всех её участников).

Предлагаемая методика психологической диагностики безопасности образовательной среды адресована «включённым экспертам», т.е. всем участникам учебно-воспитательного процесса: ученикам, учителям, родителям.

Психологическое обоснование эмпирических критериев психологической безопасности образовательной среды

Изменения отношений участников в образовательном процессе требует создания развивающей образовательной среды. По отношению к конкретному человеку она выступает в виде не бесконечного, а доступного многообразия, ограниченного, с одной стороны, его психофизиологическими возможностями, с другой — общественной системой, в которой он занимает определённое социальное положение и, в силу этого, сталкивается с необходимостью освоения в процессе социализации системы референтов — значимых ценностей и людей.

Референтность среды проявляется в её влиянии на установки личности. Окружение, личности — среда — выполняет, по крайней мере, две функции: нормативную, когда группа рассматривается в качестве носителя норм, стандартов поведения, устанавливающих и усиливающих нормы и стандарты поведения личности; и сравнительную, когда группа служит объектом сравнения, по отношению к которому личность оценивает себя и других.

Личность, оценочно взаимодействуя со средой, формирует значимую систему отношений (референтную сферу), при необходимости, определяя положительное или отрицательное отношение к ней, создаёт значимые модели социальных процессов и явлений, позволяющие ей достаточно адекватно реализовать себя в процессе жизнедеятельности. Отсюда дополнительно акцентируется психологическое качество среды, в которой личность развивается, проявляется её актуализация, так как она активно влияет на выбор линии поведения.

Таким образом, значимый эмпирический критерий психологической безопасности образовательной среды — отношение к ней — позитивное, нейтральное или отрицательное — измеряемое системой шкал, содержащих когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Интегральный показатель отношения к образовательной среде — индикатор её референтности для участников учебно-воспитательного процесса (учителей, учеников, родителей).

Очевидно, не менее важным фактором в оценке качества образовательной среды школы может стать показатель удовлетворённости отдельными составляющими школьной среды. Удовлетворённость, понимаемая большинством психологов как отношение к выполняемой деятельности, образу жизни выступает одним из факторов, влияющих на принятие решения о продолжении деятельности. Это озна-

чает, что удовлетворённость образовательной средой влияет на принятие решения о продолжении образовательной деятельности (учителями, родителями), учебной (учащимися), организаторской деятельности (администрацией) — той деятельности, которая составляет основу образовательной среды и определяет её эффективность

Таким образом, ещё один значимый критерий психологической безопасности образовательной среды — удовлетворённость её участников основными характеристиками взаимодействия. Эмпирический показатель этого критерия — индекс удовлетворённости школьной средой, рассчитываемый как суммарная оценка отдельных характеристик социальной среды школы.

Проведённый нами анализ категории психологического насилия в межличностном взаимодействии даёт основание для включения в качестве критерия психологической безопасности образовательной среды *оценку уровня защищённости от психологического насилия, даваемую всеми участниками учебно-воспитательного процесса.*

Таким образом, к диагностическим показателям психологической безопасности образовательной среды отнесём: уровень отношения к среде (позитивный, нейтральный, негативный); уровень удовлетворённости характеристиками образовательной среды; уровень защищённости от психологического насилия во взаимодействии. ***Психологически безопасной образовательной средой можно считать такую, в которой большинство участников имеют положительное отношение к ней, высокий уровень удовлетворённости характеристиками школьной среды и защищённости от психологического насилия во взаимодействии.***

Приведённое определение даёт представление об эталонном состоянии психологической безопасности образовательной среды школы, показатели диагностических крите-

риев могут дать реальную картину, а аналитическая оценка позволит выявлять рассогласование идеального и реального. Далее возможна практическая психологическая работа по устранению рассогласования, и таким образом, проводится сопровождение образовательной среды и, как следствие, управление развитием её участников.

Постоянный мониторинг психологической безопасности образовательной среды на основе экспресс-диагностики позволяет контролировать качество психологических условий, в которых осуществляется обучение и воспитание.

Диагностика психологической безопасности и интерпретация результатов

Методика состоит из трёх частей:

I. Отношение к образовательной среде школы (референтность образовательной среды).

II. Значимые характеристики образовательной среды школы и удовлетворённость ими.

III. Защищённость от психологического насилия во взаимодействии и включает тексты опросников, адресованные учителя, ученику и родителю.

Тексты опросников «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды»

Для учителей

Уважаемый коллега!

Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится с целью совершенствования психологической поддержки учебно-воспитательного процесса.

Возможные варианты Ваших ответов в большинстве случаев даны в ан-

кете. Выберите и отметьте тот из них, который соответствует Вашему мнению, (отметьте его знаком «+» или подчеркните). Данные будут представляться только в обобщённом виде, исследование проводится анонимно.

1. Как вы думаете, требует ли работа в Вашей школе постоянного совершенствования профессионального мастерства?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

2. Обратите внимание на приведённую ниже шкалу: цифра «1» характеризует работу, которая *очень*

не нравится; «9» – работу, которая *очень нравится*. В какую из клеток Вы поместили бы свою работу?

1									9
---	--	--	--	--	--	--	--	--	---

3. Собираетесь ли Вы в ближайшее время (1–2) года перейти на другое место работы?

ДА НЕ МОГУ СКАЗАТЬ НЕТ
4. Помогает ли Ваша работа развитию Ваших способностей?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

5. Если бы представилась возможность, хотели бы Вы получить другую специальность?

ДА НЕ МОГУ СКАЗАТЬ НЕТ
6. Какое настроение вызывает у Вас работа, которую Вы выполняете?

Обычно плохое	Чаще плохое	Не влияет	Чаще хорошее	Обычно хорошее
---------------	-------------	-----------	--------------	----------------

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите **только пять** наиболее важ-

ных, с Вашей точки зрения, и подчеркните их. Оцените **все характеристики** по 5-балльной системе.

Характеристики школьной среды	В какой степени Вы удовлетворены каждой из выбранных Вами характеристик				
	В очень большой степени	В большой степени	Средне	В небольшой степени	Совсем нет
1. Взаимоотношения с учителями					
2. Взаимоотношения с учениками					
3. Возможность высказать свою точку зрения					
4. Уважительное отношение к себе					
5. Сохранение личного достоинства					
6. Возможность обратиться за помощью					
7. Возможность проявлять инициативу активность					
8. Учёт личных проблем и затруднений					

8. Считаете ли Вы свою работу увлекательной?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

9. Насколько защищённым Вы чувствуете себя в школе от:

	Полностью незащищён 1	Незащищён 2	Как сказать 3	Защищён 4	Вполне защищён 5
Публичного унижения/оскорбления					
а) учениками					
б) коллегами					
в) администрацией					
Угроз					
а) учеников					
б) коллег					
в) администрации					
Принуждения делать что-либо против Вашего желания					
а) учениками					
б) коллегами					
в) администрацией					
Игнорирования					
а) учениками					
б) коллегами					
в) администрацией					
Недоброжелательного отношения					
а) учеников					
б) коллег					
в) администрации					

Предположим, что по каким-то причинам Вы временно не работаете, вернулись бы Вы на своё место работы?

НЕТ НЕ ЗНАЮ ДА

10. Каждый коллектив, хотя он и состоит из разных людей, имеет свой стиль в работе. Прочитайте внимательно приведённые ниже мнения и ответьте, какое из них лучше всего характеризует особенности коллектива, в котором Вы работаете:

- 1) Работать нужно так, как работают в нашем коллективе.
- 2) Работать нужно лучше, чем работают в нашем коллективе.
- 3) Меня мало волнует, как работают в нашем коллективе.

Несколько вопросов о Вас:
Ваш пол: мужской _____
женский _____
Ваш возраст (полных лет): _____

Педагогический стаж работы в школе: _____

Для учеников

Уважаемый ученик!
Просим Вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится с целью совершенствования психологической поддержки учебно-воспитательного процесса.

Возможные варианты Ваших ответов в большинстве случаев даны в анкете. Выберите и отметьте тот из них, который соответствует Вашему мнению, (отметьте его знаком «+» или подчеркните). Данные будут представляться только в обоб-

щённом виде, исследование проводится анонимно.

1. Как Вы думаете, требует ли обучение в Вашей школе постоянного совершенствования Ваших возможностей?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

2. Обратите внимание на приведённую ниже шкалу: цифра «1» характеризует школу, которая *очень*

не нравится; «9» — которая *очень нравится*. Оцените свою школу от 1 до 9.

1								9
---	--	--	--	--	--	--	--	---

3. Если бы переехали в другой район города, стали бы ездить на учёбу в свою школу?
НЕТ НЕ ЗНАЮ ДА

4. Считаете ли Вы, что обучение в школе помогает развитию:

а) интеллектуальных способностей

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

б) жизненных умений и навыков

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

5. Если бы пришлось выбирать из всех школ района, выбрали ли бы Вы свою?

ДА НЕ МОГУ СКАЗАТЬ НЕТ

6. Какое настроение чаще всего бывает у Вас в школе?

Обычно плохое	Чаще плохое	Не влияет	Чаще хорошее	Обычно хорошее
---------------	-------------	-----------	--------------	----------------

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите *только пять* наиболее важных, с Вашей точки зрения,

и подчеркните их. Оцените *все характеристики* по 5-балльной системе.

Характеристики школьной среды	В какой степени Вы удовлетворены каждой из выбранных Вами характеристик				
	В очень большой степени	В большой степени	Средне	В небольшой степени	Совсем нет
1. Взаимоотношения с учителями					
2. Взаимоотношения с учениками					
3. Возможность высказать свою точку зрения					
4. Уважительное отношение к себе					
5. Сохранение личного достоинства					

Характеристики школьной среды	В какой степени Вы удовлетворены каждой из выбранных Вами характеристик				
	В очень большой степени	В большой степени	Средне	В небольшой степени	Совсем нет
6. Возможность обратиться за помощью					
7. Возможность проявлять инициативу активность					
8. Учёт личных проблем и затруднений					

8. Считает ли Вы своё обучение в школе интересным?

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

9. Насколько защищённым Вы чувствуете себя в школе от:

	Полностью незащищён 1	Незащищён 2	Как сказать 3	Защищён 4	Вполне защищён 5
Публичного унижения/оскорбления					
	а) одноклассниками				
б) учителями					
Угроз					
	а) одноклассников				
б) учителей					
Принуждения делать что-либо против Вашего желания					
	а) одноклассниками				
б) учителями					
Игнорирования					
	а) одноклассниками				
б) учителями					
Недоброжелательного отношения					
	а) одноклассников				
б) учителей					

10. Предположим, что по каким-то причинам Вы долго не могли посещать школу, вернулись бы Вы не своё прежнее место учёбы?
НЕТ НЕ ЗНАЮ ДА

Несколько вопросов о Вас:
 Ваш пол: мужской _____
 женский _____
 Ваш возраст (полных лет): _____

Для родителей (вводная часть анкеты с обращением к родителю идентична двум предыдущим)

развитию его интеллектуальных способностей и жизненных умений и навыков:

1. Считаете ли Вы, что обучение ребёнка в данной школе помогает

Да	Пожалуй, да	Не могу сказать	Пожалуй, нет	Нет
----	-------------	-----------------	--------------	-----

2. Если бы пришлось выбирать из всех школ района, отправили бы Вы ребёнка в свою?

НЕТ НЕ ЗНАЮ ДА

3. Обратите внимание на приве-

дённую ниже шкалу: цифра «1» характеризует школу, которая *очень не нравится*; «9» — которая *очень нравится*. Оцените школу, в которой учится Ваш ребёнок.

1									9
---	--	--	--	--	--	--	--	--	---

4. Каждая школа имеет свой стиль в работе. Прочитайте внимательно приведённые ниже мнения и ответьте, какое из них лучше всего характеризует особенности стиля Вашей школы.

1) Обучать и воспитывать нужно так, как это делают в нашей школе.

2) Обучать и воспитывать нужно лучше, чем это делают в нашей школе.

3) Меня не очень волнует, как обучают и воспитывают в нашей школе.

5. Какое настроение бывает у Вас, когда Вы посещаете школу, где учится Ваш ребёнок?

Обычно плохое	Чаще плохое	Не влияет	Чаще хорошее	Обычно хорошее
---------------	-------------	-----------	--------------	----------------

6. Если бы Вы переехали в другой район, стали бы Вы продолжать обучать ребёнка в данной школе?

НЕТ НЕ ЗНАЮ ДА

7. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выбе-

рите *только пять* наиболее важных, с Вашей точки зрения, и подчеркните их. Оцените *все характеристики* по 5-балльной системе.

Характеристики школьной среды	В какой степени Вы удовлетворены каждой из выбранных Вами характеристик				
	В очень большой степени	В большой степени	Средне	В небольшой степени	Совсем нет
1. Взаимоотношения с учителями					
2. Взаимоотношения с учениками					
3. Возможность высказать свою точку зрения					
4. Уважительное отношение к себе					
5. Сохранение личного достоинства					
6. Возможность обратиться за помощью					

Характеристики школьной среды	В какой степени Вы удовлетворены каждой из выбранных Вами характеристик				
	В очень большой степени	В большой степени	Средне	В небольшой степени	Совсем нет
7. Возможность проявлять инициативу активность					
8. Учёт личных проблем и затруднений					

8. Насколько защищённым Вы чувствуете себя в школе от:

	Полностью незащищён 1	Незащищён 2	Как сказать 3	Защищён 4	Вполне защищён 5
1. Публичного унижения/оскорбления					
а) администрацией					
б) учителями					
2. Угроз					
а) администрации					
б) учителей					
3. Принуждения делать что-либо против Вашего желания					
а) администрацией					
б) учителями					
4. Игнорирования					
а) администрацией					
б) учителями					
5. Недоброжелательного отношения					
а) администрации					
б) учителей					

Несколько вопросов о Вас:
Ваш пол: мужской _____
женский _____
Ваш возраст (полных лет): _____

Исследование проводится как индивидуально, так и в групповой форме. Включённые эксперты — это все участники образовательной среды: ученики, учителя, родители.

Интерпретация вопросов и обработка результатов для определения референтности образовательной среды

При обработке результатов количество позитивных, нейтральных и негативных ответов суммируется. Отношение к образовательной сре-

де определяется большинством позитивных, нейтральных или негативных ответов.

Следует отметить, что сочетание негативного и позитивного показателя определяются как нейтральное от-

ношение. Например, на два вопроса даны негативные ответы, а на один — позитивный. Соответственно, один негативный и один позитивный ответы определяются как нейтральное, противоречивое отношение.

Таблица 1

Опросник для учителей

№ вопроса	Позитивное отношение	Нейтральное отношение	Негативное отношение
1	да; пожалуй, да	не могу сказать	нет; пожалуй, нет
2	7–9	4–6	1–3
3	нет	не могу сказать	да
4	да; пожалуй, да	не могу сказать	нет; пожалуй, нет
5	нет	не могу сказать	да
6	обычно хорошее; чаще хорошее, чем плохое	не влияет	обычно плохое; чаще плохое, чем хорошее
8	да; пожалуй, да	не могу сказать	нет; пожалуй, нет
10	да	не знаю	нет
11	1	3	2

Таблица 2

Опросник для учеников

№ вопроса	Позитивное отношение	Нейтральное отношение	Негативное отношение
1	да; пожалуй, да	не могу сказать	нет; пожалуй, нет
2	7–9	4–6	1–3
3	да	не знаю	нет
4	да; пожалуй, да	не могу сказать	нет; пожалуй, нет
5	да; пожалуй, да	не могу сказать	нет; пожалуй, нет
6	да	не могу сказать	нет
8	обычно хорошее; чаще хорошее, чем плохое	не влияет	обычно плохое; чаще плохое, чем хорошее
10	да; пожалуй, да	не могу сказать	нет; пожалуй, нет
11	да	не знаю	нет

Таблица 3

Опросник для родителей

№ вопроса	Позитивное отношение	Нейтральное отношение	Негативное отношение
1	да; пожалуй, да	не могу сказать	нет; пожалуй, нет
2	да	не знаю	нет
3	7–9	4–6	1–3
4	1	3	2
5	обычно хорошее; чаще хорошее, чем плохое	не влияет	обычно плохое; чаще плохое, чем хорошее
6	да	не знаю	нет

Интерпретация вопросов и обработка результатов для определения удовлетворённости характеристиками и защищённости от психологического насилия в образовательной среде

Удовлетворённость характеристиками образовательной среды определяется суммированием количества баллов в вопросе 7, а защищённость от психологического насилия в вопросе 9 (для учителей и учащихся) и вопросе 8 для родителей. Показатель удовлетворённости и психологической защищённости вычисляют делением суммы баллов

на количество оцениваемых позиций. В вопросе по оценке удовлетворённости их восемь, оценке психологической защищённости для учителей — 15, а для учеников и родителей — 10. Вариант 1–1,7 указывает на низкий уровень удовлетворённости и психологической защищённости; 1,8–2,5 — ниже среднего; 2,6–3,3 — средний; 3,4–4,1 — высокий; 4,2–5 — очень высокий. Оценку удовлетворённости характеристиками образовательной среды и показателя защищённости от психологического насилия можно проводить как по категориям, то есть каждой группе участников экспертизы, так и всех участников образовательного процесса.

Проективные методы в социологических исследованиях подростков

С.Н. Майорова-Щеглова,
профессор

Российского государственного гуманитарного университета,
доктор социологических наук

В социологических исследованиях подростки рассматриваются как специфический объект в силу их социального статуса и психологических особенностей возрастной группы.

Как отечественные, так и зарубежные исследователи отмечают, что подростковый возраст является периодом противоречий, притязаний на взрослость и признание, углубления самоанализа, развития самосознания, становления «Я», стремления к социальному и профессиональному самоопределению. Учёные настаивают, что именно стремление к новому, взрослому положению, выход за границы дозволенного дают подростку импульсы дальнейшего развития. Если взрослые при этом продолжают относиться к подростку как к ребёнку, в ответ возникают протест, негативизм, искажённые формы подросткового самоутверждения. Однако, не следует сбрасывать со счетов, что подростковый возраст является тем периодом, когда уже отчётливо выступает потребность в самовоспитании и ведётся активная работа над собой. Это возраст становления самостоятельности, формирования чувства собственного достоинства, выражающего потребность в равноправном соучастии в деятельности взрослых по отношению к подросткам. Однако, не следует сбрасывать со счетов, что подростковый возраст является тем периодом, когда уже отчётливо выступает потребность в самовоспитании и ведётся активная работа над собой. Подросток, с одной стороны, не может отказаться от своих притязаний а, с другой стороны, далеко не всегда видит свои слабости и ограниченность, которые нередко маскирует внешней независимостью и развязностью в поведении.

Эту специфику необходимо учесть при проведении диагностических процедур в рамках социологии детства¹. Между притязаниями и реальными возможностями есть ещё значительные расхождения, и даже противоречия, поэтому разработка и применение исследовательских методов требует особой тщательности.

Внутренняя специфика младших и старших подростковых групп

Проблемы, связанные с особенностями возраста, усугубляются дисбалансом «взрослых» потребностей, желаний, интересов и отсутствия адекватных возможностей.

Жизненный опыт младших подростков (11–13 лет) ещё небогат, представления о морально-этических ценностях чаще всего окончательно не определены.

¹ О социологии детства см. *Щеглова С.Н.* «Социология детства» как элективный курс. Опыт преподавания. // Социол.исслед. 2003. №6. С. 109–113.

ны. Старшие подростки (обычно считается 14–16 лет) сегодня уже представляют собой вполне сформированные личности, но всё же их ценности остаются достаточно гибкими, подвержены различным влияниям.

Чем старше дети, тем более подробную, детальную информации от них можно получить. Младшие подростки могут объяснить причины своего поведения. Дети постарше, 14–16 лет, уже могут оценить свои поступки и чувства, способны рассуждать, работать с абстрактными понятиями и оценивать действия своих ровесников и взрослых, но главное, прогнозировать личностную ситуацию. Маркетологи считают также, что им доступны группировка предлагаемых объектов по произвольным признакам и осознанное объяснение своего выбора².

Для младших респондентов важным считается при исследовании сделать так, чтобы его ход не внушал респондентам представления о «нужных», ожидаемых или неудобных, плохих вариантах ответов и не содержал прямых или косвенных подсказок, т.е. не был формирующим.

При проведении социологического исследования, в котором объектом выступают старшие подростки, необходимо учитывать большую ориентацию данной категории на мнение сверстников, нежели взрослых³.

Кто ещё может быть информантами об этой возрастной группе?

Для изучения проблем современного детства могут применяться и оп-

росы взрослых людей: родителей, учителей, работников внешкольной сферы, социальных работников и специалистов иных «помогающих» профессий. Цель проведения таких опросов состоит в получении дополнительной информации или в сравнении мнения детского и взрослого сообществ.

Располагают ли родители полной объективной информацией о потребностях и оценках детей? Некоторые социологи полагают, что дети и подростки скрывают от родителей всё, что только возможно. Беседуя с родителями подростков, по мнению этих исследователей, можно получить только недостоверную информацию или не получить её вовсе⁴. Мы считаем, что эта позиция неверна. Да, от родителей будет «закрыта» информация о самом детском сообществе. Информация, получаемая о внутренней субкультуре подростков от взрослых, часто бывает искажена. Так, например, родители обладают лишь частичной информацией о формах проведения досуга детей вне семейной сферы. Так, в одном из наших исследований выявлено, что 7% родителей были уверены, что в свободное время их дети ходят на свидания, а результаты анкетирования детей показали, что эта группа в четыре раза больше. В других случаях (например, на вопросы о распространённости физических наказаний в семьях) родители склонны преуменьшать широту и частоту таких действий. Но, как показывает наш опыт, родители информированы о состоянии здоровья подростков, их экономических и политических установках, о состоянии их учёбы и планах на будущее⁵.

² Гурджи И. Особенности проведения качественных исследований с детьми и подростками // Практический маркетинг, 2000, № 2. С. 1–6.

³ Подробнее см. Майорова-Щеглова С.Н. Общение детей: социологический анализ традиционных и инновационных форм // Мир психологии. 2015. №1. С. 94–101.

⁴ Гурджи И. Особенности проведения качественных исследований с детьми и подростками // Практический маркетинг. — № 2, 2000. — С. 3

⁵ Подробнее см. Майорова-Щеглова С.Н., Жирикова А.А. Как оценить эффективность летнего отдыха: методика изучения мнения родителей // Народное образование. №3. 2013. С. 80–86; Майорова-Щеглова С.Н. Колосова Е.А. Детей оценивают родители // Современная библиотека. № 10. 2014. С. 76–81.

Именно взрослые представители семей могут оценить предложения по введению платных программ и услуг в системе образования. На наш взгляд, оценка родителями уже предоставляемых платных услуг в системе образования более подробная и обдуманная, чем оценка только детей, т.к. в силу возраста они не могут оценить многие факторы и условия работы. Дети склонны полагаться на эмоциональные переживания, для них важнее сегодняшние события и общение со сверстниками. Тогда как взрослые принимают во внимание большее количество факторов, не всегда признаваемые детьми важными, например, безопасное и комфортное состояние ребёнка, его перспективное развитие.

Развитие государственной политики в интересах детей требует разработки специальных ориентиров деятельности и здесь также весьма полезным может стать мнение экспертов. Мы не исключаем возможности использования мнения взрослых, но чётко определяем тематические границы такого исследования и особенности этой целевой группы, которые учитываем при интерпретации полученных данных. Взрослые высказывают свои суждения о:

- Действия существующих стандартов обеспечения и защиты прав и интересов детей.
- Удовлетворённости профилактическим медицинским обслуживанием, причинах детского травматизма и смертности по возрастам.
- Насыщенности, безопасности инфраструктуры детства: рисках для жизни и здоровья ребёнка в детских организациях и учреждениях, непосредственно работающих с детьми.
- Уровне насилия над детьми вне своей сферы деятельности.
- Возможностях стимулирования потребности в будущем здоровом образе жизни.

Эксперты сообщают и обобщённые оценки об эффективности/неэффективности практических со-

циальных, экономических, политических, правовых, психолого-педагогических, медико-экологических и других мер в системе образования школьников.

Подчеркнём ещё раз, что в таких сложных исследованиях, где объектом выступают дети, опираться на мнения экспертов нужно с большой осторожностью. Следует, по видимому, различать экспертов-практиков (непосредственно работающих с детьми) и экспертов-управленцев (тех, кто работает со взрослыми). Например, в одном из исследований мы задавали специалистам вопрос «Готовы ли дети участвовать в общественно-полезной деятельности?». Так вот, по мнению многих экспертов-управленцев, дети готовы заниматься общественно-полезной деятельностью, но среди тех, кто постоянно работает с юными, лишь один (!) эксперт указал на это. Представители двух этих групп компетентны в своём круге проблем.

Поправочный коэффициент при анализе исследователем должен быть сделан с учётом их ролевой позиции (социализаторов) и гендерного видения мира (на самом деле, женского, т.к. именно этого пола абсолютное большинство специалистов, занимающихся сегодня детьми).

С другой стороны, получение такой информации крайне важно, так как позволяет составить социальный портрет взрослых, окружающих ребёнка, и, получить косвенные данные, описывающие характер взаимоотношений между взрослым и детским мирами. Один из таких методов — «20 определений ребёнка». Исследователь, реализуя данную методику, обращается к взрослым с просьбой дать разнообразные определения «обычного ребёнка», «хорошего и плохого ребёнка», мальчика и девочки. Опыт проведения такого исследования показывает, что в определениях преобладает образ ребёнка как пассивного объекта, изменяющегося под воздейст-

вием взрослых. Основные характеристики ребёнка-девочки при этом: добрая, весёлая, трудолюбивая; а мальчика: смелый, друг, любознательный.

Проблема искренности подростков

Результаты, полученные исследователями, показывают, что дети могут быть отнесены к группе респондентов, которые обладают низким уровнем искренности, он составляет около 68%. Такие выводы сделаны на основе реализации измерительных методик искренности опрашиваемых при исследованиях людей разных возрастов, при сравнении факторов пола, культурных и этнических различий.

Каковы причины и мотивы неискренности детей? Пол Экман, профессиональный психолог Калифорнийского университета, посвятил теме неискренности детей специальные исследования⁶. По его мнению, выделяются следующие мотивы неискренности, лжи детей:

- избегание наказания;
- стремление добыть нечто, чего иначе не получишь;
- защита друзей от неприятностей;
- самозащита или защита другого человека;
- стремление завоевать признание и обрести интерес со стороны окружающих;
- желание не создавать неловкую ситуацию;
- избегание стыда;
- охрана личной жизни, защита своей приватности;
- стремление доказать своё превосходство над тем, в чьих руках власть.

В той или иной мере при ответах детей на вопросы могут проявиться все указанные мотивы лжи. Но в младшем возрасте вероятно будет преобладать провоцирующее влияние различных соблазнов, в том

числе и похвала взрослых, место в рейтинге учеников — превосходство над другими. А значит, возрастает возможность получения искажённых, приукрашенных ответов на те вопросы, где возможно такое преимущество перед одноклассниками и поощрение со стороны учителя, родителей и социолога-исследователя за хороший, правильный ответ.

Возрастание значимости сообщества ровесников в подростковом возрасте приводит к тому, что одним из главных источников недоверия информации становится не собственно ложь, а умолчание правды о своих друзьях. Таким способом подростки пытаются защитить сверстников от неприятностей и завоевать их признательность.

Выводы, представленные П. Экманом, сделаны им на основе его собственных наблюдений за детьми и крупнейшего исследования лжи, жульничества и воровства детей, проведённого в 1928 г. Хью Хартшорном и Марком Мэйем. 11 тыс. детей ставились в 32 различные ситуации, в которых они могли повести себя нечестно. В ряде подобных ситуаций самих детей использовали как «провокаторов». Весь комплекс исследовательских этапов являлся широким социальным экспериментом. По данным этого исследования, первоначально схитрили 44%, но затем 20% из них нашли в себе силы сознаться в этом. Исследователи констатировали снижение числа неискренних детей по мере взросления, однако отмечали повышение изощённости лжи, т.е. дети «учились лгать». Тех, кто часто лжёт, по оценкам американских исследователей, примерно 5%. Этическая сторона этого эксперимента остаётся проблемной (не случайно, никто из учёных подобных экспериментов больше не повторяли), однако данные его нужно учитывать.

Многие исследователи, изучающие мнения и представления детей

⁶ Экман П. Почему дети лгут? М.: Педагогика-Пресс, 1993. С. 20–25.

и подростков (и психологи, и социологи), отмечают высокую степень неискренности в ответах данной категории, ссылаясь при этом на особенности возраста. Наш опыт: у различных групп российских подростков наблюдается разный уровень искренности. Особенно добросовестно относятся к заполнению анкет сельские школьники, что связано с особенностями их воспитания и социализации. Подростки из больших городов и 14–15-летние наиболее склонны давать неполную, усечённую и искажённую информацию. Значительная часть отбракованных анкет заполняются именно ими.

Следует отметить, что на степень искренности респондентов подросткового возраста может влиять и сама тема опроса, и метод, применяемый при сборе эмпирических данных.

Важные процедурные вопросы

Ориентация подростков на мнение референтной группы сверстников приводит к необходимости индивидуальной работы с каждым опрашиваемым или к созданию необходимых условий, в которых респонденту будет предоставлена возможность анонимно ответить на вопрос, не советуясь с ровесниками и не опираясь на их мнение.

Процедурно необходимо предварительное пояснение целей исследования, а также указания на анонимность опроса и отсутствие «правильных» или «неправильных» ответов на вопросы исследователя. Исследователь должен позаботиться о том, чтобы подросток-респондент чувствовал себя уверенно. Даже для письменного опроса важно выбрать правильное место и время: например, в школьном классном кабинете, во время учебных занятий возможны те же ассоциации с проверкой и экзаменом, лучше пригласить ребят для подобного исследо-

вания вечером или в выходные дни в актовом зале.

Прежде всего необходимо определить, понимают ли респонденты все термины и понятия, используемые в анкетах и опросниках и совпадает ли их толкование с толкованием исследователя. Полезно проводить для уточнения этого момента пробное исследование на небольшой группе. Важно также правильно выбрать тему опроса, поскольку некоторые темы могут смущать детей или вызывать у них нежелание обсуждать, например, свои личные предпочтения в выборе будущего супруга. Чтобы получить достоверную информацию по «закрытым» темам, можно употреблять подростковый жаргон, показать, что исследователь посвящён в тайны исследуемых, проявить свой интерес к тому, что их волнует.

Вопросы желательно формулировать в личностной форме с обращением на «ты». Когда в анкету включаются вопросы с обращением «Вы», некоторые дети полагают, что их спрашивают вообще о всех ребятах этого возраста и о себе лично не рассказывают.

Подросток скорее скажет правду близкому по возрасту, чем взрослому. Поэтому желательно, чтобы опрос проводил либо ровесник респондента, либо новый для подростков взрослый.

Исследование не должно длиться долго. По окончании нужно обязательно поблагодарить респондентов за помощь и потраченное время. Ни в коем случае нельзя давать оценочных суждений, касающихся мнения и ответов подростков.

Какие темы и проблемы изучать?

Обращает на себя внимание быстрое приспособление детского сознания и поведения к изменениям социальной среды, например, принятие подростковой средой идей прав ребёнка, распространение «компью-

терной картины мира». Динамичность изменения сознания подростков — особенность данной социально-демографической группы, подтверждающаяся исследованиями последних лет.

Существуют различные точки зрения и теории, описывающие особенности подросткового возраста. Многие исследователи рассматривают его как фактор риска в смысле развития девиантного поведения. Основание для такого подхода лежит в психологических особенностях данного возраста, который является кризисным в отношении всех аспектов взросления: биологического, психологического, психосоциального. Физиологическое развитие организма вынуждает подростка психологически приспосабливаться к динамике отношений в референтной группе сверстников, изменениям в статусно-ролевых позициях.

Этим и объясняется тот факт, что довольно часто темами исследований этой группы становятся ненормативное, отклоняющееся поведение, в том числе с проявлением агрессии. Как отмечает В.С. Журавлев, «агрессия как социальный феномен, сегодня становится одним из факторов социализации, позволяющих личности в полной мере усваивать ценности и образцы поведения, необходимые для её успешного функционирования в рамках современного российского общества»⁷.

Включая в поле исследования общественно-политическую проблематику (реформы, общественный строй, права, обязанности), необходимо убедиться, что данные понятия знакомы детям, а это означает, не просто, изучались ли данные понятия на занятиях по предметам школьной программы, но и точно узнать, встречаются ли они в детском сегменте Интернета, в письмах, разговорах самих детей.

Понять ребёнка

Интерпретация результатов исследований, в которых участвовали подростки, является одним из трудных вопросов для исследователя. Причиной этого служит позиция социолога, стремящегося истолковать полученные данные, исходя из собственного взрослого опыта и понимания исследователя общества и подросткового мира. В итоге подобная интерпретация часто не соответствует действительности, неосознанно искажается. Избежать этого противоречия полностью не удаётся, но есть два приёма, используемые нами на практике, которые позволят сократить этот разрыв. Первый: неясные для исследователя высказывания можно попросить тут же подкрепить отношением самого подростка. Второй приём — обращение к «экспертам» из среды обследуемых или молодёжи чуть более старшего возраста (разница — не более двух лет). Данные приёмы помогут избежать двусмысленностей в толкованиях тех или иных явлений.

Мы в нашей практике сталкивались много раз с употреблением детьми общеизвестных слов в необычном смысле. «*Нравится ли тебе администрация города?*» Слово «администрация» понимается детьми не как орган муниципальной власти, а как конкретное здание. Вопрос: «*Что тебя раздражает в рекламе?*» — остался в ряде случаев без ответа, младшие школьники восприняли это слово только в значении физического воздействия — раздражения кожи, они писали, что раздражение бывает на шоколад, клубнику и т.п. «*Как часто ты разговариваешь с мамой о важных для тебя вещах?*». Вещи для большинства подростков — это предметы, надо разъяснять точнее — «о событиях, проблемах, людях».

⁷ Журавлев В.С. Почему агрессивны подростки? // Социс, № 2, 2001. С. 136.

Выбираем метод исследования

Привычная для взрослых ситуация очной беседы-интервью на определённую тему может связываться у ребёнка с неким экзаменом, проверкой и будет сопровождаться боязнью дать неправильный ответ. Подобное положение неприемлемо, так как ведёт к подсознательному или сознательному сокрытию респондентом необходимой информации.

Работая с подростками, по мнению социологов, можно использовать прямые вопросы, требующие определённого уровня воображения, однако этим респондентам проще выразить своё мнение с помощью специальных методик. В отличие от работы со взрослыми респондентами, с детьми и подростками мы рекомендуем применять проективные методики, которые воспринимаются юными респондентами как творческие и игровые занятия. Возможности и преимущества этих методов представлены

в табл. 1. Несмотря на то, что подростки в возрасте 14–16 лет считают себя достаточно взрослыми людьми и могут адекватно отвечать на прямые вопросы, им также доставляет большее удовольствие участие в непростой исследовательской деятельности.

Что такое проективные методы?

Слово «проекция» происходит от латинского «projectio» — выбрасывание вперёд. Личность с помощью специальных приёмов исследователя как бы «проецируется» на экран через стимульный материал. В основе проективных методик лежит концепция К. Юнга о возможности вызывать у человека в результате косвенных воздействий, в том числе и в вербальной (словесной) форме, спонтанную реакцию, отражающую значимые для человека, но не всегда осознаваемые им области поведения и переживаний⁸.

Таблица 1

Оценка надёжности проективных методов для исследования подростков

Достоинства применения проективных методик	Недостатки применения проективных методик
Получение более индивидуализированных данных	Трудоёмкостью процедур их проведения и обработки, т.к. часто требуется индивидуальная работа с каждым респондентом
Более глубинная интерпретация данных	Подверженность результатов искажению под влиянием субъективного мнения исследователя о современных подростках
Выход на причины тех или иных процессов	Зависимость интерпретации от опыта и знания экспериментатора; некоторые из них могут пренебречь новыми, необычными, нетрадиционными данными
Возможность проникновения в трудно объективируемые, ускользающие при использовании традиционных методов скрытые или плохо осознаваемые в силу возраста мотивы и установки личности	

⁸ Солодникова И.В. Проективные методики // В сборнике: Тезаурус социологии Тощенко Ж.Т., Гришина Е.А., Левичева В.Ф., Кученкова А.В. Под редакцией Ж.Т. Тощенко; Редакционная коллегия: Е.А. Гришина, В. Ф. Левичева, А.В. Кученкова (ученый секретарь). Москва, 2013. С. 153–157.

При использовании подобных методик в социологии исследователи делают акцент на выделении не личного, а социального контекста, а также применяют их для изучения норм, стереотипов, новообразований социального поведения людей.

Применение проективных методик с использованием картинок или фотографий позволяет получить более достоверную информацию, т.к. не концентрирует внимание респондентов на гипотезах, заранее заложенных в ответы на закрытые вопросы и минимизирует влияние взрослого-исследователя. К тому же, что немаловажно, дети и подростки более охотно будут участвовать в таких исследованиях.

Ещё один существенный момент состоит в том, что нередко респондент пользуется иной системой понятий, нежели исследователь. Конкретные объекты, к которым можно отнести понятие, у каждого из индивидов могут не совпадать. Иначе говоря, выявляются очевидные недостатки, присущие количественным методам социологических исследований. Речь идёт об исследовании, например, стереотипов, ценностей, социальных идентификаций, норм и отклонений в поведении, глубоко затрагивающих аффективный уровень респондента, или таких тем и «закрытых» взаимоотношений, как отношения подростка в семье, школе и в среде ровесников.

«Методы проективные — совокупность исследовательских процедур, позволяющих получать научно обоснованные данные о тех установках или мотивах, информация о которых при применении прямых исследовательских процедур подвергается определённым искажениям. Данные искажения могут носить со стороны респондентов как осознанный, так и неосознанный характер»⁹. Проективные методики создают экспериментальные ситуации, допускающие множествен-

ность возможных интерпретаций при восприятии её испытуемыми. В них используются неопределённые, неоднозначные стимулы, которые испытуемый должен конструировать, развивать, дополнять, интерпретировать. Эти стимулы приобретают смысл в связи с личностным значением, придаваемым им обследуемыми подростками.

Одним из эффективных методов является метод символического пространства.

Как использовать метод символического пространства?

По классификации проективных методик метод символического пространства принадлежит как к конструктивным методам — создание из оформленных деталей осмысленного целого, так и к импрессивным — предпочтение одних стимулов (как наиболее желательных) другим (см. табл. 2).

Процедура состоит в том, что респондентам предоставляется выбор невербального стимульного материала, которым они могут манипулировать (перекладывать, выставлять в ряд, складывать в группы по своему усмотрению). Обычно респондентам предлагается проранжировать объекты на картинках по критериям, например, качества, распространённости, престижности и др. Такой приём может выявить подгруппы, по разным причинам связанные между собой. Опрос каждого респондента должен проводиться строго индивидуально, по возможности в нейтральной обстановке, в отсутствие родителей, учителей в комнате.

Стимульным материалом метода является комплект фотографий, обработанных компьютерными средствами для обеспечения сопоставимости по техническим характеристикам (единый размер, контраст-

Таблица 2

Классификация проективных методов

Название группы методов	Суть процедуры и приёмов проведения	Примеры
Конститутивные	Структурирование, оформление стимулов, придание им смысла	Тест Роршаха
Конструктивные	Создание из оформленных деталей осмысленного целого	Тест мира
Интерпретативные	Истолкование какого-либо события, ситуации	Метод псевдофактуальных вопросов, метод коллизий, дидактических историй, метод интерпретации картин
Катартические	Осуществление игровой деятельности в специально организованных условиях	Психодрама, ролевые игры
Экспрессивные	Рисование на свободную или заданную тему	«Дом-дерево-человек»
Импрессивные	Предпочтение одних стимулов (как наиболее желательных) другим	Метод символического Пространства
Аддитивные	Завершение предложения, рассказа, истории	Метод неоконченных Предложений

ность, цветовая гамма). Комплект фотографий формируется по итогам многократного отбора из предварительных заготовок, с обратной стороны они нумеруются. Источником фотографий могут выступать доступные журналы (например, «Здоровье школьника»), в котором множество качественных иллюстраций посвящено взаимоотношениям родителей с подростками, учителей с учениками, а также отношениям между подростками. Можно попробовать найти фото из Интернета с сайтов, посвящённых психологии отношений родителей с детьми подросткового возраста или ориентированных на подростков (например, сайт детско-юношеского агентства ЮНПРЕСС).

Главное условие при формировании стимульного материала: значение предлагаемых респонденту образов может трактоваться разными способами.

Методика реализуется индивидуально, в помещении с минимумом отвлекающих объектов, в достаточно высоком темпе. Для проведения

исследования по методу символического пространства необходима хорошо освещённая поверхность, на которой могут быть разложены все предлагаемые фотографии.

Процедура опроса выглядит следующим образом. Произвольно разложенные на столе фотографии предлагается разложить на «кучки», обращая внимание на действия изображённых на фотографиях людей и поясняя свои действия. Раскладывание картинок на стопки можно представить как ответы на вопросы социолога. Основным назначением метода является получение качественной информации — реакции на то или иное явление, его оценки. Сама процедура исследования позволяет зафиксировать комментарий респондентов к манипуляциям с изображениями, словесную оценку изображений, возможные мотивы своих решений. Количественная информация представляется в виде различных таблиц выборов. Анализ результатов проводится исследователем после опроса всей группы и количественной обработки данных.

Применение метода позволяет выявить скрытые реакции и оценки, а также изучить некоторые сложные темы, которые с трудом поддаются словесному описанию, например, новые явления в отдельных нормах повседневного поведения подростков и для выяснения представлений подростков о видах и источниках символического насилия.

Изучить эти две темы традиционными количественными методами представляется крайне сложным, поскольку возникает проблема описания изучаемого явления доступным юному респонденту языком. Использование же в качестве инструмента исследования фотографий, иллюстрирующих различные ситуации применения символического насилия, норм-отклонений, решает эту проблему. Также применение проективной методики позволяет выявить скрытые оценки подростками и ответить ещё на ряд вопросов:

1. Как часто подростки сталкиваются с подобными явлениями?
2. Какие наиболее неприятны для них?
3. Какой источник подобных явлений в представлении подростков является наиболее распространённым?
4. Какова общая поведенческая реакция подростков на данные явления?

Как изучать проблемы символического и прямого насилия?

Поясним на примере, какие данные можно получить с помощью метода.

Прежде всего, тема добавила условия по подбору фотографий. При отборе каждого изображения использовался ряд критериев:

1. На фотографии должен быть изображён тот или иной вид действия, квалифицируемый как символическое насилие (по основным признакам, выделенным в качестве значимых: целью действия является по-

давление или принуждение, навязывание своей точки зрения; физическое насилие отсутствует, но; действие нарушает свободу выбора объекта насилия).

2. На фотографии должны присутствовать (или чётко подразумеваться) как объект, так и субъект насилия.

3. Объектом символического насилия на фото должен выступать подросток, причём подбирались изображения и мальчиков, так и девочек.

4. В соответствии с авторской задумкой были представлены в равных долях источники (субъекты) символического насилия из всех трёх выделенных сфер — семья, школа, круг сверстников.

5. Действие, изображённое на картинке, должно осуществляться в обычной и понятной для подростков обстановке (городской/сельской), относиться к современности.

Таким образом, отбирались преимущественно часто встречающиеся, стандартные для нашего времени, города и жизни среднестатистического подростка ситуации. К сожалению, в журнале мы не можем разместить сами фотографии в качестве иллюстраций, поэтому опишем некоторые из них: ситуация сдачи строгого экзамена индивидуально; отец ругается на подростка сына; буллинг в школе группа подростков игнорирует одного, собравшись в кучку, смеётся над ним.

Предлагалось разложить все изображения на 2 «кучки». Удобство метода для сбора количественной информации заключается в том, что данные представлены в виде различных таблиц. В то же время основным назначением метода является получение качественной информации — реакции на то или иное явление, его оценки. Сама процедура исследования позволяет зафиксировать комментарии респондентов, словесную оценку изображений и, что очень важно, возможные мотивы своих решений.

Какие выводы об оценке символического насилия были сделаны из проведённого проективным методом исследования?

В нашем исследовании мы применили понятие «символическое насилие» для обозначения действий (единовременных или повторяющихся), не связанных с применением физической силы, часто неосознаваемых, направленных в данном случае на подростка, и имеющих целью навязать ему свою точку зрения, ограничить свободу выбора или заставить действовать определённым образом. Выделили для себя несколько видов данного насилия — социализационное, педагогическое, а также имеющее целью поддержание авторитета и унижение объекта насилия равного возраста. Акцент именно на таких видах символического насилия объясняется тем, что они присутствуют в трёх основных сферах взаимоотношений современных московских школьников, являющихся объектом нашего исследования, — речь о взаимоотношениях в семье, школе и в кругу сверстников.

Инструмент: комплект из 15 чёрно-белых фотографий, стандартизированных по размеру, на каждой из которых изображён тот или иной вид символического насилия. 5 фотографий иллюстрируют отношения подростка в семье (с родителями), 5 — в школе (с учителями) и 5 — в кругу сверстников. Пронумерованы фотографии были в произвольном порядке, и при предъявлении респондентам на принадлежность изображения к той или иной сфере отношений внимание не акцентировалось. Данное распределение фотографий учитывалось при анализе результатов исследования.

Предстояло разложить картинки 5 раз — в соответствии с пятью вопросами:

1. Как ты считаешь, на каких фотографиях изображено насилие?

В одну «кучку» предлагалось разложить картинки, относящиеся к насилию, в другую — не относящиеся. Номера картинок из первой стопки фиксировались исследователем в таблице (см. табл. 3).

2. С какими из ситуаций, изображённых на картинках, ты лично сталкивался в жизни?

Картинки разделялись на стопки: те ситуации, с которыми сталкивался, и те, с которыми не сталкивался респондент лично. Фиксировались также номера картинок из первой «кучки».

3. На каких фото изображены часто встречающиеся ситуации? (Стопки «часто», «редко»).

4. Какие из ситуаций, изображённых на картинках, вызывают у тебя неприязнь, т.е. очень тебе не нравятся? («Вызывают неприязнь», «Не вызывают неприязни»).

5. Какие из ситуаций, изображённых на фото, вызвали бы у тебя желание не подчиниться, а на какие ты реагировал бы спокойно (принимал как обычные, само собой разумеющиеся и правильные действия)? («Неподчинение», «Спокойная реакция, принятие, подчинение»).

Использование проективной методики символического пространства позволило выявить, какие виды и источники символического насилия в представлении подростков наиболее распространены в их повседневных взаимоотношениях в рамках выделенных сфер, а также — какие из них вызывают у респондентов наибольшую неприязнь (табл. 3).

Важным итогом работы является решение с помощью применения проективной методики одной из поставленных нами задач — выяснения, что подростки понимают под насилием. Трактовка данного понятия, как показало исследование, во многом отличается у взрослых и подростков: подростки считают насилием применение физической силы для нанесения ущерба (также физического). Такие же виды действий, которые мы объединили в понятие «символического насилия», боль-

Таблица 3

Сводная таблица положительных ответов — количество респондентов, ответивших утвердительно относительно ситуаций, изображённых на картинках (в процентах от максимально возможного числа выборов)

Утверждения исследуемых	№ фото														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Считают насилием	21	43	21	43	29	21	36	36	14	21	29	14	4	14	57
2. Лично сталкивались	21	0	43	21	29	64	57	36	21	7	50	29	36	36	36
3. Часто встречаются	57	14	57	29	29	57	43	43	36	7	43	50	4	43	36
4. Испытывают неприязнь к ситуации	0	57	21	14	12	14	0	36	14	21	0	21	4	0	50
5. Не подчиняются в аналогичной ситуации	43	93	100	79	93	96	79	96	64	71	79	100	86	50	100

шинство респондентов насилием не считает, однако и подчиняться таким действиям не хочет. Респонденты не считают насилие приоритетом в их отношениях с окружающими и не чувствуют себя жертвами насилия со стороны большинства людей из круга их общения.

Наиболее распространённым и неприемлемым видом символического насилия в представлении опрошенных является насилие, цель которого интерпретировалась как унижение того, на кого оно направлено. Интересным являлся факт, что по комментариям, наиболее распространёнными источниками та-

кого насилия в представлении московских школьников являются мать и женщины-учителя. Но проявлять агрессию, не подчиняться подростки склонны прежде всего в ответ на действия своих ровесников, одноклассников, приятелей в сети Интернет (табл. 4).

Изучение норм повседневного общения в подростковой среде

Нормы повседневного поведения в современной России нельзя считать жёсткими; они, в зависимости

Таблица 4

Общее количество положительных ответов по источникам символического насилия — количество респондентов, ответивших положительно при выборе трёх групп картинок, иллюстрирующих взаимоотношения подростков в трёх сферах: семья, школа, круг сверстников. В каждой из трёх сфер источниками насилия являются соответственно: родители, учителя, сверстники (в процентах от максимально возможного числа выборов)

Утверждения исследуемых	Источник насилия		
	родители	учителя	сверстники
Считают насилием	27%	29%	25%
Лично сталкивались	34%	37%	26%
Распространены	39%	43%	28%
Подростки испытывают неприязнь к ситуации	24%	3%	25%
Подростки не подчиняются в аналогичной ситуации	86%	66%	94%

от сообщества, ситуации и различных внешних обстоятельств, могут считаться нормами поведения, а могут расцениваться как их нарушение. Если при обычных опросах фактологическая информация, сообщаемая респондентами, совпадает с действительной в 80–90% случаев, то при изучении девиантного поведения — лишь в 40–50% случаев. Исследователи считают, что в лучшем случае 10–15% интервью содержат погрешности¹⁰.

Социальные нормы, регулирующие повседневное поведение подростков, ещё не окончательно закрепились в их сознании, поэтому чаще всего подростки руководствуются своими представлениями о нормах, что зачастую приводит к неадекватным оценкам ими собственного поведения (с точки зрения норм и девиаций) и, соответственно, повышению количества девиаций. Обычно в исследованиях, посвящённых подростковым нарушениям, используются в основном количественные методы, направленные на выяснение распространённости того или иного негативного патологического явления (наркомании, насилия и др.) в подростковой среде. Однако, нормативное поведение включает более широкий спектр действий и представлений.

Для изучения норм повседневного поведения нами были отобраны 20 изображений, среди них и юноши в макияже и в юбке; фотографии группировки скинхедов; девушек, распивающих пиво из бутылок на улице, и др.

Отличие в процедуре заключалось в том, что предлагалось разложить 20 выбранных изображений на 3 «кучки» (третья необходима для варианта затруднения с ответом). Пять вопросов в этом случае были сформулированы следующим образом.

1. Как ты считаешь, поведение, изображённое на картинках, соответствует нормам?

В одну «стопку» предлагалось разложить картинки, изображающие поведение, соответствующее нормам, в другую — не соответствующее. Если какую-то фотографию респондент затруднялся положить в соответствующую «кучку», её откладывали в третью стопку и в ответе фиксировалось затруднение.

2. Ты бы поступил(а) так, как изображено на картинке?

3. Часто ли подростки, твои ровесники поступают так, как изображено на картинках?

4. Одобряешь ли ты лично поведение, изображённое на картинках?

5. Как ты считаешь, поведение, изображённое на картинках, правильное или нет?

Реакция на картинки част проявлялась крайне эмоционально — в виде ехидных комментариев, смеха, иногда — вопроса. Если какие-то картинки не были понятны, то подростку объяснялся смысл изображения, а также напоминалось о необходимости обращать внимание на поведение людей на картинке, а не на множество странностей (например, в одежде), которые присутствуют на отобранных фотографиях. Большинство подростков практически без колебаний раскладывали картинки на 2 стопки, что может говорить о высоком уровне сформированности их установок в восприятии норм и отклонений в поведении окружающих, в оценке этого поведения. При этом большинство изображений они отнесли к негативным, то есть не соответствующим нормам, неправильным и осуждаемым. Можно сделать вывод, что подростки осознают рост пограничных форм поведения в нашем обществе. Выявлена также интересная особенность: в большинстве случаев под-

¹⁰ Позднякова М.Е. Методолого-методические особенности исследований девиантного поведения // Доклад на международной конференции «Методолого-методические проблемы эмпирического исследования девиантного поведения» (апрель 2004). <http://2001.isras.ru/Publications/deviant/2004icdeviance.htm>

ростки относили картинки к часто встречающимся формам поведения, но нормам, по их мнению, они не соответствуют. При этом большое количество совпадений можно отметить сопоставляя ответы на первый, четвёртый и пятый вопрос: если картинка попадала в стопку норм, то в большинстве случаев респондент сам одобрял изображённое на ней поведение и считает его возможным для себя.

Необходимо отметить различия в ответах в зависимости от пола респондентов. Юноши более определённые в своих решениях, затруднений с сортировкой картинок у них практически не было. Также они, в отличие от одноклассниц, одобрили большее количество форм поведения, изображённых на предложенных фотографиях, хотя общая для всех тенденция к неодобрению сохраняется и в ответах юношей. Можно сказать, что девушки настроены менее толерантно к проявлениям, на их взгляд, негативных отклонений от норм. Но следует заметить, что указанные различия в основном связаны с содержанием картинок, в том числе часто ответы зависели от того, кто был изображён на фото. Например, изображение компьютерного игрока (геймера на молодёжном сленге), бурно реагирующего на свою победу, отнесено большинством девушек к неправильному поведению, причём они пояснили, что такое поведение свойственно мальчишкам, а для девочек вряд ли приемлемо.

Использованный в исследовании метод имеет перспективы применения в самых различных вариантах, для различных целей, проблем и категорий опрашиваемых школьников.

Литература по качественным, проективным методам

1. *Готтлиб А.С.* Введение в социологическое исследование: Качественный и количественный подходы. Методология. Исследовательские практики: Учебное пособие. Самара: Самарский университет, 2002.
2. *Гурджи И.* Особенности проведения качественных исследований с детьми и подростками // Практический маркетинг, № 2, 2000. С. 1–6.
3. Качественные методы. Полевые социологические исследования / *И. Штейнберг, Т. Шанин, Е. Ковалёв, А. Левинсон*; под ред. И. Штейнберга. — СПб.: Алетейя, 2009. — 352 с. — (Серия «Качественные методы в социальных исследованиях»).
4. *Лагун А.Е.* Невербальное поведение к методике использования в социологической исследовании // Социол.исслед. 2004. № 2. С. 115–123.
5. *Майорова-Щеглова С.Н.* Метод символического пространства // В сборнике: Тезаурус социологии Тощенко Ж.Т., Гришина Е.А., Левичева В.Ф., Кученкова А.В. Под редакцией Ж.Т. Тощенко; Редакционная коллегия: Е.А. Гришина, В.Ф. Левичева, А.В. Кученкова (учёный секретарь). Москва, 2013. С. 78–80.
6. *Романов П., Ярская-Смирнова Е.* Методы прикладных социальных исследований. — М.: Издательство Вариант, ЦСПГИ, НОрт Медиа, 2008. 216 с.
7. *Савинская О.Б.* Субъективность в качественном исследовании: новые подходы // Социологические исследования. 2007. № 10. С. 122–131.
8. *Семькина Е.Ю., Рыжова В.К.* Невербальное общение и восприятие его школьниками // Социс, № 12, 2001. С. 116–122.
9. *Солодникова И.В.* Проективные методики // // В сборнике: Тезаурус социологии Тощенко Ж.Т., Гришина Е.А., Левичева В.Ф., Кученкова А.В. Под редакцией Ж.Т. Тощенко; Редакционная коллегия: Е.А. Гришина, В.Ф. Левичева, А.В. Кученкова (учёный

- секретарь). Москва, 2013. С. 153–157.
10. *Стросс А., Корбин Дж.* Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / Пер. с англ. и посл. Т.С. Васильевой. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
 11. *Щеглова С.Н.* Как изучать детство. Социологические методы исследования современных детей и современного детства. М.: Юнпресс, 2000.

Электронные ресурсы

1. *Даудрих Н.* Психосемантические методы в исследованиях бренда // Энциклопедия маркетинга, // www.marketing.spb.ru/lib-comm/brand/psychosem.htm
2. *Мацковский М.С.* Методы проективные // www.ecsocman.edu.ru/db/msg/54738.html
3. *Позднякова М.Е.* Методолого-методические особенности исследований девиантного поведения // Доклад на международной конференции «Методолого-методические проблемы эмпирического исследования девиантного поведения» (апрель 2004) // <http://2001.isras.ru/Publications/deviant/2004icdeviance.htm>

Специальная литература по проблемам неискренности детей и подростков

1. *Майорова-Щеглова С.Н.* Проблема искренности респондентов // В сборнике: Тезаурус социологии Тощенко Ж.Т., Гришина Е.А., Левичева В.Ф., Кученкова А.В. Под редакцией Ж.Т. Тощенко; Редакционная коллегия: Е.А. Гришина, В.Ф. Левичева, А.В. Кученкова (учёный секретарь). Москва, 2013. С. 80–82.
2. *Мягков А.Ю.* Экспериментальные стратегии диагностики и измерения неискренности респондентов. Соц.исслед. 2003. № 2.
3. *Мягков А.Ю.* Всегда ли респонденты говорят правду? Мета-анализ зарубежных источников // Социол. исслед. 2008. № 9.
4. *Мягков А.Ю.* Искренность респондентов в чувствительных опросах: Методы диагностики и стимулирования. Иваново: ИГЭУ, 2007.
5. *Экман П.* Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. СПб.: Питер, 2010. 304 с.

Эмоциональный интеллект педагога: программа сопровождения

М. Манойлова,
доктор психологических наук,
профессор кафедры психологии развития и образования
Псковского государственного университета

Эмоциональный интеллект — личностная составляющая педагогического мастерства. Основной педагогической задачей педагога является пробуждение познавательной активности детей, созида-ние учебной и познавательной деятельности через педагогическое общение и взаимодействие, через диалог с учащимися. Качественные позитивные психические новообразования ученика достигаются только через эмоционально окрашенное, личностное взаимодействие педагога с учащимися, единством воли, мышления и эмоций — эмоциональным интеллектом педагога. Достигать более совершенных результатов позволяет программа сопровождения педагогов, включающая психологическую диагностику, спец-семинар и тренинг развития эмоционального интеллекта.

Основания, цели и задачи программы сопровождения

Программа направлена на развитие эмоционального интеллекта педагогов базируется на нескольких психолого-педагогических принципах:

- 1) доверия и психологической безопасности участников;
- 2) активности и ответственности участников за процесс и результат обучения;
- 3) партнёрского общения;
- 4) признания индивидуальности, уникальности каждого участника;
- 5) обратной связи, безоценочного общения;
- 6) конфиденциальности личной информации.

Развитие эмоционального интеллекта нацелено на:

- развитие системы психолого-педагогических знаний о роли и функциях эмоционального интеллекта в педагогической деятельности;
- организацию процесса направленного развития свойств эмоционального интеллекта посредством цикла семинарских занятий и тренинга.

Цели реализуются посредством решения следующих задач:

- сформировать знания в области коммуникативной компетентности и позитивного разрешения конфликтных ситуаций в педагогическом общении;
- выработать адекватные представления о коммуникативной толерантности и асертивном поведении;
- расширить круг психолого-педагогических знаний по проблемам самосознания и педагогической рефлексии;
- активизировать процесс самопознания и понимания других людей;
- создать возможность для лучшего понимания других и себя;
- обучить участников способами и стратегиями саморазвития эмоционального интеллекта, технологиями эффективного общения, самопонимания и понимания других людей;
- развить способность к эмпатии и сензитивность;

- обучить способам стабилизации собственного эмоционального состояния, повысить стрессоустойчивость и эмоциональную стабильность;
- закрепить в деятельности полученные умения и навыки.

Содержание программы

Программа включает в себя психодиагностику и два обучающих модуля: спецсеминар и тренинг, реализующие задачи самоопределения уровня развития эмоционального интеллекта, приобретения теоретических знаний и выработки конкретных умений в моделируемых ситуациях деятельности и общения.

Психологическая диагностика

Для психологической диагностики предлагаем характеристику методик измерения эмоционального интеллекта, которая представлена в таблице 1.

Для исследования эмпирических референтов эмоционального интеллекта и продуктивности профессиональной деятельности педагога разработана модель эмоционального интеллекта и на основании данной модели Авторская методика диагностики эмоционального интеллекта (МЭИ) (Манойлова М.А., 2004). Разработанная методика диагностики МЭИ представляет собой опросник, состоящий из 40 вопросов-утверждений. Респонденту предлагается оценить степень своего согласия с каждым утверждением по 5-балльной шкале. Опросник содержит 4 субшкалы и 3 интегральных индекса: общего уровня эмоционального интеллекта, выраженности внутриличностного и межличностного аспектов эмоционального интеллекта.

Спецсеминар по развитию эмоционального интеллекта

Учебно-тематический план спецсеминара «Эмоциональный интеллект педагога»

Цикл занятий в рамках спецсеминара предполагает проведение акмеологических мастерских, круглых столов, групповых дискуссий, обсуждения докладов по проблемам развития эмоционального интеллекта и его значения для педагогической деятельности (табл. 2).

Спецсеминар рассчитан на 18 часов. Занятия проводятся в течение 1 семестра 1 раз в две недели по 2 часа.

Тренинг развития эмоционального интеллекта педагога

Тренинговые занятия реализуются в форме психогимнастических упражнений, деловых и ролевых игр, групповых дискуссий, моделирования ситуаций педагогического общения. Общая

продолжительность тренинговых занятий — 32 часа. Тренинг включает в себя 8 занятий по 4 часа, которые проводятся с периодичностью 2 раза в неделю.

Целесообразность проведения комплекса процедур в тренинге эмоционального интеллекта обусловлена особенностями групповой динамики и задачами, решаемыми группой на каждом этапе.

В программе выделяется 4 основных этапа обучения:

1. Знакомство участников, создание доверительной атмосферы, укрепление участников.

2. Лабелизация группы — намеренное создание фрустрации участников, связанной с повышением мотивации развития эмоционального интеллекта.

Таблица 1

Название методики	Общая структура методики	Шкалы	Формат пунктов и метод подсчёта баллов
Методики, основанные на самоотчёте			
ECI (Emotional Competence Inventory-360)	Самосознание, управление своими эмоциями, осознание социальных взаимодействий, социальные навыки.	19 факторов; 63 пункта	7-балльные шкалы; самоотчёт или оценки экспертов
EQ-i (Bar – On Emotional Quotient Inventory)	Внутриличностный ЭИ, межличностный ЭИ, адаптация, управление стрессом, общее настроение	15 факторов; 132 пункта	5- балльные шкалы; самоотчёт
SSRI (Schutte et al. Self – Report Index)	Иерархическая модель ЭИ, состоящая из 4 «ветвей» (как в MSCEIT)	4 фактора; 33 пункта	5-балльные шкалы; самоотчёт
TEIQue (Trait Emotional Intelligens Questionair)	Совмещение структур EQ-i и MSCEIT	15 факторов; 144 пункта	5-балльные шкалы; самоотчёт
ЭМИн (опросник на эмоциональный интеллект)	Два измерения: 1 – межличностный и внутриличностный ЭИ, 2 – понимание эмоций и управление ими	6 факторов; 40 пунктов	4-балльные шкалы; самоотчёт
Методики, основанные на выполнении заданий			
MSCEIT (Mayer – Salovey – Caruso Emotional Intelligens Test)	4 «ветви»: идентификация эмоций, повышение эффективности мышления, понимание эмоций, управление эмоциями.	8 субтестов; 130 пунктов	Задания с несколькими вариантами ответа; подсчёт баллов на основе консенсуса или экспертных оценок
MEIS (Multi-factor Emotional Intelligens Test)	Иерархическая модель ЭИ, состоящая из 4 «ветвей» (как в MSCEIT)	12 субтестов; более 200 пунктов	Задания с несколькими вариантами ответов; подсчёт баллов на основе консенсуса, экспертных оценок или заданных стандартов
LEAS (Levels of Emotional Awareness)	Осознание эмоций (базовых и сложных)	1 шкала; 20 сценариев	Свободные ответы; 5 уровней качественной оценки
EARS (Emotional Accuracy Research Scale)	Распознавание эмоций (в межличностном контексте)	1 шкала; 8 сценариев с 12 завершениями	Задания с несколькими вариантами ответа; подсчёт баллов на основе консенсуса или заданных стандартов

3. Содержательный этап (конструктивной работы). Содержит процедуры, направленные на формирование и закрепление основных составляющих эмоционального интеллекта и их реализацию в педагогической деятельности и общении.

4. Подведение итогов. Окончательное закрепление полученных

умений и навыков, завершение работы группы.

Пять основных групп процедур тренинга:

первая группа — процедуры на развитие эмпатии, доверительного отношения участников друг к другу, умения распознавать и понимать эмоциональное состояние

Таблица 3

№	Вид учебного занятия	Тема	Количество часов
1.	Семинар	Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде	2
2.	Акмеологическая мастерская	Эмоциональный интеллект педагога и его диагностика	4
3.	Дискуссионный клуб	Проблемы общения с современными детьми и подростками. Роль эмпатии в педагогическом общении	2
4.	Акмеологическая мастерская	Коммуникативная толерантность как значимое качество личности педагога. «Нестандартные дети»	4
5.	Дискуссионный клуб	Что такое ассертивное поведение?	4
6.	Акмеологическая мастерская	Профессионализм личности и продуктивность деятельности педагога	4

людей. Их назначение: снять эмоциональное напряжение и улучшить настроение членов группы; развивать сопереживание, формировать эмоционально положительное отношение между членами группы;

вторая группа — тренинговые процедуры на формирование коммуникативной толерантности. Назначение: повысить коммуникативную компетентность участников, развить умение понимать и принимать различные позиции, образы жизни, стили поведения других людей;

третья группа — тренинговые процедуры на формирование ассертивного поведения. Их назначение: повысить уровень уверенности в себе, расширить круг способов уверенного поведения.

К *четвёртой группе* относятся процедуры, направленные на формирование позитивной адекватной самооценки и реалистичного высокого уровня притязаний.

Пятая группа — процедуры на формирование умений саморегуляции. Участвуя в них педагоги овладевают техниками релаксации и регуляции своего эмоционального состояния.

В каждой группе процедур присутствуют разнообразные виды методов активного обучения: психогимнастические упражнения, деловые

и ролевые игры, групповые дискуссии, обсуждение ситуаций. При составлении учебного плана учитывалась логика содержания программы и стадии групповой динамики тренинговой группы.

Тренинг развития эмоционального интеллекта

Занятие 1

Цель: знакомство участников группы, создание атмосферы доверия и психологической безопасности.

План занятия.

1. Психогимнастическое упражнение «Назови своё имя».

Участникам предлагается по очереди назвать своё имя и любое прилагательное, начинающееся с буквы имени (например, «Любопытная Лена», «Своеобразный Сергей» и т.д.).

2. Обсуждение целей тренинга, ожиданий и опасений каждого участника. Тренер и участники обсуждают и договариваются о правилах работы группы.

Примерные правила работы в группе:

- постоянство состава участников группы;

- говорить только от себя (не обобщать высказывания), начинать с местоимения «Я..»;
- относиться друг у другу с уважением, не высказывать оценочных суждений, не обсуждать тех, кто не присутствует в группе;
- правило «Стоп» (не высказываться или не принимать участие в упражнениях, некомфортных для члена группы в данный момент);
- сохранять конфиденциальность;
- активное участие в занятиях на протяжении всего тренинга.

Список правил может быть дополнен участниками.

3. Психогимнастическое упражнение «Пересадки в кругу».

Ведущий называет какой-либо признак, который есть у участников группы (например: поменяйтесь местами те, у кого есть сёстры...). Те, кто обладают этим признаком, быстро обмениваются местами. Тот, кому не хватило места, становится ведущим.

4. Психогимнастическое упражнение «Ассоциация эмоционального состояния с цветом».

Участники группы сидят по кругу.

Инструкция: «Каждый из нас, подумав некоторое время, скажет, какого он (или она) сейчас цвета. При этом речь идёт не о цвете вашей одежды, а об отражении в цвете вашего состояния.

(Участники некоторое время обдумывают задание, после чего каждый говорит всем, какого он сейчас цвета.)

Теперь расскажите, пожалуйста, о том, как изменялось ваше состояние, настроение в течение утренних часов с момента, как вы проснулись, и до того, как вы пришли сюда, — и с чем были связаны эти изменения. В заключение своего рассказа охарактеризуйте то состояние, в котором бы находились сейчас и поясните, почему вы выбрали для его обозначения именно тот цвет, который вы называли».

5. Подведение итогов, обратная связь с участниками.

Занятие 2

Цель: понимание значимости эмоционального интеллекта для педагогов. Повышение мотивации к занятиям посредством лабилизации группы.

План занятия.

1. Начало занятия. Высказывания участников о своём состоянии, самочувствии, настроении, готовности к работе.

2. Психогимнастическое упражнение «Цветовые Ассоциации эмоционального состояния партнёра».

Инструкция: «Сейчас каждый из нас подумает о том, какого он (или она) сейчас цвета. Давайте только подумаем об этом и ничего не будем говорить. (Тренер выдерживает паузу, достаточную для того, чтобы каждый выполнил задание.) Теперь пусть каждый обратит внимание на своего соседа слева и постарается понять, какого он (или она) сейчас цвета, с вашей точки зрения. Подождём, пока всё это сделают, а затем кто-нибудь из нас первым скажет своему соседу слева какого он, его сосед, сейчас цвета, а также пояснит, почему он так решил. Потом тот, кто только что выслушал впечатления о себе, выскажет свои впечатления своему соседу и т.д. по кругу. После того как круг замкнётся, каждый скажет тот цвет, который он для себя выбрал в начале упражнения.

3. Ролевая игра. Участникам группы предлагается выбрать активных участников и наблюдателей. Активным участникам — «актёрам» предлагается разыграть следующую ситуацию: «На уроке ребёнок «выводит» учителя из себя. Педагог забирает его дневник, кладёт в стол и говорит, что вернёт только после уроков — на дополнительном занятии. Улучив момент, учащийся тайком забирает свой дневник из учительского стола, а затем, придя на дополнительное занятие, как ни в чём не бывало напоминает учительнице о дневнике. Она открывает ящик стола — он пуст. Некоторые из ре-

Эмоции в жизни человека

Существуют различные мнения о значении эмоций в жизни человека. Ряд исследователей считают, что можно обойтись без понятия «эмоция», в связи со сложностью и аморфностью его определения. Противоположное мнение — эмоции образуют первичную мотивационную систему человека.

Первое высказывание о важной роли эмоций в жизнедеятельности человека заключалось в том, чтобы не противопоставлять эмоции «разуму».

Ведущие специалисты, изучающие интеллект, утверждали, что люди различаются по способности понимать других людей и управлять ими, т.е. «действовать разумным образом в человеческих отношениях».

Современные исследователи указывают, что эмоции могут как способствовать, так и препятствовать продуктивности мыслительной деятельности. Каждый образ, представление, понятие имеют свой эмоциональный «потенциал». Эмоциональный потенциал, окраску имеют также приёмы мышления.

бят смеются — и учитель понимает, в чём дело. Как дальше разворачивается ситуация?»

4. Обсуждение ролевой игры. Обратная связь от участников и наблюдателей. Сообщение тренера о важности умения понимать намерения и состояние другого человека, проявлять уверенность в себе, эмоциональную устойчивость. Обсуждение понятия «Эмоциональный интеллект», его роли в педагогической деятельности.

5. Обратная связь, подведение итогов занятия.

Занятие 3

Цель: развитие умения понимать и дифференцировать эмоциональные состояния.

План занятия.

1. Высказывания участников с своим состоянием, самочувствием, настроением, готовности к работе.

2. Психогимнастическое упражнение «Определи чувство».

Инструкция: «Сейчас некоторые из вас получают карточки, на которых написаны те или иные эмоциональные состояния или чувства. Они прочитают то, что написано на карточках и постараются сделать это так, чтобы надпись не видели другие члены группы. Затем каждый обладатель карточки невербально изобразит это состояние или чувст-

во. Делать это надо будет по очереди, выйдя сюда, в центр полукруга, и повернувшись спиной к группе. Наша задача — определить, какое состояние или чувство изображено, наблюдая за человеком со спины».

Примерный перечень состояний и чувств для этого упражнения: радость, печаль, удивление, гнев, нетерпение, страх, беспокойство и другие.

После каждого воспроизведения наблюдатели высказывают свои предположения относительно изображённого состояния или чувства, а тренер называет его. Затем можно задать вопрос:

«На какие признаки вы ориентировались, определяя состояние?». Обсуждение даёт возможность собрать «банк» пантомимических и жестикуляторных проявлений, характерных для, того или иного состояния.

При проведении этого упражнения в сочетании с предыдущим можно обнаружить соотношение роли мимических, пантомимических и жестикуляторных движений при определении тех или иных состояний.

3. Психогимнастическое упражнение «Изобрази эмоцию».

Участники группы делятся на две подгруппы.

Инструкция: «Каждой подгруппе даётся 7 минут на подготовку, во время которой она должна будет

выбрать какое-либо чувство или эмоцию (эмоциональное состояние) и придумать, как его можно изобразить. Это может быть или скульптурное изображение, или невербальное действие. В изображении должны принимать участие все члены подгруппы. В то время как первая подгруппа показывает, что она подготовила, вторая подгруппа внимательно смотрит, стараясь понять, какое состояние или чувство изображено. Затем подгруппы меняются местами».

Подгруппы готовятся в разных помещениях. После того как подготовка закончена, тренер предлагает одной из подгрупп изобразить то чувство или состояние, которое они выбрали, не называя его. Другая подгруппа смотрит. Потом ей даётся одна минута на обсуждение, и кто-то один высказывает мнение группы. Затем группа, которая демонстрировала чувство или состояние, говорит правильный ответ.

Ошибки могут быть, с одной стороны, результатом недостаточной наблюдательности или неумения найти точное слово для обозначения чувства или состояния «понимающей» группы, а с другой стороны, следствием того, что «изображающей» группе не удалось достичь согласованности при выборе чувства (состояния) или в ходе его изображения, возможно, участникам не хватило выразительных средств. Всё это может стать предметом обсуждения после завершения упражнения.

В случае правильной идентификации изображённых эмоциональных состояний или чувств, тренер может задать группе вопрос: «По каким признакам вы определяли состояние или чувство?»

Ответ на этот вопрос позволяет выявить и перечислить те конкретные проявления мимики, пантомимики, жестикуляции, которые являются сигнально значимыми для понимания состояния других людей.

4. Психогимнастическое упражнение «Зеркало».

Участники группы разбиваются на пары.

Инструкция: «Один из участников пары будет «зеркалом», а второй — «обезьяной». «Обезьяна», оказавшись перед «зеркалом», ведёт себя достаточно свободно: её мимика, пантомимика, жестикуляция очень разнообразны. «Зеркало» повторяет как можно точнее все движения «обезьяны»».

Через три-четыре минуты тренер предлагает партнёрам поменяться ролями.

После завершения упражнения можно задать группе такие вопросы: «Какие трудности у вас возникали в процессе выполнения упражнения?», «Насколько точно вам удалось воспроизводить движения вашего партнёра?»

5. Игра «Разговор по телефону».

Участники группы садятся полукругом. Перед ними в центре стоит стул.

Инструкция: «Сейчас на этот стул по очереди будут садиться некоторые из нас и «говорить» по воображаемому телефону.

При этом они не будут произносить ни одного слова вслух. (Предварительно тренер договаривается с 3–4 участниками группы. Одного из них тренер просит «поговорить» по телефону с ребёнком, другого — с начальником, третьего — с другом или с любимым человеком и т.д.) Наша задача постараться понять, с кем и о чём идёт разговор».

Каждый разговор длится около минуты. После этого тренер просит наблюдавших высказать предположения, с кем и о чём говорили. На следующем этапе обсуждения тренер может задать вопрос: «На какие признаки вы ориентировались, определяя, с кем разговаривала (к примеру) Таня?». С этим вопросом лучше обратиться к тем участникам группы, которые дали правильные ответы на первом этапе обсуждения. Во время обсуждения, как правило, обнаруживается, что основным ориентиром для определения того, с кем «разговаривает»

человек, были его состояния, идентифицируемые с помощью наблюдения за невербальными, прежде всего мимическими проявлениями.

6. Подведение итогов. Обратная связь от участников. Пожелания группе на следующее занятие.

Занятие 4

Цель: развитие сензитивности, эмпатического сопереживания.

План занятия.

1. Начало занятия. Сообщение участников о готовности к работе.

2. Психогимнастическое упражнение «Угадай цвет».

Участники стоят по кругу.

Инструкция: «Сейчас кто-то из нас (тот, кто захочет) выйдет за дверь, а мы все вместе выберем какой-нибудь цвет. Вернувшийся участник должен будет узнать, какой цвет мы выбрали. Для этого он сможет обратиться к любому из нас, и этот человек покажет выбранный цвет движением. Если цвет не будет определён, «отгадывающий» должен будет обратиться к другому и т.д. до тех пор, пока цвет не будет назван правильно. Изображая цвет, мы не будем использовать движения, имеющие непосредственную смысловую связь с цветом, или изображать предметы, имеющие определённую окраску. Например, изображая голубой цвет, показывать на небо или имитировать переливание воды».

3. Психогимнастическое упражнение «Искренние ответы».

Участники группы сидят по кругу, у каждого — чистый лист бумаги.

Инструкция: «Я буду зачитывать вопросы, на которые вы будете отвечать, каждый самостоятельно. Отвечайте откровенно и будьте готовы к тому, что ваши ответы узнают другие участники нашей группы. Итак:

1. Кто ваш любимый поэт?

2. Какой ваш любимый цвет?

3. Какое качество вы больше всего цените в людях?

4. Какое время года вы любите больше?

5. Если бы у вас была возможность провести неделю в любой стране мира, какую страну вы бы выбрали?»

После каждого вопроса тренер даёт немного времени для ответа, а в конце собирает листы.

«Сейчас я по очереди зачитаю ответы каждого. Выслушав их, постарайтесь понять, кому они принадлежат. Каждый может высказать одно предположение. Если автор будет назван, он раскрывает своё инкогнито, если нет — остаётся анонимным».

4. Психогимнастическое упражнение «Ты такой же...».

Участники группы разбиваются на пары и садятся друг против друга.

Инструкция: «Это упражнение состоит из двух частей или этапов. На первом этапе партнёры по очереди говорят друг другу фразу, начинающуюся со слов: «Ты такой (такая) же, как я, у тебя...». Один из вас начинает, потом — другой, потом опять первый и т.д. При этом надо смотреть друг другу в глаза, стараться говорить тем же голосом, что и партнёр, подстраиваясь под его темп, тембр, высоту голоса, интонацию. На втором этапе упражнения, примерно через семь минут после начала работы, вы будете также по очереди говорить друг другу по одной фразе, начинающейся со слов: «Я очень отличаюсь от тебя, я...».

Тренер может попросить кого-либо из участников вместе с ним продемонстрировать, как должно проходить упражнение.

После завершения работы в парах участники садятся по кругу и делятся своими впечатлениями. Тренер может задать такие вопросы: «Какие чувства возникали у вас в ходе работы?»; «Какие чувства у вас возникали на первом этапе упражнения, а какие на втором?»

5. Упражнения, направленные на работу с образным вчувствованием.

Группа сидит по кругу.

Инструкция: «Роберто Ассиджиоли, автор концепции психосинтеза, призывал благодарить судьбу за то, что она сталкивает нас с неудобными, неприятными, сложными людьми. Взаимодействуя с ними, мы можем развивать в себе полезные психологические качества. Если какой-то человек «испытывает наше терпение», то для нас это прекрасная возможность развивать терпение; если человек противоположен нам во всем и это постоянно проявляется в нашем взаимодействии с ним — мы можем развивать в себе способность безусловного принятия другого человека; если другой человек слишком импульсивен и постоянно прерывает нас — мы можем использовать эти ситуации для тренировки своей выдержки и т.п.

Итак, мы оказываемся в состоянии развить в себе что-то полезное благодаря тому, что другой человек ставит перед нами проблему — по тем или иным, проблемы возникают и с теми людьми, которые в целом нам близки и приятны.

1. С закрытыми глазами представьте себя в коридоре школы идущего к выходу, вы подходите к двери, выходите из здания. Вы во дворе — вообразите себя там. Подметьте всё, что видите вокруг. Вообразите себя во дворе школы в вечернее время при зажженных фонарях; затем ранним утром, на восходе солнца; затем в дневное время, когда солнце светит в окна. Сейчас повернитесь лицом к зданию школы, подойдите к стене, дотроньтесь до неё рукой. Ощутите температуру стены. Входите в стену, вы внутри стены осмотритесь, отметьте свет внутри стены, запахи, температуру, постучите внутри стены — определите твёрдость материала. Выйдите из стены во двор повернувшись к ней лицом, измените цвет стены на чёрный, потом красный, зелёный, синий, фиолетовый, затем верните стене настоящий цвет. Вернитесь в нашу аудиторию. Откройте глаза и глубоко вздохните. Улыбнитесь.

Обсуждение.

2. Закройте глаза.

Представьте себе, что на моём столе лежит арбуз (лимон). Вообразите себя внутри арбуза. Осмотритесь, отметьте внутри арбуза запах, свет, температуру, твёрдость, влажность. Изучите внутренности арбуза, попутешествуйте в нём. Выйдите из арбуза.

Представьте на моём столе лимон. Войдите в него. Осмотритесь, отметьте внутри лимона свет, запах, температуру, влажность, звуки, твёрдость. Хорошо изучите всё что вокруг вас. Выйдите из лимона.

Обсуждение.

3. Представьте себя внутри дерева березы. Ощутите себя внутри дерева летом, осенью, зимой, весной.

Проникните внутрь листа дерева весной, летом, осенью.

Обсуждение.

4. Закройте глаза. Изучите внешне любимое домашнее животное. Перенесите себя мысленно в ваше любимое домашнее животное, проникните мысленно в него. Отметьте какие мысли, желания, потребности у вашего любимого животного.

Обсуждение.

5. Подведение итогов занятия.

Занятие 5

Цель: развитие эмпатийной наблюдательности, эмпатийного слушания в педагогической деятельности.

План занятия:

1. Сообщение участников о настроении и готовности к работе.

2. Упражнение «Три минуты».

Проводится в начале дня. Участники группы сидят по кругу.

Инструкция: «Внимательно посмотрите друг на друга. Постарайтесь увидеть каждого, обратив внимание на то, как выглядит сегодня этот человек, в каком он состоянии, как он себя проявляет. Для этого у нас будет три минуты». Через три минуты тренер продолжает инструкцию: «А сейчас мы будем бросать друг другу мяч, сообщая

Феномен «эмоционального интеллекта»

Понятие «эмоциональный интеллект» является многозначным. Этот термин был впервые введён в 1990 г. американскими психологами П. Саловеем и Дж. Майером для обозначения особого комплекса психических свойств, таких, как: умение разбираться в собственных чувствах, эмпатия, умение регулировать собственные эмоции.

Эмоциональный интеллект рассматривают как умение «интеллектуально» управлять своей эмоциональной жизнью. Он проявляется в партнёрских отношениях и связывается с профессиональным и личным успехом.

Д. Гоулмен (1998) в своих исследованиях эмоционального интеллекта показал, что жизненный успех человека определяется не столько общим уровнем умственного развития, сколько теми особенностями его разума, которые определяют способность к самопознанию и эмоциональной саморегуляции, умение выражать свои чувства, понимать и тонко реагировать на состояние других людей. Именно уровень эмоционального развития, по мысли автора, определяет жизненную и профессиональную успешность людей.

Что также понимают под эмоциональным интеллектом?

Эмоциональный интеллект — это:

- ▶ способность понимать отношения личности, воспроизводимые в эмоциях, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального синтеза и анализа;
- ▶ сложившиеся у человека устойчивые способы эмоциональной регуляции деятельности, проявляющиеся как в общении, так и в познавательной деятельности и влияющие на успешность его приспособления к среде или способы творческого её изменения;
- ▶ способность распознавать собственные эмоции, владеть ими, распознавать эмоции других людей, выражать свои эмоции в общении с другими людьми и мотивировать себя. Эмоциональная реакция безошибочно указывает на то, как человек на самом деле относится к тому, что происходит с ним и вокруг него. Внутренняя жизнь человека — это прежде всего эмоциональная жизнь. Эмоциональные реакции и состояния человека являются основными формами осознания им своей индивидуальности;
- ▶ совокупность программ — «регуляторов» и «мотиваторов» деятельности и общения, отвечающих за понимание себя и других людей, саморегуляцию и социальное поведение личности;
- ▶ способность к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и самого себя, основными компонентами выступают эмпатия, ассертивность, самооценка; уровень эмоционального интеллекта опосредует продуктивность педагогической деятельности.

при этом человеку, которому он адресован, что нового по сравнению со вчерашним днём вы в нём увидели. Будьте внимательны и постарайтесь никого не пропустить».

3. Психогимнастическое упражнение «Твой партнёр по общению».

Упражнение выполняется в парах.

Инструкция: «Это упражнение включает в себя несколько заданий. Каждое из них рассчитано на определённое время. Я буду говорить вам, что надо делать, буду следить за временем и сообщать, когда оно закончится.

Задание 1. В течение 5 минут молча смотрим друг на друга.

Задание 2. Повернитесь спиной друг к другу. Возьмите тетради и ручки. Я буду задавать вопросы, относящиеся к внешности вашего партнёра, на которые надо дать письменные ответы.

Какого цвета глаза у вашего партнёра? Есть ли у него на лице родинки? Если есть, то вспомните, где они находятся. Какого цвета у него брови? Есть ли у него на лице другие особые приметы? А теперь повернитесь лицом друг к другу и проверьте правильность ваших ответов.

Задание 3. Сейчас сменим пары, один из партнёров переходит в пару, сидящую слева от него. В течение минуты молча смотрите друг на друга.

Задание 4. Повернитесь спиной друг к другу. Возьмите ручки и тетради. Я буду задавать вопросы, касающиеся вашего партнёра, на которые надо будет дать письменные ответы. Какого цвета обувь на вашем партнёре? Есть ли у него на руках (шее, одежде) какие-либо украшения? На какой руке у него часы? Какой формы пуговицы на его одежде? Повернитесь лицом друг к другу и проверьте правильность ваших ответов.

4. Психогимнастическое упражнение «Наблюдательность».

Участники группы сидят по кругу.

Инструкция: «Нам нужен один доброволец, который хотел бы проверить свою психологическую наблюдательность». Тренер ждёт до тех пор, пока желающий не появится. Допустим, добровольцем оказался участник по имени Андрей. «Андрей, подожди, пожалуйста, одну минуту за дверью». После того как Андрей покидает комнату, все остальные участники группы располагаются по комнате, оставаясь сидеть на стульях или стоять по одному и парами. Тренер приглашает ожидающего за дверью.

«Андрей, у тебя есть одна минута для того, чтобы постараться запомнить расположение всех, кто находится в этой комнате... Теперь тебе придётся ещё раз выйти за дверь».

Тренер быстро меняет некоторых (примерно половину) членов группы местами, приглашает Андрея и предлагает вернуть всех на свои места.

Упражнение целесообразно повторить, чтобы три-четыре участника могли проверить свою наблюдательность. Вариант: можно каждый раз просить быть наблюдателем двух человек одновременно.

После окончания работы тренер обращается с вопросами прежде всего, к тем, кто побывал в роли на-

блюдателя: «Какие у вас были трудности?», «Как вы решали поставленную перед вами задачу?»

5. Упражнение «Сосредоточение».

А) Участники группы сидят по кругу.

Инструкция: «Пожалуйста, закройте глаза. Сосредоточьтесь на том, что Вы сейчас слышите, «обратитесь в слух». Постарайтесь услышать и запомнить как можно больше звуков».

Через одну-две минуты тренер просит всех открыть глаза и перечислить всё, что удалось услышать, указав, если это возможно, источник звука. Организовать обсуждение можно так: каждый по очереди называет один звук, который он слышал, не повторяя то, что было названо до него.

При обсуждении обнаруживается, что некоторым участникам группы удаётся услышать звуки, которых не слышали, или, что гораздо вероятнее, не зафиксировали остальные (например, дыхание соседа).

Б) Все участники группы сидят по кругу.

Инструкция: «Закройте, пожалуйста, глаза и сосредоточьтесь на своих ощущениях. Постарайтесь зафиксировать всё, что вы ощущаете сейчас, в данный момент. Для этого у нас есть пять минут». Через пять минут тренер продолжает инструкцию. «Откройте глаза. Пусть кто-нибудь из вас расскажет о своих ощущениях. Все мы будем внимательно слушать. Постарайтесь передать свои ощущения как можно подробнее. Следующие участники, сообщая о своих ощущениях, не должны повторять то, о чём

было уже рассказано. Например, если предыдущий скажет о том, что он слышал звук катера, который прошёл по каналу, то об этом говорить не надо».

Упражнение позволяет расширить представления о сенсорно воспринимаемых сигналах, потренироваться в их различении и описании.

Структура эмоционального интеллекта

В структуре эмоционального интеллекта существует **два аспекта: внутриличностный и межличностный**, или социальный (иными словами, способность управлять собой и способность управлять отношениями с людьми).

Первый аспект образуют следующие компоненты: осознание своих чувств, самооценка, уверенность в себе, ответственность, терпимость, самоконтроль, активность, гибкость, заинтересованность, открытость новому опыту, мотивация достижения, оптимизм.

Во второй аспект входят такие компоненты, как коммуникабельность, открытость, эмпатия, способность учитывать и развивать интересы другого человека, уважение к людям, способность адекватно оценивать и прогнозировать межличностные отношения, умение работать в команде.

В) Участники делятся на группы 4–5 человек и становятся полукругом так, чтобы у каждой было достаточно пространства для работы. Перед каждым полукругом ставится стул.

Инструкция: «Сейчас все по очереди побывают в роли «слушающих». «Слушающий» должен будет постараться услышать и понять всё, что будет происходить за его спиной, в то время как он сам будет сидеть на стуле перед своей подгруппой. Каждому «слушающему» даётся три минуты. Остальные в это время будут совершать различные действия и по окончании их задавать «слушающему» вопросы о характере действия, о том, кто его исполнял. Например, после приседаний следует вопрос: «Что мы делаем?», после манипуляций с листком бумаги — «Что это было?», после тихого (шепотом) разговора двух участников группы — «Кто это был?» и т.д. Если слушающий ошибается, его следует поправить, сказав, что было на самом деле. Всё понятно? Давайте начнём».

В ходе обсуждения участникам могут быть заданы вопросы о действиях, которые они производили за спиной «слушающего», о характере ошибок, о том, что понималось сразу же и о возникших трудностях.

6. Упражнение «Узнай, кто это».

Участники группы сидят по кругу. В центре круга стоит пустой стул.

Инструкция: «Один из вас сейчас выйдет в центр круга, сядет

на стул, положит руки на колени ладонями вверх и закроет глаза. Мы по очереди в произвольном порядке будем подходить к нему и класть свои руки ему на ладони. Сидящий на стуле должен понять, чьи это руки. Каждый раз я буду говорить «да», если подошедший будет назван правильно, и «нет» в случае ошибки.

Напоминаю, что подходить мы будем в произвольном порядке и может оказаться так, что кто-то подойдёт несколько раз, а кто-то — ни разу».

После того как доброволец нашёлся и сел на стул в центре круга, закрыв глаза, тренер по очереди показывает на того, кто должен подойти к нему. Во время упражнения в центре круга могут побывать 3–4 человека.

Упражнение направлено на развитие тактильной чувствительности, способности опознавать другого человека, используя этот канал получения информации из окружающего мира.

7. Обратная связь от участников.

Занятие 6

Цель: Развитие самопринятия, способности к уверенному поведению.

План занятия:

1. Приветствие участниками группы друг друга.
2. Сообщение тренера о проявлениях уверенности в себе в житейских ситуациях и в педагогической деятельности.

3. Упражнение «Уверенные, неуверенные и агрессивные ответы».

Инструкция: Каждому члену группы предлагают продемонстрировать в предложенной ситуации неуверенный, агрессивный и уверенный ответы.

Представьте, что друг «забыл» вернуть деньги, которые он занял у вас. Агрессивное поведение может выражаться следующим высказыванием: «Чёрт возьми! Я знал, что тебе нельзя доверять, когда ты обещал, что вернёшь деньги! Я хочу получить свои деньги!» Неуверенность в поведении может выражаться высказыванием типа: «Я знаю, что надоёдаю тебе, но, как ты думаешь, не сможешь ли ты вернуть мне деньги в ближайшее время?» Уверенный ответ может быть таким: «Я считал, что мы договорились, когда ты обещал вернуть мне деньги сегодня. Буду признателен, если ты принесёшь деньги самое позднее в пятницу».

Ситуации:

Друг продолжает занимать вас разговором, а вы хотите уйти.

Вы говорите...

В ресторане вам подаётся пережаренный бифштекс с кровью. Вы говорите официанту...

Счёт за ремонт вашего автомобиля на 25 долларов больше начальной расценки. Вы обращаетесь к заведующему службой...

Вы ловите взгляд привлекательного мужчины (женщины). Знаете, что он (она), может быть, интересуется вами. Вы подходите и говорите...

Собака вашего соседа помяла траву на вашем газоне. Вы подходите к соседу и говорите ему...

Ваш товарищ устроил вам встречу с незнакомым человеком, не предупредив вас. Вы заявляете ему...

Люди, сидящие сзади вас в кино-театре, мешают вам громким разговором. Вы обращаетесь к ним...

Друг просит вас одолжить ему автомашину, а вы считаете его плохим водителем. Вы говорите ему...

Друг приводит вас в смущение, рассказывая в компании истории о вас. Вы заявляете ему...

Обсуждение упражнения. Анализ различий в уверенном, неуверенном и агрессивном поведении.

2. Упражнение «Формирование уверенности».

Инструкция: Представьте ситуацию, в которой вы хотели бы действовать с уверенностью в себе, и запишите её. Вы можете потратить несколько минут на «мозговую атаку» в группе для выдвижения идей, хотя ситуация, выбранная каждым человеком, должна быть значимой для него лично. Вероятнее всего, ситуации будут включать аспекты просьбы или отказа, управления критикой или реализации в общении положительных или отрицательных чувств. Затем поделите группу на подгруппы по пять-шесть человек. В каждой подгруппе участники по собственной инициативе начинают с короткого описания стрессовой ситуации, которую они определили для себя.

Структурируйте ситуацию, выбрав из своей подгруппы человека на роль партнёра во взаимодействии. Если вы доброволец, как можно увереннее передайте ему своё сообщение, выскажите претензии. Через одну-две минуты остановитесь и пусть другие члены подгруппы предоставят вам специфичную позитивную обратную связь на ваше поведение. Затем скажите, что вам самому понравилось в вашем поведении, и упомяните любые изменения или дополнения, которые вы хотели бы сделать. Если вы зашли в тупик, выслушайте предложения членов своей подгруппы. Затем другой участник подгруппы становится партнёром, и отработка взаимодействия продолжается. После двух-трёх минут репетиции с этим партнёром остановитесь и снова дайте время для позитивной обратной связи. Продолжайте до тех пор, пока каждый член подгруппы не сыграет роль партнёра во взаимодействии. Когда добьётесь улучшения и начнёте овладевать ситуацией, партнёр увеличит напряжение встречи, становясь более на-

стойчивым и антагонистичным. Особенно важно дать высказывающему претензии возможность побеждать в каждой встрече и получать удовольствие от положительного опыта.

Обсуждение результатов: трудности в выполнении упражнения, эмоциональное состояние, приобретенный новый опыт.

3. Подведение итогов занятия.

Занятие 7

Цель: Развитие навыков саморегуляции.

План занятия.

- 1.** Приветствие участников, сообщение об эмоциональном состоянии.
- 2.** Сообщение тренера о значимости саморегуляции в педагогической деятельности.
- 3.** Основы аутогенной тренировки. Сообщение тренера о связи между ощущениями тяжести и тепла в теле и состояниями покоя, гармонии, расслабленности.
- 4.** Упражнение «Прогрессивная релаксация» (напряжение и расслабление).

Сжать в полную силу кулак («что есть силы»), отпустить напряжение, почувствовать расслабление; то же — в половину силы. Согнуть в полную силу кисти рук к предплечью, опустить напряжение, почувствовать расслабление; то же — в половину силы. Согнуть в полную силу руки в локтях, отпустить напряжение, почувствовать расслабление; то же — в половину силы. Сравнить своё состояние до и после выполнения упражнений.

5. Сеанс расслабления. Проводит тренер под музыкальное сопровождение.

«Сядьте удобно на стуле спину держите ровно ноги на полу, руки на коленях. Снимите обувь, очки, освободитесь от тесной одежды. Сосредоточьтесь, пожалуйста, внимание на дыхании. Дышите ровно и ритмично, это поможет Вам расслабиться... сделайте несколько глубо-

ких вдохов... хорошо... Сейчас Вы будете делать так называемое «мирное дыхание». Это особого рода глубокое дыхание, которое скажет Вашему уму и телу, что пора прийти к миру. Делаем так: выдохните весь воздух из легких. Медленно вдыхайте через нос, считая до восьми... с силой выдохните через рот. После двух-трёх мирных вдохов Вы заметите лёгкий звон в ушах...это признак глубокого внутреннего расслабления. Продолжайте дышать медленно и глубоко; вдох через нос, выдох через рот. Если Вы ещё не закрыли глаза — закройте... хорошо... теперь, не открывая глаз, посмотрите влево как можно дальше, как будто хотите увидеть левое ухо. Удерживайте глаза в таком положении как можно дольше... Вы замечаете, как напряжены глазные мышцы и веки... Это хорошо, я хочу, чтобы Вы прочувствовали разницу между напряжением и покоем. По счёту три, не открывая глаз, посмотрите, как обычно, перед собой и почувствуйте, как исчезло напряжение, раз... два...три... Ощутите приятный покой вокруг глаз, в затылке и в области шейных позвонков, продолжайте дышать медленно и глубоко... вдох через нос, выдох через рот... Расслабьте мышцы лица: вокруг глаз... щеки... лоб...рот... подбородок; если рот приоткрылся, это хорошо; продолжайте дыхание, вдох через нос, выдох через рот... Расслабьте мышцы шеи...голова упала на грудь... расслабление и покой опускаются к плечам... по спине... на середину спины... ниже... Направьте поток покоя вдоль по рукам до пальцев... по ногам до самых пальцев... Дышите медленно и глубоко, вдох через нос, выдох через рот. Вы можете заметить биение сердца... некоторые чувствуют или слышат ток крови по артериям. То, что вы почувствуете, следствие расслабления и покоя Вашего тела... начиная с макушки, проверьте всё Ваше тело... нет ли места, где сохраняется напряжение?... Если так, отпустите его... Оставайтесь в состоя-

нии покоя... Вы давно не были так спокойны... опять сосредоточьтесь на дыхании... с каждым выдохом говорите себе: спокойнее... Когда Вы полностью расслабились... понаслаждайтесь этим чувством... пусть тело наслаждается покоем... впусти-те его в желудок и кишечник... Вы в этом мирном, расслабленном состоянии... Продолжайте дыхание... Вообразите себе новую жизнь, такую, какая Вам понравилась бы... постарайтесь увидеть все возможности. Сосредоточьтесь на одном желании, с каждым выдохом говорите: «Я осуществляю свою мечту...» Добавьте всё, что захотите себе сказать... Закончив упражнение, Вы обнаружите, что отдохнули, как после хорошего сна. Вы будете расслаблены, но полны энергии, у Вас будет другое самочувствие, появится решимость... Вы можете возвращать себе это состояние покоя в любое время, когда захотите, пользуясь «мирным дыханием»... а теперь дышите легко, как обычно, и, когда я сосчитаю от пяти до одного, Вы откроете глаза — и будете полны бод-

рости... пять... четыре... три... два... один... Очень хорошо!

Обсуждение состояния, самочувствия.

6. Медитативные упражнения. Проводит тренер.

А) «Путешествие в детство»

Сядьте поудобнее, закройте глаза, расслабьтесь. Почувствуйте тепло в теле, ровное спокойное дыхание, покой в теле, в душе, в разуме. Попробуйте отправиться в путешествие в своё прошлое, в счастливые мгновения детства. Почувствуйте, увидите себя маленьким ребёнком. Вспомните и проживите заново самые счастливые, радостные ситуации Вашего детства. Пусть Вас снова наполнят ощущения радости, счастья, гармонии. Вы можете мысленно прокрутить эти мгновения, а может Вам удастся увидеть, услышать, войти в свою «картину» и действовать в ней во всей полноте ощущений. Постарайтесь подольше сохранить все образы. Вернувшись из путешествия в детство, постарайтесь запомнить образ, закрепить в словах свои ощущения. Вы окуну-

Роль эмоционального интеллекта

1. В деятельности эмоциональный интеллект преодолевает и развивает внутренние программы (психику), преобразует действительность (общение), готовит к дальнейшей деятельности.
2. В общении обеспечивает продуктивное взаимодействие между людьми, побуждает к совместной деятельности.
3. На физиологическом уровне управляет физиологическими процессами организма, готовит его в предстоящей реакции.
4. В личностном развитии проявляется в индивидуально — психологических чертах характера (сильные и слабые черты), темперамента (в динамике проявления).
5. В интеллектуальном развитии — проявляется в способности решать проблемы, делать выбор процесса решения, в умении достигать поставленной цели, адаптации к новым условиям (практический интеллект).
6. В эмоциональной сфере — определяет и предвосхищает эмоциональные состояния свои и партнёра, управляет состоянием, структурирует эмоциональные состояния (иерархиизирует).
7. В волевых процессах — проявляется в избирательности, целеполагании, целенаправленности состояния, регулирует эмоции, мотивирует, развивает произвольность эмоционального выбора.
8. В педагогической деятельности педагога эмоциональный интеллект связан с важнейшими профессионально значимыми характеристиками личности и опосредует продуктивность их профессиональной деятельности.

лись в своё детство, и тот положительный эмоциональный опыт, что у Вас был, Вы сейчас актуализировали, «оживили», он сейчас с Вами. В трудные минуты жизни вспомните о только что пережитых мгновениях — они помогут Вам справиться со сложной ситуацией.

Обсуждение упражнения.

Б) Танец настроения «Волшебное пианино».

Представьте, что Вы — музыкальный инструмент, например, пианино. Языком своих движений Вы можете сыграть любую мелодию. Когда композитор (а им может быть любая характерная мелодия или песня, которая Вам нравится) начнёт играть, музыка зазвучит у Вас в душе. Попробуйте сыграть музыку, звучащую в душе своим телом, чувствами, всем своим существом. Не старайтесь танцевать, делать знакомые танцевальные движения, позвольте музыке прозвучать в Вас, через Вас. Пусть гармония музыки станет гармонией Ваших движений.

7. Обсуждение упражнения. Итоги дня.

Занятие 8

Цель: Закрепление полученных навыков. Подведение итогов тренинга.

План занятия.

1. Приветствие участников. Сообщение о самочувствии, активности, настроении.

2. Обсуждение и проигрывание сложной педагогической ситуации. Определение оптимальных путей её разрешения.

Ситуация, предлагаемая группе: «Заседание комиссии».

Выбрать из членов группы состав комиссии: педагог, психолог, социальный педагог, участковый милиционер, воспитатель детского дома, учитель 1-го класса, представитель городского управления образованием, директор детского дома.

Все члены комиссии обсуждают проблему усыновления 8-летнего ребёнка — ученика первого клас-

са, находящегося в настоящее время в детском доме. Мать от него отказалась и согласна на любое решение судьбы сына. Несколько семей изъявили желание принять мальчика в свой дом: 1) семья священника; 2) семья учителей; 3) семья бизнесмена (жена не работает); 4) семья милиционера; 5) семья рабочих; 6) одинокая материально обеспеченная женщина. Все имеют одинаковое право на усыновление.

Комиссия должна решить, какой семье дать разрешение на усыновление ребёнка?

3. Групповая беседа «Ваши планы на будущее в сфере педагогической деятельности».

Группе предлагаются для обсуждения следующие вопросы:

I. Хотели бы Вы изменить что-либо в системе образования и воспитания детей?

II. Как Вы оцениваете значимость для педагога разных видов деятельности:

- организация учебной деятельности детей;
- разработка новых методических идей, приёмов и способов работы;
- проведение внеклассной работы воспитательных мероприятий;
- индивидуальная работа с детьми;
- исследовательская педагогическая работа.

III. Каковы Ваши планы на будущее в сфере педагогической деятельности?

1. Хотелось бы серьёзно заняться научной работой.

2. Думаю сосредоточиться на проблеме всестороннего воспитания личности ребёнка, развитии его мировоззрений.

3. Хотелось бы реализовать себя как педагога в общении с детьми на уроках.

4. Думаю изменить специальность педагога.

5. Подведение итогов последнего занятия и тренинга в целом. Обратная связь от участников. Обсуждение того, что было позитивного и сложного в тренинге, пожелания на будущее себе и другим участникам.

Заключение

Продуктивная педагогическая деятельность зависит от способности педагога к осознанию и регуляции своих эмоциональных состояний, чувств и от умения понимать и управлять состояниями своих учеников, то есть от уровня развития эмоционального интеллекта педагога. Прогрессивные изменения в структуре эмоционального интеллекта педагога повышают качество образования, уровень профессиональной деятельности и психолого-педагогическую культуру субъектов образовательного процесса. В про-

цессе обучения по данной программе у участников развивается высокий уровень всех составляющих эмоционального интеллекта как способности к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого. Тренинг развития эмоционального интеллекта — эффективное средство профессионального роста педагога. Предлагаемая программа, может использоваться на курсах переподготовки и повышения квалификации педагогов как эффективное средство развития эмоционального интеллекта.

Метод цветовой терапии и терапии шедеврами искусства в коррекции психоэмоционального состояния педагогов

С.К. Рыженко,
кандидат психологических наук,
зав. кафедрой психологии ГБОУ ККИИДППО,
доцент кафедры педагогики
и психологии КММИВСО

В настоящий момент мы можем наблюдать рост интереса школьных психологов к проблеме профессиональных деструкций и эмоционального выгорания педагогов, способам их профилактики и коррекции в образовательном учреждении. Объясняется это как объективными факторами, которые связаны с социально-профессиональной средой и влияют на личность учителя (сюда входят изменения социально-экономической ситуации, учебно-пространственной среды, профессионально-образовательного процесса в русле введения новых образовательных стандартов), так и субъективными, которые обусловлены личностными особенностями педагога и обучаемых, характером их взаимоотношений.

Не секрет, что профессиональный труд педагогов отличается высокой степенью эмоциональной напряжённости, требует постоянного проявления качеств моральной и социальной ответственности. Постоянное переживание стрессов в профессиональной деятельности педагога ведёт к негативным личностным изменениям, неудовлетворённости в работе, усталости. При этом происходит нарастание равнодушия, формализма в работе. Механизмы психологических защит учителя дают сбой, и некоторые моменты образовательного процесса ярко демонстрируют проявления дезадаптации психики учителя к длительному стрессовому напряжению. Часто факторами нарастания психоэмоционального дискомфорта оказываются следующие причины: боязнь оказаться белой вороной среди других, опасение показаться смешным в своих поступках и действия, личностная тревожность, ригидность мышления, ощущение отсутствия перспективы дальнейшей работы в школе, чувство бессилия перед негативным влиянием внешних обстоятельств. А в итоге — отчуждение от самого себя и потеря смысла жизни.

Система позитивных ценностей лежит не вне учителя, и вообще любого человека, а в нём самом. Только от стараний и желаний самого учителя зависит развитие его эмоциональной компетентности, способность к саморегуляции и дальнейшему профессиональному развитию. Учитель, стремящийся к раскрытию и расширению своих созидательных возможностей в профессии, не будет «отбывать» урок или функционировать на нём, а будет «проживать» урок, создавая необходимый психологический комфорт и для учеников, и для себя самого, получая удовлетворение от работы. Поэтому психологическая коррекция эмоционального состояния педагога невозможна без наращивания его собственной активности в сторону саморазвития, рефлексии и креативности.

Одним из способов достижения поставленных задач в работе с педагогами является применение арт-терапевтических технологий. Например, ме-

тогда цветовой терапии и терапии шедеврами искусства. Обучение методу, автором которого является кандидат медицинских наук, арт-терапевт В.М. Элькин, осуществляет Российская арт-терапевтическая ассоциация. В данной статье предложены краткая характеристика метода и случаи из практики по его применению в сфере образования с целью коррекции психоэмоционального состояния педагогов. Метод цветовой терапии включает в себя применение цветодиагностики, цветотерапии, музыкотерапии, библиотерапии, рисования, сочинения и других способов творческой экспрессии и импрессии.

В арт-терапевтическом пространстве смысловые трансформации цвета становятся ключами к бессознательному человека, позволяя рефлексировать своё психоэмоциональное состояние, находя его отражение в музыке, шедеврах живописи и художественном слове. Материалами для переживания импрессии являются объекты афористики, живописи, мелодические шедевры, оказывающие психотерапевтический эффект. Большинство педагогов обладают высокой способностью восприятия творческих произведений, интересуются живописью, музыкой, литературой, что мотивирует их на работу данным методом и является фактором хорошей результативности.

В основе цветовой диагностики психоэмоционального состояния лежит 8-цветный тест Макса Люшера.

Процедура цветовой диагностики традиционная. Клиенту предлагается набор из 8 разноцветных карточек: красный, жёлтый, зелёный, синий, фиолетовый, серый, коричневый, чёрный. Карточки располагаются в случайном порядке и на белом фоне. Предлагается сделать интуитивный выбор — выбрать одну карточку, цвет которой наиболее приятен. Время на выбор карточки должно быть минимальным, поскольку неосознанный выбор происходит в первые доли секунды,

а затем включается сознание и человек начинает размышлять, сравнивать, анализировать, вспоминать и т.д. После того как клиент сделал свой выбор, карточку следует убрать и предложить сделать повторный выбор из оставшихся карточек. Работа продолжается до тех пор, пока перед клиентом не останется одна единственная карточка. Интерпретацию полученного результата проводят, основываясь на следующих положениях.

1. «Закон цветовой программы» — каждый цветовой выбор отражает определённую психологическую программу — желания, установки, модели жизни, отношение к себе и к окружающим.

2. Наше психологическое состояние влияет на восприятие цвета. Следовательно, если человеку на неосознаваемом уровне приятен какой-либо цвет, значит для него актуальна и та программа, которую этот цвет на себе несёт. И наоборот, цвет неприятен, неактуальна и его программа.

3. «Закон четырёх психологических уровней».

I уровень — первая пара цветового выбора, цвета в этой паре отражают желаемые эмоции и отвечают на вопрос «Что хочет человек?».

II уровень — вторая пара цветового выбора, цвета в этой паре отражают реальные эмоции и отвечают на вопрос «Что человек может себе позволить?». Этот уровень отражает также телесное состояние человека.

III уровень — третья цветовая пара, цвета этой пары отражают нереализованные эмоции, имеющиеся резервы человека.

IV уровень — четвёртая цветовая пара, цвета этой пары отражают имеющиеся проблемы.

Напомним основные постулаты М. Люшера. Первые два уровня (4 цвета) отражают актуальные программы, эти цвета приятны, вторые два уровня (4 цвета) отражают неактуальные, отрицаемые программы, поэтому эти цвета не очень приятны или неприятны совсем. В каж-

дой паре цветовыбора первый цвет отражает средство, второй — цель. Первый уровень (программа первых двух цветов) компенсирует программу четвёртого уровня (7–8 цветов).

В основе цветового теста Люшера лежит 8 цветов — 4 основных (красный, жёлтый, зелёный, синий) и 4 дополнительных (фиолетовый, серый, коричневый, чёрный). Основные цвета несут на себе 4 главные программы, которые делают личность человека гармоничной. Односложно эти программы можно обозначить следующим образом — «Энергия» (красный цвет), «Оптимизм» (жёлтый цвет), «Воля и рассудительность» (зелёный цвет), «Удовольствие от жизни» (синий цвет). Расположение каждого из основных цветов на том или ином уровне в ряду цветовыбора позволяет определить наличие или отсутствие дисгармонии в жизни человека, и наметить пути психотерапевтической работы.

Можно также определить психотип человека по выбору первых двух основных цветов. Чаще всего, это два типа сочетания цветов: зелёного и красного, характерного для деятельных людей, лидеров, ориентированных в профессиональной сфере на дело, и сочетание синего и жёлтого, характерного для людей чувствующих и добрых, ориентированных на межличностные отношения.

Дополнительные цвета (серый, коричневый, чёрный) несут негативную программу: тревожности, усталости, пессимизма. О явно выраженной тревожности можно говорить только тогда, когда дополнительные цвета (помимо фиолетового) располагаются на 1 и 2 уровнях цветовыбора. Расположение этих цветов на последних двух уровнях свидетельствует о гармоничном психоэмоциональном состоянии.

Подробнее о цветовой диагностике и цветотерапии можно узнать из книги В.М. Элькина «Театр цвета и мелодии Ваших страстей. Цвето-

вая психология и психотерапия шедеврами искусства. Гармонизация цветовых программ жизни и Ваши тайные способности».

Коррекция психоэмоционального состояния осуществлялась у шести педагогов разных образовательных учреждений по индивидуальным программам, разработанной с учётом первичной цветовой диагностики. На примере двух случаев, приведённых ниже с разрешения клиентов, можно увидеть отличительные черты психоэмоциональной дисгармонии у педагогов разных психотипов, а также особенности работы психолога с ними.

Случай 1. Мужчина 36 лет, работающий педагогом в школе 15 лет. Одинок, женат не был, проживает с родителями. Имеет признаки эмоционального выгорания высокой выраженности (по тесту В.В. Бойко), склонен к работоголизму. Структура личности навязчиво-шизоидная, высокий уровень образованности, моральных требований, интеллигентности. Предъявляет жалобы на состояние постоянного напряжения, невозможность расслабиться даже дома на выходные дни, повышенную раздражительность, неудовлетворённость межличностными отношениями с коллегами.

Первичный цветовыбор: красный, чёрный, серый, зелёный, коричневый, синий, фиолетовый, жёлтый.

Интерпретация цветовыбора

Куда стремится? Программа красного цвета при выгорании жёлтого диктует напряжённую обязательность, одержимость деятельностью, склонность к оппозиционизму. Характерна высокая мотивация достижений и высокая самооценка, стремление к доминированию и независимости.

Реальные эмоции. Стремится достичь цели, несмотря на сопро-

тивление, скрывает свои истинные намерения в целях предосторожности.

Резервы. Потребность в безопасности, стремление к дружескому общению, потребность восстановить силы.

Имеющиеся проблемы. Иллюзии разрушены, находится в состоянии разочарования и сомнений относительно собственного будущего. Стремится, во что бы то ни стало, сохранить собственную индивидуальность, что приводит к уходу в мир собственных переживаний. В общении проявляет эмоциональную сдержанность и настороженное недоверие. Нереальность своих притязаний маскируется замкнутостью и эмоциональной отчуждённостью. Творческие наклонности подавляются.

Жёлтый цвет «выцвёл», т.е. отвергается оптимизм, метафорически образ его личности в данном состоянии можно описать как «деятельного пессимиста».

Работа с афоризмами по шкале «приятен-неприятен» показала предпочтение изречений, от-

ражающих программу чёрного цвета:

1. Если дела идут хорошо, они пойдут плохо. Если дела пойдут плохо, они пойдут ещё хуже. Если тебе кажется, что дела идут хорошо, значит ты что-то недопонял.

2. Опыт — название сделанных глупостей и пережитых неприятностей.

3. Не одно доброе дело не останется безнаказанным.

4. Здоровье без денег — наполовину болезнь.

5. Все ласковы, когда просят. Наживка скрывает крючок.

6. У нас достаточно сил, чтобы перенести несчастье близкого.

7. Два важных правила запомни для начала — ты лучше голодай, чем, что попало ешь, и лучше будь один, чем вместе с кем попало.

8. Сначала дети на коленях, потом на руках, и, наконец, на шее.

9. В России нет дорог, есть только направления.

10. Спина — та часть тела вашего друга, которую вы можете созерцать, очутившись в беде.

11. Чем больше узнаю людей, тем больше люблю животных.



Картина «Звёздная ночь»

12. Верь половине того, что видишь и ничему из того, что слышишь.

Выбранные афоризмы соответствуют его жизненной философии, многие из них педагог любит повторять, они являются его любимыми изречениями. Работая с афоризмами мы имеем возможность корректировать иррациональные убеждения человека. Важно донести до сознания клиента, что данные установки руководят его жизнью, они направляют его ожидания, действия, приводят в определённое эмоциональное состояние. Свои установки программы чёрного цвета клиент связал с событиями своей жизни, осознал их как проблему, смог связать своё пессимистичное мировоззрение с собственными преградами на пути профессионального и личного развития, семейного счастья.

Среди картин, отражающих программу чёрного цвета наибольшее впечатление не него произвела картина Винсента Ван Гога «Звёздная ночь».

Пациенту она показалась бездной, затягивающей в свою неизвестность чёрной дырой. Но при этом картина не вызывала чувства тревоги, наоборот у клиента возникло чувство преображения, очищения. Данная картина получила от него девиз: «Не бойся смерти, это метаморфоза». Клиенту были предложены для прослушивания музыкальные произведения, отражающие программу чёрного цвета. «Адажио для органа и струнных инструментов» Томазо Альбионе оказалось его любимым произведением. Огромное впечатление на него произвёл «Концерт для гобоя и струнного оркестра до-минор» Бенедетто Марчелло, который он услышал впервые. Данное произведение он прослушивал несколько раз дома «с жадностью и восторгом» и выполнил на него рисунок, имеющий сходство с картиной «Звёздная ночь» (ночь, звёзды, горы).

После прослушивания музыки ночью клиенту приснились два сно-

видения. Вначале ему снилось, что он идёт под водой, по дну океана. Он без скафандра и дышит как будто бы жабрами. Вокруг плавают много разнообразных рыб, которые его не замечают. Он также не обращает на них внимания. После ему снится, что он находится в заснеженной ледяной пустыне. Ему очень холодно. Вокруг есть какие-то животные, может быть это тюлени, они там обитают. Он может погреться только в одном небольшом месте с зелёной травой, огороженной стенами и периодически туда заходит. Но вот налетает холодный ветер и расшатывает ограду. Клиент знает, что скоро ограда сломается и ему негде будет укрыться, поэтому ему надо уходить.

Анализируя свои сновидения, клиент неожиданно для себя осознал, что окружающих, в том числе детей, он не воспринимает как личностей, с которыми для него возможен диалог, близкие тёплые отношения и с которыми он может установить взаимопонимание. Он также осознал, что его ледяной ветер находится в нём самом, и он в настоящее время сам разрушает последний островок тепла и любви к людям в своей душе, который клиент назвал «островком надежды».

Картина Николая Рериха «Святой остров. 1917» напомнила клиенту два знаменитых стихотворения: М.Ю. Лермонтова «Ночевала тучка золотая на груди утеса-великана...» и А.С. Пушкина «На холмах Грузии лежит ночная мгла...». Он почувствовал, как уже не раздражение, а грусть теснится у него в сердце. Утёс, такой же одинокий как он сам, как будто был готов сказать слова: «Мне грустно и легко, печаль моя светла».

Для восстановления программы фиолетового цвета клиентом были самостоятельно подобраны стихи М.Ю. Лермонтова: «Молитва» и «Ангел». Они вернули ему какое-то забытое, но очень важное чувство



Картина «Святой остров. 1917»

из детства, которое он давно потерял. Далее клиентом для обсуждения были отобраны понравившиеся ему афоризмы, восстанавливающие программу жёлтого цвета:

- Раз в жизни судьба стучится в дверь, а человек сидит в соседнем кабачке и не слышит.
- Морщины должны быть следами улыбок.
- Смеющийся и через железо пройдёт.
- Эгоист — это человек дурного тона, больше интересующийся собой, чем мной.
- Соперник — это негодяй, который хочет то же, что и я.
- Жизнь делится на 3 части: когда ты веришь в Деда Мороза, когда ты не веришь в Деда Мороза и когда ты сам почти Дед Мороз.

Были прослушаны музыкальные произведения, отражающие программу жёлтого цвета: «Турецкий марш» В.А. Моцарта, «Елисейские поля» Джо Дассена. У клиента появилось желание пересмотреть любимые с детства комедии Леонида Гайдая.

Результаты повторной диагностики показали следующий порядок цветовыбора: красный, зелёный, синий, жёлтый, серый, фиолетовый, коричневый, чёрный.

Можно сделать вывод о восстановлении у клиента программ основных цветов, снятия программ дополнительных цветов и гармонизации психоэмоционального состояния. Красный цвет сохранил своё первенство, что свидетельствует об активной позиции и сохранившейся потребности в лидерстве. Но теперь она, с уходом чёрного цвета на последнее место, не является больше вспышкой «рьяной деятельности» и агрессии. Красно-зелёный психотип, характерный для человека инициативного, упорного в достижении цели, независимого от мнения окружающих, стремящегося занять лидирующее положение и управлять ходом событий, был восстановлен.

Случай 2. Женщина 39 лет, мать двоих детей, инвалид с детства (нарушения опорно-двигательного ап-

парата), работает в школе библиотекарем в течение 12 лет, в течение последних двух лет ведёт классное руководство. Имеет признаки эмоционального выгорания средней степени выраженности (по тесту В.В. Бойко), структура личности депрессивно-истероидная, сохраняет сильную психологическую привязанность к матери с амбивалентными чувствами. Предъявляет жалобы на появившиеся невралгические боли в сердце, приступы необъяснимой тревоги, постоянную усталость.

Первичный цветовыбор: жёлтый, серый, зелёный, синий, коричневый, фиолетовый, красный, чёрный.

Интерпретация цветовыбора

Куда стремится? Программа жёлтого цвета диктует потребность в эмоциональной вовлечённости и социальной сопричастности, проявления оптимистичности. Входит в противоречие стремление привлекать к себе внимание и стремление к уединению и покою, освобождению от внешних воздействий (программа серого цвета). Есть смутное ощущение тревоги, причины которой не осознаются.

Реальные эмоции. Аккуратность, методичность и самостоятельность в дея-

тельности, стремление быть «хорошей мамой, женой, дочерью, работником». Реализуется потребность в самоуважении и уважении окружающих.

Резервы. Эгоцентрическая обидчивость, удовлетворение физиологических потребностей, стремление к комфорту.

Имеющиеся проблемы. Временами чувствует себя обессиленной и несчастной, страдает от беспомощной раздражительности. Переживает неудовлетворённость достигнутыми результатами, неуверенность в себе. Страх перед возможными проблемами приводит к излишней суете, жизни иллюзиями, периодически ощущается нервное истощение. Есть стремление к большей независимости и самостоятельному принятию решений. Желание найти выход, произвести какие-то изменения.

«Выцветание» красного цвета говорит о неблагоприятном физическом состоянии, нервно-психическом истощении. Метафорически образ личности

клиента можно описать как «замученный оптимист».

При рассмотрении картин, отражающих программу серого цвета, наибольшее впечатление на клиентку произвела картина «Луна».

Женщина сочинила стихотворение, отражающее вызванные картиной переживания:



Картина «Луна»

«Тихий вечер в каком-то году
 Растворяет мою печаль.
 Может, рано о чём-то жалеть?
 Нужно жить без оглядки на боль?
 Только сердце моё кричит,
 Что без боли мертва любовь!»

Были прослушаны музыкальные произведения: Шуберт «Бакаролла» (возник образ осеннего вечера), Шуман «Интермеццо» (возник образ шторма на море и грозы), Скрябин «Этюд ля бемоль минор» (возник образ человека, преодолевающего тяжёлый путь, скалолаза).

Клиентке для обсуждения были предложены 2 выражения, отражающих программу серого цвета: «От всех обид спасение в забвении», «Днём все живут в общем мире, ночью каждый погружен в собственный мир». И она дописала к ним продолжение: «Весь мир в душе человека, а он его безнадежно познаёт всю жизнь вне себя».

Для восстановления программы красного цвета клиентка выбрала те, которые она готова принять в свою жизненную философию: «Если небо упадёт на землю, мы будем ловить ласточек», «Если не знаешь, что делать, делай шаг вперёд», «Если жизнь дала лимон, сделай из него лимонад».

Работая над восстановлением программы красного цвета, на картину «Водопад» клиентка сочинила следующее стихотворение:

«Всё уйдёт, растает как туман,
 Как вода бурлящая уйдёт.
 И однажды мой самообман
 В воды голубые упадёт.
 И свободной радостною птицей
 Растворюсь в вечерней тишине,
 И пускай мотив все люди слышат,
 Как поёт синица в вышине».

Анализируя свои сочинения, клиентка осознала, что она сажает себя в клетку собственных требований, установок и обязательств, а потом чувствует себя жертвой, находящейся в состоянии беспомощности и отчаяния.

Были прослушаны музыкальные произведения по восстановлению красного цвета. При прослушивании произведений возникали визуальные образы: образ человека, изучающего картины в музее (Ф.Ф. Шопен «Ноктюрн ми-бемоль мажор»), образ сражения между ангелами и демонами, торжество добра (П.И. Чайковский «Первый концерт для фортепиано с оркестром»), образ воинов, вернувшихся из похо-



Картина «Водопад»

да с победой, радостная их их встреча дома (Дж. Верди «Аида»).

Слова Р. Хаббарда «Всякий раз, когда Вы выходите из дому, подтяните подбородок, держите голову высоко, наполните лёгкие воздухом. Жадно впитывайте солнечный свет, приветствуйте своих друзей с улыбкой, не теряйте ни минуты на размышления о врагах. Желания осуществятся!» клиентка проговорила несколько раз от первого лица.

Результаты повторной диагностики показали следующий цветовой выбор: жёлтый, синий, фиолетовый, зелёный, красный, серый, коричневый, чёрный.

Можно сделать вывод о восстановлении программ основных цветов, снятие программ дополнительных цветов при сохранившемся жёлтом цветовыборе. Красный цвет поднялся на пятую позицию, у клиентки улучшилось психоэмоциональное и физическое состояние, активизировались творческие ресурсы, что проявилось в переход на третью позицию фиолетового цвета. Восстановился её жёлто-синий психотип личности с хорошо развитыми коммуникативными и интуитивными способностями, женщины чувствительной и стремящейся к обретению гармонии с собой и с окружающими.

Все педагоги, прошедшие краткий курс цветовой терапии, имели положительную динамику изменения настроения, их психоэмоциональное состояние постепенно гармонизировалось. Они стали более эффективно разрешать текущие проблемы, уменьшилось чувство тревоги, появился более оптимистический взгляд на будущее, улучшилось физическое состояние. Можно сделать вывод о высокой эффективности применения цветовой терапии и терапии шедеврами искусства в работе со взрослыми участниками образовательного процесса, но арт-терапевту необходимо учитывать индивидуальные особенности и направленность личности педагогов.

Все люди имеют различные возможности восприятия музыки, рисун-

ка, литературного произведения в зависимости от возраста, образования, эстетического развития, развития творческих способностей, и даже сензитивности и особенностей работы анализаторов. На некоторых музыка оказывает самое мощное влияние, вызывает бурное эмоциональное отреагирование. На других больше воздействие картины, фотографии, или афоризмы и выражения. Можно встретить сопротивляющихся выполнению заданий на творческое самовыражение, с трудом вербализующих свои чувства. И других, наоборот максимально стремящихся к творческому самовыражению, к раскрытию своих эмоциональных переживаний, глубокой их рефлексией. Анализ сновидений, которые могут появляться в период работы по программе цветотерапии и терапии шедеврами искусства, помогает лучше осознать актуальные бессознательные конфликты и аффективно заряженные комплексы.

Проработка негативных чувств, а затем движение на пути к позитивным эмоциям через шедевры искусства и творчество помогает педагогам обрести эмоциональный баланс, ресурсы для выхода из профессиональных кризисов, содействует более эффективной самореализации, как в профессиональной сфере, так и в личной жизни.

Литература

1. *Люшер Макс.* Цветовой тест Люшера. М.: Эксмо, 2005 г.
2. *Рыженко С.К., Чернявская О.С.* Повышение психологической готовности педагогов к реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Краснодар, Из-во: «Просвещение-юг», 2014.
3. *Элькин В.М.* Театр цвета и мелодии Ваших страстей. Цветовая психология и психотерапия шедеврами искусства. Гармонизация цветовых программ жизни и Ваши тайные способности. СПб.: ИД «Петрополис», 2005 г.

Инструментарий

Педагогическая модель балльно-рейтинговой системы оценки здоровья учащихся

Л. Сорокина,
ФГБОУ ВПО
Российский государственный
педагогический университет
им. А.И. Герцена

Введение

Неоспорим постулат, гласящий, что образование должно отвечать требованиям своего времени, что в свою очередь обуславливает его пластичность и адаптивность в непрерывно изменяющихся тенденциях мирового социума. Иными словами модернизируется нормативная база и подходы к образовательной деятельности, создаются инновационные методики и технологии преподавания, диверсифицируется материально-техническое оснащение образовательных учреждений. Таким образом, образование рассматривается как феномен, изменяющийся под воздействием внешних и внутренних факторов окружающей его социальной среды. Раскрываясь в социокультурной и социоприродной средах, феномен образования создаёт структуры разноуровневых образовательных систем, представляющих собой целостное системно-синергетически организованное пространство взаимодействия участников образовательного процесса, позволяющее раскрыть индивидуальность человека.

Стандарты

Современная образовательная система одной из главных формируемых ценностей позиционирует осознанное отношение к здоровью, его сохранение и приумножение. Это подтверждается модернизацией Российского образования, в контексте его стандартизации. Так, одним из личностных образовательных результатов, в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами основного общего образования 2-го поколения, является «формирование ценности здорового и безопасного образа жизни». Метапредметные результаты, в свою очередь, обязуют учащегося к «владению основами самоконтроля, самооценки, принятия решений и осуществления осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности»¹. Обозначенные положения актуализируют не только поиск эффективных методов реализации здоровьесберегающей образовательной деятельности школы, но и создание моделей самостоятельной оценки учащимися индивидуального здоровья, способствующих формированию у школьников ценностного отношения к своему здоровью и здоровью окружающих через призму теоретической и практической деятельности в ходе самостоятельного исполнения диагностических манипуляций.

Постановка проблемы

Как подчёркивает профессор Л.Г. Буйнов: «сохранение здоровья участников образовательного процесса на сегодняшний день является

ся вектором новой образовательной парадигмы. Связно, это в первую очередь, с пролонгированной интенсификацией учебной деятельности, при которой исчерпываются функциональные ресурсы организма, следствием чего является срыв адаптационных механизмов организма человека и, в итоге, «болезнь»².

В обозначенном аспекте, опираясь на теорию функциональных систем, предложенную П.К. Анохиным, радикально изменяется взгляд на образовательную систему и процессы в ней происходящие³. Так, традиционный взгляд предполагает, что учитель и ученик являются составными частями в сложном механизме образовательной системы, которые а priori подходят друг другу. Однако для сохранения и приумножения здоровья субъектов образовательного процесса необходимо рассматривать образовательную среду с позиций основополагающих концепт системного видения мира, где на первый план выходит проблема взаимодействия систем: неживой — образовательной и живой — организма человека.

С сожалением приходится констатировать, что взаимодействие двух систем: образовательной и организма человека для последней в подавляющем большинстве случаев является травмирующим. Последствием такого неэффективного взаимодействия становится нарушение функционального состояния организма человека и как следствие не в полном объёме достигнутые цели образования. Наша задача не подстроить образовательную систему под индивида и наоборот, а скорректировать процесс вза-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» декабря 2010 г. № 1897] / [Текст] — М., 2010 — 67 с.

² Буйнов Л.Г. Сохранение здоровья школьников как педагогическая проблема [Текст]: / Л.Г. Буйнов, Л.П. Макарова, М.В. Пазыркина // Современные проблемы науки и образования №4, Пенза, 2012 — С. 242.

³ Анохин П.К. Кибернетика функциональных систем: избранные труды [Текст]: / П.К. Анохин, издательство «Медицина», М., 1998 — 400 с.

имодействия систем таким образом, чтобы реализация целей образования не вызывала функционального нарушения в организме человека.

Педагогическая модель

Для решения обозначенной проблемы была создана педагогическая модель балльно-рейтинговой системы оценки здоровья учащихся (рис. 1).

Четыре показателя индивидуального здоровья учащихся

Исследованию подлежали четыре основных показателя, составляющих феномен индивидуального здоровья учащихся.

Антропометрия. Антропометрия, применительно к диагностике функционального состояния участников образовательного процесса, может рассматриваться в двух аспектах.

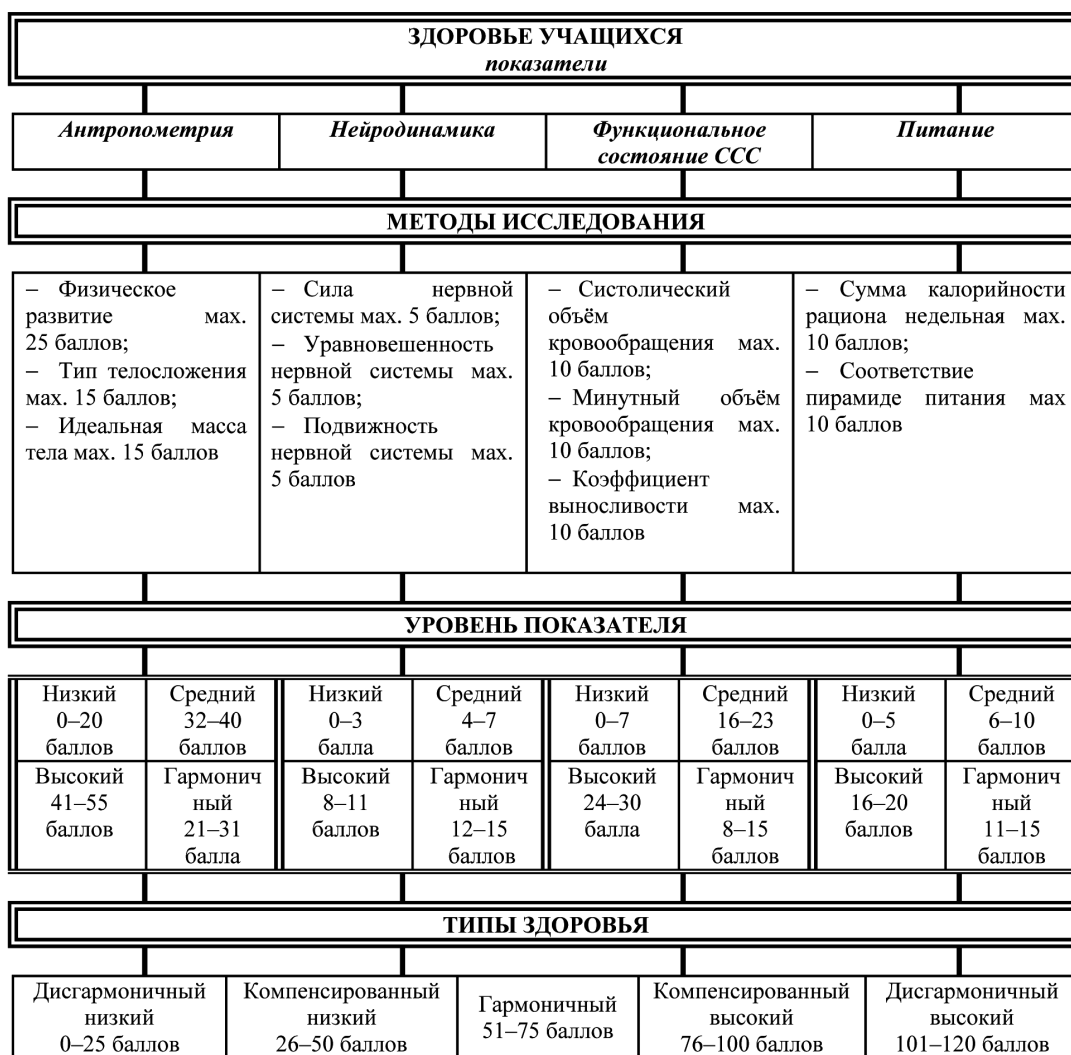


Рис. 1. Педагогическая модель балльно-рейтинговой системы оценки здоровья учащихся

Первый — влияние конституции тела на здоровье и умственную работоспособность обучающегося.

Второй аспект связан с необходимостью выполнения специфической для образовательного процесса деятельности в ограниченном пространстве и сидячей позе.

Методика антропометрических измерений в ходе образовательного процесса должна быть проста в использовании и информативна. Так, обучающиеся после соответствующего инструктажа должны самостоятельно либо в парах проводить подсчёты и измерения, педагог (инструктор) отслеживает качество выполняемых манипуляций, корректируя имеющиеся ошибки и погрешности. Следовательно, антропометрия в образовательном процессе должна носить групповой характер для охвата большего количества его участников.

Нейродинамика. В основе процесса обучения лежит условно-рефлекторный механизм, биологическое значение которого заключается в резком расширении числа сигнальных, значимых для организма раздражителей, что обеспечивает более высокий уровень адаптивного поведения. Структурно-функциональной базой условного рефлекса служит кора и подкорковые образования головного мозга.

В свою очередь, структурной и функциональной единицей нервной системы является нейрон, сложные «узоры» которых в центральных нервных образованиях определяются как эффект их скоординированной активности. Таким образом, образования головного мозга состоят из повторяющихся локальных нейронных сетей, которые варьируются от структуры к структуре, способствуя обработке информации. Преобладание нервных процессов возбуждения или торможения определяют свойства центральной нервной системы, отражающие особенности их протекания в ней, следовательно, определяют индивидуальные особен-

сти обучаемости субъекта образования.

Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы. Сердечно-сосудистая система с её многоуровневой регуляцией представляет собой функциональную систему, конечным результатом деятельности которой является обеспечение заданного уровня функционирования целостного организма. Обладая сложными нервно-рефлекторными и нейрогуморальными механизмами, система кровообращения обеспечивает своевременное адекватное кровоснабжение соответствующих структур. В современной физиологии считается, что любому заданному уровню функционирования организма соответствует эквивалентный уровень функционирования системы кровообращения.

Система кровообращения реагирует на малейшие изменения потребности отдельных органов и систем и обеспечивает адекватное распределение кровотока в них. Всё это даёт основание рассматривать систему кровообращения в качестве универсального индикатора адаптивно-приспособительной деятельности целостного организма.

Сердечно-сосудистая система в значительной степени определяет адаптацию организма к физическим и психоэмоциональным нагрузкам, поэтому контроль за её состоянием очень важен в практике образовательной деятельности.

Питание. Оптимальный режим питания, достаточная калорийность рациона и его сбалансированность определяют эффективность работы доминантных в процессе обучения функциональных систем организма. Зачастую школьное питание не соответствует физиологическим нормам рационального, так как учащиеся не соблюдают рекомендуемые временные интервалы, употребляют большое количество «быстрых» углеводов и сахаров, что обуславливает резкий, кратковременный скачок уровня глюкозы в крови, в ответ на который выбра-

сывается большое количество инсулина, что впоследствии ведёт к смещению акцентов в балансе вегетативной нервной системы, а следовательно к снижению умственной работоспособности ученика. Кроме этого, растёт число учащихся, страдающих ожирением различной степени тяжести, заболеваниями органов желудочно-кишечного тракта, что обусловлено в ряде случаев недостаточной грамотностью в вопросах рационального питания, как самих школьников, так и многих педагогов и родителей.

Методики

Физическое развитие. Методика оценки предполагала диагностику физического развития школьников с использованием трёх центильных таблиц. Таблица 1. Определение ростового показателя в зависимости от пола и возраста по трём направлениям: ниже нормы — норма — выше нормы. Таблица 2. Определение весового показателя в зависимости от пола и возраста по трём направлениям: ниже нормы — норма — выше нормы. Таблица 3. Определение типа телосложения по соотношению показателей роста к показателям веса по трём направлениям: дефицит массы тела — норма — избыток массы тела.

Тип телосложения. Вычисляется по индексу Эрисмана: $ИЭ = -0,5 \times L$, где L — окружность грудной клетки; L — рост. На основании полученных данных определялся астенический, нормостенический или гиперстенический тип телосложения.

Идеальная масса тела. Вычисляется по индексу Брэйтмана: $ИБ, кг = P \times 0,7 - 50$, где P — рост. Полученный результат корректируется в соответствии с типом телосложения: астенический тип телосложения — -10% от полученного результата; нормостенический тип телосложения — без изменений; гиперстенический тип телосложения — $+10\%$ от полученного результата.

Сила, уравновешенность, подвижность нервной системы. Определяется при помощи трёх тестов по 10 заданий на каждое качество, с вариантами ответов от «а» до «г», из которых индивид должен выбрать один, наиболее близкий ему. Обработка во всех трёх методиках проводится одинаково. Подсчитывается общее количество ответов «в» и «г», по таблице определяется балл, а в соответствии с ним степень выраженности качества.

Систолический объём кровообращения. Вычисляется по формуле $S = (ADp / AD_{ср.}) \times 100$, где ADp — пульсовое артериальное давление.

Минутный объём кровообращения. Вычисляется по формуле $МОК = (S \times P) / 1000$, где S — систолический объём кровообращения; P — пульс.

Коэффициент выносливости сердечно-сосудистой системы. Вычисляется по формуле $KB = (P \times 10) / ADp$, где P — пульс, ADp — пульсовое давление.

Соответствие питания рекомендуемой величине основного обмена. Количество начисляемых баллов зависит от соответствия калорийности суточного рациона рекомендуемой величине основного обмена.

Коэффициент соответствия пирамиде питания. Количество начисляемых баллов зависит от соответствия суточного потребления определённых категорий продуктов питания сбалансированному рациону (пирамида питания).

Коэффициент питания. Высчитывается по формуле отношения величины основного обмена к величине рекомендуемого основного обмена.

Диагностика уровней показателя

Наиболее удобно проводить оценку уровней показателя индивидуального здоровья с использованием таблицы (рис. 2).

Типы индивидуального здоровья

На основании корреляции балльно-рейтингового показателя диагностируется один из типов индивидуального здоровья.

Дисгармоничный низкий тип здоровья характеризуется дисфункцией ряда показателей индивидуального здоровья по гипофункциональному типу.

Компенсированный низкий тип здоровья характеризуется напряжением функциональных систем организма для компенсации сниженных индивидуальных показателей здоровья.

Гармоничный тип здоровья характеризуется балансом в деятельности морфофункциональных систем организма, отсутствием напряжения и компенсации функционального состояния.

АНТРОПОМЕТРИЯ			НЕЙРОДИНАМИКА			ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ			ПИТАНИЕ		
Физическое развитие	Тип телосложения	Идеальная масса тела	Сила нервной системы	Уравновешенность нервной системы	Подвижность нервной системы	Систолический объём кровообращения	Минутный объём кровообращения	Коэффициент выносливости	Соответствие питания ВООрек.	Коэффициент соответствия	Коэффициент питания
0–20 баллов	←	Дефицит массы тела — 1–10 баллов. Норма — 11–15 баллов. Избыток массы тела — 16–25 баллов.	←	←	←	←	←	←	←	←	←
21–40 баллов	←	Астеник — 5 баллов. Нормостеник — 10 баллов. Гиперстеник — 15 баллов.	←	←	←	←	←	←	←	←	←
41–55 баллов	←	>существующего — 5 баллов; = существующему — 10 баллов; < существующего — 15 баллов.	←	←	←	←	←	←	←	←	←
0–3 баллов	←	Сильный тип нервной системы 4–5 баллов. Слабый тип нервной системы 1–2 балла.	←	←	←	←	←	←	←	←	←
4–12 баллов	←	Уравновешенный тип нервной системы 4–5 баллов. Неуравновешенный тип нервной системы 1–2 балла.	←	←	←	←	←	←	←	←	←
13–15 баллов	←	Подвижный тип нервной системы 4–5 баллов. Инертный тип нервной системы 1–2 балла.	←	←	←	←	←	←	←	←	←
0–5 баллов	←	< 50 мл. — 0 баллов. = 50–70 мл. — 5 баллов. > 70 мл. — 10 баллов.	←	←	←	←	←	←	←	←	←
10–23 баллов	←	< 3,5 л — 0 баллов. = 3,5–5,5 л — 5 баллов. > 5,5 л — 10 баллов.	←	←	←	←	←	←	←	←	←
24–30 баллов	←	< 16–10 баллов. = 16–5 баллов. > 16–0 баллов.	←	←	←	←	←	←	←	←	←
0–9 балла	←	< ВООрек. — 0 баллов. = ВООрек. — 5 баллов. > ВООрек. — 10 баллов.	←	←	←	←	←	←	←	←	←
10–15 баллов	←	5–7 пунктов — 10 баллов. 2–4 пункта — 5 балла. 0–1 пункт — 0 баллов.	←	←	←	←	←	←	←	←	←
16–20 баллов	←		←	←	←	←	←	←	←	←	←

Рис. 2. Таблица уровней показателей индивидуального здоровья

Компенсированный высокий тип здоровья характеризуется напряжением функциональных систем организма для компенсации повышенных индивидуальных показателей здоровья.

Дисгармоничный высокий тип здоровья характеризуется дисфункцией ряда показателей индивидуального здоровья по гиперфункциональному типу.

Эмпирические данные

Для апробации разработанной педагогической модели балльно-рейтинговой системы оценки здоровья учащихся были исследованы 45 человек, учащиеся 5а и 5б классов, (возраст респондентов составил 11–12 лет) средней общеобразовательной школы № 9 с углублённым изучением французского языка города Санкт-Петербурга. По результатам проведённой диагностики на основании корреляции балльно-рейтингового показателя уровней индивидуального здоровья был сделан вывод о его преобладающем типе.

После статистической обработки полученного массива данных были получены следующие результаты, отражённые на диаграмме 1.

Как видно из данных диаграммы 1, более чем 35,6% респондентов имеют компенсированный низкий тип здоровья и более чем у 33,3% респондентов установлен компенсированный высокий тип здоровья. Также стоит отметить, что дисгармоничный низкий тип здоровья, составляет 17,8% среди обследованных респондентов, тогда как дисгармоничный высокий тип здоровья, диагностирован у 6,7% обследуемых. Гармоничный тип здоровья был установлен всего у 6,7% испытуемых.

Обсуждение результатов

Полученные в ходе исследования результаты доказали актуальность использования предложенной педагогической модели балльно-рейтинговой системы оценки здоровья учащихся средней школы. Также хочется отметить, что в процессе практической деятельности по диагностике индивидуальных показателей здо-

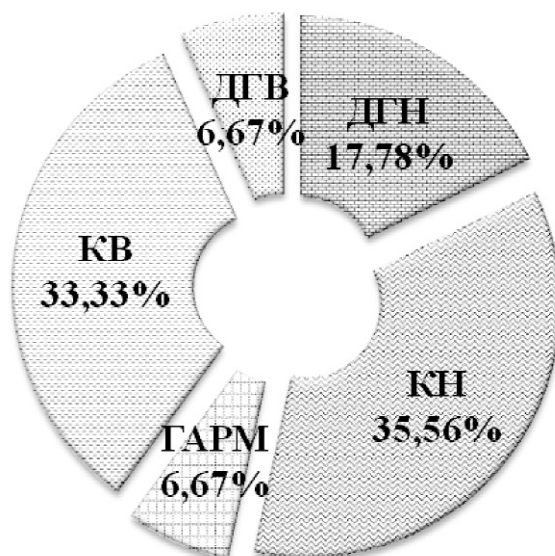


Диаграмма 1. Типы здоровья, сформированного у учащихся 5 классов по результатам исследования (ДГН — дисгармоничный низкий; КН — компенсированный низкий; ГАРМ — гармоничный; КВ — компенсированный высокий; ДГВ — дисгармоничный высокий)

ровья учащиеся приобретают навыки самоконтроля своего функционального состояния. Познание себя, в свою очередь, помогает осознать, что организм человека является системой, где негативное воздействие на любой орган найдёт своё отражение в общих патологических процессах. Подобный подход более эффективно формирует ценностно-смысловые ориентиры здоровьесбережения, обуславливая поведение личности школьника, нацеленное на самоконтроль, самооценку, индивидуального здоровья и принятия в соответствие с результатом адекватных ситуации решений.

Вывод

Древнегреческий философ Сократ писал: «здоровье — не всё, но всё

без здоровья — ничто», и, хотя, со времени его высказывания минуло более 24 веков, значение этой фразы, ставшей крылатой, не теряет своей актуальности. Здоровье — это вечная ценность любого человека, осознавая себя частью мироздания, он может мыслить и действовать в поисках обретения гармонии с окружающим его материальным и духовным миром. В контексте этого философского размышления стоит отметить, что зрелым личностям принадлежит право формирования мировоззрения подрастающего поколения, поэтому на педагогах, на сегодняшний день, лежит ответственность не только за развитие интеллектуального потенциала школьника, но и за сохранения и приумножение его здоровья.

Стартовая диагностика детей на входе в начальную школу и оценка их прогресса в течение первого года обучения

А.Е. Иванова,
младший научный сотрудник
Центра мониторинга качества образования
Института образования
НИУ «Высшая школа экономики»
А.К. Нисская,
научный сотрудник
Института образования
НИУ «Высшая школа экономики»,
кандидат психологических наук

В статье освещены некоторые авторитетные исследования в области развития детей в период вхождения в школьную жизнь. Дана подробная характеристика инструмента iPIPS, разработанного для диагностики навыков и умений детей на входе в школу и в конце первого класса. Описана структура методики, процедура проведения и анализа результатов, приведены ход и результаты пилотажного исследования на российской выборке.

Дети на входе в школу: исследования и методики

Россия уже довольно давно, с конца 90-х годов, принимает участие в международных исследованиях оценки образовательных достижений учащихся, таких как PIRLS, TIMSS, PISA. Эти исследования дают обширную информацию о качестве образования в конце начальной и в основной школе в нашей стране, а также в сравнении с другими странами.

Что происходит с ребёнком в системе образования в начальной школе? Объектом ряда исследований — как российских, так и зарубежных — является связь образовательных достижений ребёнка и семейной среды. Но когда начинает формироваться эта связь? С каким стартовым багажом приходит ребёнок в первый класс, и какого прогресса он добивается течение первого года обучения? В какой степени раннее развитие ребёнка связано с его дальнейшей успешностью в начальной школе? Какова роль школьной образовательной среды в индивидуальном прогрессе ребёнка в начальной школе? До сих пор в нашей стране не было исследования, позволяющего так комплексно подойти к данной проблематике и ответить на эти и многие другие вопросы, касающиеся начала школьной жизни ребёнка.

Хотя было бы несправедливо говорить о том, что исследовательское и инструментальное поле в нише начального школьного образования пусто. Стартовая диагностика ребёнка, призванная оценить его уровень готовности к обучению в школе и выявить его индивидуальные особенности — как общие способности учиться, так и возможные трудности в обучении — является предметом заинтересованного внимания со стороны научного сообщества.

В российской психолого-педагогической системе координат чаще всего можно увидеть два основных понятия, характеризующие степень подготовленности ребёнка к школе — это школьная зрелость и школьная готовность. Этим вопросом уже многие годы занимаются педагоги и психологи: Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович, Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, А.В. Запорожец, В.А. Гуткина и другие исследователи.

Эксперты выделяют также виды готовности к школе. Так, в «Концептуальных основах организации образовательного процесса с детьми старшего дошкольного возраста (5–7 лет) для построения непрерывного содержания дошкольного и начального общего образования»¹, разработанных сотрудниками Института общего образования и Центра «Дошкольное детство» им. А.В. Запорожца, выделяются, например, физическая готовность к школе, личностная готовность, а также интеллектуальная готовность.

Однако единого мнения о том, что представляет собой готовность к школе, сегодня, пожалуй, нет. Тем не менее, методик стартовой диагностики ребёнка, которые применяются в России, довольно много. К примеру, уровень психофизиоло-

гической зрелости ребёнка фиксируется с помощью теста глазо-двигательной координации Кернса–Иирасека; уровень интеллектуальной зрелости определяют по таким методикам, как «10 слов», «Рассказ по картинке»; уровень личностной зрелости оценивают, например, по «Методике определения школьной мотивации Н.Г. Лускановой», методике «Домики»; уровень социальной зрелости определяется беседой, наблюдением, методикой «Рукавички», социометрической процедурой^{2,3,4,5}.

Диагностический потенциал перечисленных инструментов велик и позволяет выявить особенности личностного, социального и интеллектуального развития ребёнка 6–7 лет, определить, сформирована ли «внутренняя позиция школьника»⁶, понять возможные причины асинхронного формирования отдельных компонентов готовности у каждого конкретного ребёнка. Кроме того, на основе результатов диагностики по данным методикам специалист способен составить индивидуальные рекомендации для родителей, направленные на оптимизацию траектории развития и облегчение адаптации ребёнка к школе.

Это методики, которые годами используются в России. Им доверя-

¹ Концептуальные основы организации образовательного процесса с детьми старшего дошкольного возраста (5–7 лет) для построения непрерывного содержания дошкольного и начального общего образования. 2007. URL: <http://mon.gov.ru/work/obr/dok/dos/1402/>

² Колчанова С.С. Стартовая диагностика первоклассников как основа планирования индивидуальных образовательных траекторий // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. 2012. №1. С. 11–14.

³ Некоторые из этих методик были использованы в исследовании готовности детей к школе, проводимом Российской Академией образования в 2007–2010 г., которое представило «профильную картину» оценки первоклассников в 15 регионах нашей страны (Ковалева Г.С., Даниленко О.В., Ермакова И.В., Нурминская Н.В., Гапонова Н.В., Давыдова Е.И. О первоклассниках (по результатам исследований готовности первоклассников к обучению в школе). 2011. URL: <http://www.centeroko.ru/public.htm>

⁴ Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. — М.: Изд-во ВЛАДОС ПРЕСС, 2001. — 160 с.

⁵ Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности): учеб. пособие. — Минск: Тетра Системс, 2000. — 432 с.

⁶ Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 398 с.

ют, они признаются психологическим и педагогическим сообществом. Они охватывают широкий круг феноменов, однако требуют от диагноста высокой квалификации, значительного опыта и временных затрат, что затрудняет их массовое использование.

Помимо анализа российского опыта стартовой диагностики, считаем целесообразным обратиться к опыту зарубежных коллег. Хотелось бы привести пример нескольких, наиболее интересных с нашей точки зрения, международных исследований, посвящённых детям на старте школьной жизни.

Так, в Канаде был разработан инструмент EDI — the Early Development Instrument (EDI). Инструмент оценивает готовность детей к школе по пяти областям: здоровье и физическое развитие, социальные компетенции, эмоциональная зрелость, знание языка и когнитивное развитие, навыки коммуникаций. Результаты оценки агрегируются на общенациональном или других уровнях. EDI был протестирован помимо Канады в США, Австралии и на Ямайке. В 2011 году пилотное исследование EDI прошло в не-англоговорящей стране, Швеции⁷. И всё же непосредственного контакта с детьми в данном исследовании не происходит. Оценка строится на основе опроса учителей, со всеми вытекающими отсюда преимуществами и недостатками.

В Великобритании с 1996 года разрабатывается лонгитюдное исследование EPPSE (Effective Pre-School, Primary and Secondary Education), которое состоит из 4 этапов оценки детей и условий, в которых они развиваются — в возрасте от 3 до 7 лет на первом этапе (EPPE) (1999–2003), до достижения детьми возраста 16 лет на заключительном этапе (EPPSE). Своей задачей авторы исследования видят изучение влияния семейного

бэкграунда, обучения дома, дошкольного опыта детей и их обучения в начальной и основной школе на образовательные достижения этих детей и их социально-психологическое развитие в возрасте 16 лет и старше.

Исследование, которое вызывает у нас наибольший интерес, также родом из Великобритании. С 1995 года в Университете Дарема разрабатывается интересный инструмент iPIPS, имеющий целью стартовую диагностику ребёнка на входе в систему образования и оценку его прогресса в течение первого года обучения. В статье мы расскажем об этом инструменте и его возможностях для российского образования.

Что такое iPIPS?

Инструмент PIPS (Performance Indicators in Primary School) изначально был ориентирован на то, чтобы диагностировать стартовую точку детей в возрасте 4–5 лет, когда они входят в систему образования Великобритании, а также измерять прогресс детей по окончании определённого этапа обучения. Сегодня за фактически 20 лет использования PIPS позволил оценить около 2 миллионов детей в Великобритании.

В настоящий момент идёт процесс адаптации инструмента на языки других стран и культур, PIPS превратился в iPIPS (international Performance Indicators in Primary School). Его уже используют тысячи школ Австралии и Новой Зеландии. Инструмент переведён и адаптирован к применению в ряде неанглоязычных стран — Корее, Германии и др.

Данный инструмент обладает целым рядом преимуществ, позволяющих говорить о возможном его применении в нашей стране. iPIPS

⁷ Hagquist C., Hellström L. The psychometric properties of the early development instrument: a rasch analysis based on Swedish pilot data. *Social Indicators Research*, 2013, 117, 301–317.

разработан в соответствии с последними достижениями мировой психологической науки. Это качественный стандартизированный инструмент с доказанными психометрическими свойствами и валидностью (ранее на британской выборке, а теперь и на выборке российских первоклассников). Инструмент предполагает индивидуальную диагностику ребёнка, что отличает его от других международных исследований детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Наконец, iPIPS создан в формате компьютерного адаптивного тестирования, что позволяет максимально мягко и с большой точностью оценить каждого ребёнка.

Основным преимуществом iPIPS является комплексный подход к оценке образовательных достижений учащихся. Инструмент позволяет оценить стартовую точку ребёнка, а также посмотреть на динамику его образовательных достижений в двух принципиальных областях — математике и чтении, — благодаря оценке прогресса за первый учебный год в школе. Кроме того, диагностика предполагает использование контекстной информации об условиях, в которых жил и развивался ребёнок до того, как пошёл в школу, о его семейном бэкграунде и воспитательных практиках родителей. Без внимания не оставлены и учительские практики. Наконец, помимо предметных навыков инструмент предполагает оценку социального и эмоционального развития ребёнка, а также его поведенческих характеристик.

Описание инструмента iPIPS

В сегодняшних российских реалиях учитель имеет множество возможностей задуматься о своём опыте, увидеть новые ресурсы в работе, свободно привлекая методики и приёмы обучения, обмениваясь опытом и идеями с коллегами. Эта

самостоятельность педагога провозглашена в отечественных стандартах последнего поколения, однако, простых и действенных инструментов, которые показали бы самому учителю то поле, где его новаторское действие необходимо и ожидаемо, не так много.

И в этой связи, мы предполагаем существование двух параллельных ниш, в которых iPIPS может развиваться в нашей стране: как международное сравнительное исследование (которое будет постепенно развиваться при участии других стран, для решения задач межстранового сравнения достижений первоклассников) и как инструмент, ориентированный исключительно на внутрисекторное использование. Российский iPIPS может быть использован как средство мониторинга стартовой диагностики и прогресса детей в первом классе и как средство диагностики продвижения конкретного ребёнка.

Принимая во внимание данные соображения, было запущено изучение возможности регулярного применения iPIPS в России. Переводом, адаптацией и апробацией инструмента в России занимается Институт образования НИУ ВШЭ.

Процесс обследования начинается с первичного тестирования в конце сентября — начале октября, когда ребёнок только приходит в школу. Цель диагностики — предоставить учителю полезную информацию на этапе знакомства с классом, а также установить точку отсчёта в измерении дальнейших образовательных достижений учеников. Второй цикл обследования проходит в конце первого класса — в мае. Цель этого этапа — измерение индивидуального прогресса ребёнка в течение первого года обучения.

По результатам тестирования сообщаются баллы каждого ребёнка за блоки «Представления о чтении», «Представления о математике» и «Фонологическая грамотность», а также баллы по отдельным блокам заданий.

Буклет, используемый для диагностики ребёнка, включает в себя несколько блоков заданий:

- Письмо (задание, призванное оценить умение ребёнка писать).
- Словарный запас.
- Фонологический блок, включающий:
 - Задание на повторение слов.
 - Задание на поиск рифмы из предложенного набора слов.
- Представления о чтении:
 - Понимание структуры текста.
 - Знание букв.
 - Чтение слов (схватывание графической оболочки слова).
 - Чтение короткой истории (декодирование текста).
 - Чтение на понимание.
- Представления о математике:
 - Счёт.
 - Сложение и вычитание (с опорой на предмет).
 - Распознавание чисел.
 - Математические задачи.
 - Задачи с более широким контекстом (поход в магазин со списком покупок).
- Отношения (игровое задание, в котором ребёнок показывает своё отношение к школе, учёбе и некоторым другим занятиям).

Таким образом, буклет диагностики даёт вполне конкретное представление о том, какими учебными навыками ребёнок обладает на момент начала обучения в школе. Конечно, ребёнок на входе в школу не должен знать и уметь практически ничего из вышеперечисленного. Но чтобы качественно и ответственно измерить прогресс ребёнка, необходимо знать его стартовую точку.

Некогнитивное развитие ребёнка также находится в фокусе внимания настоящего исследования. Оценка психосоциального развития производится на основании 11 параметров, по которым учитель оценивает каждого ребёнка в классе.

- 1) привыкание ребёнка к школе;
- 2) независимость ребёнка при взаимодействии с окружающими;
- 3) уверенность ребёнка в себе при взаимодействии с окружающими в школе;

4) сосредоточенность на занятиях, которыми руководит учитель;

5) сосредоточенность в самостоятельных занятиях;

6) поведение (включая понимание последствий своих поступков для себя и окружающих);

7) взаимоотношения со сверстниками;

8) взаимоотношения со взрослыми;

9) умение ребёнка следовать правилам;

10) культурное развитие;

11) коммуникация с окружающими.

На втором этапе обследования опросник вновь предъявляется учителю, что даёт нам возможность отследить динамику социального и эмоционального развития ребёнка и связать её с прогрессом первоклассника.

Кроме того, в конце первого года учитель оценивает поведенческие характеристики своих учеников с помощью опросника, содержащего в своей основе американскую методику диагностирования синдрома гиперактивности и дефицита внимания DSM-IV. Цель анкеты — измерить степень выраженности составляющих синдрома (преобладание гиперактивности, преобладание дефицита внимания и смешанный тип) и указать учителю и родителям на проблему. По многочисленным отзывам специалистов, в российской психологической практике не хватает компактного инструмента, позволяющего быстро оценить симптомокомплекс гиперактивности и дефицита внимания. Данная анкета вполне может занять это место и стать отдельным полезным и практичным инструментом в практике школьного психолога.

Наконец, родительский опросник позволяет оценить семейный бэкграунд детей. Опросник включает в себя следующие блоки: ресурсы семьи (образовательные и бытовые); материальное положение; образование и профессиональный статус родителей; национальность и язык семьи; социализация ребёнка;

ка до школы (включая оценку родителями детского сада); воспитательные практики в семье и др.

Таким образом, концептуальная рамка исследования позволяет комплексно оценить каждого ребёнка.

Адаптация инструмента для российского использования

Описание данного исследования было бы неполным без упоминания о кропотливом процессе его адаптации на российскую почву. Отметим здесь, что адаптация — это не просто перевод, это процесс, состоящий из множества процедур и принятия в итоге ответственного решения о том, является ли измеряемый конструкт одним и тем же в версиях инструмента на разных языках, а также проверки эквивалентности оригинальной и адаптированной версий⁸. Для создания российской версии были приглашены квалифицированные переводчики, эксперты в сфере лингвистики и начального образования, а также педагоги. Верификация эквивалентности версий достигалась за счёт обратного перевода российской версии на английский язык, проверки каждого задания командой специалистов с российской стороны и разработчиками из университета Дарема. Процесс адаптации потребовал немало времени и усилий, инструмент в ходе адаптации значительно менялся, пока не принял свою актуальную форму.

Для анализа результатов применялась специальная техника измерений, в основе которой лежит современная теория тестирования, позволяющая проанализировать качество инструмента iPIS как инструмента измерения. Именно в рамках современной теории тестирования возможно оценить прогресс ребёнка, несмотря на то что, первоклассники выполняют частично различные наборы заданий (благодаря адаптивному алгоритму, более лёгкие в начале года и более трудные в конце) и в разные промежутки времени.

Проведённый анализ подтвердил качество инструмента и продемонстрировал возможность его массового использования в нашей стране. Сам же анализ, как было упомянуто выше, строился на данных пилотного исследования, проведённого нами в выбранном регионе России.

Всего в нашу выборку попало 310 учеников первого класса (около 5% первоклассников) одного из регионов европейской части России. Процедура составления выборки предполагала стратифицированный рандомизированный отбор. Населённый пункт школы отбирался случайно по заданным параметрам (табл. 1). Отбор школы, класса, учеников в классе производился случайным образом. Подобный дизайн исследования, хотя и не позволяет делать основополагающих выводов обо всех первоклассниках региона (ввиду ограниченности выборки), всё же даёт общее представление о некоторых реалиях и тенденциях начала обучения детей в школе.

Таблица 1

Выборка первоклассников, октябрь 2013

Пол, %		Местность, %		Тип школы, %	
Жён.	49	Городская	71,6	Гимназии	16,1
Муж.	51	Сельская	28,4	Школы с углублённым изучением предметов	21,9
				Общеобразовательные школы	61,9

⁸ Hambleton R.K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R.K. Hambleton, P.F. Merenda, & C.D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3–38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Результаты апробации инструмента

В свете новых федеральных стандартов дошкольного и начального школьного образования мы не ждём от ребёнка ни умения читать, ни умения считать. Однако, как показало пилотное исследование, наши дети, идя в первый класс, прекрасно знают буквы и цифры,

многие из них пишут, читают и считают.

На рис. 1 показано распределение детей по умению писать своё имя и фамилию. 47% выборки первоклассников смогли написать своё имя на 4 балла (максимум 5), т.е. все буквы узнаваемы, зеркально написанных букв нет, хотя возможно неправильное использование заглавных и строчных букв.

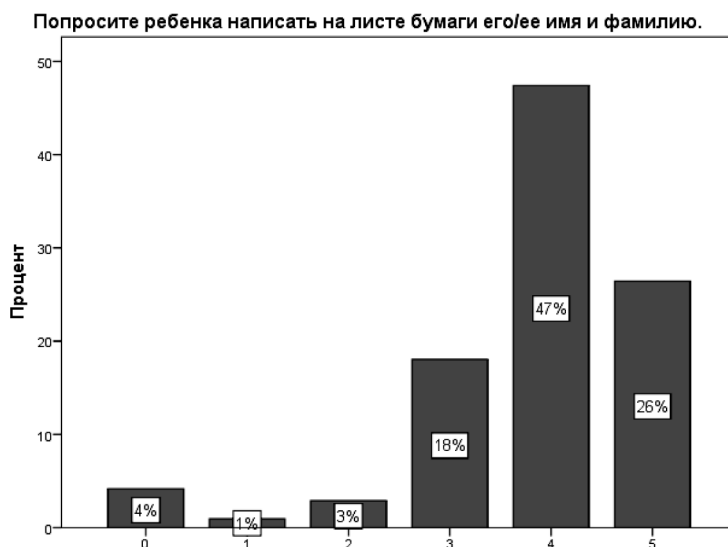


Рис. 1. Умение первоклассников написать своё имя и фамилию (в процентах)

Почти 90% первоклассников на входе в школу знали такие буквы, как С, А, О, М, Л, Н, И, К. Около 30% детей смогли прочесть без ошибок короткую историю из 19 слов. Более 90% узнали и правильно назвали числа первого де-

сятка. Около 70% детей смогли решить задачи на сложение с опорой на предмет (рис. 2).

Дисперсионный анализ показал, что результаты первоклассников в базовых навыках математики и чтения статистически не различа-

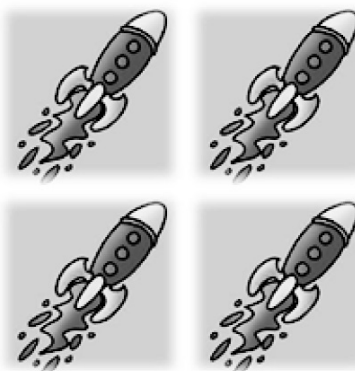
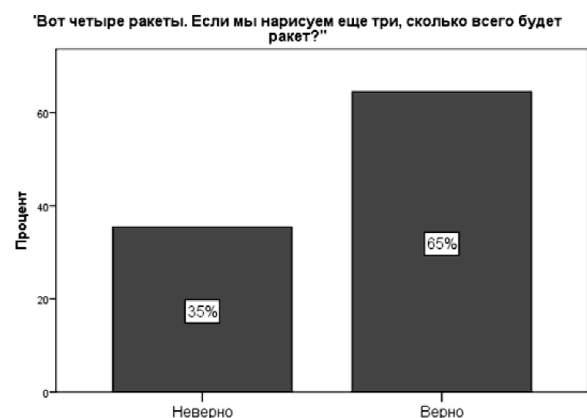


Рис. 2. Решение задачи на сложение первоклассниками региона (в процентах)

ются по полу, месту расположения школы (сельские или городские районы), или возрасту (рассматривалось три возрастные группы — до 7 лет, от 7 до 7,5 лет, и старше 7,5 лет).

Однако стартовые результаты первоклассников различались в зависимости от типа школы. И по чтению, и по математике, и по фонологической грамотности наибольшие баллы набирают ученики из школ с углублённым изучением предметов, наименьшие — ученики из общеобразовательных школ. Таким образом, с самого начала некоторые школы находятся в более выгодном положении, принимая самых подготовленных учеников.

Тем интереснее было сравнить прогресс детей за первый год обучения в школах разного типа. На рис. 3 представлено сравнение баллов по математике (в единицах измерения в рамках IRT — логитах) учеников из школ трёх типов за два этапа тестирования. «Усики» каждого цвет-

ного бокса обозначают разброс баллов по математике (от минимального до максимального), полученных в школах каждого типа. Горизонтальная черта в каждом боксе обозначает медиану баллов в школах.

Очевидно, что дети из «обычных» школ «выросли» ничуть не меньше, по сравнению со школами с углублённым изучением предметов и с гимназиями. Дисперсионный анализ также показал, что значимых различий в относительном прогрессе первоклассников за год не наблюдается.

На данном этапе нам не удалось выявить связи *прогресса* с другими важными факторами, такими, например, как социально-экономический статус семьи или посещение детского сада. Мы можем предположить, что прогресс ребёнка будет связан в большей степени с учителем, с его практиками и профессиональными характеристиками, и мы надеемся проверить данную гипотезу в ближайшем будущем.

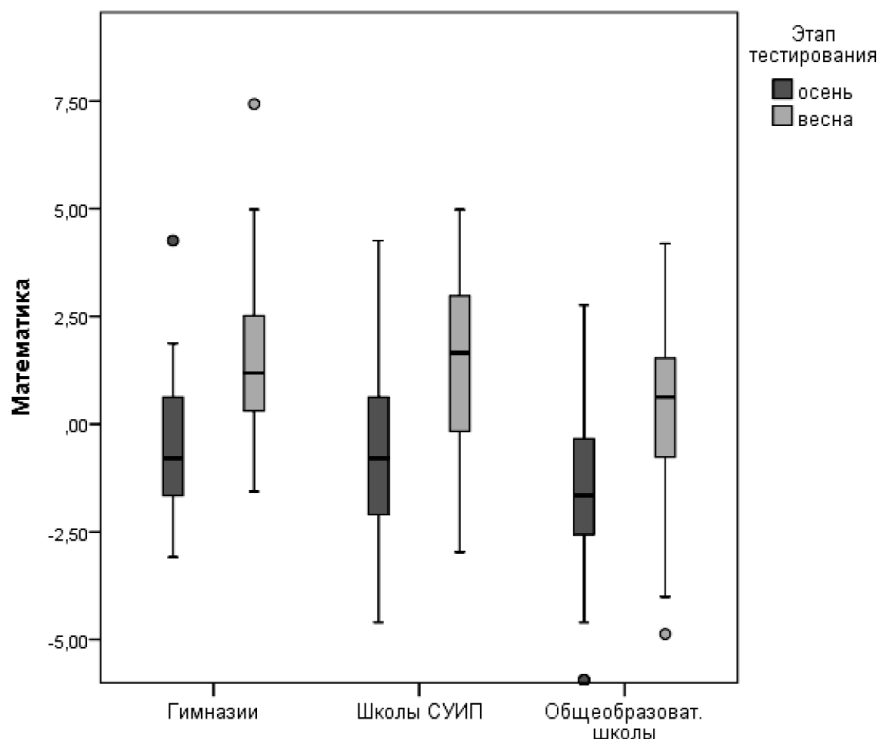


Рис. 3. Результаты по математике учеников школ разного типа за два этапа тестирования (в логитах)

Потенциал использования результатов исследования iPIPS

Представленные результаты являются предварительными, делать на их основе выводы сложно, но они дают повод задуматься. В том числе об их проверке и подтверждении на более широких выборках. В данный момент исследование продолжается и проводится в трёх регионах России на выборке более четырёх тысяч первоклассников. Представляется, что в дальнейшем это исследование даст исключительно интересную картину того, с каким багажом дети приходят в школу, и какой скачок они совершают в течение года.

Но помимо этой, во многом внешней оценки стартовой точки первоклассников на региональном уровне, iPIPS может многое дать конкретному учителю, хотя, безусловно, не так много, как опыт и знания самого педагога.

Так, сегодня ввиду широко распространённых миграционных явлений в первый класс приходит много детей, недостаточно владеющих русским языком. Оценить их потенциал весьма затруднительно. Использование iPIPS позволяет понять, может ли данная особенность помешать продолжить обучение, нуждается ли ребёнок в специальной подготовке, за счёт каких ресурсных областей (например, неязыковых) может быть достигнут прогресс в обучении.

Во-вторых, все дети имеют индивидуальные психологические особенности, которые могут косвенно повлиять на представление учителя об их когнитивном развитии. Так, стеснительные дети поначалу редко демонстрируют высокий уровень, не хотят отвечать и могут быть восприняты как педагогически запущенные. Инструмент iPIPS позволяет нивелировать подобные влия-

ния и получить объективную картину.

Таким образом, использование iPIPS позволит учителю достаточно быстро и точно, минимизировав влияние посторонних факторов, увидеть «портрет» класса, понять, какие навыки каждый из детей уже освоил, что находится в зоне ближайшего развития⁹, а что требует особых усилий со стороны школы и родителей.

Инструмент может сыграть важную роль при консультировании родителей учеников. Результаты тестирования помогут в разговоре с родителем аргументированно объяснить, как лучше планировать воспитательный процесс, что следует добавить, а чего избегать.

Помимо этого iPIPS может оказать поддержку учителю в аргументации его действий и решений по организации учебного процесса. Педагог, стремящийся оказывать качественные образовательные услуги, порой попадает в ситуацию конфронтации, когда его профессионализм подвергается проверке. Знание и понимание результатов по методике iPIPS могут быть полезны при рассогласованном видении траекторий развития детей учителем, родителями и администрацией. Объективные тестовые данные помогут задать наиболее подходящий темп освоения знаний и навыков, обосновать верность того или иного подхода, продемонстрировать профиль своего класса, дать условно-вариантный прогноз развития и определить особенно значимые «точки роста».

Большой потенциал iPIPS имеет и в области анализа эффективности собственной работы учителем. Знание и умение интерпретировать и пользоваться результатами диагностики позволяют увидеть свои достижения и проиллюстрировать их другим. Это касается не только личных профессиональных дости-

⁹ *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1996. — 536 с.

жений, но и оценки ситуации в российском образовании в целом.

Наконец, введение культуры объективного тестирования имеет колоссальное значение в аспекте знакомства школьников с подобной системой оценки. Раннее знакомство с практикой тестирования в увлекательной игровой форме поможет школьникам адаптироваться, снизить тревогу по отношению к процедуре, сформировать интерес

к объективному оцениванию своих достижений. Важно показать ребёнку, что свои актуальные результаты лучше сопоставлять со своими же предыдущими, а не с результатами сверстников.

Таким образом, потенциал использования исследования iPIPS достаточно широк и разнообразен. Найдётся ли ему место в нише современного российского начального образования, покажут ближайшие годы.

Критериальное оценивание уровня сформированности универсальных учебных действий школьников

М.А. Ступницкая,
педагог-психолог

С помощью критериев можно оценивать не только предметные знания учащихся. Являясь универсальной технологией, критериальное оценивание позволяет, кроме всего прочего, оценивать уровень сформированности универсальных учебных действий (УУД). Формирование УУД становится весьма актуальной задачей в условиях внедрения ФГОС. Для её решения необходимо иметь инструмент, диагностирующий уровень сформированности универсальных учебных действий и отслеживающий процесс их формирования. Критериальный подход позволяет это сделать.

Различные способы диагностики УУД предполагает проведение специальных мероприятий (контрольные работы по отдельным учебным предметам, выполнение различных тестов, диагностических упражнений и т.п.). Всё это требует от учащихся времени, а от учителя усилий по обработке результатов работы детей. Легко представить, как относятся учителя к предложениям провести дополнительную проверочную работу по своему предмету.

Предлагаемые нами диагностические мероприятия не потребуют от детей никаких усилий. Учителям же предлагается принять участие в экспертном опросе, который не потребует много времени. При этом вся обработка данных опроса осуществляется на основе критериального подхода, что значительно упрощает эту процедуру.

Данную диагностику уровня сформированности УУД имеет смысл проводить с 5 класса и старше. Это связано с тем, что устойчивый «профессиональный почерк» школьника, основные способы его учебной деятельности формируются примерно к началу учёбы в основном звене школы.

В опросе принимают участие 6–8 учителей, ведущих уроки по основным предметам и работающих в данном классе не менее 2–3 месяцев. Лучше, если это будут опытные педагоги. Практика показывает, что эта процедура занимает у учителя примерно час.

Каждый учитель получает по три опросных листа («Познавательные УУД», «Регулятивные УУД», «Коммуникативные ОУН»), которые заполняет в соответствии с инструкцией.

Ниже предлагается текст опроса, ключ для обработки полученных данных, описание результатов диагностики и рекомендаций для учителей по использованию этих результатов.

Уважаемые коллеги!

Все мы знаем, как важно развивать у учащихся не только предметные ЗУН, но и УУД (познавательные, регулятивные, коммуникативные). Предлагаемый вам экспертный опрос поможет определить, хорошо ли развиваются эти УУД у наших учащихся. Ваши ответы помогут в совершенствовании нашей общей работы в этом направлении.

Инструкция. В средней колонке («Виды работы на уроке») приводятся некоторые характеристики учебной работы детей, которые вы постоянно наблюдаете на своих уроках. Выберите наиболее подходящую характеристику и поставьте галочку на пересечении данного утверждения и фамилии учащегося. Спасибо!

ИНСТРУМЕНТАРИЙ

Таблица 8

Экспертный опрос учителей «Общеинтеллектуальные умения и навыки»

Познавательные УУД

Баллы	Виды работы на уроке	Фамилии учащихся							
1. Восприятие информации									
<i>1.1. Устную инструкцию воспринимает:</i>									
4	с первого предъявления								
3	нуждается в дополнительных разъяснениях								
2	нуждается в пошаговом предъявлении с пошаговым контролем усвоения								
1	не воспринимает устную инструкцию								
<i>1.2. Письменную инструкцию (в учебнике, на доске, на карточке и т.п.) воспринимает:</i>									
4	самостоятельно								
3	нуждается в разъяснениях								
2	нуждается в пошаговом предъявлении с пошаговым контролем усвоения								
1	не воспринимает письменную инструкцию								
2. Интеллектуальная обработка информации									
<i>2.1. Умеет ли выделять главное в предложенной информации:</i>									
3	способен выделить самостоятельно								
2	нуждается в дополнительных (наводящих, уточняющих вопросах)								
1	испытывает значительные затруднения								
<i>2.2. Умеет ли выделять новое в учебном материале:</i>									
3	способен выделить самостоятельно								
2	нуждается в помощи								
1	испытывает значительные затруднения								
<i>2.3. Темп интеллектуальной деятельности:</i>									
3	обладает высоким темпом								
2	обладает средним темпом								
1	темп значительно снижен								
3. Результативность интеллектуальной деятельности									
<i>3.1. Результат получает:</i>									
4	оригинальным творческим способом								
3	успешно (рационально, эффективно) воспроизводит предложенный учителем алгоритм								
2	нерациональным («длинным») путём								
1	путем подгонки под ответ («методом тыка»)								
<i>3.2. Предъявление результата:</i>									
4	способен дать развёрнутый ответ и аргументировать своё решение								
3	способен дать правильный ответ, но не может его обосновать								
2	приходится «вытягивать» ответы								
1	необходимость отвечать, как правило, вызывает серьёзные затруднения								

Баллы	Виды работы на уроке	Фамилии учащихся					
4. Самооценка результата работы:							
3	способен дать объективную оценку результату своей работы, т.к. понимает суть допущенных ошибок						
2	не всегда может дать объективную оценку своей работе, хотя, как правило, видит допущенные ошибки						
1	не может объективно оценить свою работу, т.к. не понимает, что допустил ошибки						
5. Соответствие статуса учащегося требованиям программы обучения:							
3	способен усвоить программу по Вашему предмету в нормативные сроки						
2	для освоения программы требуется система дополнительных занятий						
1	освоение программы по различным причинам затруднено						
Общий балл:							
Средний балл:							

Обработка данных опроса

Ключ:

Каждой позиции, выбранной учителем для каждого ученика, соответствует определённый балл (см. крайнюю левую колонку). Необходимо сложить все баллы каждого ученика и записать их в строку «Общий балл». Далее все «общие баллы» каждого ученика по данной шкале («Познавательные УУД»), складываются и делятся на число, соответствующее количеству учителей-участников опроса и записываются в строку «Средний балл». Так мы получаем среднеарифметический балл каждого ученика по шкале («Познавательные УУД»). Эти баллы – условны, они нужны для того, чтобы отнести учащихся класса к определённой группе.

Результат:

В результате подсчёта можно выделить три группы учащихся: слабая группа (набирает от 9 до 15 баллов), средняя группа (набирает от 16 до 23 баллов), сильная группа (набирает от 24 до 31 баллов).

Статус учащегося по шкале «Познавательные УУД» и рекомендации учителям

Слабая группа (9–15 баллов)

Воспринимая учебную информацию, практически не в состоянии действовать самостоятельно, особые трудности вызывает информация, предъявляемая в письменной (устной) форме. Испытывает значительные затруднения при выделении нового и главного при интеллектуальной обработке информации. Темп интеллектуальной деятельности и её результативность выражено снижены. Результат работы чаще всего получает путём «подгонки под ответ», а необходимость предъявлять его вызывает серьёзные затруднения, ответы, как правило, приходится «вытягивать». Не может объективно оценить свою работу, т.к. часто «не видит» допущенные ошибки или не понимает, что допустил их, в связи с тем, что во внутреннем плане не сформиро-

вано представление об эталоне работы. Освоение школьной программы значительно затруднено.

Нуждается в пошаговом предъявлении учебной информации с пошаговым контролем её усвоения. При интеллектуальной обработке информации необходима значительная обучающая, организующая и стимулирующая помощь учителя. Необходимо развивать приёмы логического мышления, формировать представления об эталоне работы и критериях её оценки. Для успешного освоения большинства учебных предметов требуется система дополнительных занятий.

Средняя группа (16–23)

Воспринимая учебную информацию (как устную, так и письменную), нуждается в дополнительных разъяснениях. При интеллектуальной обработке информации нуждается в некоторой (стимулирующей, организующей) помощи. Темп интеллектуальной деятельности средний. Результат работы чаще всего получает, воспроизводя предложенный учителем алгоритм, хотя временами действует самостоятельно нерациональным, «длинным» путём. Давая правильный ответ, не всегда может аргументировать его, обосновать свою точку зрения. Не всегда может дать объективную оценку своей работы, хо-

тя, как правило, видит допущенные ошибки.

При восприятии и интеллектуальной обработке учебной информации в ряде случаев нуждается в дополнениях, наводящих или уточняющих вопросах. Необходимо развивать способность действовать рациональными способами, умение аргументировать свою позицию, обосновывать полученный результат. Следует совершенствовать умение объективно оценивать свою работу.

Сильная группа (24–31)

Успешно воспринимает учебную информацию (как устную, так и письменную) с первого предъявления. Способен самостоятельно выделить новое и главное при интеллектуальной обработке учебного материала. Темп интеллектуальной деятельности несколько выше, чем у других учащихся. Результат работы получает, успешно воспроизводя предложенный алгоритм, в ряде случаев может действовать оригинальным, творческим способом. Способен дать развёрнутый ответ и обосновать его, аргументировать свою позицию. В большинстве случаев может дать объективную оценку результату своей работы, т.к. понимает суть допущенных ошибок.

Желательно поощрять творческий подход к решению учебных задач, развивать познавательный мотив.

Таблица 9

Экспертный опрос учителей «Регулятивные УУД»

Регулятивные* УУД

Баллы	Виды работы на уроке	Фамилии учащихся
1. Получив задание:		
3	планирует работу до её начала	
2	планирует в ходе работы	
1	вообще не составляет плана	
2. Вопросы, уточняющие задание, задаёт:		
4	не нуждается в дополнительных пояснениях	

Баллы	Виды работы на уроке	Фамилии учащихся									
3	до начала работы										
2	в ходе работы										
1	не задаёт, хотя и нуждается в пояснениях										
3. Выполняя задание:											
4	работает, точно придерживаясь плана										
3	отступает от плана в деталях, сохраняя общую последовательность действий										
2	начинает работать по плану, но в ходе работы грубо нарушает порядок действий										
1	работает хаотично, без плана										
4. Завершая задание:											
3	обязательно добивается запланированного результата										
2	не доводит работу до окончательного результата										
1	довольствуется ошибочным результатом										
5. Закончив работу:											
4	проверяет её результат, находит и исправляет ошибки										
3	результат не проверяет, т.к. довольствуется любым результатом										
2	результат не проверяет, т.к. всегда убеждён в его правильности										
1	результат проверяет, но ошибок «не видит»										
6. Помощь в работе:											
4	не нуждается										
3	нуждается и принимает										
2	нуждается, но не умеет пользоваться										
1	нуждается, но не обращается										
Общий балл:											
Средний балл:											

* За основу взят экспертный опрос, приведённый в книге Н.Ф. Кругловой «Регуляторная составляющая учебной деятельности» [2].

Процедура обработки данных опроса такая же, как по познавательным УУД.

Результат:

В результате подсчёта можно выделить три группы учащихся: слабая группа (набирает от 6 до 10 баллов), средняя группа (набирает от 11 до 16 баллов), сильная группа (набирает от 17 до 22 балла).

Статус учащегося по шкале «Регулятивные УУД» и рекомендации учителям

Слабая группа (6–10)

Выраженно затруднено осмысление учебной задачи, как цели деятельнос-

ти. Приступает к работе, не имея плана, уточняющих вопросов не задаёт, хотя и нуждается в пояснениях, действует импульсивно, хаотично. Если план работы предложен педагогом, в ходе работы грубо нарушает его, не замечая этого. Завершив задание, часто довольствуется ошибочным результатом. При этом, даже проверяя результат, допущенных ошибок не видит. Не способен обратиться за необходимой помощью, и даже, если такая помощь оказана, не умеет ею воспользоваться.

Необходимо обучать умению ставить цель собственной деятельности, разрабатывать шаги по её достижению, пошагово сверять свои действия с имеющимся планом. По завершении работы следует побуждать ребёнка сравнивать полученный результат с эталоном, находить и исправлять допущенные ошибки и на этой основе давать самооценку. Желательно показывать ребёнку, где можно получить помощь и как ею воспользоваться.

Средняя группа (11–16)

В целом ряде случаев способен осмыслить учебную задачу, как цель своей деятельности. При этом планирование и необходимые уточнения осуществляет уже в ходе работы. Имея целый ряд сформированных алгоритмов работы, не всегда способен выбрать оптимальный. При реализации плана работы, отступает от него в деталях, сохраняя общую последовательность действий. Завершая работу, не всегда добивается запланированного результата. Результат работы не проверяет в связи с тем, что заранее убеждён в его правильности или потому, что довольствуется любым результатом. В случае необходимости может обратиться за помощью, но не всегда способен ею воспользоваться.

При работе над учебной задачей нуждается в некоторой организующей и стимулирующей помощи педагога. Необходимо развивать навыки планирования собственной деятельности и способности действовать в соответствии с планом, умения выбирать оптимальный алгоритм работы. Также следует формировать более чёткие представления об эталоне работы и критериях её оценки.

Сильная группа (17–22)

Способен осмыслить учебную задачу, как цель своей деятельности. В большинстве случаев, приступая к работе, заранее планирует свои действия или успешно пользуется уже сформированными алгоритмами работы. В случае необходимости уточняет детали до начала работы. Осуществляя работу, точно придерживается имеющегося плана или отступает от плана лишь в деталях, сохраняя общую последовательность действий. Завершая задание, обязательно добивается запланированного результата. Закончив работу, проверяет её, находит и исправляет ошибки. В случае необходимости способен обратиться за необходимой помощью и воспользоваться ею. Следует развивать самостоятельность в учебной работе, поощрять найденные ребёнком оригинальные и рациональные способы организации собственной работы.

Процедура обработки данных опроса такая же, как по познавательным и регулятивным УУД.

Результат:

В результате подсчёта можно выделить три группы учащихся: слабая группа (набирает от 8 до 13 баллов), средняя группа (набирает от 14 до 20 баллов), сильная группа (набирает от 21 до 26 балла).

Экспертный опрос учителей «Коммуникативные УУД»

Коммуникативные УУД

Баллы	Виды работы на уроке	Фамилии учащихся					
1. Изложение собственных мыслей:							
3	может самостоятельно донести свою мысль до других						
2	может донести свою мысль до других только с помощью наводящих вопросов						
1	не может донести свою мысль до других даже с помощью наводящих вопросов						
2. Ведение дискуссии							
<i>2.1. Способность отвечать на вопросы:</i>							
4	обычно отвечает, давая развёрнутый ответ						
3	обычно отвечает, давая неполный ответ						
2	как правило, при ответе испытывает затруднения из-за волнения или из-за ограниченности словаря						
1	практически не может самостоятельно отвечать на вопросы						
<i>2.2. Способность задавать вопросы:</i>							
3	обычно самостоятельно формулирует корректные вопросы						
2	формулировки вопросов не всегда понятны собеседнику и требуют уточнений						
1	практически не может формулировать вопросы, понятные собеседнику						
<i>2.3. Способность корректно возражать оппоненту:</i>							
3	обычно возражает своему оппоненту корректно						
2	не всегда корректно возражает своему оппоненту						
1	как правило, не соблюдает корректность, возражая оппоненту						
3. Взаимодействие в учебной группе (в группе сверстников)							
<i>3.1. Способность аргументировано отстаивать собственную позицию:</i>							
3	обычно отстаивает свою позицию аргументировано						
2	не всегда аргументировано отстаивает свою позицию						
1	как правило, не может аргументировано отстаивать свою позицию						
<i>3.2. Способность гибко (разумно и осознанно) менять собственную</i>							
4	обычно может гибко (разумно и осознанно) менять свою позицию в случае необходимости						
3	не всегда может в случае необходимости гибко (разумно и осознанно) менять свою позицию						
2	как правило, не может гибко (разумно и осознанно) менять свою позицию, даже если понимает необходимость этого шага						

Продолжение табл. 10

Баллы	Виды работы на уроке	Фамилии учащихся					
1	не может гибко (разумно и осознанно) менять свою позицию, потому что, как правило, не понимает необходимость этого шага						
<i>3.3. Способность подчиниться решению группы для успеха общего дела:</i>							
3	обычно может подчиниться решению группы						
2	не всегда может подчиниться решению группы						
1	как правило, не подчиняется решению группы						
4. Соблюдение социальной дистанции в ходе общения (способность учитывать статус собеседника и особенности ситуации общения):							
3	обычно удерживает социальную дистанцию в ходе общения						
2	не всегда удерживает социальную дистанцию в ходе общения						
1	как правило, игнорирует социальную дистанцию в ходе общения						
Общий балл:							
Средний балл:							

Статус учащегося по шкале «Коммуникативные УУД» и рекомендации учителям

Слабая группа (8–13)

Не способен самостоятельно донести до окружающих собственные мысли и формулировать ответы на обращённые к нему вопросы, а также самостоятельно формулировать вопросы собеседнику. В ходе дискуссии, как правило, не корректен. Не может аргументировано отстаивать собственную позицию и гибко менять её, т.к. не понимает необходимость этого шага. При взаимодействии в группе не подчиняется общему решению группы. Не способен строить общение с учётом статуса собеседника и особенностей ситуации общения.

Необходимо развивать приёмы участия в дискуссии, формировать способность обосновывать свою позицию в споре, видеть общую цель группы и действовать в соответствии с ней, удерживать социальную

дистанцию в ходе общения со взрослыми и сверстниками.

Средняя группа (14–20)

Испытывает некоторые затруднения при изложении собственных мыслей, ответах на обращённые к нему вопросы в связи с волнением (ограниченным словарным запасом) и при попытках самостоятельно формулировать вопросы собеседнику. Не всегда способен отстаивать свою позицию или разумно изменять её, а также подчиниться решению группы для успеха общего дела. Возражая оппоненту, бывает не корректен. В ходе общения может нарушать социальную дистанцию.

Необходимо работать над совершенствованием умения излагать свои мысли, формулировать вопросы собеседнику и отвечать на поставленные вопросы. Желательно помочь ребёнку в развитии способности отстаивать вою позицию или разумно менять её. Следует работать над умением соблюдать социальную дистанцию в общении.

Сильная группа (21–26)

Способен ясно и чётко излагать свои мысли, корректно отвечать на поставленные вопросы, формулировать вопросы собеседнику, а также возражать оппоненту. Умеет аргументировать свою позицию или гибко менять её в случае необходимости. Способен подчиниться решению группы ради успеха общего дела. Всегда удерживает социальную дистанцию в ходе общения.

Не нуждается в специальной работе по развитию коммуникативных навыков.

Разумеется, описание статуса учащихся и рекомендаций по работе с ними носят обобщённый характер. В каждом конкретном случае необходимо учитывать индивидуальные особенности детей.

Несмотря на всю трудоёмкость разработки и внедрения критери-

ального оценивания, это очень увлекательный процесс, который захватывает и детей и взрослых. Разработка критериев вносит ясность для педагогов относительно стратегических целей и тактических задач обучения, а детям помогает понять, **как** учиться, **чему** учиться, а главное, **зачем** учиться.

Список литературы

1. *Галеева Н.Л.* Сто приёмов для учебного успеха ученика на уроках биологии. — Москва: «5 за знания», 2006.
2. *Круглова Н.Ф.* Регуляторная составляющая учебной деятельности. — М., 2001.
3. *Ступницкая М.А.* Критериальное оценивание: что это такое и как оно работает. — Школьные технологии № 6, 2014.

Практика

Оценка результатов обучения в условиях компетентностного образования в школе

Ольга Калиберда,
Лицей «Столичный», г. Астана
Гульжан Примбетова,
Национальный центр тестирования
primbetova1@yandex.ru

На примере геометрии показан способ систематизации учебного материала для определения уровня достижения школьников в рамках внутреннего контроля, когда проверяется усвоение учащимися материала одного раздела, модуля. Даны задания по теме «Параллелограмм Вариньона». В школьной программе она отсутствует, поэтому задания могут быть использованы в классах с углублённым изучением математики. В статье использованы в основном тестовые задания с выбором одного правильного ответа. При отборе заданий для статьи акцент с формы задания перенесён на содержание. При необходимости любое задание можно трансформировать и придать ему другую форму.

Компетенции как результат обучения в школе

Модернизация системы образования Республики Казахстан предполагает изменение требований к результатам обучения в школе. Отныне результаты обучения будут расширены и к предметным знаниям, умениям, навы-

кам, добавляются компетенции. В связи с этим в педагогике появляется новый для нас термин «учебные достижения». Данный термин для стран Содружества Независимых Государств является новым, так как в этих странах более 70 лет в качестве результатов обучения рассматривались только предметные знания, умения, навыки. В связи с внедрением новой образовательной парадигмы, ориентированной на результат, появилась необходимость в пересмотре и уточнении требований к уровню подготовленности школьников.

Учебные достижения — это реально усвоенная учащимися совокупность знаний, умений, навыков (ЗУН) предметных областей и компетенций, содержательная и количественная характеристика которых зависит от контекста деятельности субъекта¹. Компетенция, как сложная деятельность, состоит из ряда действий организационного и интеллектуального характера. Эти действия, как элемент сложной деятельности, не могут быть сформированы в одночасье, в течение одного урока. Учитывая необходимость постепенного, поэтапного развития отдельных действий сложной деятельности, в планируемых результатах обучения фиксируется последовательность процесса. При этом должны быть продуманы возможности конкретного раздела в развитии отдельных действий (элементов) компетенций после усвоения учащимися предметных ЗУН.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что проблема развития компетенций, как результатов обучения в школе, раскрыта в исследованиях учёных разных лет. Подход к определению данного понятия неоднозначен.

Компетенция в переводе с латинского «competentia» означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определённой области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней².

Вместе с тем, существуют и другие определения данного понятия. Компетенция — это:

1) знания, опыт в той или иной области (1989 г.)³;

2) совокупность определённых знаний, умений, навыков, в которых человек должен быть осведомлен и иметь практический опыт работы (2004 г.)⁴;

3) способность учащегося интегрировать предметные знания, умения и навыки по отдельным образовательным областям (2005 г.)⁵;

4) совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно, продуктивно действовать по отношению к ним (2007 г.)⁶.

В первом определении, данном в «Советском энциклопедическом

¹ Джадрина М.Ж., Примбетова Г.С.. Задания как измерители учебных достижений учащихся // Білім — Образование, №3 (39), 2008. — С. 73.

² Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование, №2, 2003. — С. 60.

³ Советский энциклопедический словарь / Гл.ред. А.М.Прохоров. — 4-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1989. — 1632 с., С. 621.

⁴ Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / М.: Высшая школа, 2004. — 512 с., С. 67.

⁵ Джадрина М.Ж.. Подход к построению технологии развития жизненных навыков и компетенций // Открытая школа, №2(39), февраль, 2005.

⁶ Компетенции в образовании: опыт в проектировании: сб.науч.тр. / под ред.А.В. Хуторского. — М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. — 327 с.

словаре», понятие «компетенция» раскрывается как «знания и опыт». Здесь не отмечены умения и навыки, способности личности. Во втором определении, изложенном в «Словаре по образованию и педагогике» (2004 г.), умения, навыки, осведомленность личности рассматриваются как компоненты компетенции. В третьем определении, данном казахстанскими учёными, компетенция представлена как способность личности к интеграции предметных знаний, умений, навыков. В четвёртом определении, принадлежащем А. Хуторскому, один из компонентов компетенции, а именно осведомленность личности, заменяется способом деятельности.

На основе проведённого нами анализа понятие «компетенция» будем рассматривать в качестве способности учащихся применять приобретенные в школе предметные ЗУН в реальной ситуации, для решения различных проблем.

В заключение подчеркнем, что компетенции являются конечным результатом образования в школе и имеют в своей основе знания, умения, навыки. Переход ЗУН в компетенции происходит в процессе формирования и развития навыков мышления (анализ, синтез, обобщение и т.д.).

Задания как измерители учебных достижений учащихся

Понятие «компетенция» в систему среднего образования внедрено в конце прошлого тысячелетия. Оно заимствовано с системы высшего и технического профессионального образования, где в стандарте образования по каждой специальности прописываются компетенции, которыми должен обладать специалист той или иной квалификации по окончании учебного заведения соответствующего уровня.

Внедрение компетентного подхода в систему среднего образования означает, что должен изме-

ниться подход к измерению учебных достижений учащихся. Точнее, к средствам измерения учебных достижений учащихся.

В условиях компетентного образования для отслеживания учебных достижений учащихся считаем, что приемлема классификация заданий, в которой в качестве классификационного признака взяты планируемые результаты обучения. Исходной позицией в проектировании заданий как измерителей учебных достижений учащихся в данной статье возьмем подход дифференциации результатов обучения по уровням усвоения, выработанный ещё в 2000 году (автор М.Ж. Джадрина), как способ реализации уровневой (внутренней) дифференциации образования.

Суть данного подхода заключается в определении результатов обучения в рамках трёх этапов и четырёх уровней усвоения учебного материала. Первый этап — приобретение новых знаний и применение их в типичной ситуации; второй этап — преобразование приобретённых знаний и применение их в нетипичных ситуациях; третий этап — самостоятельное приобретение новых знаний. Четыре уровня усвоения учебного материала: знание, понимание, применение, умение. Показателем высокого уровня усвоения учебного материала может служить количество и качество выполненных учеником заданий. Уровни и этапы усвоения, разработанные М.Ж. Джадриной, указаны в табл. 1.

Если учитывать этапы и уровни усвоения учебного материала школьниками, то будут составлены задания различной степени трудности, которые обеспечат условия отслеживания учебных достижений учащихся.

Каждому этапу усвоения будут соответствовать различные задания, разработанные в соответствии с требованиями, предъявляемыми к результатам соответствующего уровня усвоения учебного материала.

Таблица 1

Характеристика уровней и этапов усвоения учебного материала

	I этап. Приобретение новых знаний применение их в типичной ситуации	II этап. Преобразование приобретенных знаний применение их в нетипичных ситуациях	III этап. Самостоятельное приобретение новых знаний
1-й уровень усвоения знание	Воспроизведение необходимых опорных знаний, восприятие новых фактов, терминов, понятий, законов, теорий, принципов	Знает пути и способы использования конкретной информации, знает организацию и структуру рассматриваемых предметов и явлений	Отбирает необходимые знания различного уровня обобщения, знает степень значимости отобранной информации для решения поставленной задачи и достижения цели
2-й уровень усвоения понимание	Закрепляет полученную новую информацию, пересказывает своими словами, показывает сходство и отличие полученной информации, различает их в числе других	Устанавливает взаимосвязь между различными информациями, данными, и анализирует, интерпретирует их	Устанавливает взаимосвязь между отобранной информацией и значимостью данных, заключённых в них для будущего следствия
3-й уровень усвоения применение	Применяет приобретенные знания в аналогичной ситуации, приводит аналогичные примеры	Переводит имеющуюся информацию в другую форму, составляет субъективно новую информацию, предлагает свой вариант использования имеющейся информации	Проектирует, конструирует, создает новую информацию (план, схема, модель и т.д.), опираясь на конкретный закон, принцип, теорию
4-й уровень усвоения умение	Умеет объяснить, сравнивать, классифицировать, делать выводы	Умеет анализировать, оценивать, дифференцировать, обобщать имеющуюся информацию, интегрируя необходимые знания; конструирует субъективно новую модель информации	Умеет оценивать, сопоставлять, противопоставлять, критиковать, моделировать, обосновывать созданную новую модель информации

Задания по геометрии для измерения учебных достижений учащихся

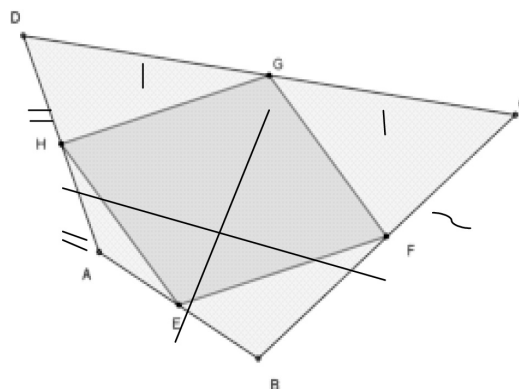
Исходя из вышеизложенного, каждое задание, разработанное по теме «Параллелограмм Вариньона», приведено в соответствии с указанными выше умениями и навыками.

Теоретический материал по данной теме:

Параллелограмм Вариньона

Средины сторон произвольного (в том числе невыпуклого или пространственного) четырёхугольника

H, G, F, E являются вершинами параллелограмма (назвали параллелограмм Вариньона).



Свойства параллелограмма Вариньона⁷

- Противоположные стороны и углы параллелограмма равны; его диагонали пересекаются и в точке пересечения делятся пополам.
- Стороны этого параллелограмма параллельны соответствующим диагоналям четырёхугольника и равны их половинам.
- Площадь параллелограмма Вариньона равна половине площади исходного четырёхугольника.
- Суммы площадей накрест лежащих четырёхугольников, образованных пересечением средних линий выпуклого четырёхугольника, равны.

Средние линии треугольника и трапеции

- Средняя линия треугольника параллельна его основанию и равна её половине.
- Средняя линия трапеции параллельна его основанию и равна полусумме её оснований.

Рассмотрим задания к каждому уровню усвоения, очерченного в работе М.Ж. Джадриной.

Этап 1: приобретение новых знаний и применение их в типичной ситуации.

1. ЕСЛИ ДИАГОНАЛИ ЧЕТЫРЁХУГОЛЬНИКА РАВНЫ 12 СМ И 14 СМ, ТО ПЕРИМЕТР ПОСТРОЕННОГО В НЕМ ПАРАЛЛЕЛОГРАММА ВАРИНЬОНА РАВЕН (26) СМ.

Данное задание направлено на «Воспроизведение необходимых опорных знаний, восприятие новых фактов, терминов, понятий, законов, теорий, принципов».

2. ПАРАЛЛЕЛОГРАММ, ВЕРШИНАМИ КОТОРОГО ЯВЛЯЮТСЯ СЕРЕДИНЫ СТОРОН РОМБА

- 1) трапеция
- 2) квадрат
- 3) *прямоугольник*
- 4) параллелограмм

Данное задание направлено на «Закрепление полученной новой информации, пересказ своими словами, нахождение сходств и отличий полученной информации, различение их среди других».

3. ПАРАЛЛЕЛОГРАММ ВАРИНЬОНА ИМЕЕТ ФОРМУ РОМБА, ЕСЛИ ОН ПОСТРОЕН НА ОСНОВЕ

- 1) квадрата
- 2) прямоугольника
- 3) параллелограмма
- 4) *равнобедренной трапеции*

Данное задание направлено на «Применение приобретенных знаний в аналогичной ситуации, приведение аналогичных примеров».

4. ЕСЛИ ДИАГОНАЛИ ПОСТРОЕННОГО НА ОСНОВЕ ВЫПУКЛОГО ЧЕТЫРЁХУГОЛЬНИКА ПАРАЛЛЕЛОГРАММА ВАРИНЬОНА ВЗАИМНО ПЕРПЕНДИКУЛЯРНЫ, ТО ОН ИМЕЕТ ФОРМУ:

- 1) *ромба*
- 2) квадрата
- 3) параллелограмма
- 4) прямоугольника

Данное задание направлено на «Умение объяснить, сравнивать, классифицировать, делать выводы».

5. ДИАГОНАЛЬ РАВНОБОКОЙ ТРАПЕЦИИ РАВНА 14 СМ. ПЕРИМЕТР ЧЕТЫРЁХУГОЛЬНИКА, ВЕРШИНАМИ КОТОРОГО ЯВЛЯЮТСЯ СЕРЕДИНЫ СТОРОН ТРАПЕЦИИ, РАВЕН

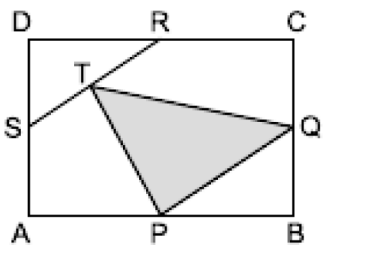
- 1) 7 см
- 2) 14 см
- 3) 21 см
- 4) *28 см*

Данное задание направлено на проверку «знаний путей и способов использования конкретной информации, знаний организации и структуры рассматриваемых предметов и явлений».

⁷ Var ignon theorem convex.png ru.wikipedia.org

6. В ПРЯМОУГОЛЬНИКЕ ABCD ПЛОЩАДИ 1 ТОЧКИ P, Q, R И S – СЕРЕДИНЫ ЕГО СТОРОН, T – СЕРЕДИНА ОТРЕЗКА RS. ПЛОЩАДЬ ДРТQ РАВНА:

- 1) $\frac{5}{16}$; 4) $\frac{1}{4}$;
 2) $\frac{3}{8}$; 5) $\frac{5}{6}$.
 3) $\frac{1}{6}$;



Задание проверяет умение учащегося «устанавливать взаимосвязь между различными информациями, данными, и умение анализировать, интерпретировать их».

7. ЕСЛИ ПЛОЩАДЬ ПАРАЛЛЕЛОГРАММА ВАРИНЬОНА, ВЕРШИНЫ КОТОРОГО ЛЕЖАТ НА СЕРЕДИНАХ СТОРОН ВЫПУКЛОГО ЧЕТЫРЁХУГОЛЬНИКА, РАВНА $12,6 \text{ см}^2$, ТОГДА ПЛОЩАДЬ ИСХОДНОГО ЧЕТЫРЁХУГОЛЬНИКА РАВНА:

- 1) 6,3
 2) 12,6
 3) 25,2
 4) 37,8
 5) 50,4

см^2

Задание направлено на проверку умения учащегося «переводить имеющуюся информацию в другую форму, составлять субъективно новую информацию, предлагать свой вариант использования имеющейся информации».

8. ДИАГОНАЛИ ВЫПУКЛОГО ЧЕТЫРЁХУГОЛЬНИКА РАВНЫ a И b . ПЕРИМЕТР ОБРАЗОВАН-

НОГО В НЕМ ПАРАЛЛЕЛОГРАММА ВАРИНЬОНА РАВЕН

- 1) $\frac{5}{16}$; 4) $\frac{1}{4}$;
 2) $\frac{3}{8}$; 5) $\frac{5}{6}$.
 3) $\frac{1}{6}$;

Данное задание проверяет «умение анализировать, оценивать, дифференцировать, обобщать имеющуюся информацию, интегрируя необходимые знания; конструирование субъективно новой модели информации».

9. ЕСЛИ ДИАГОНАЛИ ИСХОДНОГО ВЫПУКЛОГО ЧЕТЫРЁХУГОЛЬНИКА РАВНЫ 6, ТО ПЕРИМЕТР ПОСТРОЕННОГО В НЕМ ПАРАЛЛЕЛОГРАММА ВАРИНЬОНА:

- 1) равен 12
 2) меньше 12
 3) больше 12

Данное задание проверяет «умение учащегося отбирать необходимые знания различного уровня обобщения, знание степени значимости отобранной информации для решения поставленной задачи и достижения цели».

10. ПРИ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМ СОЕДИНЕНИИ СЕРЕДИН СТОРОН ВЫПУКЛОГО ЧЕТЫРЁХУГОЛЬНИКА ПОЛУЧИЛСЯ КВАДРАТ СО СТОРОНОЙ a . ПЛОЩАДЬ ИСХОДНОГО ЧЕТЫРЁХУГОЛЬНИКА РАВНА:

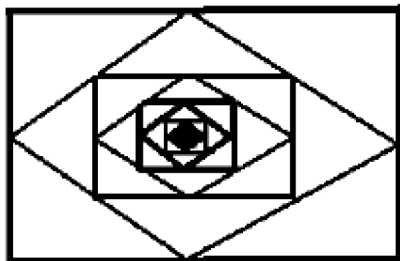
- 1) $\frac{a^2}{4}$; 4) $2a^2$;
 2) $\frac{a^2}{2}$; 5) $4a^2$.
 3) a^2 ;

Задание направлено на проверку умения учащихся «устанавливать взаимосвязь между отобранной ин-

формацией и значимостью данных, заключенных в них для будущего следствия».

11. ДАННЫЙ РИСУНОК ОЧЕНЬ ЧАСТО ИСПОЛЬЗУЕТСЯ КАК УЗОР ДЛЯ ПАРКЕТА ИЛИ КОВАРА. ПЛОЩАДЬ ИСХОДНОГО ПРЯМОУГОЛЬНИКА 64^8 . ПЛОЩАДЬ ТРЕТЬЕГО ПАРАЛЛЕЛОГРАММА ВАРИНЬОНА, СЧИТАЯ ОТ ИСХОДНОГО ПРЯМОУГОЛЬНИКА, РАВНА:

- 1) 32;
- 2) 16;
- 3) 8;
- 4) 4;
- 5) 2.



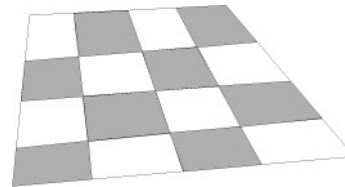
Задание может быть использовано для проверки умения учащегося проектировать, конструировать, создавать новую информацию (план, схема, модель и т.д.), опираясь на конкретный закон, принцип, теорию.

12. ВСЕ СТОРОНЫ ВЫПУКЛОГО ЧЕТЫРЁХУГОЛЬНИКА ПЛОЩАДИ 1 РАЗДЕЛЕНА НА 2N РАВНЫХ ЧАСТЕЙ, А ЗАТЕМ ТОЧКИ ДЕЛЕНИЯ НА ПРОТИВОПОЛОЖНЫХ СТОРОНАХ СОЕДИНЕНА ТАК, ЧТОБЫ ПОЛУЧИЛАСЬ «КОСОУГОЛЬНАЯ ШАХМАТНАЯ ДОСКА», СОСТОЯЩАЯ ИЗ БЕЛЫХ И ЧЁРНЫХ КЛЕТОК. ВЕРНО ЛИ, ЧТО:

1) сумма площадей чёрных клеток больше суммы площадей белых клеток

2) сумма площадей чёрных клеток больше суммы площадей белых клеток

3) сумма площадей чёрных клеток равна сумме площадей белых клеток



Данное задание направлено на проверку «умения учащегося оценивать, сопоставлять, противопоставлять, критиковать, моделировать, обосновывать созданную новую модель информации».

Подводя итоги к вышесказанному, отметим, что в условиях внедрения компетентностного образования в школе, для оценки учебных достижений учащихся по геометрии рекомендуется использовать задания, подобные тем, которые приведены в данной статье. Приведённые выше примеры заданий позволяют проверить: во-первых, все знания про четырёхугольники, которые изучаются согласно учебной программе (свойства четырёхугольников, способы вычисления их площади и периметра и т.д.); во-вторых, умение работать с новыми понятиями; в-третьих, умение использовать полученные знания о четырёхугольниках в незнакомой ситуации, для решения различных задач.

В настоящее время, когда мировое сообщество обеспокоено проблемой повышения качества знаний школьников и формирования у них функциональной грамотности, задания с подобным содержанием могут стать хорошим инструментарием для развития и формирования необходимых умений и навыков.

⁸ Филитовский Г.Б. Параллелограмм Вариньона решает задачи // Математика в школе № 4, 2006.

Рукописи не рецензируются и не возвращаются.
Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.
Ответственность за содержание рекламных материалов несёт
рекламодатель.

Подписано в печать 09.09.2015. Формат 60×90/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 14. Усл.-печ. л. 14.
Тираж 500 экз. Заказ № 5910

Издательский дом «Народное образование».
ул. Люблинская, д. 157, корп. 2 тел. (495) 3455900, 3455901, 3455200.
E-mail: narob@yandex.ru, narodnoe@narodnoe.org



Наши партнёры: www.trizway.com
www.5values.ru

Индекс: 81152