

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. Кушир, 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

Содержание:

Теория

Николаева Е.И., Котова С.А.
Оценка метапредметных
результатов в начальной школе **3**

Технология

Артищева Е.К.
Отставание, неуспеваемость
и коррекция знаний как
общая проблема педагогики
и педагогических измерений **8**

Майорова-Щеглова С.Н.
Неопросные измерения поведения
и сознания детей и подростков **22**

Митрофанова С.Ю.
Экспертиза социальных программ
в сфере образования **31**

Инструментарий

Протасов В.И.
Как определить меру трудности
заданий и уровня подготовленности
экспертов при использовании
метода эволюционного
согласования решений **39**

Пугач В.Е.
К вопросу о школьной диагностике **50**

Афанасьева А.Б.

Этнокультурная компетентность личности: сущность, структура,
диагностика

63

Михайлова Д.И.

Диагностика в воспитательной деятельности классного руководителя

70

Практика

Хирьянова И.С.

Как провести семинар «Интеграции ИКТ и проектного обучения
в начальной школе?»

74

Т е о р и я

Оценка метапредметных результатов в начальной школе

Елена Ивановна Николаева,
профессор кафедры психофизиологии ребёнка Российского
Государственного Университета
им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург),
доктор биологических наук

Светлана Аркадьевна Котова,
заведующая кафедрой педагогики начального образования
и художественного развития ребёнка РГПУ (ЛГПИ)
им. А.И. Герцена, кандидат психологических наук, доцент

В современном стандарте предлагается оценивать метапредметные результаты, включающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться, и межпредметными понятиями [1, 2].

Метапредметность — крайне позитивный момент в системе образования, направленный на недопустимость подмены изучения реальности изучением знаний о реальности, представленных в виде информации о ней, допущенной к изучению даже не экспертным сообществом, а неким ограниченным кругом людей в Министерстве образования. А потому вместо непосредственного изучения некоей природной закономерности ученики весьма часто заучивают наизусть законы, написанные в учебнике, а вместо исследования природного объекта изучают его изображение в учебнике. Это ведёт к тому, что ученик может рассказать наизусть законы, представленные в учебнике, но не может описать причины явления природы, с которым встречается постоянно. Беда состоит даже не в этом, а в том, что вследствие такого обучения у ученика не возникает и потребность ответить на собственный вопрос о причинах этого природного явления [4].

Возьмём следующий пример. Практически любой ребёнок знает, что когда черёмуха цветёт, будет похолодание. Практически все дети знают, что в сентябре в большинстве регионов страны будет бабье лето. Спросите учеников любого класса школы: 1) почему каждый май наступает похолодание, когда цветёт черёмуха, 2) почему вдруг внезапно теплеет каждый сентябрь, 3) есть ли связь между этими явлениями?

Могу с уверенностью сказать, что не более 1% учеников (эту цифру пишу на всякий случай в расчёте на отдельные школы с удивительными учителями) типичной школы сможет ответить на эту триаду вопросов, относящихся к ежедневной жизненной практике, поскольку не получила пока ни одного ответа от второкурсников нескольких вузов, в которых мне приходится читать лекции по методологии науки.

Между тем это и есть метапредметное знание, относящееся не к предмету (география, физика, биология), но к природному реальному явлению. Предметы, которые дети изучают в школе, появились не потому, что они существуют в природе, но потому, что это удобный способ познания и изучения неделимого целостного природного объекта. И каждый учитель должен помнить, что, расчлняя природный объект на то, что он предлагает изучать в рамках своего предмета, в какой-то момент он всё же должен уйти из предметной области к природному объекту.

Каждую весну северное полушарие Земли постепенно приближается к Солнцу, что приводит к поступлению большего количества тепла от ближайшего к нам светила. Но в какой-то момент распускаются листья у огромного количества деревьев, которые поглощают тепло, что приводит к снижению температуры до того момента, пока Земля станет ближе к Солнцу настолько, что сможет компенсировать поглощаемое листьями тепло. В это время зацветает черёмуха, потому что процесс её цветения связан с изменением внешней темпе-

ратуры. Осенью на огромном пространстве северного полушария деревья сбрасывают листву, прекращается фотосинтез, и это тепло возвращается людям в виде бабьего лета.

На каком уроке ученики должны были получить это знание о природном явлении, а не конкретном объекте или предмете?

В стандарте метапредметные результаты представлены следующим образом [3]:

«11. Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать:

1) овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств её осуществления;

2) освоение способов решения проблем творческого и поискового характера;

3) формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями её реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата;

4) формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха;

5) освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии;

6) использование знаково-символических средств представления информации для создания моделей изучаемых объектов и процессов, схем решения учебных и практических задач;

7) активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникационных технологий (далее — ИКТ) для решения коммуникативных и познавательных задач;

8) использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организа-

ции, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить своё выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета;

9) овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах;

10) овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей, построения рассуждений, отнесения к известным понятиям;

11) готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою; излагать своё мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий;

12) определение общей цели и путей её достижения; умение договариваться о распределении функций и ролей в совместной деятельности; осуществлять взаимный контроль в совместной деятельности, адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих;

13) готовность конструктивно разрешать конфликты посредством учёта интересов сторон и сотрудничества;

14) овладение начальными сведениями о сущности и особенностях объектов, процессов и явлений действительности (природных, социальных, культурных, технических и др.) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета;

15) овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями,

отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами;

16) умение работать в материальной и информационной среде начального общего образования (в том числе с учебными моделями) в соответствии с содержанием конкретного учебного предмета».

Из всего этого перечня собственно к метапредметным результатам относится пункт 15 «овладение базовыми предметными и межпредметными понятиями, отражающими существенные связи и отношения между объектами и процессами». Всё остальное относится к «неправомерному отождествлению метапредметной и общеучебной деятельности, подменой педагогических и дидактических понятий психологическими» [5].

Именно поэтому и многие учителя, пытаясь найти способ оценки метапредметных результатов, которая не обговорена в стандарте никаким образом, пытаются заменить метапредметность оценкой познавательных процессов детей.

Если понимать под процессом образования освоение учебной деятельности, то такого понимания будет вполне достаточно. Но если под образованием понимать освоение методов познания реального мира и умение создать собственную картину мира, максимально приближенную не к той, которая сегодня принята в образовательном стандарте, а к реальности, то метапредметность не может быть заменена оценкой познавательных процессов детей, тем более что и представление о познавательных процессах в настоящее время существенно изменилось.

Метапредметность может быть оценена разным способом (в зависимости от того, как она понимается конкретным специалистом), но с нашей позиции в основе метапредметного содержания должны быть понятия, проходящие через разные предметы, например: человек, природа, добро, число. Оценка может быть и на основании понимания детьми основных процессов, происходящих в мире, на-

пример: рождение, развитие, движение. Как описывается рождение в биологии, культуре, истории, поэзии? Что значит движение в физическом пространстве (на земле, в воде, воздухе, космосе)? В воображении? Литературе, архитектуре, музыке?

Это за пределами начальной школы, но когда я рассказываю студентам, что у них по нервам движутся не электроны (это движение медленное, близкое к процессам в медной проволоке и проводам), а электромагнитное поле со скоростью, близкой к скорости света – 300 тыс. км/с, что и позволяет нам понимать друг друга и отвечать не через полтора часа после того, как мы услышали вопрос, а практически мгновенно, — это производит впечатление. Все знают, что свет доходит от Солнца до Земли за 8 минут. Но никто не задумывается, что подобное движение электромагнитного поля лежит в основе движения и мысли человека.

Совсем не обязательно с первого класса требовать от детей подобных обобщений.

Есть много возможностей, связанных с движением от понятия. Это не значит, что вы вводите термин «понятие» и изучаете его с ребёнком. Когда-то Л.С. Выготский, изучая понятия у детей, обнаружил закономерность, связанную с тем, что ребёнок быстро схватывает понятия, изученные в школе, но долгое время не может объяснить бытовые понятия (брат, мать и т.д.), с которыми сталкивается каждый день. Можно изучать метопредметность через понятия, не называя сами понятия. Да, ребёнок не может объяснить, кто такая мать (он пока понимает это для совершенно конкретного объекта – собственной матери), но он может мысленно оперировать этим понятием.

В качестве одного из простейших примеров может быть понятие «муравей». С одной стороны, это часть природы, биологический объект. С другой стороны, он может быть нарисован и становится объектом искусства. Но он может быть активным действующим лицом басни про Стрекозу

и Муравья, где он символизирует человеческое качество — трудолюбие. Но слово «муравей» — это существительное. Оно имеет род и падеж. Как соотносится слово «муравей», которое можно лишь написать или услышать от соседа, от природного насекомого? В каких они находятся отношениях? Как предмет и его знак. Как означаемое и обозначающее. А дальше можно начать замечательную игру, где также можно рассмотреть дерево и небо, море и камень.

Не надо пока говорить ребёнку, что это лишь разные способы понять мир, он догадается об этом сам, когда будет к этому готов. Важно показать постепенно, что говорить об объекте не значит изучать его или знать его.

Для многих современных детей назвать что-то — фактически перестать это познавать. «Это трава», — и можно отвернуться, чтобы заняться чем-то на траве. Но можно, даже не называя, рассмотреть чудо, прорвавшее твёрдую землю в поисках солнца. И увидеть, сколько разных трав топчет нога. И пожелать узнать их названия. К счастью. Русскоязычному учителю в этом плане повезло, поскольку мы имеем огромное число авторов, описывающих восхищение перед природой. Нужно не только прочесть, но обязательно потом увидеть самому и сравнить ощущения. Вот тогда это и будет метапредметность: переход от чтения к наблюдению, обобщению и другим познавательным УУД.

Но ребёнок может спросить, среди каких предметов жили бабушка и дедушка. А среди каких — мама и папа. В детстве бабушки и дедушки редко имели телевизоры. Они широко распространились, когда те учились в школе. Были стационарные телефоны, и то не у всех семей. Мама и папа родились во времена, когда телевизоры были у всех, но в их жизни появились сначала первые и очень слабые компьютеры, а потом и телефоны. Сами дети родились, когда все эти приборы стали типичными во многих семьях. Кроме того, постоянно появляются новые гаджеты. Нужно спросить, а во что играли дедушки и ба-

бушки в детстве? Что они делали после школы? Как это было у мам и пап? Как же чувствовал себя ребёнок, родившийся в пещере первобытного человека, не знавший не только об этих приборах, но никогда не видевший вилку и ложку, стол и стул? Как связаны представления людей с предметами, их окружающими?

Чем старше ученик, тем сложнее понятия можно разобрать. Например: понятие человек — часть природы, это член сообщества людей, гражданин своей страны, он может быть родителем и ребёнком, он может быть поваром или космонавтом. Наконец, он может жить в XXI веке и ходить в школу или в XVII веке в Великом Новгороде и учиться писать на бересте. Как будет понимать мир человек в зависимости от времени, в котором он живёт, позиции в семье и роли в обществе?

Безусловно, каждый учитель, памятуя о том, что он учит маленькую личность не знаниям о мире, а способам познания этого мира и умению превращать результаты наблюдения в понятия и, в конечном счёте, в уникальную картину мира, сможет сам создать разнообразные методы оценки метапредметных результатов не через познавательные процессы, но через понятия, которые позволяют перескакивать через предметные загродки, но сохраняя содержание, отражающее реально существующий мир, представленный в языковой форме.

Литература

1. *Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А.* Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 151 с.
2. *Забродин Ю.М.* Психология личности и управление человеческими ресурсами. — М.: Финстатинформ, 2002. — 360 с.
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос.акад. образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. — М.: Просвещение, 2008.
4. *Николаева Е.И.* Формирование метакогнитивных компетенций в начальной школе // Школьные технологии. 2012. № 5. С. 85- 91.
5. *Хуторской А.В.* Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) // Интернет-журнал «Эйдос». — 2012. — № 1. <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>.

Технология

Отставание, неуспеваемость и коррекция знаний как общая проблема педагогики и педагогических измерений

Елена Артищева

доктор педагогических наук, доцент, *artlena2010@mail.ru*

Автор рассматривает возможности преодоления отставания и неуспеваемости средствами коррекции знаний. Представлен обзор современных педагогических исследований по проблемам преодоления школьной и вузовской неуспеваемости, даётся анализ основных и сопряжённых понятий, предлагаются формы и методы коррекции. Показано, что успешное решение вопросов отставания, неуспеваемости и педагогики и коррекции знаний возможно при совместном взаимодействии педагогики и педагогических измерений.

Отставание как предпосылка феномена «серой массы» троечников

В педагогической литературе неоднократно отмечалось, что в вузах к третьему курсу количество неуспевающих студентов снижается, но большинство студентов становится троечниками. Возникает психологический феномен «серой массы»¹. Опасность заключается в том, что если на проблему явной неуспеваемости в реальном вузовском обучении внимание обращается и имеют место теоретические попытки её разрешения, то «троечники» традиционно считаются впол-

¹ Прикладная психология в высшей школе / под ред. Н. М. Пейсахова. — Казань: Изд-во КГУ, 1979. — 270 с.

не терпимым контингентом. С нашей точки зрения, изучение и предупреждение возникновения массы троечников может оказаться не менее важным, чем предупреждение неуспеваемости и отсева студентов.

В.С. Цетлин, рассматривая данное явление как спутник неуспеваемости, назвала его «отставанием». «Отставание — это невыполнение требований (или одного из них), которое имеет место на одном из промежуточных этапов внутри того отрезка учебного процесса, который служит временной рамкой для определения успеваемости»².

Данный термин у В.С. Цетлин обозначает как «процесс накопления невыполнений требований», так и «каждый отдельный случай такого невыполнения, т. е. один из моментов этого процесса».

Отставание предстаёт, таким образом, одновременно и как дискретная единица, момент процесса, перерыв непрерывности, и как сам процесс в его непрерывности. Можно сказать, что отставание — итог и процесс несоответствия результатов обучения конкретного студента его учебному потенциалу в свете требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Четыре стадии отставания студентов

Можно выделить четыре стадии отставания студентов вузов³:

Первая стадия — кратковременная эпизодическое отставание, которое ощущается прежде всего субъективно, не влияет на оценки текущей успеваемости, как правило не замечается преподавателем. Устраняется студентом самостоятельно в ходе занятий или разовой индивидуальной консультации. Пробелы в знаниях при этом ха-

рактерны в основном для одной из тем или отдельного модуля конкретного учебного предмета; учебная работа не всегда планируется рационально; к учению студент относится положительно.

Вторая стадия — долговременное эпизодическое отставание, которое тоже ощущается, прежде всего субъективно. Оценки текущей успеваемости ниже желаемых, замечается внимательным преподавателем. Такое может быть устранено студентом самостоятельно в ходе организованной преподавателем самокоррекции знаний или системы индивидуальных консультаций.

Пробелы в знаниях при этом характерны в основном для нескольких тем или модулей конкретного учебного предмета; учебная работа не всегда планируется рационально; к учению студент относится в целом положительно, не уверен в своих силах, но при мобилизации волевых усилий может выйти на соответствующий учебному потенциалу уровень знаний.

Третья стадия — устойчивое отставание. Ощущается как студентом, так и преподавателем. Оценки за семестр ниже желаемых. Устраняется со значительным участием преподавателя или студента-консультанта.

Пробелы в знаниях обнаруживаются по большинству пройденных тем; студент допускает ошибки при анализе изучаемого материала. Знание часто формально, студент умеет применить выученные факты для решения исключительно типовых задач, которые характерны для учебного предмета: творческая составляющая деятельности отсутствует.

Учебная работа мало организована; часто возникает отрицательное или безразличное отношение к учебному предмету или преподавателю, который его ведёт; проявляется неуверенность в своих учебных возможностях, учебная деятельность пассивна. Как правило, такое отставание характерно для нескольких предметов одновременно.

Четвёртая стадия — приводит к неуспеваемости или полной потере

² Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. — М.: Педагогика, 1977. — С. 13

³ Артищева Е.К. Коррекция знаний в вузе: теория и практика: монография. — Калининград: Изд-во ФГОУ ВПО «КПИ ФСБ РФ», 2014. — 292 с.

интереса к обучению по выбранному направлению.

Существенные недостатки в знаниях обнаруживаются по нескольким предметам. Студент не умеет выделять существенное в изучаемом. Имеет формальные теоретические знания, затрудняется в самостоятельном выполнении практических задач, предпочитает использовать готовые рефераты и решения домашних заданий.

При представлении отчётности за семестр использует шпаргалки и другие паразитные источники информации. Навыки учебной работы и прежде всего самоконтроль и самодиагностика развиты слабо.

Проявляется отрицательное отношение к изучению ряда предметов, а иногда и к учению в целом, фактически не пытается преодолеть отставание.

Фиксируя взаимосвязь отставания и неуспеваемости, В.С. Цетлин пишет: «В неуспеваемости, как продукте, синтезированы отдельные отставания, она итог процесса отставания ... Задача состоит в том, чтобы не допустить переплетения отдельных отставаний, устранить их. Это и есть предупреждение неуспеваемости»⁴.

Полностью разделяя данное мнение, мы видим направленность коррекции знаний прежде всего на отставание.

Неуспеваемость в вузе как следствие отставания и предпосылка необходимости коррекции знаний

Представление о необходимости коррекции чего-либо, имеющего отношение к учебному процессу, возникает, как правило, в связи с фиксацией другого педагогического явления — *неуспеваемости*. Неуспеваемость как дидактическое понятие впервые в истории педагогики описано В. С. Цетлин⁵. В её работах под неу-

⁴ Цетлин В. С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. — М.: Педагогика, 1977. — С.13

⁵ Цетлин В. С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. — М.: Педагогика, 1977. — 120 с.

спеваемостью понимается несоответствие подготовки обучающихся требованиям содержания образования, фиксируемое по истечении какого-либо значительного отрезка процесса обучения.

Согласно позиции В.В. Воронова, под неуспеваемостью понимается более широкая ситуация, в которой поведение и результаты обучения не соответствуют воспитательным и дидактическим требованиям учебного заведения⁶.

А.А. Бударный выделял «абсолютную» неуспеваемость, соотнесённую с минимумом требований, предъявляемым к обучающимся, и «относительную» — недостаточную познавательную нагрузку тех учащихся, которые могли бы превысить обязательные требования⁷.

М.А. Данилов писал, что неуспеваемость есть результат нарушения противоречивого единства возможностей учащихся и того, что от них требуется⁸.

В. Оконь определяет неуспеваемость как нарушение взаимодействия между учителями, учениками и внешними условиями⁹.

В целом же дидактическое явление неуспеваемости не имеет однозначного определения, рассматривается как результат обучения и как некий процесс, а в большинстве источников понимается сугубо практически — «опять двойка». В частности, для внутренних вузовских документов типична формулировка «под текущей неуспеваемостью студентов подразумеваются: неудовлетворительные оценки по изучаемым темам или разделам дисциплины; пропуски учебных занятий»¹⁰.

⁶ Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Роспедагенство, 1995. — 638 с.

⁷ Бударный А.А. Пути и методы предупреждения и преодоления неуспеваемости и второгодничества: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М.: 1965. — 22 с.

⁸ Данилов М.А. Процесс обучения в советской школе. — М.: Учпедгиз, 1960. — 184 с

⁹ Okon W. Podstawy wykształcenia o golnego. Wyd 2. Warszawa, 1969.

¹⁰ Бюллетень учебно-воспитательного комплекса / под ред. Ю.В. Агафонова. — Архангельск: ГОУ

При этом ответственность за неуспеваемость одними источниками возлагается прежде всего на самого студента вплоть до того, что «преподаватель имеет право предложить студенту репетиционные услуги в случае затруднения студента самостоятельно овладеть материалом пропущенных занятий»¹¹, а другими — на преподавателя: «Неуспеваемость — негативное явление педагогической деятельности, проявляющееся в наличии обучающихся, не освоивших программу учебного года и имеющих академическую задолженность по одному, двум и более предметам»¹².

Указывая на недопустимость столь упрощённого понятия неуспеваемости, В.Г. Панов пишет: «Неуспеваемость — более низкий по сравнению с предусмотренным учебной программой уровень усвоения учащимися содержания образования. ... В связи с тем, что в содержание образования входят не только знания, умения и навыки, уровень усвоения которых относительно точно может быть оценен по балльной шкале, но также опыт творческой деятельности и сформированность отношений личности, не поддающиеся формальной оценке, неуспеваемость нельзя отождествлять с неудовлетворительными оценками.

Неуспеваемость представляет собой явление более широкого плана, связанное с существенными недостатками общей культуры и воспитанности учащихся»¹³. Учитывая различные точки зрения, в дальнейшем мы будем рассматривать неуспеваемость как итог и процесс несоответствия результатов обучения конкретного студента

ВПО «Северный государственный медицинский университет (г. Архангельск) Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию», 2010. — Вып. 3. — С.8.

¹¹ Там же, С.9.

¹² Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО, 1999. — 538 с. — URL: <http://didacts.ru/dictionary/1057> (дата обращения: 12.01.2013).

¹³ Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В.Г. Панова, 1993 г. — URL: <http://didacts.ru/dictionary/1041> (дата обращения: 23.01.2013).

требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования¹⁴.

Подходы к решению проблемы неуспеваемости в вузе

Решение проблемы неуспеваемости в системе среднего и начального образования пытались найти великие педагоги прошлого — Я.А. Коменский и К.Д. Ушинский, наиболее продуктивными следует признать исследования Ю.К. Бабанского, А.А. Бударного, А.М. Гельмонта, Л.С. Славиной, В.С. Цетлин и других. Историко-педагогический аспект проблемы неуспеваемости в школьной отечественной педагогике и путей её преодоления подробно представлен М.А. Сафаровым¹⁵.

Академическая неуспеваемость традиционно является предметом пристального внимания исследователей в сфере социологии образования¹⁶. Однако существенные результаты по преодолению неуспеваемости в вузах в настоящее время отсутствуют. Только небольшое количество авторов ведёт поиск в данном направлении.

Представляют интерес позиции С.Ю. Белолипецкой, А.Н. Гордеевой, Э.Р. Ефремовой, С.А. Копыловой,

¹⁴ Артищева Е.К., Брызгалова С.И. Неуспеваемость вузовской молодежи выпускников-дипломантов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. — Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2012. — Вып. 11. — С. 19–28.

¹⁵ Сафаров М.А. Историко-педагогический аспект проблемы неуспеваемости и путей ее преодоления в отечественной педагогике советского периода: 1940-е — сер. 1980-х гг.: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2010. — 200 с.

¹⁶ Завадская М.А. Академическая неуспеваемость как социологический феномен: перспективы микросоциологического анализа // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2011. — Т. 4. — № 2. — С. 102–118.

Собкин В.С., Ткаченко О.В. Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы: труды по социологии образования. — М.: Центр социологии образования РАО, 2007. — Т. 11–12. — Вып. 21. — 200 с

С.В. Мордашева, Р.И. Остапенко, А.Н. Фомичевой и некоторых других¹⁷. Имеются попытки реферативных исследований проблемы¹⁸, но ни одна из рассмотренных нами работ не даёт систематизированного представления о неуспеваемости как педагогическом явлении и не предлагает механизма её преодоления.

Наиболее значимое в этом плане исследование, проведённое А.Н. Фомичевой в семидесятые годы прошлого столетия¹⁹, оценивало успеваемость студентов в среднем по СССР как 88–89%. Доля «двоечников» на первых курсах тогда составляла 20–25%, отсев студентов из вуза характеризовался как «недопустимо большой» — целых 3%.

¹⁷ Гордеева А.Н., Белолипецкая С.Ю. Подходы к изучению неуспеваемости студентов вуза. — URL: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/4011-2012-10-05-13-07-37> (дата обращения: 03.03. 2013).

Ефремова Э.Р. Теоретические и методические аспекты проблемы преодоления неуспеваемости в процессе занятий с учащимися музыкантами: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1998. — 157 с.

Копылова С.А. Неуспеваемость студентов технического университета как психолого-педагогическая проблема. — URL: <http://elib/altstu.ru/elib/disser/conference/2010/01/pdf/OY7Kopylova.pdf> (дата обращения: 03.05.2013).

Мордашев С.В. Предупреждение неуспеваемости в военном вузе: проблема и подходы к ее решению // Военная мысль. — 1998. — № 3. — С. 15–19.

Остапенко Р.И. Системный подход к проблеме неуспеваемости студентов гуманитарных специальностей по математическим дисциплинам // Современные научные исследования и инновации. — Июль, 2011. — URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/07/1410> (дата обращения: 06.05.2012).

Фомичева А.Н. Разработка и исследование системы контроля и диагностики знаний как основы для управления успеваемостью студентов младших курсов вуза: дис. ... канд. пед. наук. — М.: АПН СССР, НИИ общей педагогики, 1974. — 196 с.

¹⁸ Николаева Е.А. Неуспевающие студенты как психолого-педагогическая проблема : Молодой ученый — 2015 — №3(83) — С. 824 -827.

¹⁹ Фомичева А.Н. Разработка и исследование системы контроля и диагностики знаний как основы для управления успеваемостью студентов младших курсов вуза: дис. ... канд. пед. наук. — М.: АПН СССР, НИИ общей педагогики, 1974. — 196 с.

Такое положение дел вызывало тревогу у специалистов: в направлении методики повышения успеваемости студентов работали Т.Н. Болдышева, Л.А. Быкова, Б.Н. Викторова, Г.В. Воробьев, Г.Б. Галеев, Р.С. Гарштейн, П.Г. Грудинский, К.Д. Деликатный, М.И. Донцова, П.А. Ионкин, Б.Г. Иоганзен, К.М. Кабихина, А.М. Колесова, Н.Ф. Краснов, И.И. Кувшинников, Н.Н. Кузьмин, Ф.И. Кукоз, Т.М. Куриленко, Н.М. Кравцова, Н.К. Лебедева, С.И. Молдавская, Н.Е. Новиков, Н.К. Решётков, Л.Н. Томашевский, М.Г. Чиливин и др.

В ряде крупных городов были проведены конференции и совещания по вопросам научной организации труда студентов и педагогике высшей школы. С тех пор, несмотря на глобальные изменения в системе образования, комплексные исследования проблемы вузовской неуспеваемости не проводились. Этот факт тем более удивителен, что проблема не только не была полностью разрешена в упомянутые семидесятые годы, но, безусловно, стала ещё острее.

Размещённая 05.10.12 г. в Интернете статья студентки АлтГТУ (г. Барнаул) А.Н. Гордеевой и её научного руководителя С.Ю. Белолипецкой²⁰ о подходах к изучению неуспеваемости студентов получила за полгода 194 комментария, единодушно подчёркивающих необходимость разработки поднятой проблемы. При этом положительный отклик статья вызвала как у преподавателей, так и у студентов. Актуальность проблемы неуспеваемости студентов повышает прежде всего трансформация феномена академической неуспеваемости в изменяющемся социуме.

Присоединение России к Болонскому процессу, переход на образовательные стандарты нового поколения, приём в вузы по результатам ЕГЭ накладывают свой отпечаток на сущность и структуру неуспеваемости.

²⁰ Гордеева А.Н., Белолипецкая С.Ю. Подходы к изучению неуспеваемости студентов вуза. — URL: <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/4011-2012-10-05-13-07-37> (дата обращения: 03.03. 2013).

Статистика академической неуспеваемости и отсева выглядит куда более тревожно, чем в далёкие семидесятые. Семестровая неуспеваемость 90% студентов группы уже не является уникальным и катастрофическим явлением, пятидесятипроцентный отсев студентов к последнему курсу стал разновидностью нормы.

Тем более парадоксален тот факт, что в ряде вузов отчисление *по неуспеваемости* почти не практикуется. М.А. Завадская пишет: «Хрупкий баланс между необходимостью постоянного мониторинга успеваемости студентов, результатом которого всегда будут аутсайдеры или доложники, и сохранением студентов как ресурса создают причудливые сочетания практик.

Студент и преподаватель, играя свои роли, в редких случаях доводят ситуацию до её логического конца»²¹. Понятно, что налаженная система коррекции знаний способна минимизировать число должников и избавить студента и преподавателя от необходимости выполнения «ритуала» пересдачи.

Три причины необходимости решения проблемы неуспеваемости в вузе

Иногда приходится слышать, что решение проблемы неуспеваемости в вузе — надуманная проблема, не требующая решения. Мотивы тут следующие: в вузе обучаются взрослые люди, должны сами справляться со своими трудностями, высшее образование не является обязательным и без него можно обойтись («всякому сверчку — свой шесток»). Данные позиции весьма спорны.

Во-первых, психологические особенности лиц студенческого возраста, безусловно, отличаются от подростковых, но в то же время студентов ещё

²¹ Завадская М.А. Академическая неуспеваемость как социологический феномен: перспективы микросоциологического анализа // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2011. — Т. 4. — № 2. — С. 116.

сложно окончательно отнести к категории «взрослых» людей. Специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что в рассматриваемый период (переход от второго периода юности к первому периоду зрелости) ещё не в полной мере развита способность человека к регуляции своего поведения²², а значит, могут существовать и компенсированные недоработки в плане организации учебной деятельности и коррекции знаний.

Сложность становления личностных черт студентов анализировалась в работах Б.Г. Ананьева, А.В. Дмитриева, И.С. Кона, В.Т. Лисовского, З.Ф. Есарева и др. В то же время данный процесс исследователи почти никак не связывают с дидактическими проблемами.

Во-вторых, оценка успеваемости и реальная обученность студента, безусловно, коррелируют между собой, но не тождественны. В частности, Н.Д. Зырянова²³ говорит о трёх уровнях требований, на которых может работать преподаватель: «высший», «средний» и «низкий». Критерии оценок для каждого представлены в табл. 1.

Следует отметить, что различия в уровнях требований преподавателей не могут характеризовать преподавателя как «хорошего», который много требует и даёт хорошие знания, и «плохого», который выставляет оценки «просто так», чтобы ничего не делать.

В зависимости от учебной ситуации один и тот же преподаватель может предъявлять различный уровень требований. На первый план при этом выходят объективные причины — прежде всего роль конкретного учебного предмета в профессиональной подготовке и вклад определённой тематики этого предмета в формирование компетенций согласно ФГОС, на второй — субъек-

²² Никулина И. В. Психологические особенности студенческого возраста: учебное пособие. — Самара: Универс-групп, 2009. — С. 6

²³ Зырянова Н. Д. Оценка качества усвоения знаний и умений по физике учащихся средней профильной школы в условиях дифференциации и индивидуализации обучения: дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2006. — 244 с.

Таблица 1

Критерии оценок в сравнении с обученностью у преподавателей с разными уровнями требований

Уровень требований	Ставится отметка		
	«Отлично»	«Хорошо»	«Удовлетворительно»
Высший	Перенос знаний — 100% обученности	Применение знаний — 64% обученности	Понимание знаний — 36% обученности
Средний	Применение знаний — 64% обученности	Понимание знаний — 36% обученности	Запоминание знаний — 16% обученности
Низкий	Понимание знаний — 36% обученности	Запоминание знаний — 16% обученности	Распознавание знаний — 4% обученности

тивные, в частности, упомянутый в первой главе эффект масштабирования оценки в зависимости от фонового уровня знаний группы. Данное замечание никак не умаляет того факта, что в рамках высокого уровня требований студенты, которые в другой ситуации могли бы иметь отметку «отлично», получают не выше тройки, а остальные переходят в категорию задолжников.

В-третьих, изучение психологических особенностей слабоуспевающих студентов, проходившее в рамках выполнения экспериментальной работы автора статьи²⁴, подтвердило наше предположение о том, что интеллектуальный потенциал и обучаемость слабоуспевающих и успевающих студентов чаще всего не имеют существенных отличий. Более того, отдельные показатели психологического обследования свидетельствовали о лучших психологических характеристиках неуспевающих по сравнению со стабильно успевающими обучающимися.

Мысль о необходимости разработки системы предупреждения и преодоления неуспеваемости в вузе подтверждается дополнительно тем фактом, что многие студенты из числа отчисленных по неуспеваемости из других вузов имеют не только хорошую, но даже отличную успеваемость, успешно справляясь с ролью студентов-консультантов.

Исходя из того, что все они имеют высокие показатели по обучаемости,

²⁴ Артищева Е.К. Коррекция знаний в вузе: теория и практика: монография. — Калининград: Изд-во ФГОУ ВПО «КПИ ФСБ РФ», 2014. — 292 с.

данная ситуация возникает чаще всего ввиду различающихся дидактических подходов к этим обучающимся в условиях различных вузов. Изучение материалов студенческих конференций показало, что около 50% авторов интересных исследований неоднократно числились в списках неуспевающих по различным дисциплинам. Многие бывшие «двоечники» состоялись как специалисты, в то время как ряд «отличников» вскоре после выпуска из вуза занялись деятельностью, далёкой от полученной профессии.

Наша позиция находит подтверждение и в других источниках. Известно исследование Ю.А. Цагарелли²⁵, где поднята проблема взаимосвязи между успеваемостью по общеобразовательным дисциплинам вузовского цикла и уровнем профессиональной подготовки. Автором отмечено рассогласование между общей и профессиональной успеваемостью студентов, вызванное недостатками учебного процесса, а именно: неуспевающие студенты (на примере студентов Казанской консерватории и Казанского университета) часто более успешны как специалисты.

Психологи находят этому факту простое объяснение: если человек «одинаково успешен во всём, то ему сложно сделать выбор. Он мог бы проявить себя в любой деятельности, а в результате метаний не использует свои задатки нигде»²⁶.

²⁵ Прикладная психология в высшей школе / под ред. Н.М. Пейсахова. — Казань: Изд-во КГУ, 1979. — 270 с.

²⁶ Борта Ю. Физик или лирик? // Аргументы и факты. — 2013. — № 13. — С. 26.

Известный британский психолог Дж. Равен считает доминирующей в современном образовании измерительную парадигму, согласно которой и происходит разделение на «успевающих» и «неуспевающих», крайне ограниченной. В частности, он ссылается на результат одного из социологических исследований (К. Тейлор): 12 типов выдающихся учёных имеют низкие баллы по тестам достижений²⁷.

Одарённые дети, согласно исследованию Е.И. Щеплановой²⁸, часто хуже учатся, чем их ординарные сверстники, то же самое происходит и на этапе получения высшего образования в особенности по предметам, которые не являются для студента приоритетными. Имеет место и аспект неуспеваемости, связанный со способами оценки успеваемости, варьирующими в зависимости от характеристик вуза и социально-экономической ситуации в целом. В частности, М.А. Завадская прямо указывает, что «то, что в одном вузе является нормой, может быть поводом к отчислению в другом»²⁹.

Стадии вузовской неуспеваемости

Комплексное изучение проблемы неуспеваемости как дидактического явления предполагает знание её причин, глубины (стадий), путей предупреждения и путей преодоления.

Наиболее полно в отношении школьного обучения эти вопросы были разрешены Ю. К. Бабанским³⁰. Мы по-

²⁷ Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / пер. с англ. — М.: «Когито-Центр», 1999. — 144 с.

²⁸ Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. — 368 с.

²⁹ Завадская М.А. Академическая неуспеваемость как социологический феномен: перспективы микросоциологического анализа // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2011. — Т. 4. — № 2. — С. 110.

³⁰ Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

пытались экстраполировать его концепцию на ситуацию вузовского обучения. Стадии вузовской неуспеваемости выстроились в четыре ступени.

Первая стадия — кратковременная эпизодическая неуспеваемость. Она устраняется студентом самостоятельно в ходе занятий или разовой индивидуальной консультации. Пробелы в знаниях при этом характерны в основном для одной из тем или модуля конкретного учебного предмета; учебная работа не всегда планируется рационально; к учению студент относится положительно; пробелы в волевой сфере практически не обнаруживаются.

Вторая стадия — кратковременная семестровая неуспеваемость. Устраняется в очередном семестре после дополнительного экзамена. Пробелы в знаниях здесь охватывают ряд тем или разделов учебного предмета; учебная работа плохо организована, неритмична; отношение к учению в целом положительное; студент не уверен в своих силах, но при мобилизации волевых усилий может самостоятельно либо с незначительной посторонней помощью преодолеть неуспеваемость.

Третья стадия — устойчивая семестровая неуспеваемость. Устраняется со значительным участием преподавателя или студента-консультанта.

Пробелы в знаниях обнаруживаются по большинству пройденных тем:

- студент допускает существенные ошибки при анализе изучаемого материала;
- знание формально, студент не умеет применить выученные факты для решения типовых задач, которые характерны для учебного предмета;
- учебная работа не организована, учебные операции выполняются крайне медленно;
- часто возникает отрицательное отношение к учебному предмету или преподавателю, который его ведёт;
- проявляется ярко выраженная неуверенность в своих учебных возможностях, учебная деятельность прекращается даже при небольших затруднениях. Как правило, в этой си-

туации имеются задолженности не по одному, а по целому ряду смежных предметов.

Четвёртая стадия — как правило, ведёт к отсеву.

Существенные пробелы в знаниях обнаруживаются по трём и более предметам:

- студент не умеет выделять существенное в изучаемом, часто не имеет даже формальных теоретических знаний, при выполнении практических задач допускает грубые ошибки, либо даже не приступает к их решению;

- имеет крайне низкий уровень самостоятельности;

- навыки учебной работы и прежде всего самоконтроль и самодиагностика развиты очень слабо, темп работы низкий; проявляется отрицательное отношение к изучению предметов одного профиля, а иногда и к учению в целом, фактически нет попыток преодолеть неуспеваемость.

В то же время неуспевающие в четвёртой стадии часто добиваются высоких учебных результатов при повторном обучении в вузе, если восстанавливаются после отсева или поступают на другую специализацию.

Сходную классификацию даёт и А.М. Гельмонт³¹, но он выделяет только три стадии неуспеваемости, объединяя первую и вторую. Нам же кажется существенным разделить текущую неуспеваемость в семестре и рубежную — по её итогам, так как это лучше характеризует систематичность работы студента по получению знаний.

Причины неуспеваемости в вузе

Изучение причин неуспеваемости в вузе указывает на преимущественное желание исследователей трактовать их прежде всего в психологическом аспекте. Тем не менее наш собственный опыт не подтверждает

³¹ Гельмонт А.М. Мотивация учебной деятельности студентов и академическая успеваемость в вузе // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2003. — Вып.5. — С. 8—20.

психологических основ неуспеваемости в вузе. В результате анкетирования студентов было выявлено, что, независимо от профиля и срока обучения, студенты-респонденты называли в качестве основных причины, связанные с *организацией учебного процесса*:

- 1) неудачное расписание занятий;
- 2) отсутствие понятной учебной литературы;

- 3) недостатки преподавания в вузе.

В военных вузах дополнительно выдвигались:

- 1) отрицательные бытовые условия и влияние казарменного проживания;

- 2) отсутствие единства служебных и учебных требований.

Характерно то, что в условиях военного вуза данные причины фактически также можно отнести к разряду особенностей организации учебного процесса, они не являются сугубо психологическими.

Коррекция знаний: направления исследований

Коррекция знаний обучающихся как явление педагогической действительности до настоящего времени не нашла отражения в систематических исследованиях. Наиболее разработаны вопросы коррекции в рамках коррекционной педагогики по отношению к обучающимся с существенными физическими или умственными особенностями. Основная цель такой коррекции — их социальная адаптация.

Рассматриваются также вопросы педагогической коррекции, связанной с педагогической запущенностью обучающихся. Соответствующая цель — психологическая и социальная адаптация, необходимая для качественного обучения. Освещение некоторых психологических аспектов коррекции знаний по отношению к «обычным» обучающимся имеется в работах Е.Д. Божович, Г.А. Вайзер, В.Ф. Венда, П.Я. Гальперина, Л.Н. Ланды, Н.А. Менчинской, Н.Ф. Талызиной, Н.И. Шевандрина и др. В то же время

цели такой коррекции чётко не выявлены.

Между тем в условиях качественной адаптации к жизни с психологической, социальной и медицинской точек зрения важна ещё и «общественная» адаптация — умение соответствовать потребностям общества, найти в нём своё профессиональное место.

В частности, А.О. Карпов пишет, что в современном обществе, характеризуемом как «общество знаний», значительная часть работников «должна обладать такими знаниями, которые готовы к росту и употреблению в постоянно обновляемых процессах социального производства, публичной и частной жизни»³². Задача общественной адаптации должна быть одной из важнейших задач, решаемых в процессе подготовки специалиста в вузе. Решить её можно при помощи налаженной системы коррекции знаний в вузе.

Исторические предпосылки изучения коррекции знаний

Понятие о коррекции как отдельном этапе учебного процесса впервые в явном виде зафиксировано в работах сторонников кибернетической концепции обучения С.И. Архангельского, В.Е. Котова, Е.И. Машбица, Н.Ф. Талызиной и др.

Некоторые аспекты коррекции, связанной с дидактическим процессом, представлены работами В.И. Земцовой, М.В. Потапова, А.В. Усовой, Н.О. Яковлевой, Е.В. Яковлева и др.

Проблема коррекции рассмотрена в докторской диссертации М.Р. Кудяева³³, в кандидатских диссертациях В.Н. Ефимова³⁴,

Н.В. Изотовой³⁵, в диссертации Н.М. Дергуновой³⁶ и У.А. Ботезат-Белой³⁷, Д.Н. Кузьминым³⁸ Т.П. Малявиной³⁹ и Н.Л. Федотовой⁴⁰, а также в монографии Л.Н. Смотровой⁴¹.

Попытки систематизации представлений о коррекции знаний приняты в исследованиях Т.В. Никитиной⁴², О.М. Кондратьевой⁴³, Н.А. Дергуновой⁴⁴, И.Л. Садовской⁴⁵,

³⁵ *Изотова Н.В.* Корректирующий контроль как фактор повышения качества обучения в вузе (на материале предметов гуманитарного цикла): дис. ... канд. пед. наук. — Брянск, 2004. — 217 с.

³⁶ *Дергунова Н.М.* Методика самоконтроля учебных действий учащихся при изучении химии в основной школе: дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2009. — 193 с.

³⁷ *Ботезат-Белая У.А.* Формирование у младших школьников контрольно-корректировочных действий в процессе лингводидактического тестирования (На материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. — Таганрог, 2000. — 206 с.

³⁸ *Кузьмин Д.Н.* Сетевые динамические компьютерные тесты-тренажеры как средство управления учебно-познавательной деятельностью учащихся в процессе обучения математике: дис. ... канд. пед. наук. — Красноярск, 2006. — 163 с.

³⁹ *Малявина Т.П.* Коррекция орфографических и пунктуационных умений и навыков старшеклассников как средство повышения уровня правописной грамотности: дис. ... д. пед. наук. — СПб., 2011. — 335 с.

⁴⁰ *Федотова Н.Л.* Взаимосвязь диагностики, коррекции и контроля при обучении фонетическому оформлению речи на неродном языке: дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2004. — 335 с.

⁴¹ *Смотров Л.Н.* Подготовка студентов к учебно-корректирующей деятельности в общеобразовательной школе: монография. — Балашов: Николаев, 2011. — 96 с.

⁴² *Никитина Т.В.* Коррекция знаний и умений по физике в пропедевтическом обучении студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2012. — 25 с.

⁴³ *Кондратьева О. М.* Методична система контролю і коригування знань та умінь студентів технічних спеціальностей у процесі навчання вищої математики: дис. ... канд. пед. наук. — Черкаси, 2006. — 261 с.

⁴⁴ *Дергунова Н.А.* Дифференцированное обучение теории вероятностей и математической статистике студентов-социологов в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук. — Астрахань, 2007—227 с.

⁴⁵ *Садовская И.Л.* Методика коррекции усвоения знаний в процессе обучения биологии в педагогическом вузе: дис. ... канд. пед. наук. — Красноярске, 2000. — 197 с.

³² *Карпов А.О.* Научное образование в обществе знаний // Инновации в образовании. — 2007. — № 5. — С. 37

³³ *Кудяев М.Р.* Корректирующий контроль в учебном процессе: дидактические основы построения и реализации системы: дис. ... д-ра пед. наук. — Майкоп: АГУ, 1998. — 431 с.

³⁴ *Ефимов В.Н.* Дидактические основы построения системы контроля на аудиторных занятиях в вузе: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1983. — 187 с.

А.В. Слепухина,⁴⁶ А.И. Иваницкого⁴⁷, Л.Н. Терновой (2010, на материале физики в школе⁴⁸).

Вопросы терминологии проблемы

В связи с коррекцией различные авторы употребляют различные термины. Кроме устойчивых словосочетаний «коррекция знаний», «коррекция знаний и умений» нами также обнаружены понятия: «дидактическая коррекция» (Т.В. Никитина), «коррекция учебных результатов учащихся» (Е.А. Суховиенко), «коррекция навыков» (Н.Л. Федотова), «коррекция умений и навыков» (Т.П. Малявина), «коррекция познавательных умений» (М.Р. Кудаев), «коррекция учебной деятельности» (С.В. Сафонова), «коррекция учебно-познавательной деятельности» (О.М. Кондратьева), «коррекция целей педагогического процесса» (Е.А. Суховиенко).

Кроме того, есть «коррекция процесса обучения» (Л.Н. Терновая), «коррекция обучения» (А.А. Попова), «коррекция процесса усвоения знаний» (Н.Ф. Талызина), «коррекция усвоения знаний» (И.Л. Садовская), «коррекция исследовательского поведения» (И.Ю. Данилова), «коррекция результатов процесса формирования ключевых компетенций» (М.В. Ильина), «коррекция работоспособности студента» (С.И. Операйло) и даже «коррекция личности» (Н.И. Шевандрин).

Таким образом, очевиден широкий диапазон возможных направлений исследований по проблематике коррекции знаний.

⁴⁶ *Слепухин А.В.* Использование новых информационных технологий для контроля и коррекции знаний учащихся по математике: дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 1999. — 159 с.

⁴⁷ *Иваницкий А.И.* Тематический контроль и коррекция знания по физике в старших классах средней школы: дис. ... канд. пед. наук. — Киев, 1991. — 245 с.

⁴⁸ *Терновая Л.Н.* Коррекция процесса обучения физике на основе результатов итоговой диагностики достижений учащихся: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2010. — 239 с.

В большинстве работ указанные термины употребляются без комментариев об их педагогическом либо психологическом содержании.

Конструктивные определения понятий проблемы коррекции

Наиболее близко к определению понятия подходит Т.В. Никитина: «Термин «коррекция» используется во многих областях научного знания, как правило, он связан с поправкой, уточнением определённых параметров системы по сравнению с эталоном. Коррекция знаний и умений направлена на исправление и устранение причин «неусвоения» знаний и умений, на выстраивание перспектив организации учебно-познавательной деятельности субъектов образовательного процесса»⁴⁹.

В том же ключе, но со смещением акцента с причин пробелов в знаниях на сами пробелы даёт определение коррекции обучения А.А. Попова: это «деятельность субъекта, направленная на устранение дефектов обучения, выражающихся в расхождении реальных результатов учебной деятельности и эталонов»⁵⁰. При этом оба исследователя полагают, что существуют «эталонные результаты обучения».

Действительно, слово «коррекция» (лат. *correctio*) дословно переводится как исправление. При этом предполагается, что это не радикальное изменение: коррекция рассматривается как исправление некоторых недостатков, неправильностей, не требующее коренных изменений корректируемого процесса или явления⁵¹.

⁴⁹ *Никитина Т.В.* Коррекция знаний и умений по физике в пропедевтическом обучении студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Челябинск, 2012. — С.3.

⁵⁰ *Попова А.А.* Теоретические основы подготовки учителя к диагностической деятельности: дис. ... д-ра. пед. наук. — Челябинск, 2000. — 306 с.

⁵¹ *Головин Ю.С.* Словарь практического психолога. — URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/25/symbol/202/page/6> (дата обращения: 05.11.2012).

Само «исправление» трактуется в разных источниках по-разному: обобщённо как *процесс* обнаружения отклонений и внесения изменений в корректируемое явление, как соответствующая *деятельность*, как *система мероприятий*, направленная на исправление недостатков с помощью специальных средств⁵² и как *совокупность прикладных знаний, умений и навыков*, связанных с оказанием человеку практической помощи в исправлении чего-либо⁵³.

Соответственно интерпретируется и понятие педагогической коррекции: как процесс устранения любых затруднений обучающегося при осуществлении учебной деятельности (В. В. Трубина), как система мероприятий по устранению пробелов в знаниях учащихся, обнаруженных в результате установления обратной связи (Н.А. Менчинская, Л.Н. Смотров).

И более широко — как система педагогических средств и мер, выводящая ученика на уровень образовательного стандарта (В.В. Монахов), как совокупность знаний, умений и навыков обучающегося, связанных с преодолением учебных затруднений обучающегося (Л.Н. Смотров).

Имеет место определение психологической коррекции как одного из видов психологической помощи, то есть деятельности, направленной на «исправление особенностей психологического развития, не соответствующих оптимальной модели», а также деятельности, направленной на формирование у человека нужных психологических качеств для повышения его социализации и адаптации к изменяющимся жизненным условиям⁵⁴.

⁵² Словарь по профориентации и психологической поддержке. — URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/27/word/psihologicheskaja-korekcija> (дата обращения: 25.12.2012).

⁵³ Глоссарий. Психологические механизмы коррекции девиантного поведения школьников / В. Г. Баженов, В. П. Баженова. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/924/symbol/202> (дата обращения: 05.11.2012).

⁵⁴ Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология: учебное пособие. — СПб.: Питер, 2006. — 480 с.

Представляется, что определение коррекции как деятельности всех субъектов учебного процесса по отдельности и во взаимодействии, в группах и индивидуально является самым естественным и правильным. В то же время важно объяснить суть самой этой деятельности и найти её дидактический объект.

Знания как наиболее важный объект коррекции

Анализ терминологии, связанной с коррекцией применительно к дидактике, показывает, что в самом общем виде в современной педагогике говорят о корректировке либо *результатов* обучения, либо *процесса* обучения.

Коррекция процесса обучения очевидно должна быть связана прежде всего с коррекцией деятельности субъектов педагогического процесса. Безусловно, это крайне интересный аспект рассмотрения коррекции в дидактике. В то же время он в большей степени является объектом психологического исследования. Коррекцию процесса обучения можно рассматривать также в организационном ключе, что является важной управленческой задачей, но не позволяет раскрыть дидактическую сущность явления.

Необходимо направить коррекцию на результаты обучения. Лишь осмыслив механизмы *коррекции результатов обучения*, мы можем осуществить коррекцию *процесса обучения*. Более того, на выходе из учебного заведения «результаты обучения» имеют очевидно большее значение, чем его «процесс», так как остаются с выпускником.

Возникает вопрос, что подразумевать под результатами обучения и все ли в них можно и нужно корректировать. Наиболее общее определение понятия даёт И. П. Подласый: результаты обучения — это то, к чему приходит обучение, конечные следствия учебного процесса, степень реализации намеченной цели⁵⁵. Часто на прак-

⁵⁵ Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Общие основы. Процесс обучения. — М.: ВЛАДОС, 2000. — Кн.1. — С. 295.

тике результаты обучения ассоциируют с уровнем обученности — это уровень реально усвоенных курсантами предметных знаний, умений и навыков.

При этом ставшая классической триада очень редко подвергается раздельному анализу достижения каждого её компонента в отдельности. С точки зрения В. И. Гинецинского, все указанные компоненты — «суть знания»⁵⁶. Различие учёный видит лишь в том, что «знания — это когнитивные образы», а «умения и навыки — это *способы реализации*, потенциальной или актуальной, когнитивного образа в форме активности субъекта».

В. С. Аванесов, выделяя пять компонентов подготовленности обучающегося: знания, умения, навыки, представления, компетенции, указывает, что в качестве обобщающего в европейской традиции выступает понятие «знание»⁵⁷.

Обратимся к ФГОС ВПО. Согласно современным Правилам разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов, утверждены требования к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста по различным направлениям подготовки, которые сформулированы через перечень общекультурных и профессиональных компетенций.

Кроме того, Федеральный образовательный стандарт каждой специальности содержит требования к структуре общей образовательной программы подготовки специалистов, состоящей из отдельных учебных циклов, проектируемые результаты освоения которых сформулированы через понятия

«знать», «уметь», «владеть», в достаточно недетализованной форме.

При этом очевидно, что термин «результаты освоения» в данном документе является синонимом термина «результаты обучения» и выбран, по-видимому, в данной формулировке, чтобы подчеркнуть главенствующую роль обучающегося в процессе обучения. Таким образом, ФГОС определяет содержание базовых (основных) дисциплин (модулей) через знания, умения, владения и компетенции и предполагает их расширение и углубление через дисциплины вариативной части ООП.

Декларируемые «владения», «компетенции» и «компетентности» не только не сопровождаются адекватным диагностическим аппаратом, но и до сих пор не имеют однозначного терминологического толкования. Чаще всего — владение — способность при решении конкретной задачи осознанно применять знания, навыки и умения для получения оптимального или наилучшего результата не только в привычных, но и в изменившихся условиях;

— компетенция — это способность и готовность обучающегося применять знания, умения, владения и личностные качества для успешного решения профессиональных задач;

— компетентность — интегральное свойство личности обучающегося, характеризующее его стремление, способность и готовность реализовать свой потенциал (знания, умения, владения и опыт, социально-личностные качества) для успешной работы в отдельных видах профессиональной деятельности, содержательно представленное сложным составом общекультурных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций.

Выделяя когнитивный, функциональный и личностно-мотивационный структурные компоненты компетенции, следует отметить, что без предметных знаний и способности их приобретать (когнитивный компонент) компетенция достигнута быть не может.

⁵⁶ Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когнитологии: монография. — Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. — С. 16.специальностей у процесі навчання вищої математики: дис. ... канд. пед. наук. — Черкаси, 2006. — 261 с

⁵⁷ Аванесов В.С. Знания как предмет педагогического измерения // Педагогические измерения. — 2005. — № 3. — URL: <http://testolog.narod.ru/EdMeasmt5.html> (дата обращения 13.12.2013).

Таким образом, только знания могут быть главным целесообразным объектом коррекции в дидактике.

Коррекция знаний: определение понятия

Поиск словосочетания «коррекция знаний» в электронном каталоге диссертаций за 1993–2015 годы⁵⁸ даёт 31 079 работы, где встречается это словосочетание. До недавнего времени не было чёткого определения рассматриваемого понятия, не выделялись сущность, цели, направленность, структура, функции и результаты коррекции знаний в учебном процессе⁵⁹.

В своей работе⁶⁰ мы попытались восстановить этот пробел.

Коррекция знаний при этом может быть рассмотрена, во-первых, как процесс обнаружения отклонений в ожидаемых результатах обучения и внесения изменений в процесс обучения в целях обеспечения необходимых результатов.

И, во-вторых, как процесс преобразования опыта обучающегося, позволяющий вывести его результаты обучения на более высокий уровень

⁵⁸ <http://www.dissercat.com>

⁵⁹ Артищева Е.К., Брызгалова С.И. Коррекция знаний студентов в вузе как объект педагогических исследований // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. — Калининград: Изд-во БФУ им. И. Канта, 2013. — Вып.5. — С. 7–19.

⁶⁰ Артищева Е.К. Система коррекции знаний студентов в вузе на основе педагогической диагностики : дис. ...д-ра пед. наук. — Калининград, 2014. — 512 с.

по сравнению с текущим (исходным) состоянием. Данный процесс включает в себя не только соответствующую деятельность всех субъектов образовательного процесса, но и совокупность у них знаний о способах осуществления такой деятельности и систему мероприятий, в которых эта деятельность реализуется. В то же время возникает вопрос: действительно ли данный компонент учебного процесса столь важен и должен подлежать специальному изучению?

Выводы

Необходимость преодоления отставания и неуспеваемости, а также задача повышения успеваемости в целом свидетельствуют о правомерности введения корректирующих форм и методов обучения в вузе.

Коррекция знаний является обязательным компонентом учебного процесса в вузе и требует серьёзного научного изучения.

Цель коррекции знаний в учебном процессе вуза — совершенствование качеств знаний студентов, перевод их учебных знаний на более высокий уровень, достижение соответствия между реальными знаниями и учебным потенциалом обучающегося. Это должно обеспечить как субъективную, так и объективную успешность обучения, реализовать общественно значимую идею о личностном присвоении знаний, стимулировать рефлексивные компоненты мышления студентов.

Неопросные измерения поведения и сознания детей и подростков

Светлана Николаевна Майорова-Щеглова,
профессор РГГУ, доктор социологических наук

Неопросные методы исследования детства позволяют устранить недостатки, связанные с влиянием исследователя на данную возрастную группу. По меткому определению социолога Л. Ньюмана, они могут быть названы «ненавязчивыми».¹

Неопросные измерения могут следовать логике количественного или качественного исследований. В первом случае заранее создаётся некая конструкция, продумывается система фиксации единиц социологического измерения, вырабатываются косвенные основания для изучения.

Рассмотрим несколько методов, применение которых, несомненно, обогащает знания о современных школьниках, их положении в обществе, семье, системе образования: социографический метод, наблюдение; контент-анализ и качественный анализ документов; социальный эксперимент.

Социографический метод — исследовательский метод с использованием рисунка и графики.

Широкое использование таких методов в российской психологии началось в 60-х годах XX века. Известно, как в НИИ им. Бехтерева был адаптирован в целях изучения социальных установок тест рисуночной фрустрации Розенцвейга (1973).

В зависимости от организации метода в психологии его относят по классификации проективных методов к экспрессивным, куда также входят игра и психодрама (Линдсей, 1954), либо к аддитивным, при котором рисунок выступает как основной стимул, и на основе этого визуального материала происходят завершение, синтез рисунка, рассказа, истории (Бурлачук, Морозов, 1999).

В социологии принято рассматривать рисунок как ответ на открытый вопрос. В этом случае задание рекомендуют формулировать именно со стимулирующим обращением. При этом использование рисуночных методов в социальных исследованиях отличается тем, что они, как правило, применяются не столько для того, чтобы выявить глубинные особенности личности, сколько для того, чтобы выявить через представленный визуальный образ различие либо сходство между группами, общие либо резко различные для всех представителей некоторой социальной группы мотивы. Например, применительно к маркетинговым исследованиям эти методики применяются для определения конкретных привычек и потребностей определённой группы людей, которой должна адресоваться продукция фирмы-заказчика и на которую должна быть рассчитана её реклама.

Выбор рисуночных методов происходит не только исходя из проблематики исследовательских задач, но и в зависимости от объекта изучения. Этот методический приём, на наш взгляд, является наиболее перспективным для исследования особых групп, каковыми, например, являются дети дошкольного, младшего школьного и младшего подросткового возрастов. Дошкольный и младший школьный возраст полностью исключают возможность проведения стандартной анкеты, ведь дети не владеют в достаточной мере навыками чтения

¹ Ньюман Л. Неопросные методы исследования // Социс. — 1998. — № 6. — С. 119-129.

и письма. В этом случае используют рисуночную анкету, где рисунок детей анализируют как ответ на вопрос. Рисовать любят почти все, отказов практически не бывает. Конечно, проанализировать эти рисунки дело непростое, однако рисуночную анкету возможно проводить в группах детей, а не индивидуально, как интервью. Таким образом, значительно снижаются временные затраты.

Опишем процедуру проведения такого исследования на примере методики «Человечки», которая позволяет выделить субъективные индикаторы благополучия/неблагополучия детства.

Каждый ребёнок получает лист бумаги, на котором были изображены две рожицы: весёлого и грустного человечка. Ход беседы с ребёнком:

«Посмотри на этот листок. На нём нарисованы лица двух детей. Какой человек слева? (Ребята могут ответить: «Радостный, весёлый, счастливый»). Знаешь, почему он такой? Ему хорошо. Нарисуй, как ему хорошо. (Стимулируется рисование ребёнка подбадриванием, поощрительными восклицаниями, но обязательно без содержательных подсказок.)

А какой человек справа? («Грустный, хмурый, несчастный»). У этого ребёнка плохая жизнь. Нарисуй справа, как плохо этому ребёнку.

Необходимые инструменты для осуществления задания (листы, карандаши, точилки, ластик), таким образом, детям предлагались, но некоторые предпочитали рисовать простым карандашом или фломастерами. Ученикам не разрешалось задавать вопросы преподавателю и общаться между собой, если разговор касался элементов и характеристик изображения.

Анализ рисунков детей по описанной выше методике показал, что дети испытывают тревогу и страх перед насилием в семье и школе, боятся хулиганов среди своих ровесников, а также страдают от чрезмерной, по их мнению, опеки со стороны взрослых — педагогов и родителей.

Акцент при анализе делается именно на сравнение ответов-рисунков детей из разных групп: гендерных (по полу), поселенческих (город/село), относящихся к разным типам семей, возможны также исторические сравнения. Так, при проведении рисуночной методики «Комната моей мечты» выявлены различия детей по социально-экономическому уровню их семей: хотели бы иметь телевизор с своей комнате дети из небогатых семей, а вот в семьях с высоким уровнем доходов отдано предпочтение компьютерам и другой сложной электронной технике. Проект «Образ Родины в представлении школьников младших и средних классов» являлся продолжением нашей исследовательской линии прошлых лет. Но исследование, проведённое в 2015 году, убеждает нас в лабильности сознания детей, а значит — в необходимости регулярных повторных исследований.² Так, традиционные образы через природу, культурные объекты, православие сегодня дополняются принципиально новыми, транслируемыми через политических лидеров.

Рисунок может быть использован как стимульный материал. Например, респондентам может быть предложено посмотреть на рисунки с изображениями сложных ситуаций, в которые попали герои, и сказать, как они бы поступили в этом случае.

Респонденты с удовольствием отвечают на рисуночные анкеты в виде комиксов, где свои мысли можно вложить, то есть вписать, в уста героев. Например, может быть зафиксирована реакция ребёнка на предложение другого нарисованного персонажа «Давай прогуляем занятия в школе?».

Приведём пример графической методики прикладного социологического исследования. Респонденты-подростки микрорайона получают листки с нарисованным схематично коридором и множеством дверей. При проведении этой методики детям

² Гришина Е.А. Майорова-Щеглова С.Н. Формирование визуального образа Родины в сознании школьников // Народное образование. — №1 — 2013. — С.260–265.

необходимо дать следующие пояснения: «В социальном центре нашего микрорайона будут работать разные объединения, службы, клубы. Напишите на каждой двери названия служб, которые больше всего нужны ребятам. Затем нарисуйте на этом листочке человечка около двери службы, куда тебе лично хотелось бы обратиться».

Обработка социографических методик требует значительных временных затрат, поскольку включает выявление смысловых единиц, вербальную формулировку для каждой смысловой единицы, составление и проверку кодификатора, кодировку рисунков, компьютерную обработку и расшифровку данных.

Необходимо различать психологические рисуночные тесты и рисуночные социологические методики. Социологи не анализируют выбор цвета, преобладание графических элементов, нажим, распределение на странице, а содержание нарисованных объектов — образ. Так, в исследовании М.Ю. Сибиревой было предложено нарисовать человека в городе, а затем ответить на вопросы: кто этот человек, где он находится, что делает, что его волнует в изображённой ситуации и почему. Затем проводился анализ нарисованных элементов; изображённые места относили к двум группам: исторический центр Санкт-Петербурга или микрорайон, выделялись наиболее характерные графические составляющие: высотные здания, церкви, торговые и развлекательные центры, реки, каналы, мосты, фонтаны, парки, зелёные зоны, транспорт, детские площадки. Анализ рисунков детей и интервью показали, с какими местами и событиями дети ассоциируют себя в своём городе, чувствуют ли себя его полноправными жителями, как оценивают людей, здания, природу вокруг себя.

Наблюдение — метод сбора информации путём откровенного или скрытого восприятия явлений с целью изучения их изменений в определённых условиях и фиксации его итогов.

Для исследования детей до 6-летнего возраста наблюдение с полным правом можно считать наиболее приемлемым. Однако этот метод может многое дать и при изучении детей более старшего возраста. Метод был заимствован социологией детства из этнографии: именно этнографы разработали процедуру проведения полевых наблюдений, технику фиксации наблюдаемых объектов, множественность подходов к интерпретации.

Для проведения большинства наблюдений заранее составляется бланк наблюдений, определяются единицы наблюдений и подходы к их фиксации (частотность, типичность или содержательная сторона факта). После фиксации единицы могут быть прочитаны и проанализированы по разным основаниям, представлены как в количественном (процентном или абсолютном) значениях, так и в форме содержательного описания.

Этот метод стал использоваться социологами детства одним из первых. В 1922 г. в Москве исследователи-педагоги включились в проект «Изучение и принятие улицы как фактора воспитания». Десятки исследователей методом наблюдения почти ежедневно с конца апреля по начало июня с 9 часов утра до 12 ночи работали на Старом Арбате, в качестве наблюдаемых объектов выступали явления и предметы, напрямую и косвенно связанные с жизнедеятельностью детей. Предметом описания были также движение, шум на улице, вывески и витрины, характер толпы.

Приведём примеры возможной организации наблюдений в отношении современных детей и подростков.

Довольно просто проводить визуальные наблюдения за пространством, организованным для детей или самими детьми. В этом случае заранее составляется бланк наблюдения, где фиксируются значимые (по мнению исследователя) маркеры: возрастные, гендерные, социальные. По результатам наблюдения за обустройством комнат московских подростков весной 2015 года было выявлено, что все

игры, игрушки, аксессуары имеют «западное» происхождение. На стенах в наблюдаемых комнатах на самом видном месте оказалось очень много спортивных грамот и медалей, грамот за учёбу, а на полках — кубков, причём как у мальчиков, так и у девочек. Так, по нашему мнению, проявляется ориентация на достижительность и демонстративность деятельности подростков. Младшие подростки продолжают читать печатные книги, несмотря на современные технологии и возможность ими пользоваться, а вот в комнатах у старших их уже не видно.

В школе можно провести изучение неорганизованного отдыха детей на переменах. Для этого исследователь должен пронаблюдать и записать, чем заняты малыши и подростки: сколько ребят играют, прихорашиваются, общаются лично, едят, грустят в одиночестве, слушают музыку, читают книги, «зависают в сети» и готовятся к следующему уроку.

В одном из летних центров мы предложили педагогам, работающим в отрядах с дошкольниками и младшими школьниками, провести целенаправленное наблюдение за игровым пространством детей, сделав акцент на различиях между мальчиками и девочками. Результаты наблюдений были зафиксированы параллельно несколькими педагогами, а потом их сравнили. Оказалось, что игровые субкультуры детей разных полов серьёзно отличались и по содержанию, и по необходимой для этого территории, и по степени автономности. Мальчики играли, как правило, большими группами, на большей территории, не допускали вмешательства или даже пассивного включения в игру взрослого, были агрессивны к игровому пространству девочек. Девочки объединялись в небольшие группы, им не требовалось большой игровой площадки, они не высказывали активных возражений против соучастия взрослых в играх и пытались защитить своё пространство от мальчиков, не нарушая их границ. Результаты анализа зафиксированных в ходе на-

блюдения особенностей позволили педагогам выйти на решение ряда материально-технических (например, выделение большего игрового пространства для мальчиков этого возраста) психолого-педагогических проблем (например, необходимость находиться во время свободной игры недалеко от играющих девочек, чтобы защитить их от возможного агрессивного поведения мальчиков). Итоги наблюдения могут пополнить арсенал педагога новыми интересными для детей играми, уточнить представления о взаимоотношениях в детских коллективах.

Метод наблюдения можно использовать также как отдельную увлекательную форму работы с детьми, если сами дети получают задание наблюдать за какими-либо социальными явлениями. Результаты наблюдения за работой подростков летом послужат затем основой для разговора о законных и незаконных способах зарабатывания денег. Предпочтения в чтении школьников можно изучать вместе с ними, анализируя степень потрёпанности, «зачитанности» книг в библиотеке. Привлекая ребят к такой работе, конечно, необходимо специально оговорить, что наблюдатель социального явления не должен следить за личной жизнью своих ровесников.

Контент-анализ и качественный анализ документов

При проведении контент-анализа или качественного анализа документов изучаются «следы детства» или материальные свидетельства отношения общества к детству.

Контент-анализ — метод количественного изучения содержания какой-либо информации — документов (газет, кинофильмов, публичных выступлений, теле- и радиопередач, сочинений и рисунков). Качественный анализ подразумевает содержательный анализ, результат которого — субъективные интерпретации материала, построенные с применением

принципов типичности, аналогии, выделения «идеальных» типов.

Документом в данном случае могут стать слово, рисунок, символ, знак, понятие, фотография, этикетки, произведения искусства. Контент-анализ отличается от обычного прочтения книги или просмотра телевизионных программ. Он может документально, с помощью количественных индикаторов доказать гипотезы, основанные на несистематическом бытовом наблюдении. Для того чтобы представить содержание в неких количественных параметрах, используется кодирование.

Контент-анализ — один из старейших методов, он полезен для рассмотрения трёх типов проблем:

- для изучения больших объёмов текста (например, материалов веб-сайтов для детской аудитории);
- для исследования проблем «на расстоянии» — удалённом во времени или пространстве (например, детских дневников известных личностей);
- для изучения скрытых проблем, глубоких, часто бессознательных установок.

Как изучается какая-либо проблема с помощью контент-анализа в СМИ? Например, исследователь желает определить, как часто в СМИ негативно изображаются подростки. В начале разрабатывается перечень стереотипных характеристик или негативных представлений о подростках: агрессивность, недоброжелательность и т.п. Затем конструируется своя система кодировки — правил для фиксирования и записи содержания. Далее решается, что будет единицей анализа — слово (а возможно и сюжет, и фото). В основу кодирования могут быть заложены несколько характеристик: частота, направленность, интенсивность, занятое пространство. В этой системе пространство может фиксироваться как размер занимаемой печатной площади, количество строк или временной отрезок, выраженный в секундах, минутах.

На следующем этапе берутся подшивки газет или включается программа телевидения и начинается систематическое, тщательное фиксирование

обнаруженных единиц анализа. Получив количественные данные по каждому пункту, исследователь отвечает с помощью обнаруженных цифр и фактов на следующие вопросы:

1. Обнаружено ли предполагаемое явление, т.е. в нашем случае негативное изображение подростков в СМИ?
2. Сравнение действительно доказывает, что превалирует негативное отображение?
3. Каковы сила и мощь сообщений в заданной направленности?
4. Каковы размер сообщения или другая характеристика пространства, им занимаемое?

При контент-анализе может фиксироваться открытая, явная или скрытая информация — например, определённые слова (в описываемом случае — ироничное определение «детки» в отношении подростков) или идиоматические выражения, общий тон или окраска текста.

Визуальный и вербальный образы профессиональной деятельности были изучены нами с помощью контент-анализа учебной литературы для начальных классов. Так мы хотели ответить на исследовательский вопрос: как скрыто, латентно школьное образование готовит детей к современному рынку труда и профессий. За единицу анализа были приняты учебные задачи, визуальные картинки, тексты упражнений из нескольких распространённых пособий, действующими лицами которых выступают люди (взрослые), занимающиеся какой-либо профессиональной деятельностью. Каждая из отобранных единиц анализировалась по следующим параметрам:

- действующие лица: мужчины / женщины / люди обоего пола / без указания пола;
- действия героев связаны с различными видами профессий: профессии на открытом воздухе; профессии технические; профессии научные; профессии художественные-творческие; социальный сервис.

Результаты анализа по каждому из отобранных учебников заносились в отдельную таблицу (См. Таблица 1).

Таблица 1

ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК ПО МАТЕМАТИКЕ (Ч. 2)

действующие лица	Действия героев							
	профессии на открыгом воздухе	профессии механические (технические)	профессии вычислительные	профессии научные	профессии художественные (артистические)	профессии литературные (музыкальные)	социальный сервис	ВСЕГО
Мужчины	3	11	-	-	2	2	-	18
Женщины	-	1	-	-	1	-	4	6
Люди обоего пола	-	-	-	-	1	-	-	1
Без указания пола	2	4	-	-	-	1	2	9
Всего	5	16	-	-	4	3	6	34

Анализ количественных показателей позволяет судить о выявленных в школьном учебнике по математике следующих закономерностях. Задач с действующими лицами мужского пола больше, чем задач, в которых профессиональной деятельностью занимаются женщины или люди обоего пола. В современных учебниках сконструирован консервативный образ «мужской профессии» — превалируют роли лётчиков, моряков, военных, а женщины присутствуют в этих документах в роли продавщиц, ткачих, учительниц. Тексты и учебников, и периодических журналов для детей, как показал такой анализ, женщине отводят часто роль домохозяйки, основная занятость которой связана с домашним трудом.

Надёжность получаемой информации при методе наблюдения повышают тренинг, практика работы с этими методами. Если исследователь проводит анализ не в одиночку, использует ассистентов, необходимо точно согласовать процедуры, описания общих правил. Качественный анализ содержания часто дополняет количественное считывание.

Так, на основе количественного анализа форума по обсуждению прав детей выявлен индекс активности участников: среднее число реплик детей, процент активных и неактивных участников, лидер активности и другие параметры. Основными «типажа-

ми» являлись погруженные и непогруженные в тему форума дети, среди первых — ориентированные на вопросно-ответную форму ведения разговора и на свободный обмен мнениями.

Качественный (содержательный) анализ позволил сделать важные дополнительные выводы о различных аспектах сознания данной общности. Был определён также уровень интереса к подтемам: здесь безусловным «чемпионом» являлась проблема прав учащихся в школе. На втором этапе уже качественного анализа выделялись типичные основные «мифы» о правах детей, бытующие в их сознании: «любое запрещение чего-либо есть ущемление моих прав», «нам запрещено законодательством заниматься сексом» и другие.

Социальный эксперимент и его возможности. Метод «пришёл» в социальные науки из естественных. Применение этого метода при изучении детей весьма проблематично по этическим основаниям, однако подобные методы довольно часто используются при изучении детей и подростков.

Для эксперимента необходимы специальные (лабораторные или естественные) условия, наличие контрольной группы (такой, над которой не производится экспериментальных действий). В отличие от опроса дети, выступающие в роли объекта исследования, не знают об этом. При лабора-

торном эксперименте исследователи искусственно создают ситуацию, часто провоцирующую ребёнка, наблюдают и документально фиксируют поведение, проявляемые реакции, вербальные мнения и оценки испытуемого.

В середине 20-х годов Педагогический колледж Колумбийского университета и Институт социального и религиозного образования США провели крупномасштабный социальный эксперимент по изучению жульничества, лжи и воровства. В опыте участвовали около 11 тысяч учащихся из 19 школ страны. Всего насчитывалось более 32 ситуаций, в которых дети могли повести себя честно либо нечестно. Эксперимент длился от четырёх часов до нескольких дней. Приведём один из примеров таких экспериментальных ситуаций.

Учителя внезапно вызывали с урока. Один из школьников («подсадная утка») забирал с его стола лежащие на виду деньги. Вернувшись, учитель обнаруживал пропажу, и взрослые экспериментаторы начинали выяснять у детей, кто взял деньги. В исследовании было выявлено значение таких факторов, как интеллект, особенности личностного развития, неприспособленность к жизни, стиль родительского воспитания, влияние друзей, особенности ситуации на предрасположенность к лжи и воровству.

Другой эксперимент: доктор Стефан Сиси поставил опыт, в котором детей-дошкольников побуждали солгать ради того, чтобы помочь другому человеку избежать наказания. Дети и взрослый человек были вместе в комнате. Взрослый начинал играть с игрушкой, брать которую было строго запрещено, и «нечаянно» ломал её. Потом он уходил из комнаты, а экспериментатор возвращался и спрашивал у ребёнка, что произошло. Почти половина детей, знакомых со взрослым-нарушителем, не выдали его; о поведении незнакомца все сказали правду. Подобного рода опыты проводят и при изучении агрессивности, жестокости у детей, влияния различных факторов.

Изучая социальное заражение агрессией, профессор А. Бандура и его коллеги из Стенфордского университета проводили эксперимент с дошкольниками. В комнате игр находились испытуемый-ребёнок и взрослый или ребёнок-модель. Модель ведёт себя крайне агрессивно (ломает, разбивает игрушки, ругается и т.п.). Затем испытуемого ребёнка переводят в другую комнату, где есть тот же набор игрушек. Эксперимент показал, что в этом случае практически всегда дети начинали воспроизводить агрессивные слова, жесты, действия модели. М. Шериф и его сотрудники из Оклахомского университета провели исследование, известное под названием «Робертс-Кейвский эксперимент». В течение нескольких дней на базе летнего выездного лагеря они «создали» две враждующие асоциальные группы, готовые только разрушать, а затем помирили детей, создав ситуации, в которых они должны были заботиться друг о друге.

Подвергая критике лабораторные эксперименты, мы склонны положительно оценивать естественные эксперименты, при которых исследователь пытается воспользоваться объективно создавшейся новой ситуацией, связанной с изменениями социально-экономической, социально-политической жизни общества.

Так, например, в 1984–1986 гг. в Канаде был проведён полевой эксперимент на тему влияния ТВ на распространение насилия в детской среде. Социологи методом скрытого наблюдения фиксировали поведение школьников на игровых площадках, оценивая их агрессивность. Условием эксперимента служили обстоятельства подключения далёкого сельского поселения к телевидению. Сравнение поведения детей в этом посёлке с контрольной группой (тех мест, где ТВ было подключено давно) показало, что уровень агрессивности в детской среде повышался в течение двух лет, был одинаков и в физическом, и в вербальном измерении, проявлялся в равной степени в разных возрастных группах и не зависел

от времени, которое дети проводят у телеэкранов.

Подчеркнём, что именно этот эксперимент привёл учёных к мысли, что невозможно рассматривать насилие на экране как одномерный фактор воздействия на детскую психику. Британские психологи под руководством Тони Чарльтона опровергли это бытующее мнение в ходе экспериментального наблюдения на острове Святой Елены. Регулярное телевещание стало доступным на этом острове всего лишь в 80-х годах прошлого века. Учёные сравнили количественный и качественный уровень экранного насилия, воздействовавших на маленьких британцев и островитян, сделали вывод об аналогичности потоков. В результате периодических тестирований было выяснено, что лишь у 3,4% детей-островитян из экспериментальной группы в 300 человек выявились некоторые негативные поведенческие отклонения после просмотра ТВ.

Вывод, который может последовать из результатов этих экспериментов: для негативного воздействия на ребёнка необходима особая психосоциальная среда в семье, учебных заведениях, обществе. Это влияние увеличивается там, где по различным причинам такие предпосылки агрессии действуют. К сожалению, мы должны констатировать, что такая особая психосоциальная среда в России сегодня существует, и поэтому сцены насилия на экране действительно влияют отрицательно на поведение детей и молодёжи.

Подобно всем другим исследованиям, до начала его проведения определяются цели, задачи, гипотезы, апробируется ситуация эксперимента, составляется бланк фиксации единиц наблюдения по итогам эксперимента. Детально продумываются оперативные действия при вмешательстве в лабораторный эксперимент и ликвидации его негативных, возникших спонтанно, последствий. Психоаналитики, изучая неврозы и другие заболевания детей, часто находят их первопричину в единичном

эпизоде, случае. Поэтому нельзя забывать: учёные, проводя эксперименты такого характера, берут на себя ответственность за влияние на развитие личности и, возможно, психического здоровья испытуемых.

Итак, главный вывод из нашего опыта при применении неопросных методов: они позволяют зафиксировать некоторые характеристики предмета, ускользающие от исследователя в результате неполноты высказываний детей, в этом их огромный плюс, но опасности их использования связаны с возможным произвольным искажением данных со стороны взрослого фиксатора.

Литература по неопросным методам

1. *Аверьянов Л.Я.* Контент-анализ. Учебн.пособие. М.: Кнорус. 2009.
2. *Гурджи И.* Особенности проведения качественных исследований с детьми и подростками // Практический маркетинг, № 2, 2000. С. 1–6.
3. *Гуреев С.В.* Анализ рисунков в социологических исследованиях // Социс. — № 10. 2007. С. 132–139.
4. *Дилео Дж.* Детский рисунок: диагностика и интерпретация / Дж. Дилео. — М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 272 с, илл. (Серия «Психологический практикум: тесты»).
5. 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»).
6. *Левичева В.Ф.* Наблюдение // 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. 133–134.

7. *Майорова-Щеглова С.Н.* Социографический метод // 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. 166–169.
8. *Орлова Л.А.* Наблюдение // 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. 136–141.
9. *Романов П., Ярская-Смирнова Е.* Методы прикладных социальных исследований. — М.: Издательство Вариант, ЦСПГИ, НОрт Медиа, 2008. 216 с.
10. *Семёнова А.В., Корсунская М.В.* Контент-анализ СМИ: проблемы и опыт проведения Под ред. В.А. Мансурова. М.: ИС РАН, 2010.
11. *Стросс А., Корбин Дж.* Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / Пер. с англ. и посл. Т.С. Васильевой. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
12. *Тичер С., Мейер М., Водак Р., Ветер Е.* Методы анализа текста и дискурса. Пер. с англ. Харьков: Гуманитарный Центр, 2009.
13. *Щеглова С.Н.* Как изучать детство. Социологические методы исследования современных детей и современного детства. М.: Юнпресс, 2000.

Экспертиза социальных программ в сфере образования¹

Светлана Юрьевна Митрофанова,
доцент кафедры социологии и политологии Самарского
государственного университета, доцент кафедры СПИО
СамГТУ, кандидат социологических наук

Образование — категория сложная, многозначная, многослойная, многогранная, отражающая особенности развития человека и человечества в разных сферах. Образование играет важную роль во всех обществах и на всех этапах их развития. История развития различных цивилизаций позволяет утверждать, что образование является тем ресурсом, который обеспечивает их социальный прогресс. Этот прогресс во многом зависит от того, насколько эффективна система управления образованием. В связи с этим для нас интерес представляет экспертиза процессов, которые происходят в системе управления образованием в современном российском обществе. В.М. Ананишев рассматривает социальное управление образованием как управление образовательными системами, процессами, а точнее, воздействие на систему и процессы с целью их координации, сохранения качественной специфики, оптимизации и развития, а также как комплекс целенаправленных воздействий на образовательную систему [1,193–194]. Управление образовательными процессами сегодня осуществляется в основном через механизм социального программирования.

Для чего может проводиться экспертиза социальных программ в сфере образования. В практике управленческого воздействия выделяют две линии: внешнюю и внутреннюю. Система внешнего управления образованием строится по линии: федеральные органы — региональные органы — муниципальные органы — образовательные учреждения. Внутреннее управление имеет место внутри организации: директор школы — завуч — классный руководитель — ученики / ректор вуза — декан — студенты. Экспертиза образовательных программ затрагивает обе линии, но при этом акцент может ставиться на каком-то определенном уровне управленческого воздействия, поскольку экспертизе подвергается конкретная программа конкретного уровня. Соответственно результаты экспертизы могут найти применение в рамках двух обозначенных линий.

Экспертиза образовательных программ позволяет, во-первых, выявить проблемные зоны программ каждого уровня; во-вторых, определить готовность руководителей министерств, департаментов, отделов, учреждений образования, в том числе директоров средних общеобразовательных школ, к диалогу с общественностью, к возможности вносить изменения в образовательные программы по итогам экспертизы, подвергать их корректировке; в-третьих, определить готовность экспертов образовательной среды изменить позицию в связи с аргументацией чиновников сферы образования; в-четвертых, вырабатывать совместные заключения чиновников и общественников, касающиеся реализации программ в сфере образования.

Этапы экспертизы. Данная работа посвящена тому, как провести экспертизу программ в системе управления образованием. В качестве примера рассматривается экспертиза социальной программы регионального уровня, ориенти-

¹ Данная статья написана по итогам участия автора в качестве исполнителя в работе по гранту в рамках реализации ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг., соглашение № 14.В 37.21.0024.

рованной на изменения в дошкольном образовании, — «Развитие сети дошкольных образовательных учреждений Самарской области на 2012–2015 годы» [2]².

На первом этапе необходимо представить обоснование выбора программы, которая в дальнейшем будет подвергнута экспертизе. В нашем случае выбор программы обусловлен тем, что она удовлетворяет следующим условиям: во-первых, это областная целевая программа (далее — ОЦП), что зафиксировано в её названии; во-вторых, согласно паспорту Программы, её финансирование осуществляется за счёт средств области; в-третьих, финансирование Программы рассчитано до 2015 года включительно.

На втором этапе экспертизы обосновываем выбор фрагмента текста, который необходимо подвергнуть детальному и глубокому анализу. Это, может быть, например, паспорт Программы, где содержатся в краткой форме основные сведения о Программе или определённая её часть. В нашем примере детальному анализу была подвергнута первая часть Программы: «Характеристика проблемы, на решение которой направлена Программа». Данный выбор обусловлен тем, что в этом фрагменте авторами текста обосновывается актуальность проблемы, решение которой возможно и необходимо в рамках программного формата.

Согласно выработанной нами методике, **на третьем этапе** выделяем секвенции и обосновываем принципы их выделения. Определение секвенций базируется на выделении абзацев в рамках той части Программы, которая выбрана в качестве непосредственного объекта анализа на втором

² Общественная экспертиза данной программы была проведена группой исследователей в 2013 г., в состав которой вошли: Кобякова Татьяна Михайловна — студентка социологического факультета, Пересада Илона Олеговна — магистрант по направлению «социология социальных изменений», преподаватели социологического факультета: Палеева Наталья Владимировна, Митрофанова Светлана Юрьевна и Щукина Нина Петровна. Для анализа этой программы была выбрана методика секвенционного анализа текстов.

этапе экспертизы. Основным принципом обоснования их выделения служит такое правило секвентирования, как следование логике авторов текста. Поскольку авторы текста сочли необходимым разделить текст именно таким образом на данные абзацы, исследователь идёт вслед за ними, вскрывая латентные значения каждой секвенции — каждого абзаца.

На четвёртом этапе подвергаем анализу каждую секвенцию (абзац) выбранного на втором этапе фрагмента Программы по отдельности и выделяем универсальные способы сжатия текста, характерные для данных секвенций, которые встречаются неоднократно в данном фрагменте и являются цементирующими в процессе выявления явных и латентных смыслов и ситуаций. Способы сжатия текста получаем на основе реконструирования практик (способов) формирования секвенции, которые в ней реализуются.

В нашем примере первая секвенция (абзац) фрагмента выглядит следующим образом:

«Система дошкольного образования рассматривается сегодня как один из факторов укрепления и сохранения здоровья детей, формирования базисных качеств личности, а также улучшения демографической ситуации в Российской Федерации. С этой точки зрения увеличение рождаемости невозможно без предоставления гражданам России твёрдых социальных гарантий возможности устройства ребёнка в дошкольные образовательные учреждения (далее — ДОУ). Для реализации демографических задач система дошкольного образования должна стать общедоступной и место в ДОУ должно быть предоставлено ребёнку в реальные сроки».

Анализ данного текста позволяет выявить прежде всего определённые нарушения в его логике. Так, не совсем понятно, как благодаря одному из множества факторов — системе ДОУ — происходит достижение перечисляемых успехов; это один из факторов или главный фактор. Улучшение демографической ситуации в начале

текста рассматривается как дополнительное условие развития системы ДОУ, («а также»), а затем превращается в главный фактор увеличения рождаемости. Увеличение рождаемости в тексте напрямую зависит от устройства ребёнка в ДОУ, что вызывает сомнения. Не уточнены понятия: «реальные сроки», «общедоступность», «базисные качества личности», «твёрдые социальные гарантии». На контекстуальном уровне идёт критика социальных гарантий, поскольку подразумевается, что они могут быть и «мягкими». В тексте использованы клише: система ДОУ, социальные гарантии, общедоступность, улучшение демографической ситуации, укрепление и сохранение здоровье детей. Не принимается во внимание тот факт, что, прежде чем укреплять здоровье, его нужно сохранить, так как укреплять можно то, что есть, а то, что отсутствует — укрепить нельзя.

Подвергая подобному анализу каждый абзац выделенного фрагмента по отдельности, выделили способы сжатия текста, которые мы считаем универсальными, поскольку они встречаются в большинстве секвенций: использование клише, нарушение логики, снятие ответственности, декларированная апелляция к нормативам более высокого уровня, гиперболизация, неточность в работе с данными.

На пятом этапе обосновываем необходимость вписывания универсальных способов сжатия текста в контекст, который понимаем как весь текст за исключением анализируемой единицы этого текста. Текст трактуем предельно широко, как форму представления информации, как последовательность знаков, образующую единое целое и служащую объектом изучения [3]. На этом этапе необходимо указать, в какие виды контекста вписываются выявленные универсальные способы сжатия текста. Существуют различные виды контекста, для нас наиболее значимы следующие: программный, ситуационный, нормативный, исследовательский. Остановимся на каждом из них подробнее.

На шестом этапе вписываем универсальные способы сжатия в программный контекст. Программа как контекст — это весь текст Программы «минус» изучаемая единица, т.е. контекст — это оставшая часть Программы, кроме той, что была подвергнута анализу ранее. Важно понимание программного контекста как «первичного», в который вписан изучаемый фрагмент. «Первичного» в нескольких смыслах: как непосредственного материала по отношению к анализируемой части текста, как ближайшего символического, смыслового контекста, в который она вписана.

Все выделенные нами ранее универсальные способы сжатия находят отражение в контексте Программы. Например, гиперболизация обнаруживается в программном контексте в части 7, где заявляется, что увеличение количества мест в ДОУ приведёт к более качественному решению основных задач дошкольного образования — Ч.7. Таким образом, преувеличение роли ДОУ в том, что рост количества обеспечивает рост качества.

В рамках седьмого этапа рассмотрим ситуационный контекст как социальную ситуацию в регионе, в России в целом. Выделим следующие уровни ситуации в соответствии со сложившимися нормативными и исследовательскими практиками применительно к анализу программ: федеральный, региональный, муниципальный. Вписываем анализируемую Программу в каждый из этих уровней, обосновываем, какому из них уделяем более пристальное внимание. Имеет смысл детально рассмотреть тот уровень, к которому относится сама анализируемая Программа, причём в соответствии с объективными и субъективными компонентами ситуации. В качестве объективных условий понимаем те факторы, которые не зависят от сознания и воли разработчиков Программы и в то же время определяют направление, рамки их деятельности. В качестве объективных факторов рассматриваем отчёты

тех структур, от которых зависит существование данной Программы, её финансирование, эти документы, как правило, представлены на сайтах соответствующих ведомств. Субъективный компонент ситуации, в соответствии с определением ситуации по У. Томасу и Ф. Знанецкому, представлен социальными установками людей [4]. Выбираем и обосновываем ключевую установку акторов, включённых в процесс распределения бюджетных средств, и анализируем её в соответствии с трёхкомпонентной структурой, выделяя аффективный, поведенческий и когнитивный компоненты. Покажем последовательность анализа ситуационного контекста на примере рассматриваемой Программы.

Анализ социальной ситуации на федеральном уровне показывает, что Программа испытывает влияние ситуации более высокого уровня, что находит отражение и в сопоставлении данной Программы с аналогичными программами, реализуемыми в других субъектах Федерации³. Муниципальный уровень ситуации в данном случае определяется готовностью акторов муниципального уровня в сфере образования воспроизводить те нормативы, которые «спускаются сверху»: текст программ муниципального уровня вписывается в логику программ более высокого уровня. Для нас важен прежде всего региональный уровень, поскольку анализируем именно областную Программу.

Принято выделять объективный и субъективный компоненты ситуации. Применительно к специфике региона объективный компонент ситуации представлен особенностями объективных факторов Самарской области, не зависящих от социальных установок людей. В связи с этим проанализированы базовые отчёты Министерства экономического развития, инвестиций и торговли Самарской области. Эта структура является методологическим центром социального программирования в регионе других

³ Всего было рассмотрено 10 программ 10 субъектов Федерации.

структур, во многом определяет направление и рамки их деятельности, и в постановлении к анализируемой Программе апелляция к Министерству представлена дважды: во-первых, когда речь идёт о расходных обязательствах Самарской области, направленных на реализацию программных мероприятий и, во-вторых, контроле за выполнением рассматриваемого постановления. В данном случае нормативный контекст является одним из определяющих при анализе объективных условий, что свидетельствует о тесной взаимосвязи контекстов. Однако, применительно к нашему исследованию, имеет смысл рассматривать нормативный контекст и как самостоятельный в силу его значимости.

Признавая значимость субъективного компонента ситуации и перефразируя автора теоремы У. Томаса, скажем так: «Если ситуация с ДОУ определяется как реальная, то она реальна по своим последствиям». Применительно к специфике нашего исследования анализ особенностей субъективного компонента в регионе представлен анализом социальной установки представителей ГРБС (главные распорядители бюджетных средств) Министерства образования. «Снимок» этих установок мы получили на общественных слушаниях, проводимых Министерством образования области. Была проанализирована в качестве ключевой установка представителей Министерства образования: доказать эффективность расходования бюджетных средств, при этом были выделены три её компонента: поведенческий, когнитивный и аффективный. Под когнитивным компонентом нами подразумеваются приводимые в тексте факты и статистика. Аффективный компонент установки представляет собой эмоциональную оценку событий. И, в свою очередь, поведенческий компонент выражает определённые действия относительно исполнения программ и бюджета. Проведя анализ ситуационного контекста по обозначенным выше параметрам, пришли к выводу, состоящему в том, что ситуационный контекст

в той или иной мере воспроизводит универсальные способы сжатия текста, которые выявлены ранее при анализе первой части Программы.

На восьмом этапе вписываем универсальные способы сжатия текста в нормативный контекст. Нормативный контекст есть нормативное основание как язык власти. Деятельность чиновника, исходя из логики работы самого механизма бюрократии, фактически основывается на существующих в обществе нормативах. В связи с этим качество работы чиновника определяется знанием и умением использовать в своей деятельности нормативы разного уровня, поэтому язык чиновников — это язык нормативов. В свою очередь, диалог предполагает партнёрство, базирующееся на взаимопонимании его участников. Иными словами, освоение языка власти предполагает знание нормативной базы, лежащее в основе деятельности чиновников.

В силу сказанного в качестве контекста к областной целевой программе «Развитие сети дошкольных образовательных учреждений Самарской области на 2012–2015 годы» рассматривали следующие нормативы федерального и регионального уровней, которые определяют разработку Программ: бюджетное Послание Президента, указы Президента от 7 мая 2012 г., основные направления бюджетной политики на 2012–2013 гг., доклад Министерства управления финансами. Указанные официально-административные тексты выступают как основание любой и не только программной деятельности разного рода министерств и ведомств. Можно выделить широкий и узкий нормативный контексты. Широкий — это нормативные документы федерального уровня, и узкий нормативный контекст — это нормативы регионального уровня, в т.ч. муниципалитетов.

В рамках анализа областной целевой программы «Развитие сети дошкольных образовательных учреждений Самарской области на 2012–2015 годы», главным обра-

зом, авторы ссылаются на правовые акты министерств общенормативного содержания, а именно: на постановления правительства Самарской области и законы Самарской области. Эти документы являются основными нормативами местного значения, т.е. они приняты и действуют на уровне Самарского региона. Таким образом, в изучаемой нами программе фактически отсутствует такой способ сжатия, как декларированная апелляция к официальным текстам более высокого уровня. Однако, в разделе, посвящённом предоставлению субсидий, имеет место отсыл на статьи Бюджетного кодекса РФ. Наряду с обозначенным выше способом сжатия изучаемого текста, его авторы прибегают к использованию гиперболизации роли ДОУ, а также клише. Таким образом, авторы ОЦП фокусируют своё внимание, прежде всего, на узком нормативном контексте. Вне их анализа оказываются документы более высокого уровня. Речь идёт, в первую очередь, об Указе Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. N 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», согласно которому к сентябрю 2012 г. необходимо принятие мер, направленных «на ликвидацию очередей на зачисление детей в возрасте от 3 до 7 лет в дошкольные образовательные учреждения». Более того, в том же указе акцент сделан на необходимости к 2016 году обеспечить 100%-ную доступность дошкольного образования для детей от 3 до 7 лет.

В рамках девятого этапа остановимся на анализе исследовательского контекста. Он представляет собой методологические рамки исследования и научные тексты по исследуемой тематике. Значимость исследовательского контекста определяется необходимостью реализации системного подхода и критического анализа к исследуемому тексту. Данный контекст определяется вписыванием полученных результатов в методологическую базу научного знания, а также сопоставлением результатов, полученных

в рамках данного исследования, с результатами других исследований по схожей тематике.

В исследовательском плане описание социальных программ в целом, определение их места и роли в современном обществе, способов их изучения представлено в работах таких специалистов, как Е.И. Андреева, А.С. Ковалевская, Н.Б. Косарева, В.Н. Минина, А.Н. Попов, Е.Р. Ярская-Смирнова и других. Что касается методов построения социальных программ, то эта тема разрабатывалась А.С. Автономовым, А.Н. Беляевым, О. Вахромеевым, А. Кузьминым, Н.Л. Хананашвили, Д.Б. Цыганковым, В. Шутилиным, В. Яхниной и другими. Принципиально важны научные тексты, в которых ставится вопрос о способах построения социальных программ, образовательных в том числе. Этому вопросу уделяют внимание, в частности, А.С. Автономов, А. Кузьмин, Н.Л. Хананашвили.

Н.Л. Хананашвили и А.С. Автономов [5, 25–30], рассматривая вопросы социального программирования, проектирования, отмечают некорректность в работе с данными, часто встречающуюся в представлении статистических данных: «Прежде всего эти данные могут быть неточными, субъективными, что совсем нежелательно» [5, 26], «они могут быть тенденциозно, предвзято подобранными» [5, 27]. Авторы указывают и на нарушение логики социального программирования, проектирования, что может выражаться, в частности, в непонимании различий между причинами и следствиями проблемы, когда усилия направляются не на корень, источник проблемы, а её проявления. Особое внимание исследователи уделяют неточностям, возникающим при формулировке задач проекта, подчёркивая, что «эта работа даётся властным структурам очень нелегко» [5, 28]; «в результате сформулированными могут оказаться такие задачи, выполнение которых никоим образом не способствует достижению изначально поставленной проектом цели» [5, 28–29].

Любая социальная программа как система включает в себя различные элементы, которые по определению должны быть связаны между собой. При этом системообразующим элементом является цель, на реализацию которой она и направлена. Образовательные цели, по определению Э. Дюркгейма, в концентрированном виде должны содержать реальные общественные потребности, а взаимодействие потребностей, целей и идеалов выступать в качестве основания динамических процессов системы образования [6].

Однако на практике это далеко не всегда так, что свидетельствует о нарушении логики в управлении образовательными системами, когда руководители образовательных учреждений не осознают взаимосвязи и взаимообусловленности этих параметров и выбирают неверные каналы влияния на систему образования. В частности, на это указывает С.Н. Майорова-Щеглова в работах, посвящённых вопросу адаптации школьных учителей к ценностям информатизации. Автор показывает, что модернизация педагогической среды в нашей стране началась с экономической составляющей, а не с изменения общественного сознания, культуры, не с формирования ценности информатизации педагогической среды. Вместе с тем, как убедительно доказывает С.Н. Майорова-Щеглова, информатизация школы не может быть результативной без успешной социальной адаптации учителей, без принятия ими ценностей информационного общества [7], [8].

На нарушение логики в управлении системой образования, которое реализуется в социальных программах, и образовательных в том числе, указывает А. Кузьмин. Автор применительно к тем программам, в названии которых звучит «целевая программа», доказывает, что программа «нецелевой» быть не может: «С точки зрения логики в этом понятии есть ошибка, так называемый «круг»: понятие «целевая программа» определяется как деятельность, направленная

на достижение цели. Подобной ошибкой было бы, например, определять логику как учение о логических принципах. Согласно принятым во всем мире определениям, наличие цели является сущностной характеристикой программы. Другими словами, программа не может быть «нецелевой». Отсутствие цели означает, что рассматриваемая деятельность попросту не является программой» [9, 11].

Таким образом, исследовательский контекст предполагает критический анализ выделенных нами универсальных способов сжатия текста и проблематизацию тех текстов, в которых они используются.

На десятом этапе сопоставляем результаты проведённого анализа по каждому контексту и на основе этого даём рекомендации по налаживанию эффективного взаимодействия между властью и общественностью.

Основные итоги анализа Программы. Подводя итоги рассмотренных контекстов анализируемой программы, заключим следующее: во-первых, программный, нормативный и ситуационный контексты воспроизводят выявленные нами универсальные способы сжатия изученного текста: во-вторых, исследовательский контекст проблематизирует их. В-третьих, рассматриваемая программа формально соответствует используемым в практике стандартам, вписывается в те рамки, которые спускаются «сверху». В-четвёртых, учитывая результаты анализа исследовательского контекста, в содержание данной программы, на наш взгляд, необходимо внесение ряда корректив: таких как корректное обращение с данными, чёткое разграничение зон ответственности, чёткость в формулировках используемых дефиниций, соблюдение логики в изложении материала, аргументация апелляции к нормативам разного уровня. Реализация данных рекомендаций позволит заложить более продуктивную основу диалога между властью и общественностью.

Применение полученных результатов. Предложенный в данной работе способ экспертизы социальных

программ в сфере образования можно рассматривать как некую «инструкцию» по экспертизе социального программирования, позволяющую применить её результаты по разным векторам. Так, анализируемый кейс в дальнейшем можно использовать в следующих направлениях. Во-первых, как текст, содержащий «проблемное поле», требующее от агентов, ответственных за его составление, неких разъяснений на обозначенные вопросы и противоречия. Во-вторых, как материал для подготовки к общественным слушаниям. В-третьих, как некую отправную «точку» для налаживания диалога между общественниками и управленцами как в сфере образования, так и специалистами экономического направления, которые ответственны за финансирование данной социальной программы. Указанные направления использования кейса — это возможные способы его применения на практике, которые становятся очевидными по итогам экспертизы социальных программ. Отметим, что проблема использования результатов экспертирования социальных программ достаточно глубоко представлена в работах под редакцией Н.П. Щукиной [10], [11].

Возможности и ограничения. Важным вопросом при проведении экспертизы является уровень подготовки самих экспертов, их желание проводить экспертизу, учитывая, что по преимуществу общественная экспертиза — это неоплачиваемая и вместе с тем достаточно трудоёмкая процедура, требующая от эксперта наличия определённых компетенций. В роли экспертов образовательной среды могут выступать, например, педагоги, родители учащихся, обладающие достаточной квалификацией, мотивацией участия в экспертизе и располагающие временем для её проведения. Ограничения в проведении экспертизы в связи с этим могут быть связаны с проблемой поиска таких экспертов в силу, например, загруженности педагогов прямыми обязанностями, а родителей — заработком

средств к существованию и непосредственно воспитанием детей. Это выводит нас напрямую на вопрос о том, а сформировано ли в России сегодня гражданское общество? Экспертиза образовательных программ предполагает критическое отношение не только к программе как инструменту образовательной политики, но и к тому, как она проходит и кто её проводит. Вместе с тем возможности, которые открывает экспертиза для родителей и педагогов, существенны. Это возможности корректировать и влиять на образовательную среду с учётом интересов всех субъектов образовательного пространства.

Список использованной литературы

1. *Ананишев В.М.* Социология образования: Учеб.пособ./ В.М. Ананишев. - М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2012.
2. ОЦП «Развитие сети дошкольных образовательных учреждений Самарской области на 2012–2015 годы»
3. Толковый словарь русского языка // под ред. Т.Ф. Ефремовой. <http://tolslovar.ru/t1248.html>
4. *Томас У., Знаниецкий Ф.* Методологические заметки // Американская социологическая мысль. М.: Международный университет Бизнеса и Управления. 1996.
5. *Автономов А.С., Хананашвили Н.Л.* Оценка в социальном проектировании. Методическое пособие. \ Под общей редакцией А.С.Автономова.М.:Национальная ассоциация благотворительных организаций. 2010.
6. *Дюркгейм Э.* Социология образования. – М.: ИНТОР, 1996.
7. *Щеглова С.Н.* Адаптация учителей к информатизации // Школьные технологии. 2005. № 1. С. 207–216.
8. *Щеглова С.Н.* Особенности адаптации школьных учителей к ценностям информатизации // Социологические исследования. 2006. № 8. С. 115–121.
9. Оценка программ: методология и практика. / Под ред. А.И. Кузьмина, Р.О'Салливан, Н.А. Кошелевой. – М.: Издательство «Престо-РК», 2009.
10. Развитие общественной роли социологии в региональной системе управления социальной сферой: монография / Н.В. Авдошина, С.Ю. Митрофанова, Б.А. Никитина [и др.]; под ред. Н.П. Щукиной. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2013.
11. Публичная социология в региональной системе управления социальной сферой: учебное пособие/ С.Ю. Митрофанова, Б.А. Никитина, Е.И. Чердымова, Н.П. Щукина; под ред. Н.П. Щукиной. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2013.

Инструментарий

Как определить меру трудности заданий и уровня подготовленности экспертов при использовании метода эволюционного согласования решений

Владислав Иванович Протасов
Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС»,
доцент, кандидат физико-математических наук

1. Введение

В настоящее время наблюдается экспоненциальный рост числа научных публикаций, посвящённых коллективному интеллекту. С использованием социального WEB-2 и социального компьютеринга созданы и используются новые сетевые инструменты, такие, например, как краудсорсинг (англ. crowdsourcing, crowd — «толпа» и sourcing — «использование ресурсов») — применение данного метода подразумевает делегирование бизнес-задания фирмы-организатора удалённому сетевому сообществу.

Такой способ организации труда имеет существенные преимущества перед традиционным наймом сотрудников, поскольку он позволяет быстро создавать глобальный продукт при использовании дешёвой удалённой рабочей силы. При этом бизнес-риски разделяются с исполнителями, которые в большинстве случаев получают оплату своего труда после продажи продукта. Впервые термин «crowdsourcing» использовал в 2006 году журналист Джефф Хауи¹. В России данную технологию активно развивает недавно созданная фирма Witology, осуществившая ряд значимых для российской экономики проектов².

Одной из основных проблем краудсорсинга является непредсказуемость его результатов, связанная с тем обстоятельством, что, по теореме Кондорсе³, положенной в основу этого метода, требуется, чтобы вероятность правильного заключения эксперта превышала 0,5 и для надёжности метода требуется предварительное тестирование большого количества экспертов. Дело усугубляется тем, что в реальной практике слоты (составные части) проекта могут иметь различную трудность, и это нужно было учитывать при подготовке и прогнозировании выполнения проекта.

Открытыми на сегодняшний день также остаются вопросы определения стоимости интеллектуальной работы в зависимости от её трудности, а также вопросы справедливой оплаты труда отдельных экспертов и групп экспертов при решении интеллектуальных задач. Неясно также, какие критерии могут быть применены для оценки правильности ответов на поставленные задачи.

Важным является также вопрос, каким образом нужно набирать группы специалистов или отдельных спе-

циалистов, в зависимости от их креативных способностей, для решения задач с заранее заданной вероятностью правильности её решения? Непонятным также является вопрос, в каких единицах и каким образом можно однозначно измерять способности специалистов и трудность заданий?

В рамках предлагаемых в настоящей работе подходов предпринята попытка ответить на эти вопросы.

2. Модель Раша

Связь между уровнем трудности тестовых заданий и степенью подготовленности экспертов при определении вероятности правильного ответа была установлена в наиболее общей теории конструирования тестов, опирающейся на теорию педагогических и психологических измерений — Item Response Theory (IRT)⁴. Для наших целей подходящей является однопараметрическая модель Раша⁵ как наиболее простая модель, связывающая вероятность получения правильного ответа G испытуемого с уровнем его подготовленности (компетентности) θ и мерой трудности задания β :

$$G = \frac{1}{1 + e^{\alpha(\beta - \theta)}}$$

где α — масштабный множитель. Данное выражение представляет собой формулу т. н. логистической функции, где уровни трудности задания и уровень подготовленности специалистов измеряются в специальных единицах — логитах.

На рис. 1 показаны графики модели Раша, при $\alpha=1$ для трудности задания β , от -3 логит (самое лёгкое задание) до 3 логит (самое трудное задание).

¹ Howe, Jeff. The Rise of Crowdsourcing. Wired. 2006, p.1-4

² <http://sberbank21.ru/crowdsourcing.html>

³ Condorcet, marquis de (Marie-Jean-Antoine-Nicolas de Caritat) (1785), Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix. Imprimerie Royale, Paris.

⁴ В. Н. Дружинин. Экспериментальная психология: Учебник для вузов / В. Н. — 2-е изд., доп. — СПб.: Питер, 2003. — 319 с

⁵ Rasch G. Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests / Expanded Edition, with Foreword and Afterword by B.D. Wright. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

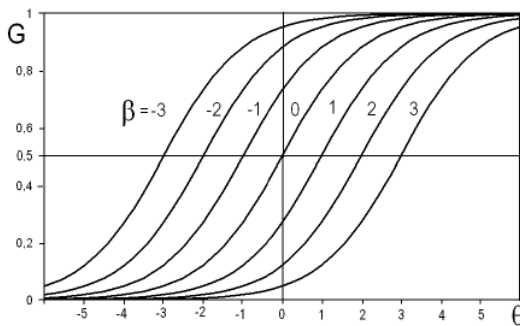


Рис. 1. Зависимость вероятности правильного ответа испытуемого от трудности задания и уровня подготовленности испытуемого

Использование модели Раша обеспечивает независимость оценок заданий от испытуемых и оценок испытуемых от параметров заданий. Из приведённых зависимостей видно, что чем выше уровень подготовленности θ испытуемого, тем выше вероятность успеха в том или ином задании. Видно, что при $\theta = \beta$ вероятность правильного ответа G равна $0,5$.

3. Определение уровней подготовленности экспертов и трудности заданий с использованием малой выборки

Необходимым условием для измерения уровня подготовленности, не зависящего от того или иного набора заданий, является наличие тестовой базы, состоящей из большого числа заданий разного уровня трудности. Как показывают оценки, исходя из закона больших чисел и результатов компьютерного моделирования, приведённых ниже, чтобы охватить диапазон измерения уровней компетентности от -7 до $+7$ логитов, с точностью хотя бы $\pm 0,1$, необходимо заранее подготовить тестовую базу порядка 1000 заданий, с уровнями трудности от -8 до $+8$ логит. Здесь возникает чисто методологическая трудность.

Как правило, существующие базы тестов не охватывают такое количество заданий, а главное, они предна-

значены только на какую-либо сравнительно однородную группу испытуемых или экспертов. С другой стороны, трудно себе представить, в нашем случае, чтобы эксперты смогли выделить время для ответа на сотни заданий.

Если у нас имеется большая совокупность тестовых заданий с известными значениями β , расположенная по порядку возрастания трудности, то для измерения компетентности эксперта можно применять следующую процедуру, снижающую число предлагаемых заданий K от 50 до 100.

Допустим, у нас имеется база из 1000 пронумерованных тестовых заданий. Будем задавать эксперту последовательность заданий, начиная с некоторого номера P с шагом L (величина L может быть в диапазоне от 10 до 20, а P — случайное число от 1 до $[L/2]$), запоминая при этом номер задания I , в котором была допущена первая ошибка. Задаём задания до тех пор, пока эксперт не допустит подряд N ошибок ($N=3\div 5$). Допустим, что номер первого задания, в котором эксперт ошибся — J . Определяем середину этого диапазона $M = \lfloor \frac{I+J}{2} \rfloor$ и границы последовательности номеров задаваемых вопросов от $i_1 = M - \lfloor \frac{K}{2} \rfloor$ до $i_2 = M + \lfloor \frac{K}{2} \rfloor$ с шагом 1.

В качестве значения компетентности эксперта θ рассчитывается средневзвешенное число

$$\theta = \frac{1}{k} \sum_{i=i_1}^{i_2} \delta_i \beta_i, \quad (2)$$

где $\delta_i = 0$, если ответ i неправильный или $\delta_i = 1$, если ответ правильный, k — число правильных ответов.

Аналогичным образом определяется трудность нового, не имеющегося в базе, задания. Допустим, что у нас в базе данных имеется список экспертов, с известными значениями θ_j , расположенных в порядке возрастания. По процедуре, изложенной выше, определяется последовательность экспертов от j_1 до j_2 с шагом 1, решаю-

щих правильно новое задание, с вероятностью примерно равной 0,5. Трудность нового задания можно определить при этом следующим образом:

$$\beta = \frac{1}{k} \sum_{j=j_1}^{j_2} \delta_j \theta_j \quad (3)$$

4. Применение краудсорсинга для составления базы тестовых заданий

Как известно, составление тестовой базы с большим количеством заданий является весьма трудоёмкой и затратной процедурой. Здесь может помочь использование краудсорсинга, проводимого среди экспертов в той области знаний, в которой предполагается в дальнейшем использование сетевого интеллекта протестированных экспертов.

Эксперты разбиваются на группы, допустим, по семь человек, и каждая группа, работая по технологии метода эволюционного согласования решений⁶, составляет тестовые задания с ответами. Предполагается, что каждый участник генерирует более двух таких заданий с ответами, и они проверяются, дополняются или отвергаются коллективным разумом группы. В конце итерационного процесса остаётся, допустим, десять лучших тестовых заданий. Одновременно группа экспертов определяет примерную трудность заданий в логитах. Если в процессе таким образом организованного краудсорсинга было организовано, допустим, 80 групп, то на выходе мы можем получить 800 тестовых заданий разного уровня трудности, с правильными ответами.

Поскольку трудности заданий были оценены приближенно, то пользоваться этими оценками для измерения компетентности экспертов нельзя. Эти оценки могут быть использованы только при проведении

⁶ Аванесов В.С. Применение тестовых форм в Rasch Measurement // Педагогические измерения № 4, 2005, С.3-20;

описанной выше адаптационной процедуры тестирования экспертов для того, чтобы снизить количество предлагаемых заданий каждому эксперту. При этом в процессе накопления статистики правильных ответов необходимо переупорядочить список заданий по трудности, делая ранжирование заданий по этому показателю более точным.

5. Сертификация экспертов и тестов с использованием краудсорсинга

Имея обширную базу тестовых заданий различной трудности, можно построить следующую процедуру определения абсолютных компетенций экспертов и получения уточнённых значений трудностей тестовых заданий.

Предположим, что у нас есть подготовленная заранее база тестовых заданий из 800 заданий разной степени трудности, предварительно проранжированных по степени трудности неким жюри, компетентность которого значительно выше компетентности тестируемых экспертов, и коллектив из 500 экспертов, подлежащих сертификации,

По адаптационной методике, описанной выше, каждому из экспертов предлагается по 50 заданий из тестовой базы, причём эксперту даются задания, в формулировании которых он не принимал участия и, следовательно, априори не знает правильных ответов. Фиксируются его правильные и неправильные ответы. В процессе накопления информации обо всей дополняющейся совокупности правильных и неправильных ответов всего коллектива экспертов происходит уточнение порядка распределения заданий по трудности. Для этого периодически происходит сортировка списка заданий по количеству правильных ответов.

После окончания процесса тестирования, когда каждый из пятисот экспертов ответил на свои 50 заданий, мы получаем двумерную таблицу $T_{j,i}$

где j — номер эксперта, а i — номер тестового вопроса. Если j -й эксперт ответил на i -й вопрос правильно, то в соответствующее поле таблицы $T_{j,i}$ записываем единицу, если неправильно, то ноль. Если данный вопрос эксперту не предлагался, то в это поле ставим прочерк.

Рассмотрим методику, которая при обработке полученной таблицы позволяет однозначно определить уровни подготовленности экспертов и трудности тестовых заданий. Отметим, что мы уже имеем первое приближение для уровней трудности тестовых заданий. Они были определены коллективным интеллектом экспертов на стадии формирования базы тестов. Первое приближение может быть также найдено группой экспертов, обладающих высокой компетентностью.

Следуя Рашу⁷⁸, в каждом i -м столбце подсчитываем сумму правильных ответов всех экспертов S_i и записываем в нижней части таблицы, а в каждой j -й строке подсчитываем сумму правильных ответов Q_j и записываем справа:

Таблица 1

$T_{j,i}$	1	2	3	4	...	m	
1	0	1	-	0	...	-	Q_1
2	1	-	0	1	...	0	Q_2
3	0	-	0	0	...	0	Q_3
4	-	0	1	-	...	1	Q_4
...
n	1	0	0	1	...	0	Q_n
	S_1	S_2	S_3	S_4	...	S_m	

Итак, в таблице 1 находится информация о результатах тестирования n экспертов на m тестовых заданиях.

Далее делаем двойную сортировку таблицы $T_{j,i}$ по строкам в соответствии с полученными значениями S_i и столбцам — в соответствии со значениями Q_j таким образом, чтобы слева оказа-

лись самые трудные тестовые задания, а сверху — эксперты со слабой подготовленностью. В результате образуется таблица 2, в которой в верхней левой части преимущественно будут расположены нули, а в правом нижнем углу — единицы.

Таблица 2

$T_{j,i}$	β_1	β_2	β_3	β_4	...	β_m
θ_1	0	0	-	0	...	-
θ_2	0	0	0	-	...	0
θ_3	0	-	0	0	...	1
θ_4	0	0	-	1	...	1
...
θ_n	-	0	1	1	...	1

После проведения двойной сортировки перенумеруем экспертов и тестовые задания в соответствии с полученным порядком, а в верхнюю строчку таблицы 2 поместим значения первого приближения для трудности. Значения уровней подготовленности экспертов пока не определены.

Исходя из данных таблицы 2 для большинства клеток, расположенных на пересечении j -х строк и i -х столбцов, можно рассчитать величину вероятности правильного ответа j -го эксперта на i -ое задание как отношение числа правильных ответов в некоторой окрестности данной клетки к числу клеток этой окрестности:

$$G_{j,i} = \frac{1}{(2l+1)^2} \sum_{p=j-l}^{j+l} \sum_{r=i-l}^{i+l} T_{p,r} \delta_{p,r}, \quad (4)$$

здесь l — размер окрестности, $\delta_{p,r} = 1$, если ответ правильный и $\delta_{p,r} = 0$ в остальных случаях. Здесь следует отметить, что по формуле (4) значения вероятностей правильных ответов можно подсчитать только для областей от $j = l+1$ до $n-l$ и $i=l+1$ до $m-l$. В областях, лежащих за пределами этой части прямоугольной таблицы, значения $G_{j,i}$ можно определить с меньшей точностью, уменьшая размер окрестности.

Причём очевидно, что значения $G_{j,i}$ в левой верхней части таблицы, как правило, равны нулю, а в правой ниж-

⁷ Аванесов В.С. Метрическая система Георга Раша // Педагогические измерения №2, 2010, С. 57–80.

⁸ Аванесов В.С. Три источника становления метрической системы Георга Раша (RM) // Педагогические измерения №4, 2011, С. 18–29.

Таблица 3

$G_{j,i}$	β_1	β_2	β_3	β_4	...	β_{m-2}	β_{m-1}	β_m
θ_1	0	0	0	$G_{1,3}$	...	-	-	-
θ_2	0	0	$G_{2,1}$	-	...	$G_{2,m-2}$	-	-
θ_3	0	-	$G_{3,1}$	$G_{3,3}$	...	$G_{3,m-2}$	$G_{2,m-1}$	-
θ_4	$G_{4,1}$	$G_{4,2}$	$G_{4,3}$	$G_{4,4}$	...	$G_{4,1}$	$G_{4,m-2}$	$G_{4,m}$
...
θ_{n-2}	-	$G_{n-2,2}$	$G_{n-2,3}$	$G_{n-2,4}$	...	$G_{n-2,m-2}$	$G_{n-2,m-1}$	1
θ_{n-1}	-	-	$G_{n-1,3}$	$G_{n-1,4}$	...	$G_{n-1,m-2}$	1	1
θ_n	-	-	-	$G_{n,4}$	...	1	1	1

ней части — единице. В правой верхней части таблицы и левой нижней части таблиц можно ставить прочерки. Итак, мы получили окончательную таблицу с вероятностями правильных ответов, с неизвестными значениями уровней подготовленности экспертов и первыми приближениями для уровней трудности заданий в следующем виде:

Величину $G_{j,i}$ при $\alpha=1$ в соответствии с (1) можно выразить формулой

$$G_{j,i} = \frac{1}{1 + e^{\beta_i - \theta_j}} \quad (5)$$

Логарифмируя, получим расчётное выражение

$$\beta_i - \theta_j = \ln \frac{1 - G_{j,i}}{G_{j,i}} = C_{j,i} \quad (6)$$

Исходя из (6), рассчитаем таблицу значений $G_{j,i}$, оставляя имеющиеся в таблице 3 прочерки и заменяя нули и единицы также на прочерки, поскольку делить на нуль нельзя, а логарифм нуля не существует.

Далее строим итеративную процедуру нахождения величин θ_j и β_i , учитывая, что первое приближение для β_i известно:

Находим приближение для всех θ_j , выбирая из таблицы $C_{j,i}$ все заполненные значения по индексу i

$$\theta_j = \frac{1}{m_j} \sum_i \beta_i - C_{j,i},$$

здесь m_j — количество заполненных значений в строке j .

Находим среднее значение

$$\theta_s = \frac{1}{n} \sum_{j=1}^n \theta_j.$$

Вычитаем его из всех θ_j :

$$\theta_j = \theta_j - \theta_s.$$

Вычисляем следующее приближение для уровней трудности:

$$\beta_i = \frac{1}{n_i} \sum_j \theta_j + C_{j,i},$$

здесь n_i — количество заполненных значений в столбце i .

Переходим на пункт 1, до тех пор, пока итеративный процесс вычисления θ_j и β_i не сойдётся.

Полученная таким образом база тестовых заданий может быть использована для сертификации новых экспертов. Процедура адаптивного измерения подготовленности экспертов была изложена выше. Аналогичным образом группа сертифицированных экспертов может определять уровни трудности новых тестовых заданий.

6. Испытания технологии сертификации экспертов и тестов с помощью компьютерной модели

Для проверки предложенной методики сертификации экспертов и определения уровней трудности тестовых заданий были проведены эксперименты на компьютерной модели. Компьютерное моделирование осуществлялось следующим образом.

С использованием генератора случайных чисел генерируются таблицы

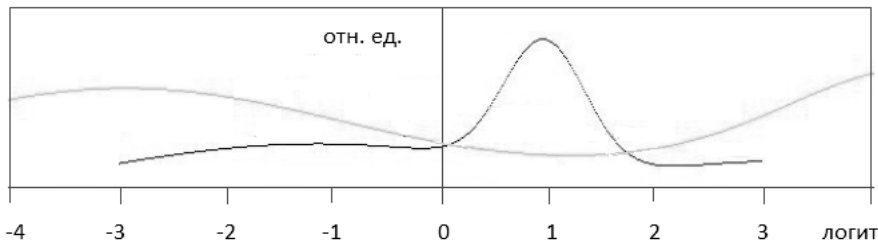


Рис.2. Относительное распределение по уровню подготовленности экспертов и тестовых заданий по трудности

подготовленности экспертов θ_j и уровней трудности тестовых заданий β_i , причём эти распределения имеют существенную нелинейность. Одна из реализаций этих распределений приведена на рис. 2.

Уровни трудности в рассматриваемом примере меняются от -4 до 4 логитов, а уровни подготовленности от -3 до 3 логитов.

Исходя из заданных распределений, случайным образом были сгенерированы таблицы значений подготовленности экспертов θ_j для $j=1,2,3,\dots,500$ и уровней трудности заданий β_i для $i=1,2,3,\dots,800$. Виртуальные эксперты были подвергнуты «тестированию» — они заполняли таблицу $T_{j,i}$ следующим образом. В ячейку таблицы с координатами j,i записывалась единица, если случайная величина, генерируемая компьютером в диапазоне от 0 до 1 , оказывалась

меньше, чем рассчитываемая по формуле Раша (4), иначе записывался ноль.

Далее вычисления проводились по методике, описанной выше. В качестве первого приближения для уровней трудности β_i выбирались сгенерированные случайным образом арифметические прогрессии.

На рис. 3 представлена одна из реализаций таблицы $T_{j,i}$ после двойной сортировки. Чёрными точками изображены правильные ответы, белыми — неправильные. Сплошной линией выделена полоса, где значения $T_{j,i}$ находятся в диапазоне от $0,499$ до $0,501$. Исходя из анализа данной кривой, можно сделать вывод, что инструментальными средствами можно выявить наличие нелинейности в распределениях уровня подготовленности экспертов и уровней трудности тестовых заданий. Использование итерационного метода позволило однозначно определить искомые зависимости.

Результаты восстановления исходных таблиц представлены на рис.4.

На этом рисунке по оси абсцисс отложены значения исходных таблиц, а по оси ординат — восстановленные значения, и те и другие — в логитах. Светлая кривая соответствует значениям β_i , тёмная — θ_j . Погрешности восстановления в абсолютных единицах не превышают $0,12$ логит. Результаты расчётов, как показали компьютерные восстановления исходных за-

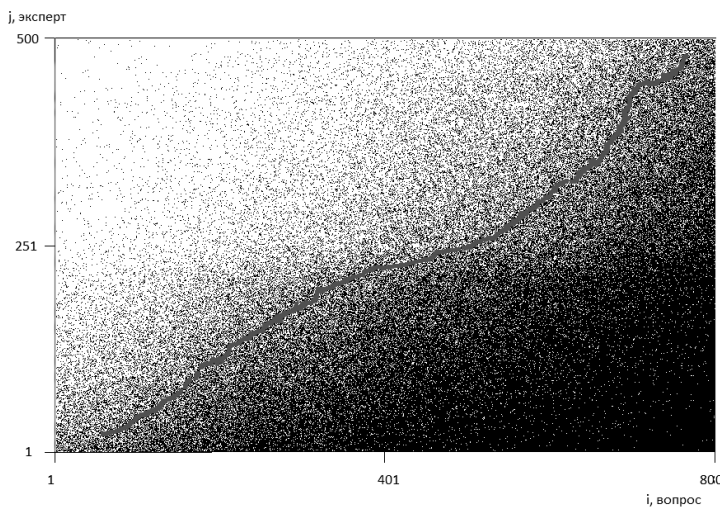


Рис.3. Вид таблицы $T_{j,i}$ после двойной сортировки

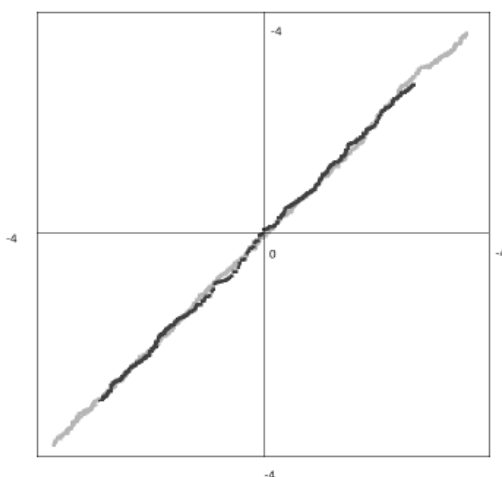


Рис. 4. Результаты расчётов одного из вариантов

висимостей, не зависят от первого приближения.

Таким образом, можно сказать, что в рамках модели Раша становится возможным введение абсолютной шкалы измерения уровня подготовленности специалистов и уровня трудности заданий.

7. Краткое описание метода эволюционного согласования решений

В литературе⁹ приведено описание новой информационной технологии коллективного решения интеллектуальных задач с использованием метода эволюционного согласования решений (МЭС). Метод представляет собой модифицированную для компьютерных сетей технологию Дельфи, в которой координаторами групповой работы экспертов выступают генетические алгоритмы.

Определим этот метод следующим образом. МЭС¹⁰ — способ организации коллективной работы экспертов

⁹ Протасов В.И. Конструирование метасистемных переходов. —изд. «Институт физико-технической информатики», 2009 г. 197 с.

¹⁰ Протасов В.И. Применение сетевого метода эволюционного согласования решений в управлении проектами. Управление проектами и программами. —М., изд. Grebennikov, 2011, т. 1(25). с. 22-35.

над проектом с заранее заданной целью, по правилам, основанным на принципах классического генетического алгоритма. Проект разбивается на отдельные слоты, подлежащие заполнению. Эксперты в соответствии со своими знаниями (умениями) заполняют слоты правильными или неправильными ответами, либо, если они не знают ответ, оставляют их незаполненными. Правила по организации работы экспертов и их взаимодействия выглядят следующим образом:

- 1) сформулированы цели проекта;
- 2) определяется состав экспертов и способ их взаимодействия;
- 3) задаётся каркас проекта — перечень слотов, подлежащих заполнению;
- 4) находятся первые варианты решений, возможно неполные;
- 5) проводится обмен вариантами решений;
- 6) проверяются критерии окончания работы — слот считается заполненным, если более половины экспертов заполнили его одинаковым образом;
- 7) из полученных решений составляются новые решения (скрещивание);
- 8) в новые решения вносятся изменения (мутация);
- 9) осуществляется переход на п.5.

В соответствии с правилами взаимодействия разрабатываются инструкции для коллективной работы с учётом особенностей конкретной задачи, коммуникационной среды, способностей и квалификации интеллектуальных агентов.

8. Определение относительной стоимости решения задания в зависимости от её трудности

Как будет показано в этом разделе, совместное применение модели Раша и МЭС позволяет принципиально решить проблему измерения трудности

заданий и вклада экспертов в коллективный проект. Как видно из описания МЭС, креативные способности экспертов, используемые ими при коллективной работе над проектом, состоящим из слотов одинаковой трудности, можно свести к четырём параметрам:

G_r – вероятность правильного заполнения слота проекта экспертом на начальном этапе (этап генерации идей),

G_n – вероятность ошибки на этом этапе,

E_r – вероятность правильной экспертизы предъявляемых на проверку чужих вариантов слотов проекта на этапах согласования решений,

E_n – вероятность ошибки на этих этапах.

Эти параметры могут быть оценены при тестировании экспертов на специально сконструированных тестах, с заданиями различной степени трудности, таким же образом, как это было представлено в разделах V и VI.

Способности эксперта к генерации идей проверяются на тестах с открытыми вопросами – эксперт должен вписать свой ответ в пустую графу теста, и если ответ совпадает с ключом, то засчитывается правильный ответ, если же не совпадает, то засчитывается неправильный. Если эксперт не знает ответа на поставленный вопрос, то он оставляет соответствующую графу незаполненной.

Способности эксперта к экспертизе чужих решений проверяются на специально сконструированных вопросах закрытого типа, когда эксперту предлагаются варианты ответов, среди которых могут быть правильные. Эксперт должен дать ответ – есть ли среди предложенных вариантов правильный ответ, и если он есть, то указать его. Ответ эксперта, верно определившего отсутствие правильного ответа, также считается правильным.

Эксперт может дать ответ «не знаю». Здесь уместно будет отметить, что для большего успеха коллективной работы, экспертам выгоднее в случае сомнений давать ответ

«не знаю», чем отгадывать правильный ответ. Это связано с тем, что каждый неправильно заполненный слот уменьшает вероятность правильного ответа группы и снижает рейтинг эксперта.

Зависимость вероятности правильного ответа эксперта на этапе генерации идей G_r от степени подготовленности эксперта θ_g и трудности вопроса β , следуя Рапу, можно записать в виде

$$G_r = \frac{1}{1 + e^{\beta - \theta_g}}. \quad (7)$$

Степень подготовленности эксперта θ_g определяется, как это было сказано выше, на тестах с открытыми вопросами.

Вероятность неправильного ответа эксперта G_n на этом этапе в зависимости от трудности задания и подготовленности эксперта можно определить также из проверки на тестах с заданиями открытой формы. После статистической обработки результатов тестирования было установлено, что эта зависимость может быть описана следующим образом:

$$G_n = A_G \exp(-(\beta - \theta_g)^2). \quad (8)$$

Здесь A_G – значение вероятности неправильного ответа на задание при $\theta_g = \beta$.

Действительно, анализ формулы (8) показывает, что при ответе на простые задания, когда $\theta_g \gg \beta$, вероятность неправильного ответа близка к нулю. С другой стороны, в случае решения трудных заданий, когда $\theta_g \ll \beta$, вероятность неправильного ответа также должна стремиться к нулю, поскольку эксперт с вероятностью, близкой к единице, будет давать ответ «не знаю».

Из анализа результатов тестирования большой группы экспертов с использованием заданий закрытого типа в рамках модели Рапа, было получено, что зависимость вероятности правильной экспертизы E на этапах согласования в зависимости от трудности задания β и подготовленности эксперта к экспертизе проектов θ_E можно описать выражением:

$$E_r = \frac{1}{1 + e^{\beta - \theta_E}}. \quad (9)$$

Аналогично (8) зависимость вероятности неправильной экспертизы E_n на этапах согласования в зависимости от трудности задания β и подготовленности эксперта к экспертизе проектов θ_E можно представить в виде:

$$E_n = A_E \exp(-(\beta - \theta_E)^2). \quad (10)$$

Исходя из представленных выражений и возможности расчёта компьютерным моделированием вероятности правильного ответа, полученного группой экспертов в зависимости от трудности задания и их креативных характеристик, можно построить методику метрического обеспечения системы определения относительной стоимости выполнения задач и справедливой системы оплаты труда специалистов, решающих интеллектуальные задания в составе группы или индивидуально.

Для построения этой методики введём понятие идеального эксперта. Идеальным экспертом будем считать такого эксперта, у которого зависимость вероятности правильного решения задания от трудности определяется выражением (7), а остальные характеристики таковы: $G_n = 0$, $E_r = 1$ и $E_n = 0$. Будем называть гарантированным решением какого-либо задания правильное решение с вероятностью не ниже 0,999. Например, из (7) можно получить, что для гарантированного решения задания трудностью β логит требуется работа одного специалиста с подготовленностью θ_r не ниже $\beta + 7$ логит.

С использованием компьютерной модели МЭС можно рассчитать, какое количество идеальных экспертов квалификации θ_r нужно для гарантированного решения заданий разной трудности. Результаты расчётов приведены в таблице 4.

Таблица 4

N	1	2	3	4
Трудность задания β	$\theta_r - 1$	θ_r	$\theta_r + 1$	$\theta_r + 2$
Количество экспертов M_n	5	10	22	55
Отношение $M_n/M_n - 1$		2	2.2	2.5

Самое меньшее отношение числа экспертов одинаковой квалификации M_n , гарантированно решающих задание, к числу таких же экспертов, решающих более простое задание трудностью на один логит меньше, расположено во втором столбце. Следовательно, если стоимость решения задания трудностью в нуль логит принять за единицу, то стоимость решения более трудного задания в один логит будет в два раза больше. Естественно, фирма, нанимающая специалистов для решения задач, выберет именно это соотношение. Следовательно, относительная стоимость C решения задания трудности должна составить величину

$$C = C_0 2^\beta, \quad (11)$$

где C_0 – цена, установленная за решение задания трудностью в нуль логит.

Соответственно, специалисту с квалификацией $\theta = \beta$, $G_n = 0$, $E_r = 1$ и $E_n = 0$, принимавшему участие в гарантированном решении задания трудностью β в составе коллектива из 10 человек, нужно заплатить

$$Z = 0.1 C_0 2^\beta. \quad (12)$$

Для того чтобы оценить уровень притязаний реального эксперта, обладающего измеренными в результате тестирования параметрами θ_G , A_G , θ_E и A_E , необходимо с помощью компьютерной модели рассчитать, сколько нужно экспертов такой же квалификации для гарантированного решения задания трудностью $\beta = \theta_G$. Далее с использованием компьютерной модели нужно рассчитать величину θ_G^{uo} для идеального эксперта, исходя из ранее полученного количества реальных экспертов. И по формуле (12) для $\beta = \theta_G^{uo}$ рассчитать, на какую сумму оплаты своего труда может претендовать специалист.

В таблице 5 приведены результаты расчётов величины θ_G^{uo} для специалистов разного уровня квалификации. Из анализа этой таблицы видно, что чем больше величины вероятностей неправильных решений, тем больше снижается величина θ_G^{uo} по сравнению с θ_G . Величина θ_G^{uo} является по сути интегральной характеристикой креативных способностей специалиста.

Таблица 5

№	θ_G	A_G	θ_E	A_E	β	$M(\beta)/Z$	$M(\beta+1)/Z$	$M(\beta+2)/Z$	θ_G^{uo}
1	-1,6	0,08	-0,4	0,1	-3	4/31,2	9/27,8	17/29,4	-1,68
2	-0,4	0,11	0,7	0,12	-2	4/62,5	9/55,6	17/58,8	-0,68
3	0,5	0,31	1,5	0,24	-1	5/100	32/31,2	89/22,5	0,00
4	1,3	0,22	2,3	0,31	0	6/167	25/80	62/64,5	0,74
5	2,2	0,16	3,5	0,15	1	5/400	15/267	23/348	2,00
6	2,8	0,24	3,8	0,33	1	4/500	12/333	56/142	2,32
7	3,8	0,35	4,5	0,42	2	4/1000	20/400	309/52	3,32
8	4,3	0,24	5,3	0,11	3	6/1333	27/593	32/1000	3,73
9	5,1	0,12	6,2	0,24	4	6/2667	14/2285	32/2000	4,73
10	6,1	0,22	7,6	0,21	5	7/4571	27/2370	29/4413	5,51

В этой таблице также приведены результаты расчётов «заработка» Z (при $C_0 = 1000$ у.е.) десяти разных специалистов при решении заданий разной трудности и поиска ответа на вопрос — сколько таких специалистов нужно для их гарантированного решения. Видно, что специалисты, объединяясь в группы, могут выбирать себе задания определённой трудности, чтобы максимизировать свой заработок.

9. Заключение

В результате проделанной работы можно сделать вывод, что использование МЭС, модели Раша, а также итерационного метода определения уровней подготовленности экспертов и трудности тестовых заданий, позволяет решить проблему тестирования и решения интеллектуальных заданий. Становится возможным однозначное и объективное измерение креативных способностей специалистов, нахождение интегральной оценки качества работы специалиста, относительных величин стоимости решения задания и размера справедливой оплаты труда специалиста.

Поскольку технология достаточно проста и малозатратна, то сообщество экспертов в определённой области человеческой деятельности («цех»), используя краудсорсинг и предлагаемую технологию, может самостоятельно провести разработку тестовых материалов и провести самосертификацию своего сетевого сообщества. В даль-

нейшем сертифицированные таким образом эксперты могут участвовать в разного рода индивидуальных и коллективных проектах с прогнозируемым результатом.

Одним из важнейших результатов компьютерного моделирования является формулирование следующих утверждений:

1. При увеличении трудности задания на один логит цена его гарантированного решения возрастает по меньшей мере вдвое.

2. Гарантированное решение задания при всех прочих условиях имеет оптимальную цену, если модуль разности подготовленности экспертов группы и уровня трудности задания не превышает одного логита.

Благодарности

Автор признателен фонду РФФИ, профинансировавшему данное исследование в рамках проектов 13-07-00958 «Разработка теории и экспериментальные исследования новой информационной технологии самоуправления краудсорсинга» и 13-07-00272 «Методика автоматического формирования ассоциативных портретов предметных областей на основе естественно-языковых текстов больших объёмов для систем извлечения знаний».

Отдельное спасибо Аванесову Вадиму Сергеевичу за ряд существенных замечаний по данной статье, устранение которых улучшило работу.

К вопросу о школьной диагностике

Вадим Евгеньевич Пугач,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
непрерывного филологического образования
и образовательного менеджмента филологического
факультета СПбГУ; учитель русского языка и литературы;
член Союза писателей СПб

Всё, что делается в массовой школе, не рассчитано на личность ученика. Автор этого материала — школьный учитель, заставший ещё последние годы советской педагогики и наблюдавший становление (если это слово будет адекватным проходящим в школе страшным процессам) педагогики российской. Никакие новые и новейшие стандарты — именно потому, что это стандарты — образования, что бы в них ни декларировалось, не дадут ничего, работающего на личность ученика. Пока мы стремимся к стандартному результату, знаем, каким он должен быть, продолжается бихевиористский по духу процесс образования и воспитания людей с удобными реакциями — поведенческими и интеллектуальными. Никакая количественная система оценок, никакие поддающиеся автоматическому обчёту тесты, фиксирующие так называемые знания, ничего не скажут нам о том, что происходит в психике отдельного человека. Значит ли это, что пора отказываться от гуманистической утопии человекоцентрированного образования?

А если есть альтернатива? Если можно найти приемлемый алгоритм, помогающий провести диагностику действительного уровня образованности ученика? Если мы сумеем «увидеть» то, что происходит в его психике?

Мы не предлагаем окончательного решения, у нас нет простых способов измерить сложные вещи, но что нам мешает, объединив имеющиеся уже в различных областях науки достижения, обозначить направление движения?

Коротко перечислим то, что может нам помочь.

Во-первых, это теория поля в области социальных наук К. Левина [1]. Она позволит нам представить образование, если мы понимаем его как внутреннее пространство учащегося и одновременно психический процесс, в виде метафоры. Такой метафорой станут поля культурных и ценностных ориентаций — субъективная реальность, имеющая некоторые характеристики реальности объективной (например, то, что эта реальность существует вне наблюдателя). Определить их можно так: это психические структуры, которые имеют центр и периферию, состоят из элементов, связанных между собой и находящихся между собой в динамической связи. Введя сначала понятие поля читательских ориентаций [2; с. 79–88], мы в дальнейшем нашли удобным перенести эту метафору также на культурные и ценностные ориентации [3; с. 87–90; 4; с. 12–19]. Так становится ясно, *что* мы хотим проверять. И это не уровень знаний, а состояние полей культурных и ценностных ориентаций.

Во-вторых, раз уж мы занимаемся культурными ориентациями, привлечём культурологию, которая поможет нам осознать структуру соответствующего поля исследуемого ученика, соотношение индивидуального поля культурных

ориентаций с процессами, связанными с культурой человечества в целом.

В-третьих, необходимо опереться на наши психологические знания, не отвергая ни Фрейда, ни Юнга, ни Маслоу, ни Выготского. Это поможет нам найти ходы к полю ценностных ориентаций школьника.

И, в-четвёртых, филология предоставляет нам множество методов анализа текста, вызревших в русле формализма, структурализма и постструктурализма. Владение лингвистическим, структурным, дискурсным методами анализа (речь идёт о методах исследования, разработанных филологами, главным образом, за последние два века) — ключи к любому тексту. Так становится ясно, *как* мы собираемся проверять. И для проверки нам нужен не тест, не контрольная, а творческий текст, с которым мы будем работать.

Ниже — несколько примеров такой работы. Конечно, технология эта может показаться сложной, да она и вправду сложна, но ведь и компьютеры поначалу были громоздки и доступны только специалистам. А то, что это именно технология, доказывает возможность её алгоритмизации.

Исследуя поле культурных ориентаций ученика, мы делаем следующие шаги:

- выстраиваем модель культуры «от ученика» (определяем центр и периферию его культурных интересов);
- отслеживаем соотношение поля культурных ориентаций ученика и поля «большой» культуры;
- устанавливаем связи между этими полями и вырабатываем рекомендации для педагога по расширению поля культурных ориентаций ученика.

Работа с полем ценностных ориентаций подразумевает такие действия:

- фиксацию «открытых» оценочных суждений автора текста;
- фиксацию посредством филологического анализа текста «скрытых» оценочных суждений;
- обобщение ценностных ориентаций ученика с помощью шкалы «плюс — минус».

Разумеется, порядок действий может нарушаться, но все они так или иначе должны быть произведены. В результате мы получаем доступ к информации, которую нам не дадут никакие ЕГЭ.

То, что алгоритм действует, доказывает, например, один анекдотический случай. Получив сочинение юноши-десятиклассника, учитель провёл дискурсный анализ текста и установил, что он написан девушкой. Юноша, насколько мог, настаивал на собственном авторстве, но в итоге выяснилось, что сочинение ему продиктовала бабушка...

Исследование проводилось (и продолжает проводиться) в одной петербургской школе на материале 9-го класса. Первый из текстов был написан в начале учебного года, второй — по его окончании; диагностика проводилась в рамках проекта по литературе «Автор — герой — читатель» (автор статьи был и одним из тех, кто этот проект разрабатывал).

• Пример № 1

Яна А.

А. Я читатель

Книга. Что это? Для кого-то это способ уйти от реальности, от проблем, с целью поиска какой-либо информации, быть может, это некий источник поиска ответов на имеющиеся вопросы. С книжкой мы знакомимся с самого детства, когда даже новорождённому малышу читают колыбельные, затем, когда он подрастёт, читают сказки.

Для всех и каждого книга несёт разное предназначение.

Зачем люди читают? С какой целью?

Лично для меня книга — это способ отвлечься, получить какие-то определённые эмоции, может, даже получение опыта на примере героев этих самых книг.

С первых страниц, с первым знакомством с персонажами я к ним привязываюсь. Радуюсь вместе с ними, переживаю за них. В некоторых ситуациях или героях можно даже уз-

нать самого себя или своих друзей и знакомых.

Когда читаешь, то невольно погружаешься в особую атмосферу, как будто в другой мир, отдаляясь от окружающей реальности. В голове уже выстроился образ, уже есть представление о том, как, например, выглядит тот или иной персонаж. И он выглядит именно так, каким ты его видишь, и никак иначе!

Также мне нравится прочтение книги тем, что ты сможешь «побывать» или «сделать» вместе с персонажами что-то невозможное, но то, от чего далёк или воплотить в жизнь не можешь по каким-либо причинам. Допустим, ты мечтал отправиться в далекое путешествие за гранью реальности, и с прочтением книги тебе вместе с героями это под силу.

Кому-то по душе романтические жанры книг, они ищут в этих произведениях недостающие чувства, эмоции, а кому-то, как мне, интересен жанр увлекательных путешествий, после прочтения которых будто сам в сказке бывал.

Когда книга заканчивается, становится немного грустно, ведь ты уже привык к ней. Тогда ты ищешь новую, и всё повторяется по кругу.

Каждый человек обязан читать. Он должен быть начитанным, с ним будет о чём поговорить, потому как он будет являться интересным собеседником.

Книг существует великое множество, можно найти книгу, которая придёт по душе. От мала до велика люди читают книги. Поэтому книга — это неотъемлемая часть жизни каждого человека.

Культурные ориентации

При сравнительно большом объёме текста мы видим минимум конкретики. Автор эссе заявляет, что в центре его читательских интересов — «жанр увлекательных путешествий», похожих на сказку. Это может быть научно-популярная или фантастическая литература (например, «Плутония» В.А. Обручева, что было бы достаточно неожиданным чтением

для девочки) или сказки «Тысяча и одной ночи», но с большей долей вероятности — размножившиеся до необычайности фэнтези в духе К. Льюиса или что-то подобное вплоть до комиксов. При всех похвалах автора книге назвать девятиклассницу искушённым, грамотным читателем нельзя: её представления о «романтических жанрах книг» с головой выдают наивного читателя, поле культурных ориентаций которого структурировано крайне слабо. О том же свидетельствуют многочисленные речевые ошибки, повторы, штампы. При этом именно они обнаруживают желание ученицы выглядеть серьёзной, солидной, просвещённой. Такова фраза о книге как «источнике поиска ответов». Таков поразительный тезис о «чтении» (!) колыбельных новорождённым. Таково ничем не аргументированное заключение-императив, похожее на все, что говорят скучные взрослые.

При этом Яна достаточно тонко разбирается в мотивации обращения к книге, умело анализирует собственные ощущения от процесса чтения. Похоже, она обладает наклонностями к психологии, возможно — к манипулированию.

Ценностные ориентации

Пожалуй, можно сказать, что собственное «Я» для Яны важнее мира литературы. Книга для неё не цель, а средство. Так же, собственно, как и это эссе — средство, с помощью которого можно произвести впечатление. Она, например, очень живо описывает собственные читательские переживания (не избегая, впрочем, штампов типа «погружаешься в особую атмосферу» и т.п.), но аргументы в пользу чтения выглядят ходульными. Впрочем, и по ним видно, что книга ценна вовсе не сама по себе, а как приятное дополнение к личности — личности автора эссе, разумеется. Отметим при этом, что обращение к чужим формулировкам для того, чтобы выглядеть привлекательно, может означать и неуверенность в себе, и желание скрыть что-то, и, наконец,

просто сохранить безопасную дистанцию между взрослыми и собой.

Рекомендации

Работа с Яной, видимо, должна идти по двум направлениям: развитие вкуса к языку (искоренение штампов и т.д.) и поиск первоклассной литературы, которая могла бы её понастоящему увлечь. Поля культурных и ценностных ориентаций, безусловно, находятся в зависимости от внешних влияний, но органично расти и структурироваться могут только изнутри.

В. Эссе

*«И всюду страсти роковые,
И от судеб защиты нет...»*

Приведённая строчка является ключевой в поэме А.С. Пушкина «Цыганы». В ней раскрывается конфликт между миром реальным и внутренним миром главного романтического героя, который разочаровался в своих романтических представлениях и идеалах.

Главный герой — это изгнанник, находящийся в вечном поиске свободы. Алеко, тот самый герой, хоть и представитель рода цыган, вольного, кочующего народа, всё равно не находит в нём места. Чёткая композиция этого произведения раскрывает как можно яснее читателю образы, особенности каждого из персонажей, их характеры.

Сюжет произведения заключается в поиске Алеко любви, за которой он приходит в табор и находит её, но радости ему это совсем не принесло.

Чувства девушки Земфиры по прошествии некоторого времени проходят, и главный герой не может простить такого, а именно, он не воспринимает свободу выбора других людей.

Это и является основной проблемой характера романтического героя. Он эгоист, не желающий воли, свободы для других.

В поэме есть момент, в котором старик говорит Алеко: «Ты не рождён для дикой доли, ты для себя лишь хочешь воли». Читателю становится понятна установка, по которой живёт Алеко.

Таким образом, я считаю, что А.С. Пушкин верно показал нам образ романтического героя, его проблемы и характер. Дал понять читателю, что как бы разочаровавшийся Алеко ни рвался к свободе, он всё равно не постигнет её. Не бывает и не будет полной свободы действий, нельзя жить без неких ограничений в поступках и иметь волю на все.

Резюме

Яна из двух возможностей (написать эссе о стихотворении А.С. Пушкина «Чёрная шаль» или о себе как читателе) выбирает не себя, а Пушкина, но при этом игнорирует саму тему. Одна из предложенных тем, названием которой стала цитата из поэмы «Цыганы», понимается Яной не как мостик между этой поэмой и «Чёрной шалью», а как возможность изложить проблематику поэмы. Надо уточнить, что эссе было написано после достаточно длительного занятия по этому стихотворению, причём речь о «Цыганах» на нём шла, но именно по поводу «Чёрной шали».

Поэму Яна, скорее всего, читала, но не слишком внимательно. Алеко она называет цыганом, что противоречит не только пушкинскому сюжету, но и логике её собственного рассуждения (всё-таки герой — чужой в таборе, и это подчёркивается и автором, и Яной). Что касается её рассуждений, то их формулировки («раскрывается конфликт между миром реальным и внутренним миром главного романтического героя» и др.) не скрывают след дискурса, который мы назвали бы учебным. Заучена школьно-литературоведческая терминология (конфликт, романтический герой, композиция, персонаж, характер), но она именно заучена, а не «присвоена». Во фразе «Чёткая композиция этого произведения раскрывает как можно яснее читателю образы, особенности каждого из персонажей, их характеры» виден упрощённый взгляд на литературу: у писателя есть определённая мысль, которая скорейшим путём должна быть сообщена читателю. Представления Яны о чёткости и яс-

ности сродни вкусам классицистов. В общем, можно говорить о том, что школьное литературное образование в принципе сориентировано на классицизм с его просветительским пафосом и духом назидания. Но, руководствуясь таким взглядом, адекватно судить о трагической судьбе романтического героя нельзя.

Искажающее упрощение уже в том, что Яна исключает из разговора его главный предмет — сопоставление «Чёрной шали» и «Цыган». Видимо, эта задача лежит вне пределов её компетенции.

Это впечатление закрепляет утверждение, «что А.С. Пушкин верно показал нам образ романтического героя, его проблемы и характер». Это значит, что Яна думает, будто «образ романтического героя» можно показать верно или неверно. То есть «образ романтического героя» — объективная и неизменная реальность, раз и навсегда установленная, описанная и изученная, которую писателю остаётся только тиражировать. Пушкина Яна хвалит, как ученика-отличника, хорошо справившегося с заданием. В таком случае в следующем предложении она делает очень интересную оговорку: «...как бы разочаровавшийся Алеко ни рвался к свободе, он всё равно не достигнет её». Яна, видимо, хотела сказать «достигнет». Тогда механические представления о литературном произведении, скрытые в метафорическом глаголе «рвался», переносились бы на взаимодействие Алеко и свободы: он рвётся к ней, но не достигает, потому что, в отличие от Пушкина, его герой — плохой ученик, и верно решить задачу не в состоянии. Но Алеко не *достигает* свободы, то есть не может *понять* её: истинная свобода не то, что о ней думает Алеко. Это гораздо более сложная и плодотворная мысль, чем всё, что было сказано ранее, и она ближе к действительному содержанию поэмы.

Итак, текст эссе представляет собой попытку скрыть действительные культурные ориентации автора, так как ниоткуда не следует, что то, о чём Яна пишет, её интересует. Возможно,

ответ на вопрос о культурных (да и ценностных) ориентациях Яны надо искать в случайной оговорке, выдающей её собственную ограниченность и закреплённость школьным преподаванием литературы. Постичь ценность собственных мыслей и собственной личности можно, только перешагнув классицизм учебных установок и долженствований.

Если сравнивать работу Яны с её же текстом девятимесячной давности, мы видим, что все проблемы остались. Яна по-прежнему относится ко всему, что предлагается школой, как к чему-то внешнему, выстраивает почти непроницаемую стену между собой и находящимся «по другую сторону баррикад» учителем, старается показать минимум, который, по её мнению, и требуется. Она, на наш взгляд, не учится, а отделяется от предлагаемых ей заданий, что и затрудняет диагностику. Очевидно, что это вопросы не предмета литературы, а психологии. Требуется какое-то задание, вероятно, проектного характера, сформулированное самой Яной, которое бы позволило ей в большей степени раскрыть личность и вывести на уровень сознания свои культурные интересы и ценностные ориентации.

• Пример № 2

Фёдор Б.

А. Я читатель

Мне нравится читать. Я люблю книги. Когда ты читаешь что-нибудь по монитору планшета или компьютера или даже просто воспринимаешь информацию, смотря телевизор, то это не то. Смотря телевизор, ты воспринимаешь информацию так, как тебе её навязывают, ты становишься заложником чужого мнения и визуального восприятия, а звук мешает тебе думать по-другому, и ты становишься, по сути, зомби.

Чтение через монитор или даже через электронную книгу не даёт того эффекта, который получается, когда ты читаешь книгу, перелистываешь страницы, трогаешь книжный переплет, даже чувствуешь запах книги.

Если книга старая, то тебе даже кажется, что у неё есть какая-то своя история. Эти ощущения невозможно заменить.

Мои любимые жанры — это фэнтези, роман, фольклор. Мне кажется, что мне нравятся эти жанры потому, что их герои имеют общие черты. Они могут быть храбрыми, сильными, волевыми, хитроватыми или даже иметь сверхъестественные способности. Например, из жанра фэнтези мне нравится книга «Властелин колец» Джона Толкиена. А в ней мой любимый герой не Арагорн, не Фродо и даже не Гендальф. Мой любимый герой — это эльф Леголас. Да, он, конечно, не качок, у него нет заводного характера или каких-то фраз, как у Гимли, например, он не великий маг, но автор так описывает его лёгкие, бесшумные движения, изящную грацию, с которой он уничтожает врагов, мастерство владения луком, что хочется тоже перенестись в сказочный мир Средиземья и стать таким же, как Леголас.

Из романов мой самый любимый — серия книг Бориса Акунина про Эраста Петровича Фандорина. Русского сыщика, обладающего высоким уровнем интеллекта, хорошим воспитанием, в совершенстве владеющего дедуктивным методом, а также владеющего боевыми искусствами японских ниндзя.

Фольклор — тут мне нравятся буквально все русские сказки, книги на тему славянской мифологии и т.п.

Я считаю, что книги развивают креативное мышление, зрительную память, память вообще и помогают с грамматикой, пунктуацией и лексикой.

Культурные ориентации

Фёдор обладает уже хорошо структурированным полем читательских ориентаций (и культурных, судя по всему, тоже). Если после первых двух абзацев эссе возникает ощущение, что девятиклассник «поёт с чужого голоса» — возможно, именно потому, что он так восстает против навязчивых электронных носителей информации, — то в дальнейшем мы читаем искренние слова увлечённого читателя.

В центре его читательского интереса — фэнтези (и тут он выделяет единственного, по сути, классика жанра), детективные романы Б. Акунина и то, что касается славянской древности и мифологии. Путаясь в литературоведческих терминах, Фёдор называет весь последний блок фольклором, хотя девятиклассник включает в него и сказки, и, вероятно, псевдоисторические реконструкции мифов, и какие-нибудь фэнтези в духе М. Семёновой. Как минимум, его любимые книги дали ему представление о европейском средневековье, русском XIX веке, японской традиционной культуре, славянской древности. Нельзя не отметить широкие культурные интересы ученика, которые обнимают Европу, Русь и Восток. В последних словах эссе можно увидеть и структурированное представление о языке. И это только то, что находится в центре его поля культурных ориентаций.

Ценностные ориентации

В работе есть три блока, по которым можно судить о ценностных предпочтениях Фёдора. Во-первых, это чёткие оппозиции «книги — электронные носители информации» и «книга — телевизор»; в обоих случаях Фёдор делает выбор в пользу книги и аргументирует этот выбор. Во-вторых, он называет любимые жанры и конкретные книги, не противопоставляя их нелюбимым, то есть здесь оппозиция не возникает, но предпочтения определены достаточно внятно. В-третьих, из последней фразы мы узнаем, что девятиклассник ценит креативное мышление, память и хороший язык. Это значит, по умолчанию, что мышление готовыми штампами, маленький объём знаний и представлений и косноязычие попадают для Фёдора в число отрицательных черт человека. Таким образом, поле ценностных ориентаций также можно считать структурированным.

Рекомендации

Фёдор, на наш взгляд, готов к выполнению творческих заданий, которые способствовали бы дальнейшему

расширению и увеличению числа связей в его полях культурных и ценностных ориентаций.

В. Эссе

«Чёрная шаль» А.С. Пушкина как образец романтической лирики

По моему мнению, стихотворение «Чёрная шаль» является образцом романтической лирики. На это есть две причины.

Первая: сюжет. Классический романтический сюжет. Его использовал Пушкин в поэме «Цыганы», Козьма Прутков в стихотворении «Романс». Жена или подруга изменяет своему законному спутнику жизни, а когда он их разоблачает, то убивает и прелюбодея, и прелюбодейцу.

Вторая: характерные словосочетания и эпитеты. Например: хладная душа, кровавая сталь, терзает печаль, презренный еврей, неверная дева.

Таким образом, тезис становится обоснованным.

Резюме

Сразу видно, что выполнение задания носило формальный характер и для самого Фёдора не имело никакой ценности. Он посчитал, что достаточно написать несколько слов, уложив их в ложе школьного псевдосиллогизма. Схема «тезис — доказательство — вывод», по Аристотелю [5; с. 687], является силлогизмом тогда, когда вывод не повторяет тезис. В данном случае это не так: вывода как такового нет. Попробуем, тем не менее, исследовать тот бедный текст, который перед нами.

Первая фраза с незначительными изменениями повторяет формулировку выбранной темы. После неё Фёдор переходит к изложению доказательств, тоже предельно скупому. В том, что наблюдения над сюжетом, а также лексикой и фразеологией могут стать убедительными доказательствами, сомнения нет. Но и наблюдения здесь — мнимые. Ученик отмечает только то, что лежит на поверхности.

Начнём с того, что сочетание «классический романтический сюжет» абсурдно само по себе. Конечно,

Фёдор использует слово «классический» в значении «стандартный», «привычный», «наиболее употребительный», «признанный», то есть не в терминологическом, а в бытовом. Это несколько снимает абсурд высказывания, но говорит об определённой языковой глухоте, при которой слова используются по привычке, без внимания к значению корня.

Сопоставление «Чёрной шали» с «Цыганами» и прутковской пародией обладает несомненной ценностью, тем более что именно Фёдор во время занятия пришёл к мысли о сюжетном сходстве двух пушкинских произведений. В дальнейшей беседе он участвовал в рождении версии, что Пушкин сознательно дал две трактовки сюжета: пародийно-комическую в «Чёрной шали» (1821) и трагическую в «Цыганах» (1823). Стихотворение же К. Пруткова «Романс», предложенное ребятам на другом занятии (и, кстати, непосредственно перед эссе), не заметить было невозможно, так как оно разбиралось как пародия на Пушкина. Другой вопрос в том, что в самой сюжетной схеме (месть за измену) нет ничего специфически романтического. Эту схему, скорее, следует связать с историей не определённого стиля в искусстве, а моногамной семьи. Дело тут вовсе не сюжете, а в авторской трактовке, которая может быть воплощена в любом стиле.

Вообще Фёдор пока не обладает историческим мышлением (впрочем, сложно было бы требовать его от девятиклассника), отсюда и языковой промах в следующей фразе: «Жена или подруга изменяет своему законному спутнику жизни, а когда он их разоблачает, то убивает и прелюбодея, и прелюбодейцу». Оставим на совести ученика забавный неологизм, который, наряду со знанием устаревшего слова, скорее, радуется, но сочетание слова «подруга» с формулой «законный спутник жизни» говорит о недостатке понимания той же истории развития семьи. Сейчас формы брака размыты, но ещё столетие (тем более — два) назад слово «подруга»

в значении «любовница» или даже «гражданская жена» было бы антонимом, а не синонимом «законной» супруги.

Работа с лексикой у Фёдора оказывается столь же некачественной. Конечно, перечисленные им сочетания относятся (даже стоящий тут несколько особняком «презренный еврей») к романтическим штампам и их или подобные им можно обнаружить у любого поэта «школы гармонической точности», но совершенно неясно, как их наличие может свидетельствовать о том, что «Чёрная шаль» — образец (то есть шедевр) романтической лирики. Тогда уж не образец, а образчик...

Не сомневаемся, что такое «прохладное» отношение к заданию связано с ценностными ориентациями Фёдора. Учёба в школе для него прежде всего формальность. Нет смысла тратить силы в том случае, когда задание не носит контрольного характера и от него не зависит судьба оценки. Фёдор обычно активно и толково участвует в занятиях, но письменные работы — это другое дело, они связаны не с лёгкой интеллектуальной разминкой, а с определённым трудом, заставить сделать который способны только внешние факторы.

• Пример № 3

Анна М.

А. Я читатель

Все ставят перед собой разные цели до начала чтения. Для чего же читаю я?

Лично для меня книги, в частности художественная литература, служат своего рода пособием для жизни. Я читаю для того, чтобы перенять опыт героев, понять точку зрения автора и выявить главную идею написания произведения. Эта идея — самое важное для меня, это всё, что я могу получить для себя от книги. Иногда очень сложно докопаться до неё, и тогда я задаю себе вопрос: «Правильно ли я читаю?» Для меня правильно читать — значит читать не торопясь, запоминая детали и акцентируя вни-

мание на определённых частях произведения. Лишь так я смогу достичь преследуемых целей и получить удовольствие.

Культурные ориентации

Текст Ани оказался примерно в полтора раза меньше условленного минимума. И это, и бедность языка, и простота мысли, и отсутствие указаний на то, что именно Аня читает, и самой ученицей проговорённая задача — понять идею автора (то есть эстетическое удовольствие от чтения девятикласснице недоступно) — всё свидетельствует о том, что она находится на первых этапах подхода к книге. Может быть, и вовсе перестанет читать, когда сочтёт свой жизненный опыт достаточным. Поле культурных ориентаций Ани минимально, его трудно назвать даже точечным, потому что неизвестна та точка, от которой можно начать отсчёт.

Ценностные ориентации

Из текста эссе следует только одно: жизнь для Ани — цель, книги — средство. В своих способностях правильно понять текст художественного произведения она сомневается, предпочитает членить его на части, так как охватить произведение целиком ей, видимо, трудно. Картина грустная, но, по крайней мере, в тексте не чувствуется никакого фальшивого пафоса, и это уже его достоинство.

Рекомендации

Не стоит требовать, чтобы Аня читала много. Основное направление деятельности — развитие вкуса к чтению как источнику наслаждения, который нельзя заменить другим из-за специфического характера эстетического удовольствия.

В. Эссе

Мой круг чтения

Около двух лет меня интересует политика (как модель управления обществом), поэтому в свободное время я часто читала статьи и описания различных теорий. Также меня интересовала психология, вообще психика

человека, то, как формируется сознание и личность.

Но недавно я наткнулась на книгу, точнее, мне её посоветовали. Роман Стефана Цвейга — «Нетерпение сердца». Меня очень тронула эта книга. Язык автора очень легко воспринимался мной, я понимала каждую мысль и чувство. Содержание не было ни размазанным, ни сухим и чёрствым. Важные детали описывались легко и понятно. Не знаю, может, язык показался лёгким на фоне контраста с теориями общественного управления или чем-то подобным.

Недавно я купила то, о чём мечтала и не могла нигде найти, — полное собрание сочинений М.Ю. Лермонтова. Книга, конечно, далеко не карманная, но я часто читаю дома вечером.

Резюме

Небольшое эссе Ани, написанное через девять месяцев после первой диагностической работы, свидетельствует и о реальных изменениях в области культурных и ценностных ориентаций, произошедших за это время, и о том, насколько мы были правы и неправы в своих оценках ситуации в сентябре.

Внезапно выясняется, что у неё устойчивый (два года для девятиклассницы — гигантский срок) интерес к политике, в поле её читательских ориентаций входит прежде всего научная или, скорее, научно-популярная литература по социологии и психологии. Становится понятной её фраза, относящаяся и к художественной литературе: «... Идея — самое важное для меня, это всё, что я могу получить для себя от книги». То есть опыт познавательного чтения nonfiction она переносит на литературу художественную, понимая чтение чисто прагматически. Но нельзя исключить и другое соображение. Аня пока ещё не практикующий социолог или психолог, поэтому едва ли можно говорить о беспримесной прагматике такого чтения. Она явно получает от него удовольствие, а от эмоции когнитивного наслаждения рукой подать до наслаждения эстетического. Мы

склонны даже думать, что эти эмоции идентичны. Получалось, что, почти не читая художественной литературы, Аня исподволь готовила себя к её восприятию. Она считала, как это следует из первого эссе, что ею руководит прагматический интерес (и мы ошибочно приняли это за чистую монету), но почти случайное столкновение с книгой Цвейга проявило подлинный характер этого интереса. Сама лексика, которую использует Аня («тронула... книга», «содержание не было... сухим и чёрствым»), говорит о яркой эмоции, очень далёкой от прагматики. Движение к Лермонтову, поэту больших эмоций, о чтении которого, как оказалось, Аня «мечтала», укрепляет нас в мысли, что первые шаги на пути к художественной литературе девятиклассницей сделаны.

• Пример № 4

София Р.

А. Я читатель

Чтение — это духовное и моральное саморазвитие. Во время чтения развивается грамотность, расширяется собственный лексикон, формируется образное и пространственное мышление. Книга — хороший советник. Читая, можно понять, как действовать в той или иной ситуации, сформулировать свою собственную точку зрения (например, о политике, читая историческую книгу), научиться нравственному поведению. Также книга может послужить защитником от внешних проблем, открыв книгу, ты перемещаешься в другой мир, отвлекаешься от повседневной суеты и проблем.

Читатель — особый человек, который способен погружаться в другие миры с помощью искусства слова автора.

Моё первое знакомство с книгой произошло в два года. Мне, как маленькой девочке, было увлекательно слушать музыку слова, мне было интересно, как автор, наподобие волшебника, мог организовать нам путешествие в миры, в которые без его помощи мы бы не попали.

Со временем мои вкусы менялись. Я росла, и книги росли вместе со мной.

От детских сказок я выросла до школьных рассказов, а затем доросла и до романов. Книги помогали справиться с жизненными невзгодами, учили меня быть терпимей, внимательней, осторожней. Наиболее повлиявшей на моё мировоззрение книгой было произведение Маргарет Митчелл «Унесённые ветром». Это книга о любви и войне, предательстве и верности, жестокости и красоте самой жизни. Это одна из тех книг, к которым хочется возвращаться и испытывать радость при встрече.

Перечитывать эту книгу я люблю больше всего на зимних каникулах. Почему именно на зимних каникулах? Во-первых — каникулы, свободное время, а во-вторых, в это время происходит замечательнейшее событие — Новый год. Этот праздник как бы сигнал того, что мы переходим на новый этап нашей жизни, который нам надо прожить с наименьшим количеством ошибок. А лучшим наставником в этом как раз-таки является книга.

Культурные ориентации

София называет только одну книгу, к которой она постоянно возвращается, — «Унесённые ветром» М. Митчелл. Однако отзыв о книге не похож на отзыв эмоционального читателя, а напоминает расхожую аннотацию к почти любому произведению («Война и мир», «Тихий Дон», «Хожение по мукам», «Жизнь и судьба» — какую из этих эпопей нельзя охарактеризовать теми же словами?). Жанровая иерархия её интересов указана предельно общо: романы в центре, рассказы и сказки — на периферии, — но это относится не столько к Соне, сколько к возрасту абстрактного читателя. София хорошо владеет письменным языком, но это усреднённый язык функционально грамотного человека. Всё это говорит о том, что девятиклассница усвоила некий «культурный набор» компетенций и мнений, позволяющий быть адекватным в заданной жанровой ситуации (эссе), но её личные культурные интересы в этом тексте почти не проявились.

Ценностные ориентации

О ценностных ориентациях Софии можно было бы сказать похожие вещи. Она собирает в гармоническое единство все аргументы в пользу чтения, которые были перечислены и её сверстниками. Чтение, конечно, является для неё ценностью, так как предоставляет ряд очевидных удобств — от помощи в политическом самоопределении до убежища от внешнего мира в трудную минуту, — при этом вкусы и предпочтения конкретной личности как-то ускользают. Вопрос, который действительно возникает после знакомства с этим эссе, — насколько совпадает учебно-семейный дискурс с реальными интересами девятиклассницы? Ведь больше всего она беспокоится не о том, чтобы воплотить свои возможности, а о том, чтобы «прожить с наименьшим количеством ошибок».

Рекомендации

Всему, чему могла научиться в школе София, она уже научилась. Осталось самое трудное — формирование критического мышления, осознание собственной индивидуальности.

В. Эссе

Мой круг чтения за последний год

Мой круг чтения за последний год состоит, в основном, из произведений, включённых в школьную программу. Некоторые из этих книг меня заинтересовали, другие же читала по необходимости.

Меньше всего из литературы, пройденной на уроках за этот год, меня привлекают произведения Гоголя, например, «Мёртвые души». Его произведения сложны для моего понимания.

Однако же были и такие произведения, которые поразили меня до глубины души. К примеру, читая «А зори здесь тихие» Бориса Васильева, я переживала немислимую гамму эмоций: от радостных за успехи Федота Евграфовича до слёз от гибели пятерых девушек и женщин.

Немного, но мне всё же удалось выбрать книги по собственному желани-

нию, отличные от школьной программы. Одной из таких книг было произведение Булгакова «Мастер и Маргарита». Эта книга поразила меня своей фантастической или, скорее, мистической реальностью. Автор пишет о ведьмах, о колдовстве так реально, будто он бывал у них в гостях, ведь выдумать все настолько подробно и точно кажется просто невозможным.

Подозреваю, что мой круг чтения не слишком велик, и я надеюсь с помощью уроков литературы и собственной инициативы повысить его до объёма, приемлемого для культурно-образованного человека.

Резюме

В целом содержание этого эссе (как и наблюдения за работой ученицы в течение года) подтверждает первоначальную диагностику. София — типичная аккуратистка-отличница с очень чётким приоритетом должностования и ориентацией на воспроизведение выученного материала. Она не берёт на себя ответственность назвать Гоголя скучным, ограничиваясь тем, что этот автор для неё сложен; невысоко оценивает свои возможности, но при этом твёрдо знает, что её стараний и усилий должно быть достаточно для желанной пятёрки.

Всё это отражается в языке. София выбирает типичные ученические штампы, зная, видимо, что именно из них должно состоять школьное сочинение. Отсюда такие блоки, как: «сложны для моего понимания» вместо «сложны для меня», «поразили до глубины души», «переживала невыносимую гамму эмоций» или и вправду невыносимое словцо «культурнообразованный». Она как будто говорит на неродном языке; на этом фоне грамматические ошибки («радостных за успехи», «пятерых девушек») выглядят ожидаемыми.

Однако следующий абзац должен настроить нас на оптимистический лад. В искреннем отзыве о «Мастере и Маргарите» чувствуется радость освобождения от школьных рамок, и эта эмоция может стать знаком появле-

ния новых ценностей, например, таких как индивидуальность и свобода.

Надо отметить и желание ученицы разграничить фантастическое и мистическое, в котором можно увидеть и определённую сформированность поля культурных ориентаций, и достаточно тонкое для девятиклассницы понимание булгаковского романа.

Последние фразы, наоборот, настораживают, так как София вновь входит в привычное для себя русло «правильных» рассуждений. Остаётся надеяться, что «вспышки», порождённые чтением действительно сильных книг, участвуют, и по возможности способствовать этому.

• Пример № 5

Сурен М.

А. Я читатель

В нашей повседневной жизни книги встречаются везде и всегда. Книг существует много и на всевозможные темы. С помощью книг можно узнать почти любую информацию. Возможно, в виде книг хранится информации больше, чем в современном Интернете, так как знания в письменном виде накапливались веками. Больше всего меня интересует художественная литература и её значение для каждого отдельного человека и общества в целом.

Для начала необходимо понять, нужна ли литература человеку, может ли он прожить свою жизнь без книг вообще. Мне кажется, что сможет, но его жизнь будет непростой, и он будет лишён того удовольствия, которое получают люди от чтения книг. Литература, по факту, является руководством, пособием, предлагающим разные варианты поведения в определённых ситуациях жизни человека. Получается, что чтение книг является приятным и в то же время полезным занятием для каждого человека.

Книги являются производным общества, то есть общество само по себе создало книги. В книгах общество запечатлевает свои самые умные мысли, гениальные идеи или даже просто повседневную рутину.

Из моих суждений можно понять, что человек может прожить жизнь без книг. Но для общества книги являются необходимостью, неотъемлемой частью этого общества. Можно попробовать представить, что было бы с обществом без книг: любая жизненная проблема останавливает жизнь человека; то, что произошло минуту назад, стало историей, но на следующий день никто эту историю уже знать не будет. Обществу нужны книги, чтобы закрепить прогресс и не растерять его.

В заключение я бы сказал, что полагаю, что книги нужны каждому человеку. Лично я люблю читать и стараюсь получить максимальное количество информации о книге.

Культурные ориентации

Сурен не называет ни одной конкретной книги, которая произвела бы на него впечатление, отсюда — максимальные сложности в определении его культурных ориентаций. Стоит ли верить ему, что в центре его читательского интереса — художественная литература, если в его эссе нет ни одного названия? Относится ли Сурен к тому типу учеников, которые читают только то, что предписано программой по литературе? Ясно, что больше содержания отдельных книг его интересует то, что можно было бы назвать социологией чтения. Сам он, судя по всему, умеет извлекать удовольствие от чтения, но знаком и с опытом существования вне этого процесса. Или, по крайней мере, может умозрительно представить себе такой опыт. Литература для него — это источник информации и собрание примеров жизненных сценариев. Литература для общества, по его мнению, — залог существования этого общества в цивилизованном виде.

Ценностные ориентации

Чаще всего в эссе повторяется слово «информация». Только однажды проскочившее словцо «удовольствие» свидетельствует о том, что под информацией Сурен подразумевает не только факты, но и что-то, связанное с эстетической ценностью литературы. В начале эссе он даже допускает, что в книгах

информации содержится больше, чем в Интернете... При этом очевидно, что главной ценностью для него является общество (это слово тоже встречается чуть ли не в каждом предложении); литература же — не цель, а средство, «производное», то есть самостоятельной ценностью книги, в том числе художественные, не обладают. Как нам кажется, такого рода утилитарная, прагматическая ориентация хорошо сочетается с отсутствием упоминания конкретных книг, так как они оказываются только на третьем месте в системе ценностей, которую по убыванию значимости можно было бы выстроить так: общество — человек — книга.

Рекомендации

Необходима индивидуальная консультация с Суреном, так как надо узнать, что же он всё-таки читает. Стоит посоветовать ему почитать авторское предисловие к роману О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» и, возможно, написать о своём отношении к идеям английского эстета.

В. Эссе

Круг чтения

У меня почти вся литература 19-го века не вызывает положительных эмоций. Она отсталая, она не несёт какой-либо важной или полезной информации для современного человека. Безусловно, литература 19-го века является великим достоянием культуры, но только как язык, которым она написана.

Например, «Герой нашего времени». Лермонтов рассказывает о герое своего времени, а не нашего, его реалии, принципы неактуальны для нас. Эту книгу можно использовать разве что как историческую справку или для повышения общей культуры человека.

Однако я случайно прочитал книгу Тургенева «Рудин» и в течение года перечитал. Конечно, сюжет, как и в других книгах эпохи, банальный. Но из книги можно вынести что-то действительно полезное. Если посмотреть на книгу как на историю о человеке и отбросить других героев, то получится полезное для каждого человека произведение. О том, к чему может

привести пустое красноречие или неумение вести дела с другими людьми.

Конечно, книги 19-го века таких писателей, как Пушкин, Лермонтов, Гоголь, являются наследием, но не всегда из них можно вынести актуальные современному человеку уроки.

Резюме

Надо отметить неизменную последовательность Сурена. Он сторонник строго прагматического чтения, более того, считает, что «положительные эмоции» порождают только приносимой пользой. Критическое мышление, в высокой степени присущее Сурену, позволяет ему самостоятельно определять, что важно, полезно, актуально, а что нет. При этом он пытается сохранить объективность, в его взглядах нет и следа нигилизма. Называя классическую литературу «отсталой», он признаёт её культурно-историческую ценность, вообще признаёт ценность «общей культуры человека», но не связывает её с пользой или положительными эмоциями, которые ценит существенно выше.

Сурен — успешный ученик, в том числе и в области языка и литературы, что видно и по его работе, в которой не так много ошибок (из явных недочётов в глаза бросается только нарушение управления в словосочетании «актуальные современному человеку»). Можно не сомневаться, что при таких прагматических установках он будет успешен и в жизни. И здесь возникает чисто педагогическая проблема: стоит ли пытаться колебать позитивистские убеждения ученика (система его взглядов больше всего напоминает именно позитивизм), его самоуверенность и во многом — самодовольство, чтобы расширить поле его ценностных ориентаций, показать, что мир, в том числе мир художественный, устроен сложнее, чем ему кажется, что существуют вещи важнее пользы? Учтём, что такая работа по расшатыванию только-только сложившегося и вполне комфортного мировоззрения небезопасна. Именно поэтому в данном случае мы воздержимся от прямых рекомендаций.

Заключение

Мы ни в коем случае не настаиваем на том, что предложенный нами способ интроспекции прост или надёжен. Приведённые материалы — скорее приглашение к размышлению о личности ученика в современном образовательном процессе. Хотелось бы надеяться, что, в конце концов, на этом синтетическом пути анализа удастся достичь такой ясности, что подобный опыт можно будет транслировать.

Впрочем, независимо от успеха или провала конкретных исследований берём на себя смелость утверждать следующее: количественная диагностика, ориентирующаяся на чётко сформулированную норму, неизбежно заводит образование в тупики бихевиоризма, в то время как дорога к личностно центрированному образованию ведёт только через изучение субъективной психической реальности учащегося.

Литература

1. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб., 2000.
2. Поле читательских ориентаций как фактор духовного становления личности подростка / Успешное чтение: теория и практика: Методическое пособие для педагогов. СПб., 2009.
3. Пугач В.Е. Содержание образования и гуманитарная образовательная парадигма / Альтернативное образование. Другая дидактика. Особенности дидактики личностно значимого образования: Сборник материалов VI Всероссийской конференции по альтернативному образованию, 28–29 мая 2010 г. СПб., 2011.
4. Пугач В.Е. Приобщение к основам религиозных культур в школе: подходы и проблемы. / Педагогика. Научно-теоретический журнал РАО. М., № 5, 2015.
5. Аристотель. Сочинения в 4-х тт. Т. 2. — М., 1978.

Этнокультурная компетентность личности: сущность, структура, диагностика

Алла Борисовна Афанасьева,
кандидат искусствоведения, доцент
РГПУ им.А.И. Герцена

Образование как необходимый элемент и социальный институт отражает происходящие в стране социокультурные процессы. С усилением миграции в российских мегаполисах становится доминирующим тип школы со смешанным этническим составом учащихся при преобладании русского этноса, с русским языком обучения. Полиэтническое разнообразие учащихся в современной школе усиливает социальную неоднородность образовательной среды, заостряет проблему взаимоотношений. Поэтому закономерно, что в последние годы система образования стала разворачиваться в сторону формирования этнокультурной компетентности [2, 3, 5]. Первыми исследователями проблемы этнокультурной компетентности и её формирования на грани XX–XXI вв. стали Н.Г. Арзамасцева, Т.В. Поштарева, А.Б. Афанасьева, О.В. Хухлаева, С.Н. Фёдорова. Опираясь на системно-деятельностный подход, они рассматривали её формирование в процессе урочной и внеурочной деятельности, как в институциональной, так и во внеинституциональной образовательной среде.

Под этнокультурной компетентностью личности (ЭКЛ) мы понимаем интегральное динамичное образование в структуре личности, которое проявляется в системе знаний о родной и неродных этнокультурах, эмоционально-мотивационном и ценностном отношении к наследию этнокультур и их плюрализму, умениях и деятельностном опыте овладения этнокультурными ценностями в их сопоставлении, понимание преемственности и взаимодействия культур, культуросообразности поведения, способности к диалогу и сотрудничеству в моно- и полиэтнической среде [1, 3]. ЭКЛ является элементом общекультурной компетентности. Понимание своей и других этнокультур, национальных ценностей расширяет образованность человека: он видит в культурах этносов общее, особенное и единичное и воспринимает это содержание как субъектно значимое. Этнокультура, как содержательная основа формирования ЭКЛ, сложна и многосоставна. Структурная модель этнокультуры представлена в ряде работ автора [1, 2, 3].

По структурной сложности содержания и степени синтеза в овладении элементами этнокультуры можно выделить три вида этнокультурной компетентности.

1. *Специализированная этнокультурная компетентность* (частная, связанная со знаниями и опытом овладения одним элементом или областью этнокультуры). Исходя из структуры этнокультуры, как наиболее типичные можно выделить этнолингвистическую (этноязыковую, этнофилологическую), этномузы-

кальную, этнохореографическую, этноизобразительную, этноконфессиональную (религиоведческую), этносоциальную, этнопедагогическую компетентности.

2. *Комплексная* — охватывает несколько элементов или областей этнокультуры. Характерным примером комплексной этнокультурной компетентности является этнохудожественная компетентность, включающая в себя знания и владение опытом в различных видах народной художественной культуры, в состав которой входят словесный, музыкальный, хореографический, игровой, драматический фольклор, декоративно-прикладное искусство, народное зодчество.

3. *Целостная* этнокультурная компетентность предполагает осознание личностью всех или почти всех областей этнокультуры, свободное сопоставление культур разных народов, её в подлинном смысле можно назвать этнокультурологической компетентностью.

Этнокультурная компетентность может характеризоваться по степени открытости (или замкнутости) к другим культурам как моноэтническая (сфокусированная на углублённом изучении культуры одного этноса) и полиэтническая, включающая представление о разных народах (собственно полиэтнический ракурс) и особенностях их этнокультур, деятельностный опыт их освоения (собственно этнокультурный ракурс).

В современную эпоху нарастания глобализма и миграционных потоков становится всё более значимым формирование полиэтнической этнокультурной компетентности в школе, расширение сферы познания от культуры родного народа к другим культурам. По направленности можно выделить инкультурную этнокомпетентность, ориентированную на глубину изучения этнокультуры (этнокультурологическую) и интеркультурную, направленную на активное осуществление межкультурной интеграции, особенно компонентов коммуникативной и социальной этноком-

петентности, поэтому её также называют кросс-культурной, межкультурной.

Личность может владеть видами компетентности на разном уровне, чаще всего выделяют три уровня: низкий, средний, высокий; или пять (добавляя уровни ниже среднего, выше среднего). Их качественная характеристика соответствует пяти параметрам: недопустимый, допустимый, достаточный, углублённый, оптимальный. Очень низкий уровень, нулевой (встречается крайне редко) мы считаем вовсе недопустимым.

Эффективность школьного этнокультурного образования определяется компетентностью педагога. Этнокультурная компетентность педагога входит в общекультурную и в профессионально-педагогическую компетентность учителя.

Уровень этнокультурной компетентности определяется по совокупности показателей. Представим разработанную нами модель структуры этнокультурной компетентности, она отражает результативно-диагностический компонент инструментария для исследования проблемы формирования ЭКЛ.

Данные критерии раскрывают этнокультурную компетентность в совокупности её компонентов с психолого-педагогической стороны. Когнитивный компонент выражается в знанием критерии, свидетельствующем об уровне представлений детей об этносах и этнокультуре, полноте, системности и научности знаний. Аффективный компонент выражается в эмоционально-мотивационном критерии, деятельностный — в трёх последних: художественно-операциональном, поведенческом, творческом; аксиологический критерий отражается в ценностно-смысловом компоненте, однако в диагностические опросники он может не включаться.

Уровень этнокультурной компетентности может различаться в зависимости от возраста человека, его образования, профессии. Поэтому традиционно опросники и тесты по оценке этнокультурной компетент-

Таблица

Структура этнокультурной компетентности

Критерии этнокультурной компетентности	Показатели этнокультурной компетентности	
	Теоретические характеристики (в чём выражается показатель)	Практические характеристики (чем определяются показатели)
Знаниевый (или когнитивно-познавательный, информационный)	Степень освоения системы представлений и знаний о народах и их этнокультуре: её элементах, функциях, во взаимосвязи моно- и полиэтнического подходов	Степень адекватности (правильности) и полноты объёма знаний (минимальная, средняя, максимальная)
Эмоционально-мотивационный	Эмоциональный отклик, интерес к разнообразию этносов, явлениям этнокультуры, потребность больше узнать и освоить образцы в процессе образования и самообразования	Фиксация отклика по знаку (нравится, не нравится) и осмыслению (почему?), интереса (пассивный, эпизодический, постоянный, активный); мотивации: неустойчивая, спонтанная, устойчивая
Аксиологический (ценностно-ориентационный)	Познание и понимание ценностей этнокультуры, толерантное отношение к разнообразным этнокультурным ценностям и осознание их ценностной природы, этнического и этнокультурного разнообразия	Признание ценности этнокультур, их плюрализма, нравственных, эстетических, идейно-смысловых основ, способность обосновать своё отношение и понимание этнокультурных ценностей
Художественно-операциональный	Наличие деятельного опыта в области этнохудожественной культуры и качество его развития — степень владения разными элементами этнокультуры, её образцами в моноэтническом и полиэтническом культурном пространстве. Арт-компетенции: этномузыкальная, драматическая, изобразительная, рукотворческая, этнохореографическая	Фиксация опыта по знаку (умеет, участвует, делает — не умеет, не делает) и дифференциация по качеству (степень развитости умения: интонационная чистота и выразительность пения, красота, точность координации движения, логичность, артистизм сказывания сказки, правильность, красота выполнения рукотворного изделия, разработанность деталей и т.д.)
Поведенческий	Деятельностный опыт культурно-сообразного поведения, соблюдение норм этноэтикета, объективная и толерантная позиция в ситуациях межкультурного взаимодействия, сотрудничества	Наличие широкого социального этнокультурного опыта, степень его развития, проявление в быту, на праздниках, во взаимоотношениях со сверстниками, с людьми старшего и младшего возраста разных национальностей
Творческий	Опыт творчества в рамках этнокультурных традиций, в региональной специфике, в сотрудничестве с представителями своего и иных этносов	Создание вариантов текстов, напевов, хореографических движений, декоративно-прикладных форм, драматургических поворотов действия на основе знания и опыта владения традицией; творческая коммуникация

ности составляются с учётом специфики респондентов и задач исследования. Так, опросники, диагностирующие этнокультурную компетентность у второклассников, старшеклассников или школьников, много лет занимающихся в фольклорном ансамбле, или студентов-этномузыкологов будут содержательно отличаться. В диагностический инструментарий для второклассников творческий критерий может и не включаться (он может включаться в случае задачи диагностировать исходный и конечный уровень при целенаправленном этнокультурном образовании). При обработке данных также невозможно строго нормировать уровень компетентности респондентов, он всегда вариативен. Однако необходимый диагностический инструментарий должен быть у каждого педагога. Так, учителя могут обращаться к опросникам по этнокомпетентности Т.В. Поштарыевой [5, 6], активно работающей в данной проблематике. Нами также разработаны опросники для выявления этнокультурной компетентности, один из вариантов опубликован в 2005 году в словаре «Воспитание этнотолерантности подростка в семье» [3, с. 191].

Представим опросник для младших школьников, обобщённо включающий различные критерии. В сокращённом виде в формате беседы его можно применять и в работе со старшими дошкольниками, однако в отношении дошкольников можно говорить лишь об этнокультурной осведомлённости.

Опросник для изучения этнокультурной компетентности

(А.Б. Афанасьевой)

Цель: выявить уровень сформированности этнокультурной компетентности младших школьников.

Инструкция: Опросник предполагает индивидуальную работу с ребёнком (в случае первоклассников)

и фронтальную работу в группе детей, готовых письменно написать ответы. Вопрос зачитывается учителем, дети на своих рабочих листах ставят номер вопроса и пишут ответ. На многие вопросы они могут дать несколько ответов. Опрос можно предварить небольшой беседой о разнообразии народов и стран, показать глобус — модель Земли, рассмотреть с детьми на нём материи, показать нашу страну, рассказать, что на Земле живёт много народов и существует много стран. Можно воспользоваться учебной картой мира, на которой нарисованы жители нашей планеты, обратить внимание на то, что люди могут иметь разный цвет кожи и принадлежать к разным расам и этническим группам.

Вопросы:

1. Какие народы мира ты знаешь?
2. Знаешь ли ты, люди каких национальностей живут в нашей стране? Перечисли их.
3. Кто ты по национальности?
4. Сказки каких народов тебе читали в детстве?
5. Назови русские народные сказки, которые ты знаешь.
6. Назови сказки других народов нашей страны и мира, которые ты знаешь. Укажи, каких народов эти сказки.
7. В какие русские народные игры ты играешь?
8. А знаешь, в какие игры играют дети других стран? Умеешь ли ты в них играть?
9. Хотел бы ты поиграть в игры с детьми других национальностей? Каких?
10. Назови пословицы русского народа, которые тебе нравятся.
11. Знаешь ли ты пословицы других народов? Какие? Назови (напиши) те, что тебе близки.
12. Назови (напиши) названия русских народных песен и танцев, которые ты знаешь.
13. Напой народные песни, которые тебе нравятся.
14. Знаешь ли ты песни и танцы других народов? Напиши их названия, укажи, у каких народов они возникли.

15. Какие русские народные праздники ты знаешь?

16. Каковы традиции их празднования?

17. Знаешь ли ты праздники других народов? Как их празднуют?

18. В каких традиционных праздниках ты участвовал? Что делал?

19. Как ты думаешь, какие праздники отмечают дети во всём мире?

20. Хотел бы ты больше узнать о том, какие праздники отмечают в других странах и как?

21. В праздниках какого (каких) народа ты хотел бы участвовать?

22. Назови русские народные музыкальные инструменты.

23. Назови музыкальные инструменты других народов. Укажи, каких именно.

24. На каком народном инструменте ты хотел бы научиться играть?

25. Нарисуй девушку (мужчину) в русском народном костюме.

26. Нарисуй представителя любой другой национальности в народном костюме.

27. В национальном костюме какого (каких) народа ты хотел бы сфотографироваться?

28. Что дорого тебе в народной культуре? В чём её ценность?

29. Назови символы нашей страны.

30. Назови символы других стран (укажи, каких именно).

31. Тебе хотелось бы узнать больше о том, как живут люди в других странах или нет? Почему?

32. О культуре каких народов, каких стран ты бы хотел узнать больше? Почему?

Обработка результатов: за каждый правильный ответ респондент получает 1 балл (неверный ответ — 0 баллов). Многие вопросы имеют многобальную оценку. Поэтому распределение уровней по баллам носит условный характер. Опираясь на результаты диагностики, многократно проводившейся среди младших школьников, в количественной характеристике наиболее типично такое соответствие: от 1 до 25 баллов — низкий уровень, от 26 до 50 баллов —

средний уровень, выше 50 баллов — высокий уровень.

Качественную характеристику уровня с учётом проявления компонентов этнокультурной компетентности можно представить в обобщённой форме.

По когнитивному компоненту:

- низкий уровень — представления детей об этносах и этнокультуре есть, но крайне скудны, порой ошибочны, фрагментарны, ребёнок не проявляет желания к расширению этнокультурных знаний.

- средний уровень — представления об этносах, их этнокультурном наследии, особенностях у детей находятся в стадии формирования, знания проявлены, но они недостаточно полны, ещё бессистемны, вместе с тем ребёнок проявляет стремление пополнить знания, в индивидуальной беседе задаёт встречные вопросы.

- высокий уровень — представления достаточно полные, относительно систематизированные, ребёнок стремится к получению новых знаний, хочет их пополнять.

По проявлению аффективного компонента этнокультурной компетентности:

- низкий уровень — у ребёнка отсутствует или крайне низок интерес к этнической и этнокультурной проблематике, отношение к ней пассивное.

- средний уровень — отношение к культуре и представителям разных этносов проявляется незначительно, интерес эпизодический, неустойчивый, у ребёнка проявляется стремление познакомиться с культурой своего и других народов, с их представителями, но стремление не ярко выражено, мотивация своей позиции затруднена.

- высокий уровень — у ребёнка в достаточной мере проявляется интерес к этнической и этнокультурной проблематике, устойчивая мотивация, ребёнок явно позитивно относится к культуре своего и других народов, их познанию, осознаёт ценность этнокультуры, может аргументировать свою позицию.

По проявлению деятельностного компонента:

- низкий уровень — у ребёнка не развит опыт этнохудожественной деятельности и межкультурного взаимодействия.

- средний уровень — ребёнок проявляет деятельностное владение этнохудожественным опытом, но его качество слабо развито, опыт этнокультурно-сообразного поведения и межкультурного взаимодействия мал.

- высокий уровень — ребёнок владеет этнохудожественным опытом на хорошем уровне, активно овладевает её формами, умеет культурносообразно действовать в соответствующей этнокультурной ситуации, способен к эффективному межкультурному диалогу и взаимодействию.

Естественно, диагностика этнокультурной компетентности не ограничивается данным опросником. Она может быть дополнена вопросами, проблемными ситуациями. Так, вопросы по когнитивному компоненту могут иметь углублённый характер, особенно если они обращены детям, познающим этнокультуру не только в урочной, но и во внеурочной деятельности. Представим ряд вопросов и заданий из опросника А.Б. Афанасьевой, применяемого в диагностике детей, занимающихся в фольклорной студии.

Дополнительные вопросы

1. Назовите виды фольклора.
2. Перечислите жанры словесного народного творчества.
3. К каким жанровым разновидностям сказки относятся «Иван-царевич и Серый волк», «Лиса, Заяц и Петух», «Колобок», «Теремок», «Как солдат суп из топора сварил»?
4. Сравните пословицы разных народов и определите в них общий смысл: «Добра желаешь — добро и делай» (русская), «Что посеешь, то и пожнёшь» (русская), «Скажешь «джан» — услышишь «джан» (армянская), «Как крикнешь, так эхо и отзовется» (дагестанская).
5. Какие жанровые разновидности народных песен вы знаете?

6. Перечислите жанры детского фольклора.

7. Прослушайте песню и определите её жанр.

8. Какие праздники у разных народов связаны с днём весеннего равноденствия?

9. Чем отличается южнорусский костюм девушки от севернорусского?

10. Определите по изображению человека в народном костюме его национальность.

11. Какие народы России танцуют лезгинку?

12. Чем отличается дымковская глиняная игрушка от городецкой?

13. Определи по изображению, люди каких национальностей живут в этих жилищах.

14. Какие народные обряды и песни вошли в оперы Н.А. Римского-Корсакова? и т.д.

Вопросы аффективного компонента могут формулироваться как задание, например: учитель включает записи народных песен разных жанров в различных манерах исполнения (сольного пения, аутентичного или молодёжного фольклорного ансамбля, народного или академического хора) и говорит: «Вы слушаете народную песню. Нравится ли она вам? Какие чувства она в вас вызывает? Хотели бы вы спеть эту песню?»

Приведу примеры дополнительных вопросов и заданий деятельностного компонента.

А) Нарисуйте глиняную народную игрушку и раскрасьте её в известном вам стиле.

Спойте колыбельную кукле.

Если вы в своей семье (классе) хотите провести праздник в народном духе, что бы вы включили в него? (художественно-операционный критерий).

Б) Создайте свой вариант колыбельной (частушки, сказки, былины) в народной традиции;

Нарисуйте свой вариант вышивки рубахи (манжета, ворота, рукава и т.д.) в народном стиле (творческий критерий).

В) Если вы идёте в гости к представителю другой национальности,

будете ли вы что-то узнавать о культуре этого народа?

Если ваш друг — представитель другого народа, будете ли вы знакомить его с культурой своего народа? (поведенческий критерий).

При обработке результатов заданий художественно-операционного и творческого плана необходимо учитывать не только количество вариантов и правильность ответов (соответствие традиции), но и выразительность исполнения (песни, танца, сказки и др.), образность решения задачи, детализацию, развёрнутость (сюжета, текста, рисунка, изделия), самостоятельность, оригинальность ответа.

Также в диагностике этнокультурной компетентности важно применение проблемных ситуаций. Они должны иметь этнокультурологическую направленность, выявляющую способность ребёнка к культуросообразному поведению. Например: «Представь, что на святки к тебе в дом пришли колядовщики. Как ты их встретишь? Чем отблагодаришь за поздравительную колядку?». Кроме того детям предлагаются и проблемные ситуации социальной направленности. Например: перед ребёнком выкладываются изображения детей в народных костюмах разных национальностей, учитель предлагает выбрать тех, кого ребёнок хотел бы пригласить в гости. Посредством вопросов выявляется мотивация ребёнка и умение аргументировать свой выбор: «Почему ты выбрал этот рисунок? Что тебе понравилось в этом ребёнке? Как ты думаешь, какой он национальности? Что бы ты хотел у него спросить? Как ты будешь принимать его в гостях? О чём разговаривать? и т.д.».

Важно в процессе формирования этнокультурной компетентности детей расширять их представления о различных народах и их культурах, развивать опыт владения разнообразными этнокультурными формами поведения, труда и творчества, осознания ценностей этнокультуры, своих корней и культурного многообразия, понима-

ния преемственности культурных пластов, взаимосвязи культур разных этносов. Целесообразно также обсуждать с детьми вопросы: «Что для вас важнее в отношении к человеку: его этническая принадлежность или его личные качества?, Какие качества в человеке вы цените более всего?». Важно выстраивать процесс формирования этнокультурной компетентности во взаимосвязи с воспитанием не только толерантности, но и чувства патриотизма [2]. Исследования показали, что эти процессы связаны между собой, а также способствуют осознанию личностью своей этнической и гражданской идентичности [2–5]. Для выявления этих связей и применяются соответствующие методы и формы диагностики.

Литература:

1. *Афанасьева А.Б.* Формирование этнокультурной компетентности в системе высшего педагогического образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2007, № 30. — С. 77–89.
2. *Афанасьева А.Б.* Этнокультурное образование: потенциал развития толерантности и воспитания патриотизма // Герценовские чтения. Начальное образование. 2012. Т. 3. Вып. 3. — С. 17–26.
3. Воспитание этнотолерантности подростка в семье: словарь / под общ. ред. А.Г. Козловой — СПб.: ООО «Нестор», 2005.
4. *Литус М.С.* Формирование этнокультурной компетентности на уроках истории и во внеурочное время. URL: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2014/06/09/>
5. *Поитарева Т.В.* Педагогические условия формирования этнокультурной компетентности и толерантности детей. — Ставрополь: СКИПКРО, 2005.
6. *Поитарева Т.В.* Формирование этнокультурной компетентности // Справочник заместителя директора школы. — 2009. № 7. — С. 43–51.

ДИАГНОСТИКА В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

Дарья Ивановна Михайлова,
ассистент и аспирант кафедры педагогики ФГАОУ
ВПО «Белгородский государственный национальный
исследовательский университет», Белгород (Россия),
mikhailova_d@bsu.edu.ru

В статье показана необходимость организации воспитательной деятельности классного руководителя на диагностической основе. Представлено проблемное поле объекта исследования. Автором предложен собственный способ реализации диагностической функции педагога-воспитателя в воспитательном процессе школы.

Педагогическая наука давно и продуктивно занимается исследованием проблем, связанных с оптимизацией деятельности классного руководителя, поскольку именно ему отводится главная роль в решении задач воспитания подрастающего поколения. Изучение основных направлений деятельности классного руководителя, возложенных на него функциональных обязанностей, возрастающей роли диагностирования в учебно-воспитательном процессе школы позволяет говорить о необходимости оптимизации его деятельности.

Известно, что диагностическая функция является одной из основных функций в деятельности классного руководителя, поскольку деятельность педагога-воспитателя на сегодняшний день невозможна без получения систематической, оперативной достоверной информации как средства обратной связи. Средством получения такой информации является педагогическая диагностика, с помощью которой определяются наиболее эффективные способы взаимодействия с обучающимися, родителями и учителями. Цель диагностики — получение новой информации на основе анализа и интерпретации результатов.

Процедура диагностирования позволяет обнаружить изменения изучаемых параметров и причины, вызывающие эти изменения, проанализировать наблюдаемые явления, установить закономерные связи, раскрыть их проявления в конкретных условиях педагогической реальности. Психолого-педагогическая диагностика связана со сбором, хранением, переработкой информации и использованием её для управления воспитательным процессом. Зафиксированные данные позволяют информационно обеспечить процесс воспитания и учесть их при выборе содержания, методов и форм работы.

Опираясь на полученные в результате анализа данные, классные руководители могут выбирать наиболее рациональные способы сотрудничества с обучающимися. Они могут не только обратиться к характеристике особенностей школьника и класса, но и определить условия и возможности его воспитания. Следует отметить, что полученные сведения также расширяют и углубляют знания классных руководителей о детях, подсказывают возможные причины, питающие отрицательные проявления, или, напротив, способствуют закреплению и развитию положительных черт.

Кроме этого такой анализ даёт возможность конкретизировать план воспитательной работы и осуществлять индивидуальный подход — подбирать такие виды деятельности, которые бы способствовали проявлению и развитию ещё недостаточно сформированных качеств [2, с. 11–12].

Всё вышесказанное подтверждает необходимость использования педагогической диагностики в воспитательной деятельности классного руководителя. На наш взгляд, реализация диагностической функции в воспитательной деятельности классного руководителя и оптимизация данного процесса позволяют говорить о необходимости разработки электронного диагностического комплекса. Например, разработанная нами программа для ЭВМ «Электронный диагностический комплекс классного руководителя» позволяет не только получать результаты о детском коллективе с помощью включённых в него методик по изучению школьно-

го коллектива, личности воспитанников, отношений школьников к другим субъектам воспитательного процесса, но и изучать эффективность воспитательной деятельности самого классного руководителя. Другими словами, цель разработанного электронного диагностического комплекса состоит в подготовке будущих классных руководителей к объективному изучению воспитательного процесса, его организации, анализе полученных результатов, их коррекции, планировании последующей воспитательной деятельности в соответствии с полученными результатами. Изучим подробнее разработанную автором программу для ЭВМ «Электронный диагностический комплекс классного руководителя».

Программа включает в себя методики и тесты, необходимые для изучения деятельности классного руководителя, воспитанников и всего детского коллектива. Так, методики и тесты распределены в программе

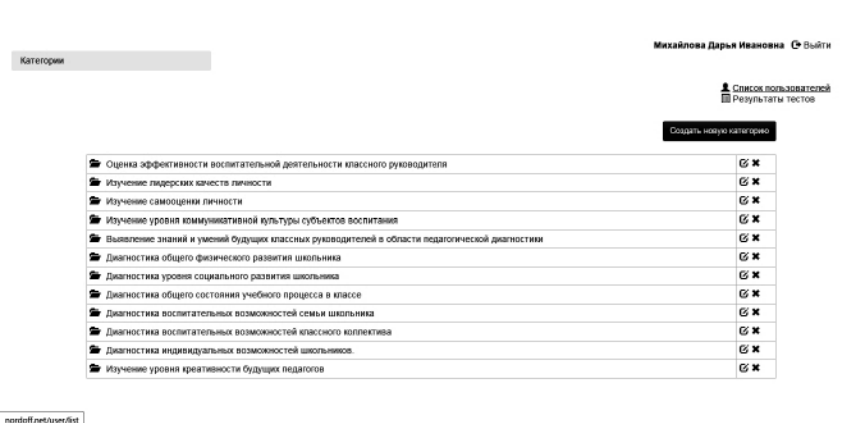


Рис. 1. nordoff.net/ru/en/kit



Рис. 2.

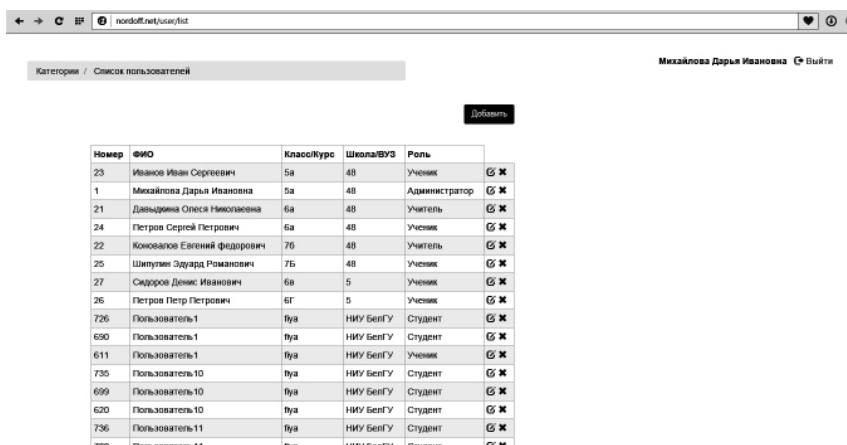


Рис. 3.

для ЭВМ по категориям. Список категорий представлен в центре главной страницы. Названия категорий являются ссылками, при переходе по которым можно увидеть список методик и тестов этой категории (рис. 1).

Классный руководитель имеет право создавать новые тесты в каждой из представленных категорий. Для этого пользователю следует нажать на кнопку «Создать новый тест». Перед пользователем откроется форма, в которую необходимо ввести данные (рис. 2). После заполнения формы преподавателю следует нажать на кнопку «Сохранить». При правильном заполнении формы созданный пользователем тест будет успешно сохранён и готов к использованию.

Редактирование тестовых заданий педагогом-воспитателем сводится к изменению кода программы (в том случае, если классный руководитель является администратором программы), в результате чего могут появляться дополнительные функции: 1) настройка процесса тестирования (запретить выход из программы до окончания тестирования; отключить доступ к рабочему столу и панели задач; закрыть программу после про-

хождения одного теста); 2) случайные вопросы (при достаточно большом количестве вопросов в тесте, их можно генерировать); 3) введение временных рамок (тестирование можно ограничить по времени — как для теста, так и для каждого вопроса. Количество времени, выделяемое для каждого вопроса, может быть разным); 4) ограничение времени на количество попыток тестирования (в программе можно выставить предельное количество прохождения одного теста).

Каждый классный руководитель имеет право самостоятельно изменить тестовое задание или удалить его.

Изменение тестового задания:

1. Выбрать тест в одной из категорий программы;
2. Кликнуть на кнопку «Редактировать»;
3. Открыть редактор заданий.

Удаление тестового задания:

1. Выбрать тест в одной из категорий программы;
2. Кликнуть на кнопку «Удалить»;
3. Появится сообщение «Вы уверены, что хотите удалить эту запись?» Кликнуть на кнопку «Да».

Классный руководитель также имеет право просматривать список пользователей, добавлять пользователей и удалять их из числа пользователей (рис. 3, 4).

Информация о результатах тестирования хранится в базе данных программы. Для просмотра результатов тестирования классному руководителю необходимо нажать на кнопку

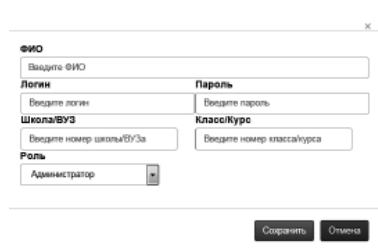


Рис. 4.

Номер	ФИО	Класс	Школа	Баллы	Описание
1	Михайлова Дарья Ивановна	5а	48	26	2014.02.10 22:02:16
2	Михайлова Дарья Ивановна	5а	48	14	2014.02.10 22:13:02
3	Михайлова Дарья Ивановна	5а	48	26	2014.02.10 22:16:59
4	Михайлова Дарья Ивановна	5а	48	10	2014.02.10 23:02:06
5	Михайлова Дарья Ивановна	5а	48	10	2014.02.10 23:31:34
6	Михайлова Дарья Ивановна	5а	48	10	2014.02.11 00:07:22
7	Михайлова Дарья Ивановна	5а	48	0	2014.02.11 00:11:40
8	Михайлова Дарья Ивановна	5а	48	15	2014.02.11 00:27:53
9	Михайлова Дарья Ивановна	5а	48	16	2014.02.11 15:38:25
10	Михайлова Дарья Ивановна	5а	48	10	2014.02.11 15:40:59
11	Михайлова Дарья Ивановна	5а	48	26	2014.02.12 10:54:41
12	Михайлова Дарья Ивановна	5а	48	6	2014.02.12 17:33:51
13	Михайлова Дарья Ивановна	5а	48	16	2014.02.12 23:22:52
14	Михайлова Дарья Ивановна	5а	48	18	2014.02.24 22:10:12
15	Михайлова Дарья Ивановна	5а	48	18	2014.02.24 22:13:27
16	Михайлова Дарья Ивановна	5а	48	18	2014.02.24 22:49:04

Рис. 5.

«Результаты тестирования» на главной странице программы (рис. 5). Заметим, что программа «Электронный диагностический комплекс классного руководителя» позволяет не только суммировать баллы, полученные после прохождения теста обучающимися, но и интерпретировать полученные баллы в качественные показатели (рис. 6). Задача классного руководителя на данном этапе состоит в анализе полученных данных и грамотной формулировке рекомендаций.

Таким образом, информация, хранящаяся в базе данных программы, позволяет классному руководителю проанализировать уровень воспитанности, сформированности каких-либо качеств как одного школьника, так и всего коллектива в целом, анализировать полученные результаты тестирования на различных этапах педагогической диагностики, планировать учебно-воспитательный процесс на основе полученных результатов, изучать эффективность своей воспитательной деятельности и т.д.

Анализ результатов воспитательной деятельности классного руководителя, реализуемой с помощью компьютерной диагностики, позволяет сделать вывод об актуальности использования информационных технологий в воспитательной деятельности классного руководителя, необходимости подготовки будущих классных руководителей для реализации компьютерной диагностики в воспитательном процессе школы.

Для педагогически грамотного, успешного и эффективного выполнения своих функций классному руководителю надо хорошо знать не только психолого-педагогические основы работы с детьми конкретного возраста, быть информированным о новейших тенденциях, способах и формах воспитательной деятельности, но и владеть современными технологиями воспитания. Активное использование компьютерной диагностики работе классного руководителя делает его работу более эффективной, оптимизирует организацию воспитательного процесса, помогает в решении многих вопросов воспитания.

Литература

1. Максимов, В.Г. Педагогическая диагностика в школе: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.—272с.
2. Нечаев М.П., Смирнова И.Э. Диагностические методики классного руководителя: методическое пособие. М.:УЦ Перспектива, 2008—96с.
3. Чернявская А.П., Гречин Б.С. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст]: учебно-методическое пособие. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ. — 2008. — 98 с.

Практика

Как провести семинар «Интеграции ИКТ и проектного обучения в начальной школе»?

Ирина Сергеевна Хирьянова,
старший преподаватель кафедры предметных технологий
начального и дошкольного образования, факультет
начального, дошкольного и специального образования
Омского государственного педагогического университета

**Повышение профессиональной компетентности учителей
начальной школы в вопросе целесообразности интеграции ИКТ
и проектного обучения в учебном процессе начальной школы —
одна из задач управления образованием.**

Сценарий семинара

Образование, полученное в начальной школе, служит базой для последующего обучения. Определить современные требования к начальной школе, обеспечить качество начального образования — основные задачи ФГОС нового поколения.

Неотъемлемой частью ядра стандарта второго поколения являются универсальные учебные действия (УУД). Реализация программы формирования УУД в начальной школе — ключевая задача внедрения ФГОС второго поколения [4]. Формирование 4 групп УУД успешно можно реализовать через проектную деятельность.

Проектная технология является открытой образовательной технологией, которую целесообразно использовать при обучении в современной информационно-образовательной среде (ИОС), т. е. направлена на приобретение знаний, умений, развитие отношений, соответствующих характеристикам учащих-ся как субъектов деятельности. Тем самым обеспечивается реализация всех

дидактических принципов. Работа школьников, выстроенная в рамках открытой технологии, чаще всего выходит за границы учебного предмета, требует от учащихся субъектного отношения к своей деятельности, включает обязательные элементы целеполагания, рефлексии, не ограничивает учащихся в способах работы с информацией [3].

Возможности средств ИКТ

Средства ИКТ обладают широкими функциональными возможностями, создающими предпосылки для интенсификации процессов изучения, исследования и выявления закономерностей основ наук, в частности, такими возможностями являются [2, 5]:

- незамедлительная обратная связь между пользователем и средствами ИКТ;
- компьютерная визуализация информации об исследуемых объектах или закономерностях процессов, явлений;
- архивное хранение больших объемов информации с возможностью ее передачи, а также легкого доступа к центральному банку данных;
- автоматизация процессов вычислительной, информационно-поисковой деятельности и обработки результатов эксперимента с возможностью многократного его полного или частичного повторения;
- автоматизация процессов информационно-методического обеспечения, организационного управления учебной деятельностью и контроля за результатами усвоения;
- графическое комментирование экранных изображений;
- мотивирование учащихся на продуктивную работу с гипермедиа;
- контроль и мониторинг работы всех учащихся одновременно;
- увеличение творческой нагрузки учащегося в классе;
- планирование, протоколирование и контроль учебного процесса;

- организация креативного обучения, построенное на «аудиовизуальном диалоге»;
- оперативный доступ в процессе занятий к необходимым аудиовизуальным базам данных и международным научно-образовательным порталам;
- создание новой образовательной среды и нового информационного пространства.

Понятие «интеграция»

Несмотря на относительную новизну проблемы интеграции педагогических и ИКТ, явление «интеграции» имеет достаточное количество исследований по различным направлениям. Более полные понятия интеграции в педагогике, на наш взгляд, дает В.С. Безрукова [1]. Интеграция на уровне видов деятельности предполагает освоение учителями начальной школы общенаучных видов деятельности: моделирование, структурирование, проектирование, прогнозирование, формализация, алгоритмизация. Данные виды деятельности способствуют интеграции знаний различных предметов за счет предоставления возможности решения разноплановых задач предметных областей, переноса знаний и способов действий в новые познавательные ситуации, что является наиболее актуальным при подготовке младшего школьника. Информатика обладает мощными средствами ИКТ, изучение которых позволяет организовать данные виды деятельности на качественно высоком уровне и формировать единый научный подход к изучению информационных процессов в живой природе, обществе, технике, что, в свою очередь, инициирует создание у учащихся целостной научной картины мира.

Модель интеграции ИКТ в образовательный процесс (по И.Г. Захаровой)

Доктор педагогических наук И.Г. Захарова [2] строит модель интеграции исходя из того, что интеграция ИКТ в образовательный процесс про-



Рис. 1. Модель интеграции ИКТ в образовательный процесс

исходит поэтапно с учетом особенностей организации обучения по каждой отдельной дисциплине, не учитывая психолого-возрастные особенности обучающихся. Рассмотрим этапы интеграции, предложенные И.Г. Захаровой.

Каждый элемент схемы характеризуется аспектами деятельности педагога:

Инициирование — изучение проблемы и возможности ее решения; предварительная оценка ситуации.

Анализ и оценка — определение целей; анализ исходных данных; оценка состояния используемой МСО; определение направлений внедрения.

Выбор ИКТ — поиск и создание возможных решений; оценка решений в соответствии с целями обучения; выбор ИКТ и способов их использования.

Проектирование интеграции — планирование образовательного процесса; проектирование контроля обу-

чения и развития обучаемых; обеспечение ресурсами; проверка ИКТ.

Реализация проекта — разработка и сбор необходимых материалов и документации; установка программного обеспечения; подготовка педагогов.

Мониторинг и адаптация — непрерывная интегративная оценка; адаптация ИКТ и других элементов системы обучения.

Оценка реализации — итоговая формальная и неформальная оценка.

Процесс интеграции не предполагает линейности. Предложенная И.Г. Захаровой последовательность действий предлагает основу схемы, которая может быть более сложной. На многих этапах процесса может сложиться ситуация, в которой требуется пересмотреть предыдущие решения. Рекурсию не следует воспринимать как проблему, это естественное свойство структуры.

Данная особенность обеспечивает полноту структуры процесса интеграции ИКТ в образовательном процессе и отражает нелинейную природу, не приводя к нарушениям при условии, что рекурсии управляются в рамках общих принципов организации процесса.

Качество применяемых средств ИКТ очень важно для успешного использования, но важнее влияет на конечный результат качество интеграции ИКТ в образовательный процесс. Целесообразное использование ИКТ универсального назначения (текстовых редакторов, электронных таблиц, Web-технологии) позволяет обеспечить хорошие результаты, а использование специализированных ИКТ, но недостаточно согласованных с особенностями изучения учебной дисциплины, темы, контингента обучаемых, поставленными целями, может загубить ожидаемый результат. Целесообразная системная интеграция

ИКТ в образовательный процесс обеспечивается, когда педагог самостоятельно создает и поэтапно внедряет ЭУМК, выявляя и исправляя недостатки в процессе работы.

ИКТ-компетентность младшего школьника

Ориентировка младших школьников в ИКТ и формирование способности их грамотно применять (ИКТ-компетентность) являются одними из важных элементов формирования УУД обучающихся на ступени начального общего образования. Поэтому программа формирования УУД на ступени начального общего образования содержит подпрограмму «Формирование ИКТ-компетентности учащихся», которая определяет необходимые для этого элементы ИКТ – компетентности. Одновременно ИКТ могут (и должны) широко применяться при оценке сформированности УУД. Для их формирования исключительную важность имеет использование ИОС, в которой планируют и фиксируют свою деятельность и результаты учителя и обучающиеся [4].

В ИКТ-компетентности выделяется учебная ИКТ-компетентность как способность решать учебные задачи

с использованием общедоступных в начальной школе инструментов ИКТ и источников информации в соответствии с возрастными потребностями и возможностями младшего школьника. Решение задачи формирования ИКТ- компетентности должно проходить не только на занятиях по отдельным учебным предметам (где формируется предметная ИКТ-компетентность), но и в рамках над-предметной программы по формированию УУД.

Средства ИКТ являются важным инструментом для формирования УУД младших школьников (таблица 1) [4]:

Образовательные функции ИКТ (по Н.А. Шкильменской)

Н.А. Шкильменская, И.Г. Захарова, Е.С. Полат выделяют следующие основные характеристики функций современных ИКТ в образовательном процессе (таблица 2) [5]:

Модель интеграции УУД и ИКТ в проектном обучении младших школьников

Спроектируем модель интеграции УУД и ИКТ в рамках проектной технологии на учебном процессе начальной школы (таблица 3, рис.2)

На основе составленной таблицы можно сделать вывод о том, что формирование УУД в рамках проектной технологии возможно без использова-

Таблица 1

Личностные	Регулятивные	Познавательные	Коммуникативные
<ul style="list-style-type: none"> критическое отношение к информации и избирательности её восприятия; уважение к информации о частной жизни и информационным результатам деятельности других людей; основы правовой культуры в области использования информации. 	<ul style="list-style-type: none"> оценка условий, алгоритмов и результатов действий, выполняемых в ИОС; использование результатов действия, размещённых в ИОС, для оценки и коррекции выполненного действия; создание цифрового портфолио учебных достижений учащегося 	<ul style="list-style-type: none"> поиск информации; фиксация (запись) информации с помощью различных ТСО; структурирование информации, её организация и представление в виде статичных и интерактивных диаграмм, картосхем, линий времени и пр.; создание простых гипермедиа сообщений; построение простейших моделей объектов и процессов 	<ul style="list-style-type: none"> обмен гипермедиа сообщениями; выступление с аудиовизуальной поддержкой; фиксация хода коллективной/личной коммуникации; общение в цифровой среде (электронная почта, чат, видеоконференция, форум, блог)

Таблица 2

Характеристики образовательных функции ИКТ в учебном процессе

Обучающая функция	Развивающая функция	Воспитывающая функция	Мотивирующая функция	Познавательная функция
- изучение и закрепление нового материала; — проведение лабораторных работ или практикумов; — иллюстрирование объяснения нового материала; — самообразование; — контроль	- развитие умственных операций: анализа, синтеза, абстрагирования и др.; — развитие приемов умственной деятельности поискового характера; — развитие творческих способностей и др.	- воспитание личностных качеств школьников; — воспитание моральных качеств личности; — воспитание чувства прекрасного и др.	- увлекательность, занимательность, интересность ИКТ; — обоснование полезности и необходимости изучения того или иного теоретического материала через жизненный или адаптированный сюжет и др.	- ознакомление с разными точками зрения на изучаемую проблему; — возможность совместной работы с другими людьми; — установление коммуникационных связей; — получение информации и др.



Рис. 2. Модель интеграции ИКТ и проектного обучения в образовательном процессе начальной школы

ния средств ИКТ, но целесообразное сочетание в образовательном процессе начальной школы проектной технологии и ИКТ позволяет учителю органично осуществлять обучение школьников на интегративной основе. При этом ИКТ служат универсальным связующим звеном интеграции знаний различных учебных дисциплин и формирования системно-информационной картины мира младших школьников.

Использование ИКТ в организации проектной деятельности младших школьников способствует интенсификации учебного процесса, эффективному усвоению учебного материала, возрастанию мотивации

к изучению школьного предмета, формированию ИКТ-компетентности.

Литература:

1. Безрукова В.С. В поисках перспективы // Советская педагогика. — 1986. — № 9. — С. 68–72.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 192 с.
3. Иванова Е.О. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. — М.: Просвещение, 2011. 190 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] //http://standart.edu.ru/
5. Шкильменская Н.А. Основные функции современных информационно-коммуникационных технологий в условиях гуманитаризации образования // Известия РГПУ им. А.И. Герцена 2009 № 83 URL: http://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyefunktsii-sovremennyh-informatsionno-kommunikatsionnyh-technologiy-v-usloviyah-gumanitarizatsii-obrazovaniya (дата обращения: 13.02.2013)

Таблица 3

Этап проектной технологии	Деятельность учащихся	Вид УУД	Функция ИКТ
<p>подготовительный</p> <ul style="list-style-type: none"> • изучают социальную ситуацию в обществе для определения актуальности проблемы; • формулируют проблему, в решении которой могут принять участие; • анализируют субъективный жизненный опыт и определяют причины появления проблемы; • формулируют цель проекта, задачи, раскрывающие содержание работы по решению выбранной проблемы; • определяют целевую аудиторию проекта; • изучают ресурсные возможности по выполнению проекта. 	<p>Личностные УУД:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ориентация в системе моральных норм ценностей, устанавливают взаимосвязь между общественными и политическими событиями; • освоение основ социально-критического мышления; • реализация потребности в самовыражении и самореализации, социальном признании; • реализация потребности в участии в общественной жизни ближайшего социального окружения, общественно полезной деятельности; • умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и признания; • умение конструктивно разрешать конфликты; • формирование устойчивого познавательного интереса и становление смыслообразующей функции познавательного мотива. <p>Регулятивные УУД:</p> <ul style="list-style-type: none"> • целеполагание, включая постановку новых целей, преобразование практической задачи в познавательную; • умение самостоятельно анализировать условия достижения цели, на основе выделенного руководителем проекта ориентиров действия в новом учебном материале; • планировать пути достижения целей; • устанавливать целевые приоритеты; • уметь самостоятельно контролировать свое время и управлять им; • выделять альтернативные способы достижения цели и выбирать наиболее эффективный способ; <p>Коммуникативные УУД:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учиться выражать свое мнение и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве, • формулировать собственное мнение и позицию, аргументировать и координировать ее с позициями партнеров в сотрудничестве при выработке общего решения в совместной деятельности; • устанавливать и сравнивать разные точки зрения, • задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером; 	<p>Развивающая функция</p> <ul style="list-style-type: none"> — развитие умственных операций: анализа, синтеза, абстрагирования и др.; — развитие приемов умственной деятельности поискового характера; — развитие творческих способностей и др. 	

<p>технологический</p>	<ul style="list-style-type: none"> • определяют перечень основных мероприятий по осуществлению цели и задач проекта; • устанавливают время проведения выполнения задания проекта; • продумывают и описывают основное содержание каждой обязанности; • распределяют обязанности между членами команды; • определяют систему оценки проекта и сроки оформления результатов; • составляют список необходимых ресурсов и источников их получения; • работают с различными источниками информации; • анализируют и систематизируют полученную информацию по теме проекта, 	<ul style="list-style-type: none"> • использовать адекватные языковые средства для отображения своих мыслей, мотивов, потребностей; • устанавливать рабочие отношения в группе, эффективно сотрудничать; Познавательные УУД: • ставить проблему, аргументировать её актуальность; • создавать и корректировать модели и схемы для решения задач; • осуществлять выбор более эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий; • строить логические рассуждения, включающее установление причинно-следственных связей 	<p>Обучающая функция</p> <ul style="list-style-type: none"> — изучение и закрепление нового материала; — проведение лабораторных работ или практикумов; — иллюстрирование объяснения нового материала; — самообразование; — контроль. <p>Познавательная функция</p> <ul style="list-style-type: none"> — ознакомление с разными точками зрения на изучаемую проблему; — возможность совместной работы с другими людьми; — установление коммуникационных связей; — получение информации <p>Мотивирующая функция</p> <ul style="list-style-type: none"> — увлекательность, значимость, интересность ИКТ; — обоснование пользы и необходимости
	<p>Личностные УУД:</p> <ul style="list-style-type: none"> • способность решения моральных дилемм на основе позиций участников дилеммы; • эмпатия как осознанное понимание и сопереживание чувствам других. <p>Регулятивные УУД:</p> <ul style="list-style-type: none"> • организовывать и планировать учебное сотрудничество с учителем и сверстниками; • уметь самостоятельно контролировать свое время и управлять им; • умение принимать решение в проблемной ситуации на основе переговоров; • осуществлять констатирующий контроль по результату и способу действия, актуальный контроль на уровне произвольного внимания; • адекватно самостоятельно оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение как в конце действия, так и по ходу его реализации; • основы саморегуляции в учебной и познавательной деятельности; основы саморегуляции эмоциональных состояний; • умение прилагать волевые усилия и преодолевать трудности и препятствия на пути достижения целей. <p>Коммуникативные УУД:</p> <ul style="list-style-type: none"> • учитывать разные мнения и стремиться к координации различных позиций в сотрудничестве; • аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать свою позицию не враждебным для оппонентов образом; • задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером; • брать на себя инициативу в организации совместного действия; • осуществлять взаимный контроль и оказывать в сотрудничестве необходимую взаимопомощь; 		

<ul style="list-style-type: none"> • проводят мероприятия по выполнению заданий проекта, • фиксируют полученные результаты, • обсуждают результаты проекта с руководителями и членами команды, • оценивают, корректируют промежуточные результаты, • оформляют результаты проекта в целеобразной форме, 	<ul style="list-style-type: none"> • адекватно использовать речевые средства решения различных коммуникативных задач; владеть устной и письменной речью; • строить монологическое контекстное высказывание; • осуществлять контроль, коррекцию, оценку действий партнера, уметь убеждать; • работать в группе: устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации; • отображать в речи содержание совершаемых действий; • в процессе коммуникации достаточно точно, последовательно и полно передавать партнеру необходимую информацию как ориентир для построения действия; • учитывать и координировать отличные от собственной позиции мнения других людей в сотрудничестве; • учитывать разные мнения и интересы и обосновывать собственную позицию; • продуктивно разрешать конфликты на основе учета интересов и позиций всех участников, поиска и оценки альтернативных способов разрешения конфликтов; • вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем; • в совместной деятельности четко формулировать цели группы и позволять ее участникам проявлять собственную энергию для достижения этих целей; • устраивать эффективные групповые обсуждения и обеспечивать обмен знаниями между членами группы для принятия эффективных совместных решений. <p>Познавательные УУД:</p> <ul style="list-style-type: none"> • осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотек и Интернета; • давать определение понятиям; • устанавливать причинно-следственные связи; • объяснять явления, процессы, связи и отношения, выявляемые в ходе выполнения проекта; • структурировать тексты, включая умение выделять главное и второстепенное, главную идею текста, выстраивать последовательность описываемых событий; • самостоятельно проводить исследование на основе применения методов наблюдения и эксперимента; • делать умозаключения и выводы на основе аргументации. 	<p>изучения того или иного теоретического материала через жизненный или адаптированный сюжет и др.</p> <p>Воспитывающая функция</p> <ul style="list-style-type: none"> — воспитание личностных качеств школьников; — воспитание моральных качеств личности; — воспитание чувства прекрасного и др.
--	--	---

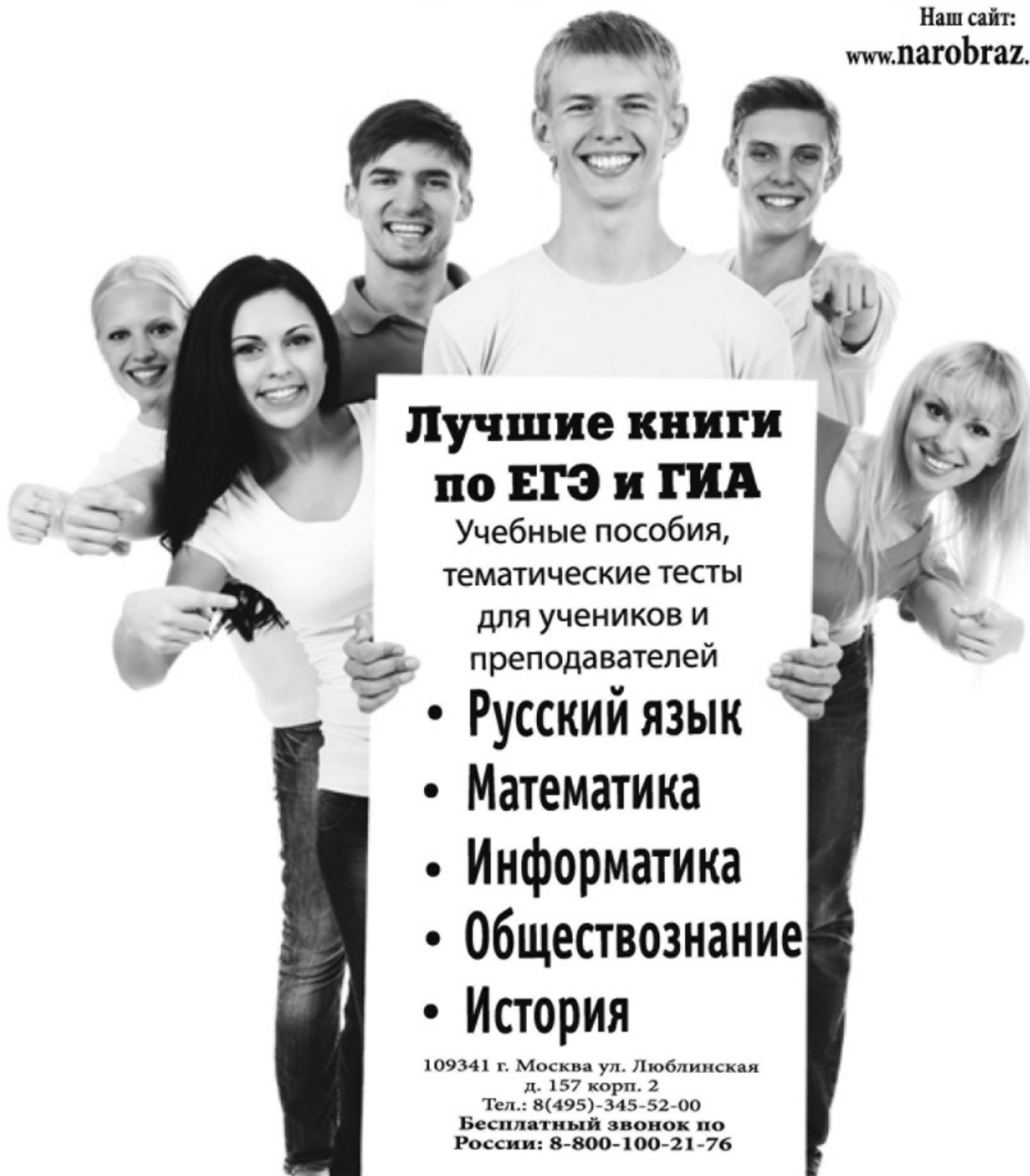
<p>завершающей</p>	<ul style="list-style-type: none"> представляют результаты проекта на общих слушаниях; осмысливают и учитывают оценку, полученную на общественной экспертизе продукта; соотносят цели и результаты проекта; осознают личную значимость полученных результатов. 	<p>Личностные УУД:</p> <ul style="list-style-type: none"> уважение к личности и ее достоинству, доброжелательное отношение к окружающим; потребность в самовыражении и самореализации, социальном признании; готовность к самообразованию и самовоспитанию; формирование адекватной позитивной самооценки и Я-концепции; умение строить жизненные планы с учетом конкретных социально-исторических, политических и экономических условий; <p>Регулятивные УУД:</p> <ul style="list-style-type: none"> адекватно самостоятельно оценивать правильность выполнения действия и вносить необходимые коррективы в исполнение как в конце действия, так и по ходу его реализации; умение адекватно оценивать свои возможности достижения цели определенной сложности в области проектной деятельности. <p>Коммуникативные УУД:</p> <ul style="list-style-type: none"> адекватно использовать речевые средства для решения различных коммуникативных задач; владеть устной и письменной речью; строить монологическое контекстное высказывание; вступать в диалог, участвовать коллективном обсуждении проблем, участвовать в дискуссии и аргументировать свою позицию, владеть монологической и диалогической формами речи и соответствию с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка; учитывать разные мнения и интересы обосновывать собственную позицию; понимать относительность мнений и подходов к решению проблемы; эмпатия как осознанное понимание и сопереживание чувствам других; следовать морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества на основе уважительного отношения к партнерам, внимания к личности другого, адекватного межличностного восприятия, готовности адекватно реагировать на нужды других, в частности оказывать помощь и поддержку партнерам в процессе достижения общей цели совместной деятельности; осуществлять коммуникативную рефлексию как осознание оснований собственных действий и действий партнера. <p>Познавательные УУД:</p> <ul style="list-style-type: none"> основы рефлексивного чтения; 	<p>Обучающая функция</p> <ul style="list-style-type: none"> изучение и закрепление нового материала; Развивающая функция развитие умственных операций: анализа, синтеза, абстрагирования и др.; Воспитывающая функция воспитание личностных качеств школьников; воспитание моральных качеств личности; воспитание чувства прекрасного и др. Познавательная функция ознакомление с разными точками зрения на изучаемую проблему; возможность совместной работы с другими людьми; установление коммуникативных связей; получение информации и др. Мотивирующая функция обоснование полезности и необходимости изучения того или иного теоретического материала через жизненный или адаптированный сюжет и др.
--------------------	--	---	---



ИД "НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ"
"НИИ ШКОЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ"

УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ

Наш сайт:
www.narobraz.ru



Лучшие книги по ЕГЭ и ГИА

Учебные пособия,
тематические тесты
для учеников и
преподавателей

- Русский язык
- Математика
- Информатика
- Обществознание
- История

109341 г. Москва ул. Люблинская
д. 157 корп. 2
Тел.: 8(495)-345-52-00
Бесплатный звонок по
России: 8-800-100-21-76

Рукописи не рецензируются и не возвращаются.
Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.
Ответственность за содержание рекламных материалов несёт
рекламодатель.

Подписано в печать 25.12.2015. Формат 60×90/8.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 10,5. Усл. печ. л. 10,5.
Тираж 500 экз. Заказ № 6122

Издательский дом «Народное образование».
ул. Люблинская, д. 157, корп. 2 тел. (495) 3455900, 3455901, 3455200.
mail: narob@yandex.ru, narodnoe@narodnoe.org