

Владимирский государственный университет

И. В. ПЛАКСИНА К. В. ДРОЗД

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ДИАГНОСТИКА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

Учебно-методическое пособие

Владимир 2022

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

И. В. ПЛАКСИНА К. В. ДРОЗД

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Учебно-методическое пособие



Владимир 2022

УДК 378.0(075.8)
ББК 74.480.276я73
ПЗ7

Рецензенты:

Кандидат педагогических наук, профессор
зав. кафедрой технологического и экономического образования
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
Г. А. Молева

Кандидат педагогических наук, доцент
проректор по организационно-методической работе
Владимирского института развития образования имени Л. И. Новиковой
Л. В. Куликова

Плаксина, И. В. Психолого-педагогическая диагностика в
ПЗ7 образовательной практике : учеб.-метод. пособие / И. В. Плаксина, К. В. Дрозд ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. – 388 с.
ISBN 978-5-9984-1509-8

Содержит материалы для реализации курса «Психолого-педагогическая диагностика в образовании», направленного на формирование целостного представления о сущности, методологических и теоретических аспектах организации психолого-педагогических исследований в образовательной практике. Материалы, представленные в пособии, могут быть использованы в курсах «Инновационные процессы в образовании», «Методология и методы научного исследования», «Организация опытно-экспериментальной работы в школе», «Современные проектно-исследовательские технологии в образовании».

Предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 44.04.01 «Педагогическое образование», 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями», слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки работников образования, педагогов и руководителей образовательных организаций, исследователей в области теории образования и воспитания.

Рекомендовано для формирования профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО.

Табл. 2. Библиогр.: 102 назв.

УДК 378.0(075.8)
ББК 74.480.276я73

ISBN 978-5-9984-1509-8

© ВлГУ, 2022
© Плаксина И. В., Дрозд К. В., 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	5
Глава 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ	9
1.1. Современные требования к содержанию и результатам образования.....	9
1.2. Становление субъекта учебной деятельности как результат образования.....	24
1.3. Формирование и оценка метапредметных компетенций в образовательном процессе.....	30
1.4. Современные требования к оценке результатов воспитания: критерии, методы.....	36
1.5. Педагогическая компетентность как условие достижения результатов образования: определение и диагностика	67
1.6. Образовательная среда, образовательное пространство как объект психолого-педагогических исследований	79
1.7. Мониторинг как средство управления инновационным педагогическим процессом	98
1.8. Педагог как субъект психолого-педагогического исследования.....	116
1.9. Использование цифровых технологий для оценки образовательных результатов	128
Глава 2. ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	135
2.1. Соотношение понятий «педагогическая диагностика» и «психологическая диагностика».....	135
2.2. Этические требования к организации и содержанию психолого-педагогических исследований	142

2.3. Классификация методов психолого-педагогического исследования.....	147
2.4. Требования, предъявляемые к надежности психодиагностических методик.....	164
2.5. Методические рекомендации к осуществлению психолого-педагогической диагностики учащихся разных возрастов	167
2.6. Психолого-педагогическая диагностика профессиональных компетенций и личностных особенностей педагога.....	173
2.7. Диагностика образовательной среды/воспитательного пространства школы, вуза	176
2.8. Производственная педагогическая практика студентов: диагностический инструментарий для освоения	182
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	188
СПИСОК БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК	190
ПРИЛОЖЕНИЯ	199

ПРЕДИСЛОВИЕ

Содержание пособия направлено на формирование профессиональных компетенций и навыков в области применения психолого-педагогической диагностики студентами бакалавриата и магистратуры, которые обучаются по специальностям 44.03.01, 44.04.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями», выпускниками вуза по направлению «Педагогическое образование» квалификации «бакалавр». Создание пособия вызвано необходимостью формирования системы знаний о сущности современных психолого-педагогических средств диагностики результатов образовательного процесса; освоения навыков их подбора, использования, анализа результатов в целях корректировки образовательного процесса и процесса взаимодействия с учащимися; развития психолого-педагогического мышления и отбора оптимальных средств, обеспечивающих качество образования.

Важно подчеркнуть, что современные условия жизни каждого человека характеризуются неопределенностью высокого уровня, которая стимулирует способность быть готовым к быстрым изменениям, принятию самостоятельных решений, выбору образовательных и жизненных стратегий, определению ценностных смыслов локальных и глобальных событий, оценку своих возможностей и способов реализации себя в этом мире. Современная образовательная тенденция состоит в признании необходимости образования и самообразования на протяжении всей жизни. Процесс реформирования современного образования связан, прежде всего, с вхождением в цифровую образовательную среду, повсеместным освоением новых информационных, социальных и образовательных технологий, обеспечивающих поиск новых возможностей школы в подготовке молодых людей к самостоятельной жизни и деятельности, их профессиональному и личностному развитию. Построение цифровой экономики и цифрового образования – значимые приоритеты государственной политики, поэтому обновляющееся образование должно стать мощным фактором изменения всего общества и

отдельного человека, обеспечивающим его мобильность и вместе с тем интеграцию в различные социальные группы. Данное обстоятельство требует обновления средств и форм организации учебного процесса, усиливает потребность в обогащении технологических средств оценки учебных достижений.

Современные ориентиры инновационного развития системы образования меняют требования к результатам образования, качество которых напрямую зависит от профессиональной подготовки и образовательной деятельности педагогов. Педагоги должны владеть не только инновационными технологиями, способствующими достижению современных результатов образования, но и навыками оценки результатов своей деятельности по развитию личностного и познавательного потенциала обучающихся. Использование средств психолого-педагогической диагностики позволит педагогам создать прозрачную и понятную для широкой научно-педагогической общественности систему признания результатов образования. Психолого-педагогическая диагностика в образовательном процессе выступает в качестве одного из способов применения психолого-педагогического знания в реальной педагогической практике, которая призвана учитывать психологические особенности человека.

Производственные педагогические практики, которые являются обязательным структурным компонентом учебного плана профессиональной подготовки будущих педагогов, включают в себя проведение психолого-педагогических исследований. Однако не каждый студент будет подготовлен к этому виду деятельности, если не знаком с процедурами диагностики и особенностями применения различных психологических и педагогических методов диагностики. Таким образом, актуальность содержания учебно-методического пособия поддерживается задачами совершенствования педагогической деятельности в современных условиях социально-экономического развития общества, ориентацией современного образования на индивидуальность обучающегося и высокими требованиями к качеству психологической грамотности педагога

Содержание пособия направлено на формирование целостного представления о сущности, методологических и теоретических аспек-

тах организации психолого-педагогических исследований в образовательном процессе, что составляет основу для формирования способности молодых педагогов к активной творческой, преобразующей педагогической деятельности. Содержание пособия способствует развитию представлений о специфике диагностических исследований в образовании; компетенций в отборе и применении исследовательских методов и методик для решения практических задач в образовательном процессе; развитию у магистрантов и студентов способности к экспериментальной исследовательской работе, творческому решению современных образовательных задач, имеющих инновационный характер; практическому освоению методов диагностики, оформлению результатов диагностической, научно-исследовательской деятельности; развитию аналитических, прогностических, конструктивно-проектировочных компетенций.

В первой главе пособия обсуждаются актуальные проблемы научно-методического сопровождения образовательной практики на современном этапе ее развития: современные требования к содержанию образования и его результатам; понятие субъекта учебной деятельности; современные требования к оценке результатов воспитания; организация педагогического мониторинга как средства управления инновационным педагогическим процессом; возможности цифровых ресурсов в оценке результатов образовательной практики.

Вторая глава пособия посвящена практике организации психолого-педагогических исследований. В главе представлены методические рекомендации для организации педагогических исследований: этические нормы, обеспечивающие гуманистические принципы психолого-педагогических исследований; требования, предъявляемые к надежности психодиагностических методик и их классификации; представлено описание особенностей организации психолого-педагогической диагностики учащихся, профессиональных компетенций и личностных особенностей педагогов, диагностики образовательной среды/ воспитательного пространства школы; представлен диагностический инструментарий для освоения его студентами в процессе производственных практик. В приложение помещен обширный пакет валидных и надежных методик, которые помогут будущим педагогам организовать разнонаправленные педагогические исследования.

Освоение содержания пособия позволит обучающимся:

знать: базовые нормативно-правовые акты и образовательные концепции, регулирующие процесс обучения в образовательной организации соответствующего уровня образования; принципы организации контроля и оценивания образовательных результатов обучающихся, особенности разработки программ мониторинга;

уметь: применять методы диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития обучающихся; проводить педагогическую диагностику трудностей в обучении; осуществлять целесообразный отбор учебного содержания для построения процесса обучения в образовательной организации на основании объективной оценки актуального уровня развития учащегося и оценки динамики его продвижения в образовательном пространстве;

владеть: навыками выполнения исследовательских задач в своей профессиональной, научно-методической деятельности; методами контроля и оценки образовательных результатов, обучающихся; содержанием программ мониторинга образовательных результатов обучающихся.

В целом учебно-методическое пособие предоставляет возможность для читателей осмыслить тенденции развития и изменений, происходящих в сфере образовательной практики, сформировать компетенции в области использования средств психолого-педагогической диагностики, активизировать самостоятельную творческую педагогическую деятельность. Надеемся, что содержание пособия будет интересно студентам – будущим педагогам, преподавателям, учителям и руководителям образовательных организаций.

Глава 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ

1.1. Современные требования к содержанию и результатам образования

В современном обществе назрела и глубинная потребность осмысления социальной системы и института образования как важнейшей компоненты и канала инновационных процессов. Образование, которое часто являлось институтом сохранения традиций и соответствующих социальных влияний, и даже консервативных установок общества, должно стать моделью инновационных технологий и нового менталитета.

К числу основных современных тенденций мирового развития, обуславливающих существенные изменения в системе образования, относятся:

- ускорение темпов развития общества и как следствие – необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуни- кабельности и толерантности;
- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;
- демократизация общества, расширение возможностей политиче- ского и социального выбора, что вызывает необходимость повыше- ния уровня готовности граждан к такому выбору;
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокраще- ние сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалифика- ции и переподготовке работников, росте их профессиональной мобиль- ности;

– рост значения человеческого капитала, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

К. Е. Сумнительный [84] выделяет ряд конкретных противоречий, которые присущи для отечественного образования и до настоящего времени не только не разрешены, но и обостряются. К ним следует отнести такие противоречия, как:

– противоречие между стандартизированным обучением всех учащихся и их индивидуальными способностями и интересами;

– противоречие между бурным развитием науки и реальными познавательными возможностями учащихся;

– между господствующим в школе репродуктивным обучением и потребностью общества в людях с развитыми творческими способностями.

На систему образования возлагается особая роль – готовить высокообразованных, конкурентоспособных специалистов, обладающих огромнейшим набором разнообразных компетенций, знаний, умений и навыков.

В современных социокультурных условиях обучение и воспитание должны:

– обеспечивать правильное понимание ценности свободы, условий ее реализации, ее значения как для развития общества, так и для жизни человека;

– формировать у каждого человека чувство личной ответственности, потребности служения обществу, чувства солидарности при решении проблем построения демократического общества;

– содействовать формированию способности признавать различия в оценках реальности, а также навыков общения и сотрудничества с другими;

– развивать умение находить компромиссные решения при обсуждении задач строительства демократического общества и плюралистического мира;

– формировать понимание того, что, отстаивая свои взгляды, необходимо быть готовым вести диалог, проявляя при этом уважение к другим, чувства солидарности и сопричастности;

– развивать способность делать обоснованный выбор, исходя в своих решениях и действиях из многостороннего анализа ситуаций и информации;

– содействовать формированию у молодого поколения ответственного отношения к окружающей среде, земле, ее недрам, богатству;

– формировать ценностные ориентации и обеспечивать знаниями, необходимыми для понимания международного аспекта устойчивого развития;

– развивать самостоятельность, критичность мышления;

– учить преодолевать трудные и неопределенные ситуации.

В. И. Загвязинский [35] отмечает, что «первый, самый важный шаг креализации истинно гуманистической миссии образования, выполнению его современных функций и приданию ему опережающего характера состоит в том, что все, кто формирует образовательную политику, инициирует образовательные инновации, составляет стандарты, программы и учебники, аттестует образовательные учреждения, поняли, что знание – важный компонент, несущий каркас образования, но все же не его конечный результат, не основной продукт образовательного процесса, не то, что определяет его качество, показатель которого – степень достижения целей, соответствие полученного продукта тому, что было заложено, спроектировано. И тут главное – не сами знания, а процесс превращения информации в знание, присвоение этого знания через смыслообразование, иными словами, то, что привносит его использование и добывание в формирующуюся личность, в систему ее отношений с социумом».

Необходимо обратить внимание на то, что главной целью и продуктом воспитания является развитие, становление личности, ее способностей, социальных качеств, самобытности. В. И. Загвязинский выделяет в качестве стратегических ориентиров четыре основные цели и, соответственно, четыре продукта образования [35]:

1) личность, обладающая многообразными качествами, в том числе творческими, высокой нравственностью, гражданственностью, способная к самореализации и нацеленная на служение обществу (личностные, личностно-развивающие, человекоформирующие цели и продукты образования);

2) грядущий социум – те отношения между людьми, характер человеческих сообществ, в которых будут жить люди, способные к социальным инновациям, толерантности и социальной модернизации (социальные цели и социальные образовательные продукты);

3) экономика знаний – тот «человеческий фактор», который необходим для построения и развития инновационной экономики (экономические цели и результаты);

4) культуросбережение и культуросозидание – культура признана основой содержания образования (сюда, конечно, в качестве ядра входит наука, но содержание культуры намного шире), а приобщение к культуре, воспитание способности умножать культурное богатство Отечества квалифицируется как важная цель образования (культуропреemptственные и культуротворческие цели и результаты).

В. И. Загвязинский определяет некоторые важные направления реализации образовательной стратегии в современных условиях [35]:

- гармонизация декларируемой и совершенно обоснованной социальной стратегии и во многом не соответствующей ей реальной образовательной политики как в центре, так и на местах; образовательная практика несет большой позитивный заряд гуманистических традиций, но нуждается в серьезной модернизации в свете новых задач и возможностей современных информационных технологий;

- коррекция образовательной политики в центре и на уровне регионов и приведения ее в соответствие с принятыми стратегическими установками среди прочего требуют отмены или серьезной трансформации ЕГЭ; восстановление статуса воспитания и воспитателей; меры по сохранению и углублению гуманитарного образования; государственная поддержка не только учителей, но и других работников образования: социальных педагогов, психологов, руководителей секций и кружков, медиков и т.д.;

- обеспечение научного обоснования управленческих решений на основе расчета не только затрат, но и отдаленных экономических, социальных и личностных эффектов, для чего необходимы современные методики социально-экономического и психолого-педагогического прогнозирования и опережающего экспериментирования;

- определение и реализация способов интеграции традиционных и новых подходов, идей и методов образования, с тем чтобы в процессе

освоения информационных и коммуникативных технологий обеспечить их развивающее влияние, используя потенциал педагогики сотрудничества, личностно-ориентированных подходов, уровневой и типологической дифференциации, проектной и учебно-исследовательской деятельности, методики коллективной творческой деятельности и других надежно зарекомендовавших себя подходов, соединив их с громадными развивающими возможностями самих новых информационных технологий (возможностями поиска и выбора вариантов, самостоятельного выбора познавательных маршрутов, просчета вероятных последствий, оперирования в виртуальном пространстве и др.);

- компетентностный подход к определению ориентиров, содержания и методов образования. Последовательное и полное воплощение компетентностного подхода – действительно один из способов реализации культурологической концепции, ибо он вбирает ценностно-мотивационную, знаниевую, деятельностно-операциональную составляющие, предусматривает готовность к деятельности, активному участию в различных сферах жизни, закладывает основу жизненной успешности и самореализации.

По мнению К. А. Каграманян [41], образование как процесс и результат приобщения человека к знаниям о мире, ценностям, культуре и опыту, накопленному предшествующими поколениями, в современном мире является важнейшим условием формирования человека как личности, профессионала и гражданина. Общество и образование, будучи единой системой, неотделимы. Более того, на образовании неизбежно отражаются любые глобальные проблемы, с которыми сталкивается общество, социум и цивилизация в целом. В свою очередь, именно сфера образования, реагируя на общественные проблемы, способна и обязана оказывать свое значимое влияние на развитие различных тенденций в обществе, поддерживая или, напротив, тормозя их, находя свои особенные возможности их решения.

В основе приоритетной значимости развития образования для человеческой цивилизации, отдельного государства, общества и каждого человека лежит именно такое понимание функций образования, как подчеркивает Б. С. Гершунский [22, с. 13]. Он называет сферу образования «самым непосредственным и работоспособным агентом будущего». По его мнению, именно образование, как глобальное и довольно

специфическое общественное явление, получившее повсеместное распространение и развитие, принципиально «работает» на будущее, предопределяя личностные качества человека, его знания, умения, навыки, мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а следовательно, в конечном итоге, экономический, нравственный и духовный потенциал общества и цивилизации в целом [22, с. 12].

Одной из основных его составляющих, наряду с целями, задачами, методами и организационными формами получения образования, является содержание образования, основой развития которого является социальный опыт человечества, выраженный в материальной и духовной культуре. Понятие «содержание образования» трактуется по-разному: это и педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечивает развитие личности [60, с. 8]; и педагогически переработанная в общие основы наук совокупность знаний, умений и навыков, соответствующих современному состоянию науки [62]; и совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, определённый уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной деятельности. По мнению Л. А. Красновой, «в современных научных представлениях содержание образования выступает как сложный многоаспектный дидактический феномен, который проблематизируется множественностью сосуществующих концепций, имеющих разную понятийную структуру и задающую определённую модель процесса обучения» [45, с. 35-36].

Содержание образования – педагогическая модель социального опыта с многоуровневой иерархической структурой, являющаяся основой требований стандарта высшего профессионального образования. В Федеральных государственных образовательных стандартах оно выражено в обязательном минимуме содержания образовательных программ (набор компетенций); требованиях к уровню подготовки выпускников образовательных организаций (совокупность сформированных компетенций).

Требования, предъявляемые к содержанию образования, должны отвечать возросшим потребностям общества в компетентных специалистах: создание оптимальных условий для саморазвития и самореализации личности обучающегося, развитие у обучающихся адекватной

современному уровню системы знаний и полного соответствия картины мира содержанию образовательной программы; формирование профессионала, личности и гражданина, интегрированного в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества.

Основными принципами формирования содержания образования являются: соответствие во всех его элементах и на всех уровнях потребностям общества; единство содержательной и действенной сторон обучения; структурное единство содержания образования на разных уровнях его формирования при движении от общих к более частным и, в конечном счёте, к конкретным формам его реализации в процессе обучения.

Общий принцип отбора содержания образования подразумевает соотношение знаний, способов деятельности, функций гражданина и системы общественных ценностей, подлежащих освоению с учётом удовлетворения специфических потребностей индивида и права его на выбор взаимозаменяющего разнообразия предметного содержания [88].

Построение содержания образования состоит из нескольких уровней.

На уровне общего представления об элементах и структуре (связях между элементами) определяется базовое понятие, чему нужно и возможно научить обучающихся, вычленяется каждый крупный элемент содержания образования, представляющий определенную дидактическую цель. На этом уровне содержание образования, соответствуя социальному опыту (по структуре), включает опыт учебной и творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений.

Уровень учебной дисциплины даёт представление о том, чему нужно учить, ставит педагогические задачи, конкретизирует составляющие социального опыта, которыми должен овладеть обучающийся. При формировании содержания учебной дисциплины необходимо учитывать не только науки, но и условия протекания и закономерности процесса, в котором учебная дисциплина реализуется и доводится до каждого обучающегося.

На уровне дидактического материала элементы состава содержания, названные на первом и на втором уровне, наполняются (в форме, соответствующей каждой учебной дисциплине) конкретными знаниями, умениями и навыками, а также учебно-профессиональными

задачами и упражнениями, составляющими содержание учебников, сборников упражнений, заданий и тестов, учебных пособий, хрестоматий и других материалов для обучающихся и педагогов.

На уровне процесса обучения, на котором происходит целенаправленное эмоционально-интеллектуальное взаимодействие обучающегося и педагога, содержание образования выступает в педагогической действительности, внутри практической деятельности участников процесса обучения.

И, наконец, *уровень структуры личности обучающегося* представляет содержание образования в качестве результата обучения обучающегося как личности.

Структуры изложения содержания образования (в зависимости от решаемых в процессе обучения педагогических задач) включают: *линейную* (при которой отдельные части содержательной учебной информации неразрывно связаны между собой в звенья, прорабатываемые за время обучения только один раз); *концентрическую* (предполагающую возвращение к изученному материалу, с повторением одного и того же вопроса несколько раз, и с постепенным дополнением содержания новыми знаниями); *спиральную* (постепенное расширение и углубление обучающимися круга связанных с исходной проблемой знаний); *смешанную* (составлена из уже названных структур с учетом специфики и решаемых педагогических задач данной области знания).

При построении содержания образования, предложенном Ю. К. Бабанским [6, с. 21], следует учитывать несколько критериев: *целостность* содержания образования (охват основных направлений науки, производства, общественной жизни и культуры); *степень научной и практической значимости* компонента содержания образования; *критерий соответствия индивидуально-типологическим особенностям и возрастным возможностям* обучающихся; *критерий соответствия имеющемуся учебному времени* на изучение определенной содержательной учебной информации, предполагающий изучение затрат времени, необходимого для глубокого и прочного усвоения соответствующих тем каждой учебной дисциплины всеми участниками группы, позволяет определить необходимый темп обучения по разным темам; *критерий соответствия содержания образования имеющейся дидактико-методической и материально-технической базе* школы/вуза; со-

ответствие международному опыту (обеспечивает высокий международный уровень содержания образования российской высшей школы).

Переход системы высшего образования на компетентностную и субъектную модели подготовки специалистов требует при построении содержания образования в любой области знания комплексного учёта подходов, принципов и правил; индивидуальных особенностей и интеллектуального потенциала участников педагогического процесса; потенциальных возможностей и особенностей функционирования образовательных учреждений. Соответствие этому требованию обеспечит целостность содержания образования, внедрение полезного дидактического материала по различным дисциплинам, устранение элементов излишней сложности и позволит создать обстановку для овладения комплексом компетенций, обеспечивающих способность человека к существованию в современном социально-экономическом и информационно-коммуникативном пространстве.

Большое значение в современных условиях имеют результаты многолетних исследований в лаборатории общих проблем дидактики НИИ общей педагогики РАО, где под руководством академиков М. Н. Скаткина, В. В. Краевского и И. Я. Лернера была создана концепция содержания образования на основе идеи о социокультурном опыте [43]. Эта концепция рассматривает содержание обучения как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный человеческой культуре во всей ее структурной полноте. В соответствии с таким пониманием содержание образования составляют четыре основных структурных элемента:

- опыт познавательной деятельности, зафиксированный в форме ее результатов – знаний;
- опыт осуществления известных способов деятельности – умения действовать по образцу;
- опыт творческой деятельности – умения принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;
- опыт осуществления эмоционально-ценностных отношений – личностные ориентации.

Впервые в полном объеме эта теория была подробно изложена В. В. Краевским и И. Я. Лернером в начале 1980-х гг. [86]. Было убедительно показано, что все четыре компонента содержания образования

тесно взаимосвязаны друг с другом. Без знаний невозможна никакая целенаправленная деятельность человека, так как без них общество не может себя воспроизводить, т. е. воссоздавать условия своего дальнейшего существования – производство, социальный быт, духовную культуру. Возможность такой репродуктивности обусловлена многообразными функциями знаний. Но одних знаний, разумеется, недостаточно для усвоения обучающимися социального опыта. Поэтому вторым элементом содержания образования является накопленный человечеством опыт осуществления известными людям способов деятельности, т. е. навыков и умений. Это могут быть как конкретные навыки и умения, так и обобщенные, применимые к разным объектам деятельности. Всем этим действиям предшествуют знания о цели, порядке и результатах действий. Опыт творческой деятельности представляет собой самостоятельный, третий элемент содержания образования. Это содержание воплощено в таких процедурах деятельности, как самостоятельный перенос знаний и умений на новую ситуацию, видение проблемы, новой функции объекта, альтернативы способа решения или самого решения и др. Данный элемент содержания образования выполняет важнейшую функцию -он обеспечивает творческое преобразование человеком действительности, ее дальнейшее развитие, зависящее от человеческой деятельности. Четвертый элемент содержания образования включает в себя потребности и мотивы деятельности, опыт и систему норм эмоционально-чувственного отношения к разным сторонам действительности, в том числе и к видам деятельности. Этот элемент определяет *отношение* человека к знаниям, к их приобретению и поиску. Игнорирование того или иного вида содержания образования сказывается на характере усвоения знаний, их качестве. Усвоение рассмотренных элементов социального опыта позволяет человеку не только успешно функционировать в обществе, «вписываться» в социальную систему, но и действовать самостоятельно, творчески. Педагог при этом ориентирован на специальную работу по содействию становлению человека, готового к свободному выбору, индивидуальным интеллектуальным усилиям и самостоятельным, компетентным и ответственным действиям в экономической, профессиональной, политической и культурной жизни, уважающего себя и других, независимого в суждениях и открытого для иного мнения и неожиданной мысли.

Культурологическая теория содержания образования не потеряла актуальности и в наши дни. Вопросы реализации культурологической концепции отбора содержания образования, взаимодействия социального и личного опыта рассмотрены в статье И. М. Осмоловской и И. В. Шалыгиной [56]. Сегодня главное в образовании – развитие, формирование общей культуры человека, способного, в частности, самостоятельно добывать и перерабатывать информацию. Реализация этой цели предполагает приобщение учащихся к духовной культуре, творческой деятельности, методологии открытия нового и такую организацию учебного процесса, при которой знания имеют для ученика личностный смысл, для чего при организации образовательного процесса следует учитывать индивидуальные наклонности ученика, его способности и т. п.

Все это нашло отражение в Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования (ФГОС) нового поколения. Но нормативная модель образовательной деятельности, заданная ФГОС, не была обеспечена дидактическими средствами ее реализации. Содержание большинства школьных предметов остается по-прежнему в рамках традиционной парадигмы. Проблема, как достичь наряду с предметными ме-тапредметных и личностных результатов обучения, сформировать универсальные учебные действия, является наиболее значимой в современной дидактике. В решении этой задачи большую помощь могла бы оказать теория содержания образования на основе социокультурного опыта. Для достижения требуемых результатов следует, в первую очередь, более полно использовать уже существующий потенциал нашего образования, в содержании которого уже давно присутствует деятельностная часть.

К содержанию образования, по мнению В. А. Тестова [87], надо подходить как к сложной системе, модели всего социального опыта человечества. С точки зрения системного подхода содержание образования характеризуется целостностью, взаимосвязанностью и взаимодействием элементов, а также наличием системообразующих стержней. Отбор содержания образования должен основываться как на высокой научной культуре, так и на методически обоснованной стратегии, на определенных принципах отбора содержания, принципах его построения в соответствии с возрастными особенностями учащихся, с потребностями практики и с потребностями развития самой личности.

Изменение содержания образования не может не учитывать естественную инерционность громадного механизма системы образования -прежде всего системы обучения в школе и системы подготовки и повышения квалификации учителей. Поэтому такому изменению должен предшествовать достаточно длительный переходный период, учитывающий социальные реалии. В силу этих обстоятельств многим ученым при отборе содержания обучения представляется совершенно необходимым руководствоваться принципом устойчивости, или «разумного» консерватизма. Разумный консерватизм педагога – это предпочтение, которое он отдает известному и апробированному в противовес новому и непроверенному. Окружающий нас океан незнания о педагогических и социальных процессах не позволяет с высокой степенью достоверности прогнозировать последствия решений, принимаемых из лучших соображений.

Однако устойчивое развитие государство на самом высоком уровне связывается с развитием всей системы образования. В соответствии с перечнем поручений Президента РФ от 08.02.2017 г. по вопросам совершенствования системы общего образования необходимо «... реализовать комплекс мер, направленных на систематическое обновление содержания общего образования на основе результатов мониторинговых исследований в сфере образования и с учётом современных достижений науки и технологий, социально-экономических изменений и запросов общества, ориентированности результатов обучения на применение в реальных жизненных условиях...».

Механизмами повышения качества образования в России должны стать:

1. Обновление учебных и методических материалов с учетом переориентации системы образования на новые результаты, связанные с «навыками XXI века»: функциональной грамотностью и развитием позитивных установок, мотивации обучения и стратегий поведения учащихся в различных ситуациях, готовности жить в эпоху перемен.

2. Целенаправленное повышение квалификации учителей через систему подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей, в которой требуется кардинальное обновление содержания и методов обучения, направленное на повышение качества и эффективности работы учителей.

3. Введение комплексного мониторинга образовательных достижений обучающихся и качества образования с использованием современных измерителей для комплексной оценки предметных, метапредметных и личностных результатов.

4. Широкое информирование профессионального сообщества и общественности о результатах и инструментарии международных исследований.

5. Создание поддерживающей позитивной образовательной среды за счет изменения содержания образовательных программ для более полного учета интересов обучающихся и требований XXI века.

Приоритеты современного образования сформулированы в международном проекте «Education 2030» – «Организация экономического сотрудничества и развития» (ОЭСР) в 2015 году, который нацелен на формирование к 2030 году общих для большинства стран принципов развития школьного образования. В нем анализируются не только новые компетентности и грамотности, но и все предметное содержание образования и методы оценки. В проекте обозначены «навыки XXI века» – потребность и умение учиться, самоорганизация, кооперация, коммуникация, креативность, критическое мышление; раскрыто содержание «новой грамотности» как базовых умений действовать в типовых жизненных ситуациях, возникающих в меняющихся социально-экономических условиях (функциональная грамотность: читательская, математическая, компьютерная, правовая, финансовая, экологическая, технологическая, «грамотность» в области здоровья).

Компетенции будущего рассматриваются в соединении *hard skills* («жесткие» профессиональные компетенции и знания, связанные с изменениями в технологиях и организации работ) и *soft skills* («мягкие», надпрофессиональные компетенции и универсальные знания, которые можно применять во всех профессиях, социальных и личных ситуациях).

В Указе президента РФ от 07.05.2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития РФ на период до 2024 г.» отмечено: «В целях осуществления прорывного научно-технологического и социально-экономического развития Российской Федерации, повышения уровня жизни граждан, создания комфортных условий для их проживания, а также условий и возможностей для самореализации и раскрытия таланта каждого человека постановляю: п.5. Правительству РФ при

разработке национального проекта в сфере образования исходить из того, что к 2024 году необходимо обеспечить решение следующих задач:

- внедрение на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения в предметных областях;

- формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся;

- создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней». В Приложении 10 данного пособия представлен перечень нормативных документов, которые регламентируют содержание, цели, требования к результатам образования на государственном уровне.

В совокупности с обновлением содержания образования выделяются основные направления и цели оценочной деятельности в образовательной организации в соответствии с требованиями ФГОС:

- оценка образовательных достижений обучающихся на различных этапах обучения как основа их промежуточной и итоговой аттестации;

- процедуры внутреннего мониторинга образовательной организации, муниципального, регионального и федерального уровней;

Система оценки результатов обучения по предмету является частью системы оценки и управления качеством образования в образовательной организации и служит основой при разработке локального акта «Положения об оценке образовательных достижений обучающихся». Система оценки включает процедуры внутренней и внешней оценки. Внутренняя оценка включает: стартовую диагностику, текущую и тематическую оценку, портфолио, внутришкольный мониторинг образовательных достижений, промежуточную и итоговую аттестацию обучающихся. К внешним процедурам относятся: государ-

ственная итоговая аттестация, независимая оценка качества образования и мониторинговые исследования муниципального, регионального и федерального уровней.

В соответствии с ФГОС рабочие программы учебных предметов, курсов являются обязательным компонентом содержательного раздела образовательной программы образовательной организации. Рабочие программы учебных предметов, курсов и курсов внеурочной деятельности разрабатываются на основе требований к результатам освоения ООП/ ОПОП с учетом основных направлений программ, включенных в структуру ООП/ ОПОП, и должны обеспечивать достижение планируемых результатов освоения ООП/ ОПОП. В соответствии ФГОС рабочие программы отдельных учебных предметов, курсов должны содержать планируемые предметные результаты освоения конкретного учебного предмета, курса. В институте стратегии развития образования разработаны примерные рабочие программы для шестнадцати учебных предметов начального общего образования и двадцати двух предметов основного общего образования [65]. Примерные программы начали свою апробацию с 15 сентября 2021 года. Программы обеспечивают равный доступ к содержанию образования, единые требования к условиям организации образовательного процесса и единые подходы к оценке образовательных результатов.

Дискуссия о необходимости поиска новых подходов к оценке качества образования, связанная с глубокими цивилизационными изменениями, произошедшими в мире, не прекращается с 60-х годов прошлого века. Причина вполне объективна – школа продолжает ориентироваться на обучение квалифицированного исполнителя. Тогда как сегодняшнее общество запрашивает личность, способную самостоятельно учиться и многократно переучиваться в течение всей жизни, готовую к самостоятельным действиям и принятию решений. А. И. Адамский, представляющий институт проблем образовательной политики «Эврика», выделяет следующие актуальные требования к результатам образования и к образовательному процессу. Важнейшим требованием является запрос на массовость креативных компетентностей, которые до сих пор рассматривались как элитарные, и на массовую готовность к переобучению и образованию в течение всей жизни. В системе непрерывного образования ключевым фактором результативности является самостоятельная работа учащегося, а, следовательно, их

самостоятельный доступ к учебным ресурсам и технологиям самообразования.

Итак, назревшие перемены в содержании образования необходимо решать, опираясь на достижения педагогической науки и практики. Образование замечательно тем, что в нем всегда сосуществуют, борются консервативные и новационные составляющие. Но не нужно думать, что источником инноваций могут быть только признанные руководством страны реформаторы. Чувство гражданственности присуще системе образования не меньше, а скорее всего больше, чем любым другим институтам государства. Многие отечественные образовательные проекты являются яркими примерами самоорганизующихся систем, опирающихся на творчество и инициативу учителей и учащихся. Педагогическая наука на современном этапе должна представлять собой синергию педагогических традиций и инновационных подходов в педагогике. На основе достижений педагогической науки России, обладая богатым опытом в области образования, глубокими плодотворными научными идеями, имеет все возможности не только сохранить все свои лучшие достижения, но и совершить новый рывок в развитии образования.

1.2. Становление субъекта учебной деятельности как результат образования

Основным вектором развития российского образования в последнее десятилетие является смещение акцента в обучении с формирования предметных навыков учащихся в сторону развития метапредметных универсальных учебных действий. А. Г. Асмолов отмечает, что целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться [4, с. 3]. Поэтому предметное содержание и предметные действия по конкретному учебному предмету должны превратиться из цели обучения в педагогическое средство развития способности учащихся быть субъектами учебной деятельности. Анализ развития представлений о субъекте и субъектности, выполненный Е. А. Сергиенко, В. В. Знаковым, А. Л. Журавлевым и др., позволяет выделить наиболее значимые взгляды и концепции, определяющие

данные понятия [33]. Первым внес в развитие понятия субъекта важнейшие характеристики Г. И. Челпанов, отнеся само понятие к психической категории, и указав его важнейшие характеристики: развитие, сохранение субъекта и «констатация проявлений субъекта не только в сознательном, но и в бессознательном человека».

А. Н. Леонтьев (Леонтьев, 1977) в своей концепции деятельности обращается к понятию субъекта, при этом субъект предстает как продукт деятельности. Основные идеи А. Н. Леонтьева получили свое развитие в рамках концепции В. А. Петровского (Петровский, 1993), который ввел понятие «субъектность», объединяющее категории деятельности и личности.

С. Л. Рубинштейн (Рубинштейн, 1997) ввел в психологию понятие «субъектный подход», сформулировал принципы самодеятельности субъекта и его самодетерминации. Это позволило преодолеть формально-структурный подход к анализу сознания и деятельности, сформулировать представление о «действующем лице», творящем деятельность, вкладывая в это понятие значение личности как субъекта собственной активности и как источника причинности бытия.

А. В. Брушлинский [14] внес существенное дополнение в понятие «субъект». Принципиальная новизна его подхода к разработке категории субъекта заключается главным образом в трех основных положениях: в значительном расширении представлений о содержании активности как фактора детерминации психики; в переходе к макроаналитическому методу, учитывающему субъект-объектные и субъект-субъектные взаимодействия в познании психического; в целостном системном характере исследования динамического, структурного и регулятивного планов анализа психологии субъекта.

Принцип целостного изучения человека в его развитии был основной методологической стратегией Б. Г. Ананьева (Ананьев, 1996, с.24), который представил многообразие феноменов человека в категориях «индивид – личность – субъект – индивидуальность». Обсуждение основополагающей категории «субъект» все более привлекает внимание исследователей.

Развитие представлений о субъекте постепенно сформировали два подхода – антропоцентрический, связанный с именем С. Л. Рубинштейна, и генетический, развивавшийся в школе А. Н. Леонтьева. Антропоцентрическая парадигма нашла свое подробное содержательное

обоснование в трудах А. В. Брушлинского, К. А. Абульхановой-Славской, А. Л. Журавлева, А. Г. Асмолова. И. Г. Скотникова отмечает, что, исследования, проводимые в рамках этого направления, отнесены к изучению уже сформировавшегося субъекта – вершины развития личности [83, с. 94]. В. В. Селиванов [83, с. 272] суммирует параметры субъекта, представленные в философских, психологический, педагогических исследованиях, выделяя среди них 24 критериальных свойства субъектности: освоение определенных видов деятельности, способность к саморегуляции и контролю своего поведения, стремление чувствовать себя инициатором собственных действий и активности, полнезависимость, способность к творчеству и саморазвитию, рефлексивные способности и внутренний локус контроля, способность устанавливать субъект-субъектные отношения, поддерживающие индивидуальность и самооценку другого, наличие персональной истории и жизненного пути, способность решать внешние и внутренние противоречия, включение в общественное развитие и преобразования действительности и др.

Генетический подход в становлении субъекта и субъектности представлен несколькими направлениями: филогенетическом (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин); онтогенетическом (В. И. Слободчиков, Л. И. Божович, В. В. Селиванов); исследованиями уровня развития коллективного субъекта в рамках социальной психологии (А. Л. Журавлев); анализом уровней субъектности в рамках психологии труда (Е. П. Ермолаева). Генетический подход рассматривает постепенное становление способности быть автором собственной жизни, при этом стадийный характер развития субъектности в рамках генетического подхода в целом сопряжен с закономерностями возрастного развития. В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев выделяют пять стадий становления субъектности от рождения до 45 – 62 лет: освоение собственной телесной индивидуальности, одушевление, персонализация, индивидуация и универсализация как трансперсональность и освоение экзистенциальных ценностей. Л. И. Божович раскрывает становление субъекта как процесс формирования личности, указывая на доминирующую роль преодоления возрастных кризисов, выделяя первую форму субъекта как появление «мотивирующих представлений».

В связи с этим мы можем представить развитие субъекта как непрерывный процесс становления разных его уровней, на каждом из которых сохраняется уникальная индивидуальность, избирательность субъекта и его активность в отношении с миром. Е. А. Сергиенко [83, с. 23] отмечает, что становление субъекта есть «постепенный процесс, где шаг за шагом происходит интеграция уникальных и универсальных способностей и достижений человека на пути становления новых уровней субъектности». Выдвигая тезис о критериях субъектности, Е. А. Сергиенко утверждает, что они могут быть только уровневыми. Подобное решение позволяет представить развитие субъекта как непрерывный процесс становления разных его уровней.

Согласно экопсихологическому подходу В. И. Панова (Панов, 2014, 2015, 2018), под субъектностью понимается способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме деятельности того или иного вида (двигательной, речевой, коммуникативной, учебной, профессиональной и т.д.). И. Г. Скотникова [83, с. 72], определяя понимание субъектности, также отмечает, что ее мерой является степень самоуправляемой активности, направленной на самоорганизацию и саморазвитие. Субъект определяется как носитель субъектности.

В становлении субъекта учебной деятельности В. И. Панов выделяет следующие семь стадий [82, с. 79– 80]:

- субъект потребности (мотивации) в освоении учебного действия-образца;
- субъект восприятия действия-образца – «наблюдатель»;
- субъект подражания (репродуктивного выполнения без произвольной регуляцией) – «подмастерье»;
- субъект произвольного выполнения действия-образца с внешней регуляцией правильности этого выполнения (чаще всего со стороны педагога) – «ученик»;
- субъект произвольного выполнения действия-образца с самостоятельной, произвольной регуляцией правильности его выполнения (интериоризация функции контроля) – «мастер»;
- субъект экстериоризации функции контроля правильности выполнения действия-образца другим индивидом – «эксперт»;
- субъект продуктивного (творческого) развития, когда действие-образец превратилось из объекта усвоения в средство освоения новых,

более сложных действий или же для творческого самовыражения— «творец».

В онтологическом плане становление субъектности учащегося предполагает взаимодействие с субъектом осваиваемого учебного действия, и представляет собой обязательное единство становления психической активности в форме инструментального, и в форме регуляторного (планирование, контроль, коррекция) компонентов осваиваемого индивидом действия.

Экопсихологический подход В. И. Панова позволяет рассматривать становление психической реальности во взаимодействии ребенка со средой. В рамках подхода к развитию психики выделены шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий, т. е. взаимодействий между компонентами отношения «человек – окружающая среда». Тип взаимодействия между компонентами указанного отношения определяется ролевой позицией каждого из его компонентов. Это означает, что каждый партнер по взаимодействию может занимать как субъектную, так и объектную позицию [58, 63, 82]:

– *объект-объектный*, когда взаимодействие в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью/объектностью обеих сторон. Такой тип взаимодействия не требует от компонентов отношений «учащийся – учитель (образовательная среда)» субъектной позиции по отношению друг к другу и потому не может быть условием для становления субъектности каждого из них;

– *объект-субъектный*, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия со стороны образовательной среды и учителя как ее субъекта. Активность учащегося при таком типе взаимодействия направлена не на взаимодействие с учителем, а на подчинение самого себя (объектная позиция) педагогическим воздействиям со стороны учителя. Субъектность учащегося при таком типе взаимодействия имеет реактивный и репродуктивный характер и потому не столько развивается, сколько формируется посредством педагогических воздействий со стороны учителя. Поэтому для обозначения такого типа взаимодействия уместен термин «педагогическое воздействие»;

– *субъект-объектный*, когда образовательная среда и учитель как ее субъект выступают в качестве объекта восприятия, анализа, экспертизы (оценки), манипулирования, проектирования и иных действий со стороны учащегося (в определенных случаях совместно с педагогом). Учащийся изначально выступает субъектом указанных действий, стараясь добиться желаемого изменения в поведении учителя или изменения других компонентов (субъектов) образовательной среды;

– *субъект-субъектный*, когда партнеры взаимодействия в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу. Однако субъектная позиция может быть направлена как на обеспечение сотрудничества и кооперацию, так и на соперничество и деструктивное конфликтное взаимодействие. В связи с этим субъект-субъектный тип взаимодействия подразделяется на три подтипа:

а) *субъект-обособленный*, в котором каждый из компонентов системы «учащийся – учитель (образовательная среда)» занимает активную позицию по отношению к другому, не учитывая при этом и не принимая во внимание субъектность другого компонента. Учебная ситуация носит конфликтный характер взаимного непонимания и даже неприятия друг друга вплоть до агрессивных форм взаимного поведения;

б) *субъект-совместный*, при котором взаимодействие ученика и педагога имеет характер совместно-распределенного действия (по терминологии В. В. Рубцова), когда усилия обеих сторон подчинены достижению общей цели, при этом каждая из сторон изначально готова к такому взаимодействию и выполняет свою функцию. Вследствие чего не возникает необходимость изменения их собственной субъектности. В терминологическом плане здесь речь идет не о «педагогическом воздействии», а о «педагогическом взаимодействии»;

в) *субъект-порождающий* подтип взаимодействия в системе «учащийся – учитель (образовательная среда)» характерен для тех ситуаций, когда взаимодействие учащегося и учителя тоже подчинено достижению единой цели, но оно невозможно без их объединения в некую субъектную общность, что, в свою очередь, требует от их взаимодействия взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей собственной субъектности.

Поэтому «порождающий» смысл субъект-порождающего типа взаимодействия заключается в порождении субъектности самой системы «учащийся – учитель (образовательная среда)», которая превращается в совокупного субъекта порождения иной субъектности каждого из ее компонентов.

Таким образом, категория «субъект» в современных научных исследованиях рассматривается как метаинтегративное понятие, которое позволяет разрабатывать обобщающие модели развития человека и объединяет возможности как естественно-научных, так и социогуманитарных исследований, отдавая приоритеты субъектно-деятельностному подходу, позволяющему объединить все аспекты изучения индивидуальности человека, его поведения и деятельности, опосредованных его субъектными выборами и предпочтениями. Такое понимание категории «субъект» ставит серьезные методологические и методические задачи в области измерения результатов образовательной практики, подбора или создания диагностического инструментария, релевантного задачам исследования стадий, уровней и качественных характеристик субъекта деятельности.

1.3. Формирование и оценка метапредметных компетенций в образовательном процессе

Основополагающим пониманием результативности учебной деятельности является описание ее результатов через усвоение универсальных обобщенных учебных действий, универсальных способов решения учебных задач, которые позволяют учащемуся выйти за рамки репродуктивной деятельности и стать субъектом управления своей познавательной деятельностью. Анализ учебной деятельности предполагает выделение и описание взаимосвязи ее структурных компонентов – потребностей, мотивов, задач, действий и операций. В. В. Давыдов (Давыдов, 1986) установил и описал следующие закономерности формирования и функционирования различных видов деятельности, в том числе учебной:

1. Деятельность возникает, формируется и развивается, и, наконец, распадается.

2. Структурные компоненты деятельности могут изменять свои функции, превращаясь друг в друга: потребности конкретизируются в мотивах, действие может стать операцией и наоборот.

3. Различные виды деятельности взаимосвязаны друг с другом: учебная деятельность взаимосвязана с игрой, общественно-полезной деятельностью и т.д.).

4. Каждый тип деятельности первоначально возникает и развивается во внешнем плане, во взаимоотношениях между людьми, которые используют различные средства организации своего общения и обмена опытом, а затем переходит во внутренний план, приобретая свернутые в своей структуре компоненты.

Д. Б. Эльконин подчеркивал, что «...самое главное при формировании учебной деятельности – это перевести ученика от ориентации на получение правильного результата при решении конкретной задачи к ориентации на правильность применения усвоенного общего способа действий» [99, с. 49].

Для формирования у школьников учебной деятельности необходимо так строить учебный процесс, чтобы постепенно элементы самообучения, самодеятельности, саморазвития, самовоспитания стали занимать в этом процессе все большее и большее место. Д. Б. Эльконин указывал, что формирование учебной деятельности происходит в процессе постепенной передачи выполнения отдельных элементов этой деятельности ученику для самостоятельного выполнения без вмешательства учителя, отмечая, что рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля.

Таким образом, становление учебной деятельности включает совершенствование взаимосвязи ее компонентов, совершенствование мотивационного и операционального аспектов учения, формирование субъектности учащегося. Становление и формирование учебной деятельности предполагает соотнесение ее основных характеристик – конкретного учебного содержания, формы организации взаимодействия между ее участниками, особенности их общения с возрастными психологическими закономерностями и психологическими новообразованиями.

Для диагностики уровня сформированности учебной деятельности А. К. Маркова (Маркова, 1990) предложила следующие критерии:

1. Сформированность ориентировочной основы деятельности:
– понимание учащимся задачи учителя, понимание смысла деятельности и активное принятие учебной задачи;
– самостоятельная постановка школьником учебной цели;
– самостоятельный выбор способов действия в новом учебном материале.

2. Состояние учебных действий:
– какие учебные действия освоены учащимся, и в какой форме они выполняются (материальной, речевой, внутреннем плане), развернуто или свернуто, самостоятельно или при побуждении педагога;
– различает ли учащийся способ и результат действий;
– владеет ли учащийся несколькими приемами достижения одного результата.

3. Степень сформированности самоконтроля и самооценки:

- сформированность пошагового и итогового самоконтроля;
- способность планировать работу до ее начала;
- уровень самооценки учащегося;
- дифференцированность самооценки частей работы.

4. Каков результат учебной деятельности:

- объективный (правильность решения, временные затраты, выбор задач разной трудности);
- субъективный (значимость, смысл учебной работы для самого ученика, субъективная удовлетворенность, вклад личных усилий).

В современной образовательной практике обобщенные способы учебных действий, которыми должен овладеть учащийся как субъект деятельности, представлены как УУД – универсальные учебные действия. В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний.

Упомянутые нами в первом параграфе пособия примерные рабочие программы по учебным предметам, которые соответствуют требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, содержат единые подходы к оценке образовательных результатов: предметных, личностных и метапредметных [65]. Структура примерной рабочей программы включает: цели изучения

учебного предмета, общую характеристику предмета, место предмета в учебном плане; содержание образования (по годам обучения); планируемые результаты освоения рабочей программы; личностные и метапредметные результаты (раскрываются на основе обновленного ФГОС ООО с учетом специфики учебного предмета; предметные (по годам обучения; тематическое планирование (примерные темы и количество часов, отводимое на их изучение; основное программное содержание; основные виды деятельности обучающихся).

Классификация УУД включает регулятивные, коммуникативные, личностные, познавательные и предметные универсальные действия. Регулятивные УУД характеризуют степень сформированности способности к целеполаганию, планированию, прогнозированию учебной деятельности, волевой саморегуляции, сформированность действий контроля, самоконтроля, оценки. Коммуникативные УУД характеризуют способность к планированию и организации учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, умением выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владением монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами родного языка, способность к разрешению конфликтов и многое другое. Познавательные УУД включают: владение способностью к анализу объектов с целью выделения существенных признаков; выбору оснований и критериев для сравнения, классификации объектов; установлению причинно-следственных связей; построению логической цепи рассуждений и доказательств; выдвижению гипотез и их обоснованию; самостоятельному созданию способов решения проблем творческого и поискового характера. Предметные УУД включают общеучебные действия, соотносящиеся с конкретным учебным предметом: самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели; поиск и выделение необходимой информации; структурирование знаний; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме; выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий и др.

При обсуждении личностных УУД важно отметить, что личностное развитие – сложный феномен, складывающийся в пространстве отношений и взаимодействий в социокультурной и образовательной среде. Л. С. Выготский подчеркивал, что развитие в процессе обучения обращено к тому, что дано природой, а воспитание – к тому, чего у

ребенка нет, но дано в человеческой морали, в нравственных нормах и нравственных качествах людей. Обучение ведет за собой развитие, а воспитание придает нравственный вектор. Личностные универсальные учебные действия – это действия, включающие жизненное, личностное, профессиональное самоопределение; действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации учащихся.

Формирование УУД опирается на психологические закономерности развития учащихся разных возрастов, особенности ведущих деятельностей и новообразований. На этапе начального образования возникают и формируются основные компоненты структуры учебной деятельности. В младшем школьном возрасте учебная деятельность является главной и ведущей среди других видов деятельности учащегося. Именно она способствует возникновению и развитию у них основных психологических новообразований возраста. Уже в 1-м классе в содержание учебной деятельности вводятся элементарные теоретические знания, понятия, отсутствовавшие в опыте дошкольной жизни детей. Усвоение понятий в процессе коллективного решения учебных задач способствует вхождению в систему универсальных учебных действий УУД. Важно, чтобы на протяжении всего начального образования полноценная и развернутая учебная деятельность была коллективно-распределенной. На этом возрастном этапе у учащихся появляются устойчивые и обобщенные учебно-познавательные мотивы, основным показателем которых является ориентация учащихся не на результат решения задачи, а на овладение общим способом его достижения, что свидетельствует о формировании самой потребности в учебной деятельности. К концу начального обучения учащиеся становятся способными сознательно контролировать свои учебные действия и критически оценивать их результаты. Формирование теоретического мышления и способности к интеллектуальной рефлексии способствует возникновению стремления к самопознанию и личностной рефлексии, самоконтроля, произвольности, внутреннего плана действий. Новообразованиями возраста являются: мотивация достижения (от интереса к процессу до интереса к результату), позиция ученика, чувство личной компетентности, моральные чувства учащегося по отношению к учебной деятельности, осознание ее смысла. Соответственно, личностные УУД, формируемые на этом возрастном этапе, таковы:

- самооценка в учебной деятельности (я умею, знаю, создаю) – самоопределение;
- связь учебной деятельности (ее результатов) и ее смысла (для чего мне это нужно?) – смыслообразование;
- формирование моральных чувств по отношению к деятельности, природе, другим людям – нравственно-этическое оценивание.

Учебная деятельность в подростковом возрасте сохраняет существенное значение в развитии теоретического мышления учащихся. Предметом усвоения в процессе учебной деятельности становятся системы теоретических понятий. Наличие достаточно высокого уровня теоретического мышления, достигнутого подростками еще в младших классах, позволяют выполнить самостоятельную постановку учебных задач и самостоятельную оценку своих решений. Учебная деятельность приобретает форму внутреннего диалога, что свидетельствует об интериоризации учебных действий, особое значение при этом приобретает рефлексия. Новообразования подросткового возраста (ведущая деятельность – интимно-личностное общение со сверстниками) таковы: формирование полоролевой идентичности, личностная рефлексия, чувство взрослости как новый уровень самосознания, стремление к самоутверждению и самостоятельности, «Я-концепция». Личностные УУД приобретают следующие определения:

- формирование личностной, социальной, гражданской, половой идентичности, как ответ на вопрос «Кто я?» – самоопределение;
- смыслообразование в отношениях с окружением (В чем смысл отношений?);
- нравственно-этическая ориентация в отношениях к себе и другим.

Юношеский возраст (ведущая деятельность – учебно-профессиональная) характеризуют следующие новообразования: формирование целостного мировоззрения, самосознание как результат мировоззрения, потребность в жизненном и профессиональном самоопределении, направленность личности (ведущие мотивы и ценности), сформированная эмоционально-волевая сфера. Учебная деятельность в юношеском возрасте приобретает исследовательский характер. Усвоенные теоретические знания и способы учебной деятельности позволяют осуществлять индивидуальные или коллективные исследования, реализовывать проектную деятельность.

Личностные УУД, формируемые в этом возрасте, таковы:

– жизненный, профессиональный план личности – самоопределение;

– ценностные ориентации, смыслы жизни личности – смыслообразование;

– отношение к другому человеку как ценности – нравственное самоопределение. Предлагаем читателям познакомиться с учебно-методическим пособием Арсланьян В. П., Стюхина Г. А. «ФГОС: достижение личностных и метапредметных результатов», в котором подробно и полно раскрывается содержание метапредметных и личностных результатов образования, которые позволяют выделить критерии их оценивания [3].

Авторы пособия предлагают анализировать результативность учебной деятельности в процессе педагогического наблюдения, выбирая критериями проявления субъектности учащегося, а также на основании результатов педагогической диагностики выраженности метапредметных и личностных УУД. Качество учебной деятельности школьника может быть выявлено также критериально-ориентированными тестами, деятельностными пробами, в ходе психологически продуманного устного опроса и в письменных контрольных работах. Свободное и самостоятельное осуществление учебной деятельности свидетельствует об успешном становлении субъектности учащихся. Приложение 6 пособия содержит релевантные этим задачам карты педагогического наблюдения, позволяющие оценить динамику развития УУД и субъектности учащегося.

1.4. Современные требования к оценке результатов воспитания: критерии, методы

В педагогике традиционно под результатом воспитания понимают позитивные изменения, происходящие в личности воспитанников под влиянием усилий воспитателей. Однако о том, какие именно должны происходить изменения в личности, в чем они выражаются и проявляются, что следует признавать результатом воспитания, по каким параметрам, критериям, показателям его можно оценивать, до сих пор не сложилось единых представлений.

И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова считают, что критерии успешности воспитательной деятельности можно обсуждать только в соотнесении с выдвинутыми предварительно целями. Разная природа целей порождает различные системы нормирования, измерения качества и оценки педагогических результатов [20]. Во внешне заданных технократических рамках оценка воспитанности человека (ребенка, учащегося, воспитанника, учителя) ориентирована на выполнение или способность выполнять какую-либо социальную роль. В силу этого всегда существует сформированное на общественно-государственном уровне нормативное представление о том, какие свойства, характеристики, параметры личности оптимальны. Для такой системы воспитания органично понятие социальной нормы, эталона воспитанности. При этом в содержательном отношении совокупность стандартов и критериев ее оценки должна быть стабильной, устойчивой, статичной, так как ее главное назначение – обеспечивать во времени сохранение, передачу и воспроизведение культурных норм.

Ценность человека в пространстве воспитания, организованном в соответствии с технократическими принципами, определяется рамками шкалы стандартов по хорошо знакомой логике: «больше – меньше», «лучше – хуже». Это порождает и воспроизводит атмосферу состязательности, конкурентной борьбы, т. е. отношений неравенства. Неслучайно в содержательном отношении критерии и показатели, по которым оценивается поведение воспитанника (а также учителя), конвенциональны и зачастую строятся с учетом социально-политической конъюнктуры. При этом оценка внешних признаков воспитанности указывает прежде всего на меру социализации, способности вписаться в социальный контекст, но не гармоничность развития человека. В итоге возможны противоречия между требованиями воспитательных норм и реальными потребностями и интересами конкретных людей.

В гуманитарном пространстве воспитания принцип ценностно-смыслового равенства взрослого и ребенка обуславливает иную шкалу измерений, где точкой отсчета является человек (ребенок, учащийся, учитель) в его движении по отношению к самому себе. В данном контексте педагогу при оценке результата воспитания интересна прежде всего динамика индивидуально-личностных свойств и проявлений, т. е. значимым становится субъектно-индивидуальный аспект оценки. Гу-

манитарная шкала оценок становится многомерной, объемной, динамичной, ибо показатели продвижения личности, связанные с особенностями ее жизнедеятельности, индивидуализированы, хотя и поддаются определенной типологии, обусловленной общими закономерностями физиологического, психологического, социального развития. Низкие или отрицательные показатели, полученные в конкретный момент времени на индивидуально-личностном уровне, не могут стать основанием для педагогических суждений о качестве человека, т. е. они не должны носить оценочно-прогностического характера, определяющего будущую судьбу воспитанника. Их основное назначение – выбрать точку отсчета для оценки педагогических перспектив и возможностей воспитательной работы с конкретным человеком. Отношения конкуренции сменяются в гуманитарном пространстве отношениями сотрудничества. Знание о несовершенстве является здесь поводом для совместного движения вперед, а не для отрицательного суждения друг о друге. В режиме диалога, характерном для гуманитарных отношений, критерием результативности воспитательной работы становится возможность проявления и развития в системе педагогического взаимодействия человеческой индивидуальности, неповторимости, а не момент соответствия личности ранее заданному извне эталону.

Тем, как понимают педагог и воспитанник результат воспитания, определяются их позиции в педагогическом взаимодействии, концепция и стратегия деятельности. Мера актуализации потенциального результата, носителем которого служат взаимодействующие стороны, их общение, и отношения определяют эффективность воспитания. Долгое время результат воспитания педагоги видели в приобретении личностью тех или иных положительных, социально ценных качеств. При этом предлагался их «набор», актуальный для той или иной ситуации общественного развития: убежденность, коллективизм, любовь к труду, интернационализм, патриотизм, моральная устойчивость или активность, самостоятельность, предприимчивость, конкурентоспособность, ответственность. Перед практиками эти качества представляли в образе «веера» возможных частных задач, процессов, направлений. При этом отсутствовало ясное представление о том, как они связаны между собой в реальном процессе их формирования. В 1980-е гг. Н. И. Монахов для оценки воспитанности старшеклассников предло-

жил набор из следующих качеств: патриотизм, коллективизм, интернационализм, гуманность, честность, добросовестное отношение к труду, дисциплинированность, активность, принципиальность, целеустремленность, ответственность, любознательность, эстетическое развитие, стремление к физическому совершенству. В качестве возможного результата воспитания в разные периоды рассматривались также различные интегративные личностные образования:

- система личностных отношений (И. П. Иванов и др.);
- позиция личности: социальная, активная жизненная, общественно активная (Н. А. Дивитовская, Э. Ш. Камалдинова, Т. Н. Мальковская, К. Д. Радина, Е. В. Титова и др.);
- ценностные ориентации (М. Г. Казакина, А. В. Кирьякова и др.);
- социальная готовность (А. В. Мудрик);
- социальная зрелость (В. И. Журавлев);
- направленность личности;
- воспитанность и т.п.

Среди авторов, которые внесли значительный вклад в изучение проблемы нравственной воспитанности, можно назвать О. С. Богданову, Н. И. Болдырева, Е. В. Бондаревскую, З. И. Васильеву, А. В. Осимовского, И. С. Марьенко, Л. И. Рувинского, И. Ф. Харламова, М. И. Шилову и других. Поскольку результат – это не только итог, но и показатель качества деятельности; категория результата тесно соприкасается с категорией качества. Качество деятельности воспитателя выражено в понятиях «результативность» и «эффективность» воспитания. Каждого педагога волнует качество собственной работы. С философской точки зрения качество является мерой определенности сущности феномена и не сводится к сумме отдельных его свойств. К сожалению, до сих пор о результатах воспитательной работы в государственных учреждениях и организациях в подавляющем большинстве случаев продолжают судить по количеству проведенных мероприятий (как и прежде, нередко спускаемых «сверху»), смотров, конкурсов, акций, фестивалей с обязательным делегированием туда участников и количественными отчетами о достижениях. Происходит некая подмена внутренних, человеческих эффектов воспитания внешними социальными результатами творческой (художественной, спортивной, обще-

ственной) активности. Во многих исследованиях также обнаруживаются попытки оценить результат воспитания исключительно количественными данными (частотность, интенсивность, сила проявления желаемого свойства, процент учащихся, у которых оно замечено). Ориентация же на качественные изменения ученика или учения, системы отношений (т. е. на получение подлинно воспитательного результата) свойственна лишь малому числу педагогов. Строго говоря, речь о результативности и эффективности воспитания можно вести в том случае, если то, что получилось в итоге педагогической деятельности, вообще лежит в воспитательной плоскости. Ведь результат воспитательной деятельности во многом отличается от результатов других педагогических «деятельностей». Его специфика связана с неявностью, встроенностью в результаты действия других видов деятельности или процессов, а также с возможностью отнесения по времени в будущее (отсроченный результат). Если результат обучения, даже блестящий, может быть никогда не востребован после сдачи экзамена, результат воспитания обязательно «аукнется» через много лет, нередко затронув при этом многих из тех, кто это воспитание осуществлял. Многие позитивные человеческие проявления (честность, ответственность, увлеченность делом и др.) могут стать результатом совсем других процессов, в которые вовлечен каждый из нас, например процесса развития, формирования, обучения. Поэтому, желая выяснить, насколько успешна наша работа как воспитателей, следует определиться: находимся ли мы в пространстве воспитания.

И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова [20] указывают на то, что результат педагогической деятельности становится воспитательным в том случае, если:

– изначально была внятно задана (или, как теперь пишут в научной литературе, артикулирована) цель воспитания и сформулированы его задачи, позволяющие выстроить логику движения к достижению цели;

– в своей деятельности педагог опирался на принципы и закономерности, свойственные именно природе воспитания;

– в итоге произошло не только накопление знаний, умений, взглядов и тому подобных количественных изменений, но и изменение в жизненной позиции, в системе отношений человека, т. е. наметился его переход в новое качество.

В качестве воспитательного результата педагоги-практики называют самые разные явления: сплочение общешкольного коллектива, формирование актива, появление у школы своего лица, активность учащихся в процессе подготовки и проведения праздников. В качестве показателей результативности процесса воспитания предъявляются: успешность обучения, послушание, соблюдение социальных норм, дисциплинированность как интегральное качество личности, определяющее ценностное отношение человека к людям и проявляющееся в выполнении общепринятых норм поведения. Своеобразным критерием воспитанности называется объем необходимой педагогической помощи – по принципу: чем меньше педагогической помощи необходимо, тем более человек воспитан.

Понятие «результат» тесно связано с понятиями «цель» и «средство». Поэтому наиболее очевидный способ оценки результата сравнение его с целью. В этом случае результативным можно считать то, что в максимальной степени приближено к цели, хотя тут же возникает вопрос не только о качестве, но и об источниках (носителях) и характере этой цели.

В цели воспитательной деятельности отражен мыслимый, предвосхищаемый и в определенном смысле идеальный результат. Этот результат-образ рождается непосредственно в сознании субъекта деятельности. После завершения деятельности воспитатель получает результат-реальность, который обычно включает две части: совпадающую с результатом-образом полностью или частично непредвиденную. Причем непредвиденные результаты могут оказаться позитивными с точки зрения их соответствия общей стратегии деятельности и негативными.

Соотношение этих двух частей характеризует степень осознанности, прогностичности и целенаправленности деятельности. Результативность как свойство деятельности есть степень соответствия ожидаемых и реально полученных результатов.

В понятие «результаты воспитательной деятельности» включены по меньшей мере три аспекта, как бы три слоя (уровня) потенциальных ее результатов. По мнению исследователей И. А. Колесниковой, Н. М. Борытко, С. Д. Полякова, Н. Л. Селивановой [20] результативность вос-

питательной деятельности означает достижение педагогом (педагогами) такого качества (состояния) организации деятельности воспитанников, ее разнообразных видов и форм, при котором обеспечивается:

- положительная динамика проявлений ценностно-значимых качеств личности;
- обогащение их личного опыта социально и личностно-значимым содержанием;
- продуктивность их деятельности, выраженная в соответствующих предметно-практических достижениях.

Ориентиры, по которым воспитатель может судить об успешности своей деятельности:

- критерии и показатели личностного роста;
- проявление свойств характеристик, поступков, ожидаемых в качестве результата воспитательной деятельности;
- развитие «конструктивных» черт характера.

Любая воспитательная деятельность кроме результатов (как воплощения задуманных, заявленных целей) может иметь и другие последствия. Они появляются в итоге приложенных педагогических усилий, но не являются воплощением целей. Это и есть эффекты (социальные, психологические, физиологические и др.). Как «побочное» явление они представляют собой параллельные изменения во внутренней и внешней структурах, которые иногда бывает трудно предусмотреть.

Выбор глубины проработки критериев и показателей оценки воспитательной деятельности осуществляется в практике по-разному:

- 1) на «глазок», интуитивно;
- 2) с помощью целенаправленного накопления и сравнения фактов;
- 3) на основе научного исследования (проведение замеров, экспериментальная работа);
- 4) на основании выбранной системы показателей;
- 5) на уровне устойчивой тенденции (стал лучше себя вести, перестал драться, больше не обманывает);
- 6) на уровне ситуативных проявлений (добрые поступки, проявления самостоятельности, факты внимания к другим людям, неожиданные зрелые оценочные суждения).

По мнению В. С. Безруковой, «система воспитания – это сложившееся устойчивое единство воспитательных мер и мероприятий, основанное на определенных идеях, целях, внутренне непротиворечивое и дающее эффект в деле воспитания детей и юношества. Системы воспитания имеют свое «лицо», ибо выстраиваются с учетом ситуации и индивидуальных качеств участников педагогического процесса» [9, с. 713].

Рассматривая воспитание в рамках системного подхода, предполагающего анализ того или иного объекта как целостной системы, целесообразно разрабатывать интегративные взаимодополняющие и многоуровневые критерии оценки. В фокус зрения должно попасть не только качество структурных элементов воспитания: целей, задач, закономерностей, принципов, методов, средств, результатов воспитания, возможностей их корректировки, отношений субъектов воспитательного процесса, но и вся структура их взаимодействия. Разработка универсальных критериев оценки целесообразности элементов, качества их функциональных связей и достигаемого результата является важным условием обеспечения целостности системы воспитания на общегосударственном уровне. При этом, важно учитывать качественное своеобразие систем воспитания на региональном и локальном уровнях и допускать гибкость системы оценивания.

Кроме того целостность оценки системы воспитания обеспечивается участием в исследовании всех субъектов воспитания: педагогов, родителей, детей, ближайшего социального окружения, а также с учетом организационных характеристик образовательного учреждения: специфика менеджмента, структура и функционирование органов воспитания, система документооборота, социальное партнерство, создание социокультурной воспитательной среды и др.

Необходимо отметить, что ключевой категорией анализа и оценки является собственно содержательное наполнение и процессуальные характеристики взаимодействия субъектов воспитания. В рамках интеракции происходит взаимовлияние, интеграция и приращение сил, познание себя и других, выработка новых форм и моделей поведения, как на индивидуальном, так и на групповом уровнях. Качественно-количественные показатели эффективности взаимодействия должны быть применимы как для оценки интеракции по вертикали

(«педагог-ребенок»), так и по горизонтали («ребенок-ребенок»), и отражать все три типа межпоколенной трансляции культурного наследия (по М. Мид): префигуративный (от младших к старшим), кофигуративный (между сверстниками), постфигуративный (от старших к младшим).

В педагогической науке и практике существуют разные подходы к определению критериев эффективности реализации системы воспитания. В качестве критериев рассматривают:

- динамику показателей общей социализированности и воспитанности школьников;
- динамику межпоколенного взаимодействия и организации среды в школе, сформированность общешкольного коллектива единомышленников;
- динамику сформированных у учащихся ключевых компетенций и нравственной культуры личности;
- динамику удовлетворенности детей и родителей качеством образования и воспитания, положительного имиджа образовательного учреждения и др.

Динамика может иметь положительный или отрицательный характер, либо отличаться инертностью, устойчивостью исследуемых показателей.

В. А. Караковский, Л. И. Новикова и Н. Л. Селиванова все критерии оценки качества системы воспитания подразделяют на две группы, которые имеют ряд специфичных показателей:

1. Критерии факта, которые позволяют ответить на вопрос, есть ли в школе воспитательная система: упорядоченность жизнедеятельности школы, соответствие содержания, объема и характера воспитательной работы условиям данной школы; наличие сложившегося коллектива; интеграция воспитательных воздействий, концентрация педагогических усилий через воспитательные комплексы (систему КТД, традиций, праздников).

2. Критерии качества, дающие представление об уровне ее сформированности и эффективности: степень приближенности системы к поставленным целям реализации педагогической концепции, лежащей в основе воспитательной системы школы; общий психологический климат школы, стиль общения, самочувствие учащихся, их социальная

защищенность, внутренний комфорт; уровень воспитанности учащихся [42, с. 12-28].

В учебнике «Педагогика» под редакцией П. И. Пидкасистого также выделяется две группы критериев, где первая группа служит «меркой» для оценки качества профессиональной деятельности педагогических работников, а вторая для оценивания результата воспитательного процесса в данной системе. Первая группа критериев проистекает из понимания воспитания как введения ребенка в контекст культуры. Основные показатели, которые станут свидетельствовать о соответствии профессиональной работы объявленным критериям, следующие: материально-техническое оснащение школы, характер ведения документов, распределение профессиональных функций педагогов в школе, содержание организованной деятельности детей, социально-психологический климат в школе, а также отношение педагога к ребенку как человеку. Вторая группа критериев выводится из представления о достойном Человеке современной культуры (показатели: внешний облик ребенка, его духовное и физическое здоровье, поведение как система поступков, успешность разного плана деятельности, ценностные предпочтения и отношение к себе как человеку) [59, с. 397].

Также особый интерес представляет подход к оценке системы воспитания, представленный Т. И. Шамовой, Г. Н. Шибановой, в котором целевая, ресурсная, технологическая и социально-психологическая эффективность воспитательной деятельности определяется через соответствие приоритетных целей, задач и результатов воспитания [97, с. 41-102]. С. Д. Поляков подчеркивает необходимость учета включенности учащихся в воспитывающие ситуации (в специально организуемую воспитывающую деятельность и общение), а также их отношение к реалиям школьной жизни (к школе, к учителю, классу, совместным делам и праздникам) [64, с. 140].

На основе интеграции различных концептуальных подходов и обобщения педагогического опыта исследователи выделили следующие критерии оценки системы воспитания образовательной организации:

– степень включенности всех субъектов воспитания (дети, родители, педагоги) в воспитательный процесс и характер их межличностных отношений;

– уровень организации процесса воспитания (цель, предлагаемая деятельность, приемы, средства, принципы построения взаимодействия, условия социокультурной среды);

– результативность системы воспитания (степень социализированности/воспитанности обучающихся в динамике, сформированности у детей ключевых компетенций, уровень развития группы, коллектива).

Выделенные критерии предполагают как процессуальную, так и результативную оценку системы воспитания с обязательным учетом мнения всех субъектов воспитательного процесса.

В оценке системы воспитания следующим важнейшим шагом после определения критериев является поиск надежного, валидного и комплексного инструментария, позволяющего диагностировать ее актуальное состояние, сильные и слабые стороны, факторы риска, проблемные зоны, ресурсы и перспективы развития. Диагностический инструментарий изучения эффективности системы воспитания должен обладать и общими, и особенными чертами из-за специфики учреждения, в которой реализуется система, его социальной и природной среды, характера построения воспитательных отношений. Диагностическая работа должна выстраиваться на основе четкого определения исследовательских стратегий, алгоритмов и методов исследования.

При оценке актуального состояния системы воспитания в образовательной организации целесообразно использовать вариативные исследовательские стратегии [73]:

1. Смешанная стратегия исследования предполагает сочетание качественных и количественных методов исследования, что, с одной стороны, позволяет обогатить интерпретацию полученных данных, объяснить полученные результаты, с другой стороны, обеспечивает надежность и обоснованность сделанных выводов.

2. Личностно-ориентированная стратегия предполагает центрацию исследователя на индивидуальности субъекта (ребенка, педагога, родителя), изучении его ресурсов, опыта, переживаний, мнений, отношений. Особое значение приобретает анализ единичных случаев, событий, биографий.

3. Стратегия изучения дискурса направлена на изучение продуктов деятельности всех участников процесса воспитания. Эта стратегия

приобретает особое значение при оценке эффективности воспитательного процесса и его результативности, т.к. именно включенность детей в деятельность, в реальные воспитательные ситуации позволяет получить достоверные данные о степени их социальной активности, самореализации, проявлении лидерских качеств и др.

4. Стратегия экспертного оценивания реализуется достаточно часто при оценке эффективности системы воспитания в образовательном учреждении благодаря возможности всесторонности анализа и привлечения экспертов для получения более объективных данных.

5. Развивающая стратегия предполагает возможность изучения развития исследуемого процесса, прогнозирование и построение траекторий личностного развития детей в процессе воспитания, сочетает в себе исследовательские, развивающие и обучающие задачи.

С целью изучения эффективности процесса воспитания А. Г. Самохвалова, Е. В. Тихомирова, А. Г. Кирпичник, В. В. Груздев [73] предлагают использовать следующий алгоритм:

- 1) определение цели и задач изучения;
- 2) подбор критериев и показателей результативности процесса воспитания;
- 3) выбор диагностических методик;
- 4) определение выборки исследования, подготовка диагностических материалов;
- 5) проведение исследования;
- 6) анализ и оценка результатов исследования;
- 7) интерпретация полученных данных, моделирование траектории развития системы воспитания.

Для диагностики уровня воспитанности обучающихся рекомендуется придерживаться технологии, включающей в себя следующую последовательность этапов:

- 1) наблюдение за ребенком в специально организованной деятельности;
- 2) самооценивание детей по предложенным показателям;
- 3) оценка ребенка родителями;
- 4) оценка детей педагогами;
- 5) сравнение результатов оценки с результатами психолого-педагогических исследований;

б) интеграция совокупной оценки воспитанности для каждого ученика.

Таким образом, алгоритмы, определяющие последовательность действий при оценке системы воспитания, позволяют стандартизировать процедуру оценки системы воспитания, снизить влияние субъективного фактора в оценке.

В соответствии с избранными критериями и показателями оценки системы воспитания и уровня воспитанности школьников подбирается комплекс адекватных цели методов и методик, позволяющих получить полную и достоверную информацию о различных сторонах воспитательной системы школы.

В определении актуального состояния системы воспитания желательно участие независимых экспертов и всех субъектов, непосредственно включенных в процесс воспитания. А учитывая неоднозначность и многокомпонентность самого феномена воспитанности обучающихся, необходимо применять не единичный метод, а комплекс диагностических методов, позволяющих целостно охарактеризовать систему воспитания в той или иной образовательной организации.

Например, в течение 2017 года научно-исследовательский коллектив Костромского государственного университета проводил комплексное исследование системы воспитания в российских образовательных организациях [73]. Был разработан и апробирован инструментарий для оценки актуального состояния системы воспитания в образовательных организациях, включающий в себя несколько блоков:

- экспертная оценка системы воспитания общеобразовательной школы;
- оценка системы воспитания всеми субъектами воспитания (педагоги, родители, дети) и определение степени их включенности в воспитательный процесс;
- оценка результативности системы воспитания.

Оценочная деятельность участников – экспертов, осуществляющих независимую оценку системы воспитания образовательной организации, определялась целью изучения образовательной среды, программного обеспечения и отчетной документации по воспитательной работе в школе. Протокол экспертной оценки «Анализ системы воспитания общеобразовательной школы» (составитель Л. И. Тимонина) включал следующие параметры:

1. Анализ официального сайта школы (наличие на сайте программ воспитания, плана воспитательной работы, информации о детских общественных объединениях, о работе объединений дополнительного образования детей, о событиях, об органах ученического самоуправления, о сетевом взаимодействии, о консультационной помощи и др.).

2. Анализ программ воспитания (цели, задачи, направления, формы воспитательной работы, предполагаемый результат, описание мониторинга реализации программы).

3. Анализ документов по деятельности детской общественной организации (название, нормативные документы, цель, участники, описание деятельности, наличие органов самоуправления)

Целью участников – педагогов, непосредственно осуществляющих воспитательную работу в школе (заместители директора по воспитательной работе, педагоги-организаторы, вожатые, социальные педагоги, классные руководители, педагоги дополнительного образования, воспитатели ГПД) была комплексная оценка сложившейся в школе системы воспитания и степени удовлетворенности педагогов от участия в воспитательной деятельности. Данными участниками была применена анкета «Экспертиза уровня сформированности системы воспитания в общеобразовательной организации и качества воспитательной деятельности педагогов» (составитель А. Г. Самохвалова). Анкета позволила оценить следующие параметры воспитательной работы:

1. Качество воспитания школьников (социальные знания, развитие гражданственности и патриотизма, развитие ценностной сферы личности, уровень социализированности).

2. Качество организации педагогом воспитательного процесса (способность педагога реализовать воспитательный потенциал учебной и внеучебной деятельности школьников, конструктивно взаимодействовать с семьями школьников; реализовать собственный творческий потенциал и потенциал обучающихся в процессе воспитательной работы).

3. Качество созданных в образовательном учреждении условий для организации воспитательного процесса (способность администра-

ции обеспечить воспитательный процесс в образовательном учреждении необходимыми ресурсами, организовать работу с педагогами, с семьями учащихся; организовать общешкольные события)

Перед участниками – обучающимися общеобразовательных организаций стояла цель – оценка уровня воспитанности и социализированности учащихся на основе наблюдения (например, методика оценки волевых качеств детей А. И. Высоцкого, карта наблюдения Стотта, «Поведенческий портрет» Н. И. Евсиковой и др.) определялось проявление особенностей личности ребенка в различных видах деятельности, его социальная и коммуникативная активность, степень включенности в общие дела, инициативность, креативность, заинтересованность и др. Посредством опросных методов: беседа, анкетирование, интервью (например, методика И. В. Сеньчуковой на выявление уровня развития самоуправления в ученическом коллективе, опросник «Мотивация участия в социально-значимой деятельности», диагностика уровня воспитанности по методике М. И. Шиловой, методика изучения социализированности личности учащегося М. И. Рожкова) определялась степень мотивационной включенности ребенка во внеучебную деятельность, выявление характера отношения к ней, особенностей мотивации, уровня воспитанности ребенка и других феноменов на основе анализа письменных или устных ответов на специально подобранные, однозначно понимаемые вопросы.

Тесты (например, «Шкала социально-психологической адаптированности» К. Роджерса, Р. Даймонда, тест «Коммуникативные умения» Л. Михельсон, в модификации Ю. З. Гильбуха, методика Н. Е. Щурковой «Размышляем о жизненном опыте», методика диагностики личностного роста школьников (автор Д. В. Григорьев) и др. позволили выявить личностные показатели и предикторы воспитанности ребенка, типа его взаимоотношений с окружающими, отношения к себе и другим, готовности к сотрудничеству взаимодействию, динамики изменений ценностного отношения ребенка к разным объектам действительности.

Проективные методы (например, методика «Жизненный путь» И. Л. Соломина, проективная методика «Письмо подростка о своей жизни» А. Г. Самохваловой, О. Н. Вишневецкой и др.) способствовали определению склада личности ученика, пониманию его отношения к

разным сторонам действительности, оценке психологического состояния, ценностей, направленности, уровня воспитанности, рисков развития.

Изучение продуктов деятельности учащихся (например, анализ эссе на тему «Я как член ученического самоуправления» (Е. В. Тихомирова), анализ рисунков «Я в школе», «Я в общении с учителями и одноклассниками» (А. Г. Самохвалова) позволило оценить объективные данные об организации педагогического процесса в школе, получить сведения об уровне обученности и воспитанности учащихся, о работе учителя, выявление интересов детей, проблем, трудностей, рисков воспитания т.д.

Оценка воспитательной системы школы глазами ученика и уровня активности учащихся во внеучебной деятельности осуществлялась посредством анкеты «Оценка воспитательной системы школы глазами ученика и активности учащихся во внеучебной деятельности» (составитель Е. В. Тихомирова) по критериям:

1. Наличие в школе органов ученического самоуправления, общественных организаций, участие и заинтересованность ребенка в общешкольных и классных делах, деятельности органов самоуправления, кружках и др.

2. Степень участия родителей в общешкольных и классных делах.

3. Оценка ребенком роли школы в его воспитании.

Оценка родителями роли образовательного учреждения в воспитании у их детей жизненно-важных качеств; видов воспитательной работы, которые организуются в школе, форм взаимодействия образовательной организации с семьями обучающихся происходила посредством комплексной методики изучения удовлетворенности родителей воспитательной деятельностью образовательного учреждения (составитель А. Г. Самохвалова) по следующим компонентам:

1. Роль школы в воспитании жизненно-важных качеств: поведенческих, компетентностных, морально-психологических качеств личности.

2. Виды учебной и внеучебной деятельности школьников, которые используются в воспитательной работе школы; а также те, в которых участвует ребенок.

3. Стиль общения и характер взаимодействия педагогов школы с родителями.

4. Уровень использования потенциалов взаимодействия школы с семьей.

Результаты исследовательской работы показали, что срезовой подход к диагностике системы воспитания в образовательной организации, предполагающий однократный замер изучаемых характеристик, малоэффективен и не позволяет достоверно оценить реальную ситуацию в школе [73].

Актуальные базовые показатели результативности современного воспитания российской молодежи определяются содержанием Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Стратегия определяет приоритетной задачей развитие высоко-нравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины.

Стратегия предполагает определение субъектов деятельности, их подготовку и распределение по соответствующим задачам, а также разработку способов, методов, организационных форм, обеспечивающих реализацию целей. В то же время любая стратегия – это предваряющее деятельность и текущее исследование закономерностей объекта стратегии, в данном случае – воспитания. Говоря об общей стратегии, необходимо также ответить на вопрос, стратегия какого процесса имеется в виду:

- 1) того, что актуально существует (стратегия сохранения);
- 2) того, что изменяется или должно быть изменено (стратегия изменения);
- 3) того, что развивается (стратегия развития);
- 4) стратегия предотвращения.

При всей условности такого разграничения можно определить доминанту одной из них. Применительно к воспитанию как процессу, целенаправленного комплексного педагогического воздействия на обучающегося посредством специально создаваемых для этого условий и ориентированного на общественные ценности и личностное развитие, общая стратегия воспитания рассматривается следующим образом:

– это комплексное образование, направленное на предотвращение возможных негативных последствий личностного развития человека в сложившейся в современной России ситуации общественных перемен, являющихся следствием глобальной деидеологизации, отсутствия четкой социальной политики в области образования, упразднения воспитательных программ и т. д. и одновременно направленная на сохранение и дальнейшее развитие всего того позитивного, что накоплено в опыте общественного развития народа;

– это комплексное проектирование на 15 – 18 лет духовного противостояния обучающегося реальной утилитарно-прагматической практике повседневной жизни, противостояния массивированному воздействию СМИ, центрированному на агрессии, силе, конверсии жизненных ценностей и т. д.;

– это последовательная разработка концептуальных основ в социально-политическом, экономическом, организационно-методическом, социально-психологическом, психолого-педагогической и других планах;

– это многосторонняя программа, включающая развернутую последовательную подготовку кадров педагогов-воспитателей, разработку и технологию создания образовательных, воспитательных систем, сред, определение целей и преемственности каждой их них для разных ступеней образования; определение организационных форм воспитания.

Стратегия развития воспитания в Российской Федерации опирается на Конституцию Российской Федерации, учитывает нормы Конвенции ООН о правах ребенка. Она направлена на реализацию Указов Президента Российской Федерации, Федеральных законов Российской Федерации, в том числе Федерального закона от 24 июля 1998 года № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», а также соответствующих постановлений Правительства Российской Федерации, иных нормативных правовых актов Российской Федерации. Положения проекта Стратегии взаимосвязаны с основными направлениями «Основ государственной молодежной политики до 2025 года», задачами «Основ государственной культурной политики», с положениями «Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» и

«Концепции развития дополнительного образования детей» в части определения ориентиров государственной политики в сфере воспитания.

Стратегия имеет конвенциональный характер. В ходе обсуждения проекта Стратегии были выделены некоторые недостатки, которые члены экспертной комиссии рекомендовали устранить. К таким замечаниям относятся:

1) отсутствие в проекте Стратегии четко закрепленных и ясно выраженных нравственно-ценностных основ воспитания, соответствующих культурным и нравственным традициям русского народа и других народов Российской Федерации, при том что это является необходимым условием для соответствия содержания воспитания духовно-нравственным ценностям и потребностям российского общества;

2) закрепление в числе доминирующих концептуальных основ проекта Стратегии положений, способствующих внедрению в организацию и содержание процесса воспитания детей идеологии нравственного релятивизма, ведущего к аморализму (посредством установок на обеспечение «вариативности ценностных систем» и на «нравственное самоопределение детей»);

3) придание гипертрофированного значения идеологической задаче формирования российской гражданской идентичности при полном игнорировании необходимости формирования также и национально-культурных (этнических) идентичностей русского народа и других народов (этносов) России, которые необходимо сохранять и укреплять;

4) значительная внутренняя структурно-логическая и терминологическая рассогласованность проекта Стратегии, наличие в нём большого количества неадекватных формулировок;

5) существенные недостатки предлагаемых в проекте механизмов реализации Стратегии.

Необходимо отметить, что принятый документ, несмотря на определенные положительные моменты, пока не стал стратегическим поворотом процесса воспитания в стране. Результат реализации Стратегии развития воспитания будет зависеть от конкретных исполнителей. Поэтому за реализацией Стратегии надо будет следить и при необходимости отстаивать, основываясь на ее же положениях. В соответствии со Стратегией развития воспитания в Российской Федерации с

2022 года начинают активное действие разработанные в соответствии с ФГОС Программа воспитания школьников и Программа воспитания в образовательной организации высшего образования.

Законопроект о роли воспитания в системе образования России, а также о воспитательной работе по программам, внес в Госдуму президент РФ (Утвержден 21.07.2020 Госдумой). Предлагается определить воспитание как деятельность, направленную на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма и гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, к закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, к природе и окружающей среде.

Так, воспитание обучающихся при освоении ими основных образовательных программ должно осуществляться на основе включаемых в соответствующую образовательную программу рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы, разрабатываемых и утверждаемых образовательными организациями, следует из документа.

Рабочая программа воспитания, разработанная и утвержденная образовательной организацией, определяет комплекс основных характеристик осуществляемой в образовательной организации воспитательной работы по соответствующей основной образовательной программе: цель, задачи, основные направления и темы воспитательной работы, возможные формы, средства и методы воспитания, включая использование воспитательного потенциала учебных предметов, курсов и дисциплин (модулей), подходы к индивидуализации содержания воспитания с учетом особенностей обучающихся, показатели эффективности воспитательной работы, в том числе планируемые личностные результаты воспитания, и иные компоненты.

Право на участие в разработке рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы имеют советы обучаю-

щихся, советы родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, указанные в статье 26 федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», мнение которых будет учитываться при принятии локальных нормативных актов образовательной организации. Внедрение новой Программы воспитания школьников опирается на Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Статья 12. Образовательные программы. Пункт 3).

Программа воспитания школьников призвана обеспечить достижение учащимися личностных результатов, указанных во ФГОС:

- формирование у обучающихся основ российской идентичности;
- готовность обучающихся к саморазвитию;
- мотивацию к познанию и обучению;
- ценностные установки и социально-значимые качества личности;
- активное участие в социально-значимой деятельности.

Процесс воспитания в образовательной организации основывается на следующих принципах взаимодействия педагогов и школьников:

- неукоснительного соблюдения законности и прав семьи и ребенка, соблюдения конфиденциальности информации о ребенке и семье, приоритета безопасности ребенка при нахождении в образовательной организации;
- ориентира на создание в образовательной организации психологически комфортной среды для каждого ребенка и взрослого, без которой невозможно конструктивное взаимодействие школьников и педагогов;
- реализации процесса воспитания главным образом через создание в школе детско-взрослых общностей, которые бы объединяли детей и педагогов яркими и содержательными событиями, общими позитивными эмоциями и доверительными отношениями друг к другу;
- организации основных совместных дел школьников и педагогов как предмета совместной заботы и взрослых, и детей;
- системности, целесообразности и нешаблонности воспитания как условий его эффективности.

В соответствии с Концепцией духовно-нравственного воспитания российских школьников, современный национальный идеал личности, воспитанной в новой российской общеобразовательной школе, – это высоконравственный, творческий, компетентный гражданин России, принимающий судьбу Отечества как свою личную, осознающей ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененный в духовных и культурных традициях российского народа.

Исходя из этого воспитательного идеала, а также основываясь на базовых для нашего общества ценностях (таких как семья, труд, отечество, природа, мир, знания, культура, здоровье, человек) формулируется общая цель воспитания в общеобразовательной организации – личностное развитие школьников, проявляющееся:

1) в усвоении ими знаний основных норм, которые общество выработало на основе этих ценностей (то есть, в усвоении ими социально значимых знаний);

2) в развитии их позитивных отношений к этим общественным ценностям (то есть в развитии их социально значимых отношений);

3) в приобретении ими соответствующего этим ценностям опыта поведения, опыта применения сформированных знаний и отношений на практике (то есть в приобретении ими опыта осуществления социально значимых дел).

Данная цель ориентирует педагогов не на обеспечение соответствия личности ребенка единому стандарту, а на обеспечение позитивной динамики развития его личности.

Конкретизация общей цели воспитания применительно к возрастным особенностям школьников позволяет выделить в ней следующие целевые приоритеты, соответствующие трем уровням общего образования:

1. В воспитании детей младшего школьного возраста (уровень начального общего образования) таким целевым приоритетом является создание благоприятных условий для усвоения школьниками социально значимых знаний – знаний основных норм и традиций того общества, в котором они живут.

Выделение данного приоритета связано с особенностями детей младшего школьного возраста: с их потребностью самоутвердиться в своем новом социальном статусе – статусе школьника, то есть научиться соответствовать предъявляемым к носителям данного статуса нормам и принятым традициям поведения. Знание их станет базой

для развития социально значимых отношений школьников и накопления ими опыта осуществления социально значимых дел и в дальнейшем, в подростковом и юношеском возрасте. К наиболее важным из них относятся следующие:

- быть любящим, послушным и отзывчивым сыном (дочерью), братом (сестрой), внуком (внучкой); уважать старших и заботиться о младших членах семьи; выполнять посильную для ребёнка домашнюю работу, помогая старшим;

- быть трудолюбивым, следуя принципу «делу – время, потехе – час» как в учебных занятиях, так и в домашних делах;

- знать и любить свою Родину – свой родной дом, двор, улицу, город, село, свою страну;

- беречь и охранять природу (ухаживать за комнатными растениями в классе или дома, заботиться о своих домашних питомцах и, по возможности, о бездомных животных в своем дворе; подкармливать птиц в морозные зимы; не засорять бытовым мусором улицы, леса, водоёмы);

- проявлять миролюбие – не затевать конфликтов и стремиться решать спорные вопросы, не прибегая к силе;

- стремиться узнавать что-то новое, проявлять любознательность, ценить знания;

- быть вежливым и опрятным, скромным и приветливым;

- соблюдать правила личной гигиены, режим дня, вести здоровый образ жизни;

- уметь сопереживать, проявлять сострадание к попавшим в беду; стремиться устанавливать хорошие отношения с другими людьми; уметь прощать обиды, защищать слабых, по мере возможности помогать нуждающимся в этом людям; уважительно относиться к людям иной национальной или религиозной принадлежности, иного имущественного положения, людям с ограниченными возможностями здоровья;

- быть уверенным в себе, открытым и общительным, не стесняться быть в чём-то непохожим на других ребят; уметь ставить перед собой цели и проявлять инициативу, отстаивать своё мнение и действовать самостоятельно, без помощи старших.

Знание младшим школьником данных социальных норм и традиций, понимание важности следования им имеет особое значение для

ребенка этого возраста, поскольку облегчает его вхождение в широкий социальный мир, в открывающуюся ему систему общественных отношений.

2. В воспитании детей подросткового возраста (уровень основного общего образования) таким приоритетом является создание благоприятных условий для развития социально значимых отношений школьников, и, прежде всего, ценностных отношений:

- к семье как главной опоре в жизни человека и источнику его счастья;

- к труду как основному способу достижения жизненного благополучия человека, залогам его успешного профессионального самоопределения и ощущения уверенности в завтрашнем дне;

- к своему отечеству, своей малой и большой Родине как месту, в котором человек вырос и познал первые радости и неудачи, которая завещана ему предками и которую нужно оберегать;

- к природе как источнику жизни на Земле, основе самого ее существования, нуждающейся в защите и постоянном внимании со стороны человека;

- к миру как главному принципу человеческого общежития, условию крепкой дружбы, налаживания отношений с коллегами по работе в будущем и создания благоприятного микроклимата в своей собственной семье;

- к знаниям как интеллектуальному ресурсу, обеспечивающему будущее человека, как результату кропотливого, но увлекательного учебного труда;

- к культуре как духовному богатству общества и важному условию ощущения человеком полноты проживаемой жизни, которое дают ему чтение, музыка, искусство, театр, творческое самовыражение;

- к здоровью как залогам долгой и активной жизни человека, его хорошего настроения и оптимистичного взгляда на мир;

- к окружающим людям как безусловной и абсолютной ценности, как равноправным социальным партнерам, с которыми необходимо выстраивать доброжелательные и взаимоподдерживающие отношения, дающие человеку радость общения и позволяющие избегать чувства одиночества;

– к самим себе как хозяевам своей судьбы, самоопределяющимся и самореализующимся личностям, отвечающим за свое собственное будущее.

Данный ценностный аспект человеческой жизни чрезвычайно важен для личностного развития школьника, так как именно ценности во многом определяют его жизненные цели, его поступки, его повседневную жизнь. Выделение данного приоритета в воспитании школьников, обучающихся на ступени основного общего образования, связано с особенностями детей подросткового возраста: с их стремлением утвердить себя как личность в системе отношений, свойственных взрослому миру. В этом возрасте особую значимость для детей приобретает становление их собственной жизненной позиции, собственных ценностных ориентаций. Подростковый возраст – наиболее удачный возраст для развития социально значимых отношений школьников.

3. В воспитании детей юношеского возраста (уровень среднего общего образования) таким приоритетом является создание благоприятных условий для приобретения школьниками опыта осуществления социально значимых дел. Выделение данного приоритета связано с особенностями школьников юношеского возраста: с их потребностью в жизненном самоопределении, в выборе дальнейшего жизненного пути, который открывается перед ними на пороге самостоятельной взрослой жизни. Сделать правильный выбор старшеклассникам поможет имеющийся у них реальный практический опыт, который они могут приобрести в том числе и в школе. Важно, чтобы этот опыт оказался социально значимым, так как именно он поможет гармоничному вхождению школьников во взрослую жизнь окружающего их общества. Это:

- опыт дел, направленных на заботу о своей семье, родных и близких;
- трудовой опыт, опыт участия в производственной практике;
- опыт дел, направленных на пользу своему родному городу или селу, стране в целом, опыт деятельного выражения собственной гражданской позиции;
- опыт природоохранных дел;
- опыт разрешения возникающих конфликтных ситуаций в школе, дома или на улице;

- опыт самостоятельного приобретения новых знаний, проведения научных исследований, опыт проектной деятельности;
- опыт изучения, защиты и восстановления культурного наследия человечества, опыт создания собственных произведений культуры, опыт творческого самовыражения;
- опыт ведения здорового образа жизни и заботы о здоровье других людей;
- опыт оказания помощи окружающим, заботы о малышах или пожилых людях, волонтерский опыт;
- опыт самопознания и самоанализа, опыт социально приемлемого самовыражения и самореализации.

Приложение 6 данного пособия содержит карту педагогического наблюдения за знаниевым, эмоциональным (отношенческим) и поступочным компонентом ценностного отношения учащихся к указанным явлениям жизни.

Выделение в общей цели воспитания целевых приоритетов, связанных с возрастными особенностями воспитанников, не означает игнорирования других составляющих общей цели воспитания. Приоритет – это то, чему педагогам, работающим со школьниками конкретной возрастной категории, предстоит уделять первостепенное, но не единственное внимание. Достижению поставленной цели воспитания школьников будет способствовать решение следующих основных задач (предложенный ниже перечень задач воспитания является примерным, каждая образовательная организация вправе уточнять и корректировать их, исходя из особенностей образовательной организации и обучающихся в ней детей):

1) реализовывать воспитательные возможности общешкольных ключевых дел, поддерживать традиции их коллективного планирования, организации, проведения и анализа в школьном сообществе;

2) реализовывать потенциал классного руководства в воспитании школьников, поддерживать активное участие классных сообществ в жизни школы;

3) вовлекать школьников в кружки, секции, клубы, студии и иные объединения, работающие по школьным программам внеурочной деятельности и дополнительного образования, реализовывать их воспитательные возможности;

4) использовать в воспитании детей возможности школьного урока, поддерживать использование на уроках интерактивных форм занятий с учащимися;

5) инициировать и поддерживать ученическое самоуправление как на уровне школы, так и на уровне классных сообществ;

6) поддерживать деятельность функционирующих на базе школы детских общественных объединений и организаций;

7) организовывать в школе волонтерскую деятельность и привлекать к ней школьников для освоения ими новых видов социально значимой деятельности;

8) организовывать для школьников экскурсии, экспедиции, походы и реализовывать их воспитательный потенциал;

9) организовывать профориентационную работу со школьниками;

10) организовать работу школьных бумажных и электронных медиа, реализовывать их воспитательный потенциал;

11) развивать предметно-эстетическую среду школы и реализовывать ее воспитательные возможности;

12) организовать работу с семьями школьников, их родителями или законными представителями, направленную на совместное решение проблем личностного развития детей.

Планомерная реализация поставленных задач позволит организовать в школе интересную и событийно насыщенную жизнь детей и педагогов, что станет эффективным способом профилактики антисоциального поведения школьников.

Основными направлениями анализа организуемого в школе воспитательного процесса являются следующие (предложенные ниже направления являются примерными, образовательная организация вправе уточнять и корректировать их, исходя из своих особенностей, связанных с расположением образовательной организации, ее статусом, контингентом учащихся, а также важными для нее принципами и традициями воспитания).

1. Результаты воспитания, социализации и саморазвития школьников: какова динамика личностного развития школьников каждого класса; какие прежде существовавшие проблемы личностного развития школьников удалось решить; какие проблемы решить не удалось и

почему; какие новые проблемы появились, над чем далее предстоит работать?

2. Воспитательная деятельность педагогов: испытывают ли педагоги затруднения в определении цели и задач своей воспитательной деятельности; испытывают ли они проблемы с реализацией воспитательного потенциала их совместной с детьми деятельности; стремятся ли они к формированию вокруг себя привлекательных для школьников детско-взрослых общностей; доброжелателен ли стиль их общения со школьниками; складываются ли у них доверительные отношения со школьниками; являются ли они для своих воспитанников значимыми взрослыми людьми?

3. Управление воспитательным процессом в образовательной организации: имеют ли педагоги чёткое представление о нормативно-методических документах, регулирующих воспитательный процесс в школе, о своих должностных обязанностях и правах, сфере своей ответственности; создаются ли школьной администрацией условия для профессионального роста педагогов в сфере воспитания; поощряются ли школьные педагоги за хорошую воспитательную работу со школьниками?

4. Ресурсное обеспечение воспитательного процесса в образовательной организации: в каких материальных, кадровых, информационных ресурсах, необходимых для организации воспитательного процесса, особенно нуждается школа – с учётом ее реальных возможностей; какие имеющиеся у школы ресурсы используются недостаточно; какие нуждаются в обновлении?

Итогом анализа организуемого в школе воспитательного процесса является перечень выявленных проблем, над которыми предстоит работать педагогическому коллективу, и проект направленных на это управленческих решений.

Программа воспитания в образовательной организации высшего образования представляет собой ценностно-нормативную, методологическую, методическую и технологическую основу организации воспитательной деятельности в современной образовательной организации высшего образования. Разработка Программы воспитания в вузе опирается на положения Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об

образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся.

Областью применения Программы воспитания (далее – Программа) в образовательной организации высшего образования (далее – ООВО) является образовательное и социокультурное пространство, образовательная и воспитывающая среды в их единстве и взаимосвязи. Программа ориентирована на организацию воспитательной деятельности субъектов образовательного и воспитательного процессов.

Воспитание в образовательной деятельности ООВО должно носить системный, плановый и непрерывный характер. Основным средством осуществления такой деятельности является воспитательная система и соответствующая ей Рабочая программа воспитания и План воспитательной работы.

Каждая ООВО выстраивает свою воспитательную систему в соответствии со спецификой профессиональной подготовки в образовательной организации. При этом следует исходить из следующих положений.

Воспитательная работа – это деятельность, направленная на организацию воспитывающей среды и управление разными видами деятельности воспитанников с целью создания условий для их приобщения к социокультурным и духовно-нравственным ценностям народов Российской Федерации, полноценного развития, саморазвития и самореализации личности при активном участии самих обучающихся. Программа призвана оказать содействие и помощь субъектам образовательных отношений в разработке структуры и содержания Рабочей программы воспитания и Плана воспитательной работы образовательной организации высшего образования. программа воспитания в ООВО разрабатывается в традициях отечественной педагогики и образовательной практики и базируется на принципе преемственности и согласованности с целями и содержанием Программ воспитания в системе общего образования и СПО.

Программа воспитания является частью ОПОП, разрабатываемой и реализуемой в соответствии с действующим ФГОС.

Во исполнение положений Федерального закона от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» ООВО необходимо иметь:

– *Рабочую программу воспитания* в образовательной организации высшего образования (определяет комплекс основных характеристик осуществляемой в образовательной организации воспитательной деятельности);

– *Рабочие программы воспитания* как часть основных образовательных программ, реализуемых образовательной организацией высшего образования (разрабатывается на период реализации образовательной программы и определяет комплекс ключевых характеристик системы воспитательной работы образовательной организации высшего образования (принципы, методологические подходы, цель, задачи, направления, формы, средства и методы воспитания, планируемые результаты и др.));

– *Календарный план воспитательной работы* образовательной организации высшего образования, конкретизирующий перечень событий и мероприятий воспитательной направленности, которые организуются и проводятся образовательной организацией и (или) в которых субъекты воспитательного процесса принимают участие.

– Принципы организации воспитательного процесса в ООВО:

– системности и целостности, учета единства и взаимодействия составных частей воспитательной системы ООВО;

– природосообразности, приоритета ценности здоровья участников образовательных отношений, социально-психологической поддержки личности обеспечения благоприятного социально-психологического климата в коллективе;

– культуросообразности образовательной среды, ценностно-мыслового наполнения содержания воспитательной системы и организационной культуры ООВО, гуманизации воспитательного процесса;

– субъект-субъектного взаимодействия;

– приоритета инициативности, самостоятельности, самореализации обучающихся в учебной и внеучебной деятельности, социального партнерства в совместной деятельности участников образовательного и воспитательного процессов;

– соуправления как сочетания административного управления и студенческого самоуправления, самостоятельности выбора вариантов направлений воспитательной деятельности;

– информированности, полноты информации, информационного обмена, учета единства и взаимодействия прямой и обратной связи.

Мониторинг качества организации воспитательной работы – это форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о системе воспитательной работы в ООВО, обеспечивающая непрерывное отслеживание и прогнозирование развития данной системы. В качестве способов оценки достижимости результатов воспитательной работы может рассматриваться анализ результатов различных видов деятельности обучающихся, представленных в виде портфолио или ином формате. Ключевыми показателями эффективности качества воспитательной работы и условий реализации содержания воспитательной деятельности могут выступать:

– качество ресурсного обеспечения реализации воспитательной деятельности ООВО (нормативно-правового, кадрового, финансового, информационного, научно-методического и учебно-методического, материально-технического и др.);

– качество инфраструктуры ООВО (здания и сооружения (центр творчества, ФОК, стадион, спортивные площадки, бассейн (собственный или сторонний); музей ООВО и/ или именные аудитории; иное);

– образовательное пространство, рабочее пространство и связанные с ним средства труда и оборудования; службы обеспечения (транспорт, связь и др.);

– качество воспитывающей среды и воспитательного процесса в ООВО (организации созидательной активной деятельности обучающихся, использование социокультурного пространства, сетевого взаимодействия и социального партнерства);

– качество управления системой воспитательной работы в ООВО (рассмотрение вопросов о состоянии воспитательной работы в ООВО коллегиальными органами; организация мониторинга воспитательной деятельности в ООВО; стимулирование деятельности преподавателей/организаторов воспитательной деятельности);

– качество студенческого самоуправления в ООВО (нормативно-правовое и программное обеспечение воспитательной деятельности, организация деятельности объединений обучающихся, взаимодействие Совета обучающихся с администрацией ООВО (участие в работе коллегиальных органов ООВО, в том числе Ученого совета, различных

комиссий), отражение деятельности Совета обучающихся и студенческих объединений на информационных ресурсах ООВО);

– качество воспитательного мероприятия (содержательных, процессуальных, организационных компонентов, включенности и вовлеченности обучающихся ООВО);

– иные показатели.

Анализ итогов воспитательной работы в вузе за прошедший учебный год направлен на исследование состояния и тенденций развития, объективную оценку результатов воспитательной деятельности с последующей выработкой рекомендаций по упорядочению или переводу воспитательной системы на более высокий качественный уровень.

Таким образом, в настоящее время, к сожалению, не существует единой, универсальной методики оценки воспитательной деятельности образовательной организации. Наиболее распространенным диагностическим инструментарием являются тесты, опросники, анкеты, которые весьма формализованы, субъективны и не позволяют получить целостную картину состояния системы воспитания на федеральном и региональном уровнях. На наш взгляд, требуется целенаправленный, систематический мониторинг, целью которого должно стать определение, насколько организованный в школе процесс воспитания способствует позитивным изменениям в личности учащегося, и какие организационные условия этому благоприятствуют или препятствуют. Предметом мониторинга должны стать личностный рост обучающегося, коллектив как одно из важнейших условий развития личности, профессиональная позиция педагога, организационные условия, обеспечивающие эффективность процесса воспитания, характер психолого-педагогического взаимодействия всех участников воспитательного процесса.

1.5. Педагогическая компетентность как условие достижения результатов образования: определение и диагностика

Принимая во внимание, что глобальная цель образовательной практики состоит в необходимости становления субъекта учебной деятельности, подразумевающей способность ребенка учиться самостоя-

тельно, важно оценить условия достижения этой цели, и в первую очередь, сформированность педагогических компетенций, работающих педагогов и студентов педагогических специальностей.

Компетентностный подход в образовательной практике предполагает постепенный переход с трансляции знаний и формирования навыков к конструированию нового содержания образования, разработке и построению мониторинга, систем контроля качества образования, основанного на оценке компетенций. В этой связи возникает вопрос о формировании/развитии в процессе образования набора специфических субъектных качеств, соответствующих профессиональной педагогической подготовке. В соответствии с идеями Э. Ф. Зеер, И. А. Зимней и В. Д. Шадрикова [37, 38, 39, 95] при разработке государственного стандарта высшего образования нового поколения предполагается использование компетентностной модели выпускника, которая включает следующие группы компетенций: 1) социально-личностные, 2) экономические и организационно-управленческие, 3) общенаучные, 4) общепрофессиональные.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что, несмотря на довольно частое употребление понятия «компетенция» в педагогической практике, отсутствует однозначная трактовка данного понятия. Наряду с понятием «компетенция» выделяется понятие «компетентность». В теории уделяется значительное внимание определению их сущности, установлению их соотношения. Некоторые отечественные авторы (В. А. Болотов, Л. Н. Боголюбов, В. С. Леднев, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков, В. В. Сериков и др.) и зарубежные исследователи не разграничивают понятия «компетенция» и «компетентность». Однако, большинство исследователей отмечают различия между ними.

В работе Джона Равена «Компетентность в современном обществе» представлены развернутое определение компетентности, представления о природе компетентности, различные виды компетентностей и их классификация. Компетентность трактуется Дж. Равеном, как жизненный успех в социально значимой области [67, с. 253]. Он выделяет 39 видов компетентностей, которые отождествляет с «мотивированными способностями». Среди выделенных Дж. Равеном видов: способность к самообразованию, самоконтроль, критическое мышление,

готовность к решению сложных проблем, уверенность в себе, настойчивость, способность к совместной работе, персональная ответственность и другие [67, с. 281 – 296]. Данная работа послужила толчком для исследователей во всем мире, в том числе и в России, к активной работе по проблеме определения понятия «компетентность». В работах Н. В. Кузьминой и Л. А. Петровской компетентность рассматривается как «свойство личности».

В начале нового столетия наряду с проблемой определения понятия компетентности и ее видов, возник вопрос о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность». А. В. Хуторской предлагает под компетентностью понимать «владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств субъекта, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально или личностно-значимой сфере» [92, с. 110]. Таким образом, А. В. Хуторской акцентирует внимание на деятельностной основе компетентности и выделяет семь групп ключевых компетенций:

1. *Ценностно-смысловые компетенции*. Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами субъекта деятельности, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

2. *Общекультурные компетенции* включают круг вопросов, по отношению к которым субъект должен обладать познаниями и опытом деятельности: особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до его культурологического и всечеловеческого понимания.

3. *Учебно-познавательные компетенции* представляют собой совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам обучающийся овладевает творческими навыками продуктивной деятельности. В рамках данных компетенций определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. *Информационные компетенции* подразумевают владение информационными технологиями и сформированные умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данные компетенции обеспечивают навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

5. *Коммуникативные компетенции* включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Обучающийся должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

6. *Социально-трудовые компетенции* означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. Сюда входят, например, умение анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой,

владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Ученик овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данных компетенций выступает сам субъект. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Наряду с А. В. Хуторским, компетентность как деятельностьную категорию рассматривают А. Г. Бермус, Г. К. Селевко, О. М. Мутовкина, С. Е. Шишов и другие. С позиции данных ученых, компетентность – это не просто набор знаний, умений, навыков и личностных качеств, а способность использовать их в конкретной ситуации, это «мера способности человека включаться в деятельность».

А. А. Вербицкий [17] в качестве разделения понятий «компетенции» и «компетентности» предлагает выбрать объективность и субъективность условий, определяющих качество профессиональной деятельности. Объективные условия он определяет как компетенции и понимает их как сферу деятельности специалиста, его права, обязанности и сферы ответственности, определенные в различного рода официальных документах: законах, постановлениях, указах, приказах, положениях, инструкциях и т.д. В качестве субъективных условий, т.е. компетентностей, выступают при этом сложившаяся на данный момент система ответственных отношений и установок к миру, другим людям и к самому себе, профессиональные мотивы, профессионально важные качества личности специалиста, его психофизиологические особенности, способности, знания, умения, навыки и др. А. А. Вербицкий отмечает, что компетенции выполняют три функции [17, с. 140]:

- 1) Помогают обучающимся учиться;

2) Позволяют работникам организаций и предприятий быть более гибкими и соответствовать запросам работодателей;

3) Помогают быть более успешными в собственной жизнедеятельности.

И. А. Зимняя рассматривает компетенции как некоторые внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы), которые затем выявляются в компетентностях человека как деятельностных проявлениях. Автор выделяет три группы ключевых компетенций [39, с. 8]:

1. *Компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:*

– Компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм здорового образа жизни, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;

– компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка) науки; производства; истории цивилизаций, собственной страны; религии;

– компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватной актуализации знаний, расширения приращения накопленных знаний;

– компетенции гражданственности: знания и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);

– компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии; смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие; овладение культурой родного языка, владение иностранным языком.

2. *Компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:*

– компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами, конфликты и их

погашение, сотрудничество, толерантность, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальная мобильность;

– компетенции в общении: устном, письменном, диалог, монолог, порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; дело-производство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

3. Компетенции, относящиеся к деятельности человека:

– компетенция познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации – их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

– компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности;

– компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации; преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность; владение электронной, интернет технологией.

Г. К. Селевко отмечает, что понятие компетенция чаще применяется для обозначения:

– образовательного результата, выражающегося в подготовленности и реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности справиться с поставленными задачами;

– сочетания знаний, умений и навыков, которые позволяют ставить и достигать цели по преобразованию окружающей среды.

Также Г. К. Селевко классифицирует компетенции по видам деятельности, по отраслям науки, по составляющим психологической сферы, а также по сферам общественной жизни, производства, в области способностей и по ступеням социальной зрелости и статуса [74, с. 200].

Заметим, что в аналитической интерпретации в понятии «компетенция» исследователями выделяется когнитивный компонент компетенции как знания, функциональный компонент как умения и личност-

ные качества как отношение, т.е. компетенцию можно представить следующим образом: «Компетенция = (Знание + Умение) × Отношение». Степень сформированности компетенции в этом случае будет определяться степенью выраженности всех компонентов. Причем отсутствие или недопустимо низкий уровень развитости ценностно-этического компонента «Отношение» не просто переводит компетенцию индивида в другое качество, а обращает ее в ноль. Легко заметить, что изменение величины компонента «Отношение» оказывает на конечное значение существенно большее влияние, чем изменение любого из двух оставшихся компонентов.

Таким образом, проанализировав существующие подходы к пониманию категории «компетенция», отметим, что компетентностный подход может претендовать в определенной мере на стабилизирующую роль новой неклассической парадигмы образования, где системам воспитания отводится значительная роль социокультурного регулятора жизни в изменяющемся обществе, живущем в состоянии и в ожидании постоянной модернизации граней и ориентиров социокультурного нормирования, при условии сохранения ценностей традиционного воспитания.

Воспитательный потенциал компетентностного подхода способствует формированию у учащихся школы целого ряда компетенций.

1) Ценностно-смысловые компетенции:

- Умение адекватно оценивать свои способности и возможности;
- Внутренняя мотивация приобретения знаний для дальнейшего образования;
- Понимание необходимо стиличного роста для успешного самоопределения в будущем;
- Выбор в качестве приоритетных гуманистических ценностей;
- Выбор будущей профессии с опорой на интерес к конкретной области деятельности.

2) Общекультурные компетенции:

- сформированность представлений о необходимости соблюдать в мире людей общечеловеческие, гуманные, нравственные законы и нормы;
- стремление жить в гармонии с окружающим миром;
- учебно-познавательные компетенции;
- умение самостоятельно планировать свою деятельность;

- способность к самореализации, активность в выборе деятельности;
- способность к самообразованию;
- выраженность гражданских, нравственных, интеллектуальных личностных качеств и общей культуры личности.

3) *Информационные компетенции:*

- способность самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию при помощи реальных объектов и информационных технологий.

4) *Коммуникативные компетенции:*

- умение жить и работать в коллективе,
- наличие понятий о социальных ролях (лидер-организатор, лидер – генератор идей, исполнитель, зритель);
- наличие представлений о способах выхода из конфликтных ситуаций;
- сформированность навыков взаимодействия с различными социокультурными объектами и субъектами коммуникации (умение корректно и правильно задать вопрос, представить себя, написать заявление и т.д.).

Создание компетентностных моделей выпускника вуза в настоящий момент является одной из форм инновационного подхода к реализации современных задач обучения. Анализ результатов разработок компетентностных моделей выпускника, осуществляемый ведущими вузами за последние три года, позволяет выделить различия в основании классификации компетенций, составе и структуре компетенций, методикам формирования компетентностных моделей. Важно указать, что компетентностная модель выпускника вуза должна создаваться с участием всех заинтересованных сторон – преподавателей, работодателей, студентов, выпускников прошлых лет. Такой подход носит экспериментальный характер и требует серьезной проработки.

Очевидно, что все компетенции можно разделить на две группы: те, которые относятся к общим (универсальным, ключевым, непрофессиональным), и те, которые можно назвать предметно-специализированными (профессиональными). В условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределённостей, характерных для современных рынков труда, общие над профессиональные компетенции приобретают особо важное значение. При этом в состав компетенций должны входить те

составляющие, которые инвариантны для всех направлений данной образовательной области. Основной задачей формирования состава компетенций на федеральном уровне является выявление набора базовых и наиболее значимых для соответствующих направлений подготовки (специальностей) компетенций, образующих основу для обеспечения качества подготовки и единства образовательного пространства.

В этом контексте в условиях компетентного подхода на первый план выходят не профессиональные, а над предметные компетенции, в частности социально-личностные, в рамках которых, как подчеркивает Э. Ф. Зеер, «...человек рассматривается как индивид, субъект деятельности, личность и раскрывает способность к позитивному, интеллектуальному, психологическому и волевому саморазвитию и изменению, а также готовность к жизнедеятельности во многих контекстах его социального взаимодействия, достижения согласия с другими» [38]. Таким образом, социально-личностные компетенции обеспечивают формирование гибких поведенческих стратегий, помогающих личности в меняющихся экономических, социальных, профессиональных условиях.

В исследовании Э. Ф. Зеера, М. В. Кормильцевой, Э. Э. Сыманюк было выполнено сравнение социально-личностных компетенций специалистов инженерного и педагогического профиля. В рамках исследования была выделена эмпирическая модель социально-личностных компетенций, в структуру которой вошли:

1. Компетенции личной мобильности как способность адаптироваться к изменяющимся условиям, готовность к выбору; эмоционально-волевые компетенции;
2. Конфликтологические компетенции;
3. Компетенции межличностного взаимодействия;
4. Социально-нравственные компетенции как гуманистическая ориентация и толерантность.

А. К. Маркова понятие профессиональной педагогической компетентности тесно связывает с понятием профессионализма педагога. Профессионализм педагога, по мнению ученого, это такая интегральная характеристика его труда, которая свидетельствует о достаточно высоком уровне овладения профессией. Все характеристики профессиональной компетентности соотнесены с тремя сторонами труда педа-

гога: его технологией – собственно педагогической деятельностью, педагогическим общением и личностью учителя. Понятие «педагогическая компетентность» используется в профессиональной подготовке студентов педагогических учебных заведений. Профессиональная компетентность педагога в ряде исследований рассматривается как способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, определяемой требованиями должности, базирующаяся на фундаментальном научном образовании и эмоционально-ценностном отношении к педагогической деятельности. Она предполагает владение профессионально значимыми установками и личностными качествами, теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками. Профессиональная компетентность педагога является средством, обеспечивающим сознательное решение профессиональных задач, и критерием становления педагога-профессионала.

Интерпретация компетенций как единого согласованного языка для описания академических и профессиональных профилей и уровней образования позволяет использовать их для описания результатов образования. Ориентация стандартов, учебных планов (образовательных программ) на результаты в виде компетенций делают последние измеримыми, диагностируемыми. Это позволяет преодолевать инерционность знаниевой парадигмы образования. В условиях России реализация компетентностного подхода может выступить дополнительным фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства.

Завершая обзор подходов к определению понятий «компетентность» и «компетенции», важно отметить, что мировые тренды в определении наиболее значимых компетенций современного человека содержат характеристики гибких (Soft-skills), жестких (Hard -skills) компетенций и видов ключевой (базовой) грамотности. Soft-skills– гибкие компетенции включают критическое мышление, креативность коммуникации и способность к кооперации. Hard– skills, жесткие компетенции описывают знания, навыки, умения в конкретной предметной области. Базовая грамотность личности включает языковую, числовую, естественно-научную, ИКТ-грамотность, финансовую, гражданскую и культурную.

В настоящее время в образовательном пространстве реализуется масштабный проект Минпросвещения России «Мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся». Функциональная грамотность становится одной из главных тем для обсуждения на всех уровнях: и в школах, и в Министерстве просвещения, и в Совете по науке и образованию.

А. А. Леонтьев определил функциональную грамотность как способность «...использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [53].

Термин «функциональная грамотность» введен ЮНЕСКО в 1957 году. Функциональная грамотность понималась как «совокупность умений читать и писать для использования в повседневной жизни и удовлетворения житейских проблем». В настоящий момент в документах, регламентирующих формирование функциональной грамотности, выделяют следующие направления ее формирования:

1. *Читательская грамотность* как способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них, читать, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни.

2. *Естественно-научная грамотность* – способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с естественно-научными идеями, уметь научно объяснять явления, понимать особенности естественно-научного исследования; интерпретировать данные и использовать научные доказательства.

3. *Математическая грамотность* – способность применять математические вычисления, рассуждения, математические понятия и инструменты в разнообразных контекстах.

4. *Финансовая грамотность* подразумевает сочетание осведомленности, знаний, навыков, установок и поведения, связанных с финансами и необходимых для принятия разумных финансовых решений.

5. *Креативное мышление* как способность продуктивно участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствовании идей, направленных на получение инновационных, нестандартных и результативных решений.

6. *Глобальные компетенции* как заинтересованность и осведомленность о глобальных тенденциях развития, управление поведением, открытость новому, изменяющемуся миру, эмоциональное восприятие нового.

В рамках проекта экспертами ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» разработаны и апробированы дидактические подходы к созданию заданий для оценки уровня функциональной грамотности обучающихся. Результатом проекта стало формирование банка открытых заданий (<http://skiv.instrao.ru/bankzadaniy/>), а также выпуск печатных учебных пособий эталонных заданий по шести направлениям функциональной грамотности (серия «Функциональная грамотность. Учимся для жизни»). В настоящее время идет работа по включению указанных учебно-методических и дидактических материалов в практику реализации основных образовательных программ в школах России.

Важным этапом в реализации образовательной деятельности по формированию функциональной грамотности является разработка методических рекомендаций, которые позволят педагогам интегрировать задачи формирования образовательных, метапредметных и личностных результатов и функциональной грамотности, подбора диагностического инструментария и отслеживания результатов педагогической деятельности.

Авторы пособия полагают, что сформированная функциональная грамотность характеризует продуктивные стадии субъектности субъекта учебной деятельности, для которых характерна рефлексивная позиция по отношению к результатам деятельности и способность использовать осваиваемое учебное действие как средство развития себя, как средство творческого самовыражения в ситуациях, отличных от учебных.

1.6. Образовательная среда, образовательное пространство как объект психолого-педагогических исследований

Одним из приоритетов российского образования является формирование образовательной среды как фактора развития личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравствен-

ные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способные к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью и обладающие развитым чувством ответственности за судьбу страны.

В последние годы рассмотрены такие аспекты образовательной среды, как ее анализ с точки зрения развития учащихся (С. И. Иванилова, Е. А. Савельева и др.), гуманитаризация образовательной среды (Ю. В. Сенько и др.) эмоциональное насыщение образовательной среды как средство коммуникативного развития школьников (Е. В. Рыбак и др.), влияние образовательной среды школы на повышение профессиональной компетентности учителя (Т. В. Кузьмина и др.), педагогическое управление созданием комфортной среды в школе (Т. Ф. Лошакова). Создание развивающей образовательной среды, базирующейся на ценностных основаниях личностно-ориентированного образования, теоретически разрабатывался и практически осуществлялся И. М. Улановской, И. С. Якиманской и др.

Структура и сущностные характеристики образовательной среды позволяют говорить о том, что она может являться фактором личностно ориентированного образования учащихся. Родовым для понятия «образовательная среда» является понятие «среда». В науке нет его однозначного определения. Слово среда буквально означает «середина». В современном русском языке так называется то, что находится «посередине», то есть занимает промежуточное положение между рассматриваемыми объектами и является посредником между ними. Английское слово «medium» также означает одновременно «среда» и «посредник». По-английски одно из значений понятия «среда» выражается словом «context» – контекст.

В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой дается следующее значение «среды» – «условия, благоприятные для существования, порождения чего-нибудь». Современная философия образования на уровне общей характеристики понятий рассматривает среду как субстанцию, которая в отличие от пустого, незаполненного пространства (вакуума) обладает определенными свойствами, влияющими на перенос взаимодействия между данными объ-

ектами. Развитие понятия «среда» в науке шло от представлений, связанных только с материальными взаимодействиями неживых систем к представлениям о системе:

– все, что не относится к выделенной для рассмотрения некой реальной системе, становится ее внешней средой;

– все, что заключается в пределах системы, составляет ее внутреннюю среду.

Среда для человека – его психологическое, духовное социальное, культурное окружение. В современном словаре по педагогике это понятие дается в самом общем смысле как совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью. Современные трактовки понятия «среда» определяются контекстом.

Д. Ж. Маркович, П. А. Сорокин рассматривают ее в социологическом аспекте: «Совокупность взаимосвязанных условий и влияний, присутствующих в некоем окружении»; «социальное многомерное пространство ценностно-ориентированных отношений индивидов, определенным образом иерархизированных, где есть возможность социального перемещения индивидов как в горизонтальном, так и в вертикальном направлениях.

В. А. Красильникова использует в описании понятия образовательная среда такие характеристики, как целостность, многоаспектность, системность, социально-психологическая реальность, материальные и духовные условия образовательной деятельности, совокупность необходимых психолого-педагогических условий для погружения человека в поток целенаправленно подготовленной информации и способов ее представления к изучению и развитию личности. В. А. Козырев рассматривает образовательную среду в широком смысле как отражение единства социокультурной и духовной жизни общества и непрерывной системы образования, в узком – как системообразующий фактор конкретной образовательной системы.

А. В. Хуторской раскрывает понятие «образовательная среда» в контексте личностно ориентированного образования как характеристику внешнего содержания образования, заключающую в себе условия развития личности. Внутренним же содержанием образования, атрибутом образующейся личности является преломление внешних

условий через опыт учащегося как результат его деятельности. Поскольку ядром образования является личностный рост образовывающегося, задача педагогов состоит в организации культуросообразного и природосообразного взаимодействия школьника с создаваемыми условиями. Роль учителя заключается не столько в передаче знаний, умений и навыков, сколько в организации соответствующей образовательной среды, в которой ученик обучается, опираясь на личностный потенциал и используя соответствующую технологию обучения.

Целесообразно обратить внимание на существование в науке различных видов классификаций «образовательной среды». Содержание понятия «образовательная среда», как и понятия «школьная образовательная среда», определяется подходами к толкованию понятия «образование», представлениями о целях и задачах образовательного процесса:

– культурно-общественный подход (В. И. Слободчиков, С. В. Тарасов, Н. Б. Крылова): образовательная среда – механизм развития ребенка. Ее истоки – предметности культуры и общества. «Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоположении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав»;

– социальный (К. Маклафин): образовательная среда – социальная система, элементами которой являются эмоциональный климат, личностное благополучие, особенности микрокультуры, качества воспитательного процесса; организационный (американские исследователи): солидарность представлений учителей о своем профессиональном долге, их умение увязать личные педагогические философии как с коллегами, так и с учащимися, поддержка автономной инициативы учителей администрацией школы;

– информационный (М. И. Башмаков, С. И. Поздняков, Н. А. Резник): психолого-педагогические условия образовательной среды – система средств общения с человеческим знанием, служащих для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, для ее передачи, переработки и обогащения;

– системно-синергетический (Н. В. Груздева): образовательная среда – целостное системно-синергетически организованное простран-

ство взаимодействия участников образовательного процесса с социокультурным и социоприродным окружением, позволяющее раскрыть индивидуальность человека.

Выделяются различные основания классификации сред:

– по степени глобальности определения среды различают: макросреду, мезосреду, микросреду;

– по виду существования и развития материи выделяют биологические, технические, культурно-этнические и другие типы и виды сред;

– по направлению решаемых общественно-значимых задач: среды духовного развития и существования человека; физического развития и здорового образа жизни; воспитания, обучения и непрерывного повышения квалификации; технического и коммуникативного развития; экологического состояния страны, региона, города и др.

Систематизируя подходы к описанию образовательных сред, В. И. Панов (2007) выделил несколько моделей:

– эколого-личностная модель (Дж. Гибсон, Я. Корчак, В. А. Ясвин).

– коммуникативно-ориентированная модель (В. В. Рубцов).

– антрополого-психологическая модель (В. И. Слободчиков).

– психодидактическая модель (В. И. Панов).

Одно из наиболее разработанных направлений исследования феномена, обозначаемого как «образовательная среда», представлено в работах В. А. Ясвина. В методологическом отношении его представления опираются на экологический подход к восприятию Дж. Гибсона (1988), в основе которого лежит понимание окружающей среды как среды обитания, то есть совокупности возможностей окружающего мира, обеспечивающих или препятствующих удовлетворению жизненных потребностей индивида (человека или представителя какого-либо биологического вида). Ключевым в этом определении является понятие «возможность», с помощью которого Дж. Гибсон связывает, с одной стороны, потребности индивида, а с другой – физические (пространственные и иные) свойства и отношения окружающего мира как находящиеся во взаимном дополнительном соотношении. Существенно, что вслед за Дж. Гибсоном, В. А. Ясвин строит свое понимание образовательной среды на взаимодополнении двух данностей – данности мотивов и потребностей индивида и заданности определен-

ных свойств (качеств) внешнего мира, предоставляющих (или, напротив, ограничивающих) возможности для его обучения и развития, причем это взаимодополнение складывается во взаимодействии (жизнедеятельности) индивида с внешним миром. Исходя из этого, В. А. Ясвин дает определение, согласно которому понятием «образовательная среда» следует обозначать систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно предметном окружении [101]. Рассматривая образовательную среду как объект психолого-педагогического анализа, В. А. Ясвин следует своему определению, согласно которому, чтобы обладать развивающим эффектом, образовательная среда должна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (то есть и учащихся, и педагогов). Этот комплекс включает три структурных компонента образовательной среды как совокупности условий и факторов, которые подлежат проектированию, моделированию и диагностике: *пространственно-предметный компонент*, который должен обеспечить гетерогенность, сложность и гибкость пространственных условий; *социальный компонент*, который обеспечивает всех субъектов конструктивными межличностными и ролевыми (деловыми) взаимоотношениями; *психодидактический компонент*, определяющий содержание и методы обучения в соответствии с психологическими, возрастными и физиологическими особенностями обучающихся. Анализируя типологии образовательной среды, В. А. Ясвин отмечает, что ее характеристикой является модальность. Показателем модальности является наличие или отсутствие в той или иной образовательной среде условий и возможностей для развития активности (или пассивности) ребенка и его личностной свободы (или зависимости). «Активность» понимается в данном случае как наличие следующих свойств: инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т. п. Соответственно «пассивность» – понимается как отсутствие этих свойств. «Свобода» связывается здесь с независимостью суждений и поступков, свободой выбора, самостоятельностью и т. п., а «зависимость» понимается как приспособленчество, послушание чужой воле, личная безответственность и т. п.

Образовательная среда понимается В. В. Рубцовым [71] как такая форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которая создает особые виды общности между учащимися и педагогом и между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания – умения – навыки учебной и коммуникативной деятельности. Исходным основанием такого подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной с взрослым и/или с другими субъектами образовательного процесса. Наиболее эффективной для психического развития обучающихся является такая образовательная среда, которая построена на неразрывной связи целей и задач образования и самой технологии обучения, а также задач возрастного развития. Причем одна из причин возникновения проблем с развитием детей заключается в том, что учебную работу обычно начинают с уровня реализации технологии обучения, а не с организации реализующей эту технологию образовательной среды

Психодидактическая модель образовательной среды разрабатывалась В. В. Давыдовым, В. И. Пановым, В. П. Лебедевой, В. А. Орловым в рамках развивающего образования для одаренных детей [58]. В. И. Панов подчеркивает, что под образовательной средой в рамках этого подхода понимается совокупность влияний и условий, которые создают возможность для раскрытия потенциальных и развития проявившихся способностей учащихся и педагогов в соответствии с их интересами с одной стороны и образовательными целями с другой. В соответствии с психодидактическими принципами образовательная среда создает условия, которые в свою очередь способствуют включению учащихся в различные виды деятельности как необходимому условию их развития, развитию актуального уровня способностей и обозначению зоны ближайшего развития, проявлению творческих способностей, развитию субъектных качеств учащегося, социализации учащихся в соответствии с возрастными этапами развития, природосообразности, экологичности образовательных технологий. В одной школе может быть сочетание разных, иногда весьма противоречивых, условий. В. И. Панов выделяет следующие структурные компоненты образовательной среды:

– *технологический компонент* представляет собой пространство (совокупность) различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся;

– *коммуникативный компонент* – пространство межличностного взаимодействия в непосредственной или предметно-опосредованной форме и способов взаимодействия учащегося с данной образовательной средой и с другими её субъектами;

– *пространственно-предметный компонент* – пространственные условия и предметные средства, совокупность (пространство) которых обеспечивает возможность требуемых пространственных действий и поведения субъектов образовательной среды.

Необходимо отметить, что любая типология образовательной среды условна. С. В. Тарасов, исследуя понятие «образовательная среда», приводит следующие виды ее классификации: по стилю взаимодействия: конкурентная – кооперативная, гуманистическая (гуманитарная) – технократическая и т. д.; по характеру отношения к социальному опыту и его передаче: традиционная – инновационная; национальная – универсальная и т. д.; по степени творческой активности: творческая – регламентированная; по характеру взаимодействия с внешней средой: открытая – замкнутая.

Образовательная среда может выступать «третьим» учителем (Л. Малагуцци) и может в значительной степени оказывать влияние на ученика, как и семья, и педагог. Однако, среда сама по себе не сможет улучшать качество образования, если учителя и учащиеся не станут использовать ее по назначению. Процесс обучения всегда выходит на первый план, тем более при переходе на новый тип образовательной среды, например смешанную, цифровую среду.

В отличие от образовательной среды образовательное пространство, в широком смысле, понимается как совокупность образовательных институтов, образовательных процессов и образовательных сред. В работах Е. А. Ракитиной, В. Ю. Лысковой еще 1998-1999 гг. отмечалась близость понятий «пространство» и «среда», но их не синонимичность. Самое общее представление о пространстве связано с порядком расположения (взаимным расположением) одновременно сосуществующих объектов.

Пространство представляется как набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на

человека. При этом по смыслу в самом понятии пространства не подразумевается включенность в него человека. Пространство может существовать и независимо от него.

Для характеристики образовательной среды, стимулирующей непрерывные, целостные процессы взаимовлияния личности и общества в континууме «прошлого, настоящего и будущего», с конца 80-х гг. прошлого века стал использоваться термин «образовательное пространство». В середине 90-х гг. это понятие вошло в широкий научный оборот, постепенно превратилось в научную категорию и стало рассматриваться и обосновываться наряду с другими фундаментальными понятиями, такими, как социум, культура и другими.

По словам В. П. Борисенкова [12], категория «образовательное пространство» открывает новую эпоху в развитии образования. Рассмотрение образовательного пространства как теоретического понятия, как языковой конструкции, как модели позволяет выделить в нём две субмодели: образование и пространство. Первая традиционно является объектом педагогической науки; вторая – переводит педагогическую мысль из традиционного понятийного ряда в систему таких категорий, как пространство, время, материя, движение, количество, качество, мера.

Как видим, семантическое поле понятия «образовательное пространство» оказывается неоднородным, соединяя два разных плана реальности: с одной стороны, образование и всё, что связано с управлением информацией, с другой – бытие и всё, что связано с предметно-пространственной стороной мироздания.

В этой связи актуален тезис: «Современное развитие общества требует новой системы образования, которое сформировало бы у обучаемых способность к проективной детерминации будущего, ответственность за него, веру в себя и свои профессиональные способности влиять на это будущее» [10]. Фактически в данном тезисе авторы обозначили основные признаки инновационного образовательного пространства. Из вышесказанного следует, что образование сегодня не ограничивается стенами образовательного учреждения. Мир образования становится существенно иным. Образование заполняет собой всю человеческую жизнь, объединяет национальные образовательные системы разного типа и уровня, значительно различающиеся по фило-

софским и культурным традициям, уровню целей и задач, своему качественному состоянию. Поэтому о современном образовательном пространстве необходимо говорить, как о формирующемся едином организме при наличии в каждой образовательной системе глобальных тенденций и сохранении разнообразия.

По мнению А. М. Лобок [47], в целях решения проблем современного образования необходимо формировать школу нового поколения, которую нельзя «сочинить» как некую педагогическую утопию – школу, которая реально прорастает в инновационной деятельности ныне существующих школ и в инновационной деятельности наиболее талантливых педагогов. По сути дела речь идет о смене образовательной парадигмы – о смене той суммы скрытых «правил игры», на которых строится практика современной школы, о смене суммы ее базовых ценностей и ориентиров, и на этом основании – о смене суммы тех видов деятельности, из которых сплетается ткань ее образовательной повседневности.

А. М. Лобок пишет о трех группах образовательных приоритетов, задающих формат и определяющих специфику школы нового поколения. Это приоритеты, ориентированные на развитие трех ключевых векторов: субъектности, диалога (коммуникации) и развития [47]. Тем самым ставится вопрос и о смене представлений о нормах образовательной эффективности, о выработке принципиально новых ориентиров и инновационных форм и методов в образовании, позволяющих вести речь об образовательной эффективности.

Рассматривая актуальные требования к формированию образовательной среды или образовательного пространства необходимо иметь в виду общие принципы образовательной политики России, которые определены в Законах РФ «Об образовании», «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, охватывающей период до 2025 года, в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Эти документы тесно взаимосвязаны с «Основными направлениями социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу», развивая и дополняя их. Вместе с тем они раскрывают главные концептуальные основания образовательной политики на современном этапе

и определяют приоритеты и меры в реализации генеральной, стратегической линии в среднесрочный период – модернизации образования.

Однако необходимо отметить, что принятые документы, несмотря на важные, соответствующие требованиям времени формулировки, пока не стали стратегическим поворотом образовательной практики в стране. Результат реализации будет зависеть от конкретных исполнителей, потому что инновационное развивающее образование представляет собой совокупный результат деятельности конкретных учебных заведений, планирующих, организующих и осуществляющих образовательную деятельность и программы развивающего обучения.

В исследованиях группы ученых Московского городского педагогического университета (Барсукова Е. М., Белолуцкая А. К., Иванова Е. В., Леван Т. Н., Шмис Т. Г., Устинова М. А., Лозовский М. Б.) отмечено, что в ключевых документах федерального уровня, а именно ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации», Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), за исключением ФГОС дошкольного образования, в примерных основных образовательных программах (ПООП), понятие образовательной среды не определено, хотя иногда и используется, а критерии качества современной образовательной среды для школы не сформулированы.

Во ФГОСах всех уровней образования выше дошкольного есть раздел «Условия реализации образовательной программы», однако отметим, что в современной парадигме продуманная с архитектурно-педагогической точки зрения среда является не условием, а скорее действующим механизмом достижения образовательной результативности. Последствия неопределенного нормативного статуса понятия «образовательная среда» и отсутствие обоснованных критериев ее качества имеет ряд негативных последствий.

В частности, это понятие фактически не встречается в основных образовательных программах школ (так как они пишутся на основании ФГОС и с учетом ПООП) и, следовательно, не является точкой приложения усилий педагогических коллективов; региональные органы управления образованием лишены внятных ориентиров с точки зрения материально-технического оснащения образовательных организаций; педагоги не получают достаточной информации и методической поддержки для того, чтобы полностью реализовывать содержательный потенциал даже уже имеющейся инфраструктуры. В результате в школах

образовательную среду и ее параметры регулирует не образование, а органы санитарного и противопожарного надзора.

Понятие «образовательная среда школы» разрабатывается в последние десятилетия и зарубежными учеными. В большинстве зарубежных исследований образовательная среда оценивается в терминах «эффективности школы» как социальной системы – эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса. Образовательная среда выступает как целостная качественная характеристика внутренней жизни школы, определяемая конкретными задачами, которые школа ставит и решает в своей деятельности. Она проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи решаются; содержательно оценивается по тому эффекту в личностном, социальном, интеллектуальном развитии детей, которого позволяет достичь. Таким образом, образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования, и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности.

Например, в международной практике к оценке и развитию образовательной среды на протяжении последних лет применяются различные подходы. Один из таких подходов – это оценка развития образовательной среды с помощью инструментов структурированного наблюдения. Основная цель инструментов структурированного наблюдения – оценка различных аспектов образовательной среды, таких как предметно-пространственная среда, взаимодействие воспитателя и ребенка или педагога и ученика, распределение времени на различные виды образовательной деятельности, а также условий, которые созданы для персонала и родителей. Результаты такой оценки детских садов и школ могут помочь определить ключевые направления для изменения и развития образовательных пространств. На сегодняшний день в международной практике используются различные инструменты. Например, в серию Environment Rating Scale, разработанную экспертами из Университета детского развития Северной Каролины Т. Хармс, Р. М. Клиффорд, Д. Крайер, входят:

– ITERS (Infant/Toddler Environment Rating Scale) – шкалы оценки среды и ухода для малышей;

– ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) – шкалы комплексной оценки качества дошкольного образования. В настоящий момент существует несколько вариантов инструмента: ECERS-R (базовый вариант); ECERS-E, который разрабатывался специально для лонгитюдного исследования EPPSE о влиянии продолжительности и качества дошкольного образования на академическую успешность в школах Великобритании и снабжен дополнительными модулями вопросов, касающихся грамотности, математики, окружающего мира и индивидуализации образовательного процесса; ECERS 3 – наиболее современный вариант, где полностью исключен опрос воспитателей как источник данных, изменена продолжительность наблюдения (три часа вместо шести), а в разделах, касающихся оборудования и имеющихся в группе учебных материалов, смещен акцент в сторону взаимодействия. Эти изменения явились ответом авторского коллектива на критику и рекомендации по повышению валидности инструмента.

– SACERS (School-Age Care Environment Rating Scale) – шкалы оценки образовательной среды в школах, которые были разработаны в ответ на запрос со стороны родительской общественности на работу образовательных организаций в течение полного дня и, соответственно, создание условий для комфортного пребывания, активного времяпровождения и взаимодействия учащихся в пространстве школы.

– FCCERS (Family Child Care Environment Rating Scale) – шкалы оценки среды в семейном воспитании.

Среди инструментов структурированного наблюдения выделяется методика «CLASS» (Classroom Assessment Scoring System), разработанная специалистами из Университета Вирджинии, которая применяется для наблюдения эффективности взаимодействия учителя и обучающихся в классной аудитории. Методика направлена на оценку взаимодействия, которое повышает успеваемость ребенка и его социальное развитие: эмоциональная поддержка; организация работы в группе; инструктивная поддержка. В России в настоящий момент получила распространение шкала ECERS-R, которая была апробирована в Москве и в 73 субъектах Российской Федерации в 2016–2017 годах.

В современных оценках качества образовательной среды рассматриваются также инновации, лежащие в области дизайна и архитектуры образовательной среды (Финляндия, Швеция, Дания, Норвегия, Голландия, Австралия и Новая Зеландия). Новые школы в этих странах

– это здания будущего, сконструированные и построенные таким образом, что уже само здание вдохновляет на учебу, эффективно включает обучающихся в освоение новых навыков и знаний.

На основе результатов исследований можно выделить следующие факторы, которые важны при проектировании школ и могут влиять на учебный процесс:

– персонализация среды: вариативность выбора, гибкость, связность, трансформируемость;

– адекватный уровень стимуляции: сложность среды, цветовые решения, текстуры и ее сенсорные качества.

Актуальным направлением в оценке современной образовательной среды является определение взаимосвязи между средой и обучением, влиянием физической среды на качество образовательных результатов (Норвегия, Австрия, Австралия, Греция, Ирландия, Италия, Япония, Мексика, Новая Зеландия, Люксембург, Россия). В рамках этого подхода проводятся исследования, направленные на установление взаимосвязи между параметрами физической среды и эффективностью обучения, социального взаимодействия и эмоционального комфорта обучающихся. Например, исследование Университета Салфорда «Умные классные комнаты», которое посвящено изучению физических характеристик классных комнат в британских школах на академическую успеваемость учеников. По результатам исследования было выделено семь ключевых параметров проектирования/дизайна (свет, температура, качество воздуха, персонализация, адаптивность, сложность и цвет), которые в совокупности объясняют 16 процентов различий в успеваемости учащихся. Это исследование проводилось с использованием наблюдений-обследований, а также анкетирования учащихся.

На национальном уровне в некоторых странах используется опросник LEEP (Learning Environments Evaluation Programme /Программа оценки сред обучения), разработанный ОЭСР, который:

– собирает доказательную основу того, как физическая среда воздействует на обучение, анализирует существующие исследования и литературу;

– создает рекомендации по наиболее успешным практикам и наборам инструментов, чтобы помочь странам-членам ОЭСР в развитии физической среды обучения, которая удовлетворяет потребности XXI века, предлагает эффективные инвестиционные решения.

Эксперты сходятся во мнении, что эффективная среда обучения должна:

- стимулировать социальное взаимодействие;
- быть инклюзивной и ориентированной на учащихся;
- отражать модели обучения;
- способствовать развитию сотрудничества.

Факторы, способствующие достижению успешных результатов обучения, включают три параметра, определяемые в рамках программы LEEP:

- *Результативность*: создание результативных сред обучения.
- *Эффективность*: обеспечение более эффективного использования пространства с точки зрения планирования, использования и управления ресурсами и пространством.
- *Достаточность*: создание достаточных условий для удовлетворения минимальных потребностей пользователей и обеспечения комфортности, доступности, охраны здоровья и безопасности.

В области дошкольного образования также существует большое количество исследований взаимосвязи средовых факторов и формирования когнитивных, регуляторных и коммуникативных способностей. В России в настоящий момент такие проекты проводят МГУ им. М.В. Ломоносова и Московский городской педагогический университет. Благодаря одновременному использованию данных об образовательных достижениях школьников и инструмента оценки образовательной среды можно получить важную информацию для реализации образовательной политики в части внедрения инновационных современных средовых решений в школах.

В рамках подхода, который рассматривает школу как центр образовательной среды устойчивого развития (Англия, Голландия, Финляндия, Швеция, Дания), новые здания школ уже не являются обособленными, монофункциональными пространствами, предназначенными только для обучения детей. Образовательная организация играет роль центра местного сообщества, двери которого открыты с утра до вечера.

Услуги, предоставляемые школой гражданам, таковы: спортивные секции, дополнительное образование, кафе, место встреч для пожилых людей, проведение концертов и районных (окружных) мероприятий, оказание консультационной поддержки мигрантам, выравнивание образовательных возможностей детям из семей с низким достатком за счет бесплатных секций и кружков.

В рамках концепции «Умная среда обучения» (Армения, Нидерланды, Дания, Германия, Сингапур, Россия) все пространство школы становится универсальным и ориентированным на развитие детей, стимулирующим когнитивные, социально-эмоциональные навыки, а также физическое развитие детей. Вместо предметных классов (математика, русский язык, география, информатика) появляются классы, в которых можно провести любой урок любому из преподавателей или группе преподавателей. Классы химии, физики и биологии объединяются в единый блок или даже одно помещение – научный кластер, в котором можно провести метапредметное исследование, свободно организовать работу как индивидуальную, так и в парах или группах или командную работу преподавателей с группой детей.

Мастерские и робототехника также объединяются в единый блок – «Фаблаб-лабораторию». Зачастую всё пространство школы является учебным, в любом месте (рекреация, холл, коридор) можно организовать как поточное обучение, так и мини-групповое и индивидуальное.

Понимание образовательной среды берет свои концептуальные основания в трудах Л. С. Выготского, определившего ключевое значение «социальной ситуации развития» для всей последующей жизни человека. Социальная ситуация развития – это «...совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» [Выготский, 2000]. Окружающая среда становится для развивающейся личности и стимулом, и площадкой для освоения и интериоризации культурных норм и средств. К сожалению, в рамках законотворчества школьную среду рассматривают преимущественно как инфраструктуру, недооценивая ее образовательный потенциал.

В ходе исследования особенностей современной образовательной среды учеными Московского городского педагогического университета [8] отмечены примеры организации эффективных современных образовательных сред в отечественной педагогической практике:

- среда обеспечивает возможность работать с современными информационными технологиями;

- школа имеет библиотеку, которая предполагает не только использование учебных, научно-популярных и художественных книг, но и проведение досуга – клубной деятельности, дискуссий, свободной коммуникации;

- среда трансформируема: есть возможность зонировать классы или учебное пространство для разных видов деятельности и объединять несколько помещений;

- в школе есть холлы, которые могут быть использованы и как спортивные залы, и для проведения культурно-массовых мероприятий;

- учебные кабинеты или классы в школе становятся универсальными;

- школа имеет блок медиалаборатории: видеостудия, студия звукозаписи, анимационная студия, web-проектирование и гейм-студия.

Таким образом, оптимальное и целенаправленное использование школьной территории позволяет образованию выйти за пределы школы, каждый элемент «околошкольной» социокультурной среды может решать образовательные задачи. Можно отметить позитивную тенденцию последнего времени – появление в России целого ряда образовательных организаций, которые работают с образовательными пространствами. В качестве значимых примеров можно назвать: инженерный корпус ГАОУ Школы № 548 в совхозе им. В. И. Ленина, ОАНО «Новая школа», ЧОУ «Хорошевская школа», Класс-центр, ГБОУ Школа № 1292 и др.

Для реализации вышеприведенных требований необходимо определить понятие «образовательная среда» в нормативно-правовой базе федерального уровня, преодоления ряда существующих административных, правовых, организационно-финансовых, культурных барьеров. Несмотря на то, что Конституция Российской Федерации (Статья 43 часть 2 и 4 Конституции РФ) гарантирует каждому ее гражданину право на образование, территориальная протяженность, сложности с

инфраструктурой, бюджетные особенности и специфика бюрократических процедур серьезно диверсифицируют материальные и средовые условия работы педагогов и обучения детей. Школы Москвы, крупных районных центров, средних городов и сельские школы в отдаленных районах России кардинально отличаются друг от друга. И если для первых разговор о новейших технологиях и современных тенденциях образовательной практики звучит актуально, то для множества других до сих пор стоит задача ежедневного выживания в старых предаварийных зданиях.

25 октября 2016 года президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам утвержден приоритетный проект «Создание современной образовательной среды для школьников», в котором обозначено намерение и необходимость создания к 2025 году более 6,5 млн. новых учебных мест. В паспорте проекта прописано создание школы нового типа. При этом понятие образовательной среды отсутствует, его роль играет определение средств обучения и воспитания: приборы, оборудование, включая спортивное оборудование и инвентарь, инструменты (в том числе музыкальные), учебно-наглядные пособия, компьютеры, информационно-телекоммуникационные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы и иные материальные объекты, необходимые для организации образовательной деятельности» (ФЗ № 273 от 26 декабря 2012 года, статья 2 часть 2б).

ФГОС общего образования описательно трактует образовательную среду уже гораздо шире. Он указывает не только на материально-технические и санитарно-бытовые требования, но и на социально-бытовые условия труда, архитектурную доступность и комфортную реализацию образовательной деятельности, имея в виду, в том числе, и психологический комфорт. К сожалению, определения, которые дает ФГОС, очень размыты и приблизительны, а пути их реализации могут очень сильно варьироваться. Способы и методы воплощения указанных во ФГОС условий не обозначены. Неконкретность формулировок ФГОС подталкивает читающих стандарт к тому, чтобы накладывать их на существующую, традиционную практику:

– ориентация преимущественно на классно-урочную систему, организованную по учебным предметам для групповой работы детей одного возраста (причем как в очном, так и в дистанционном формате);

– отсутствие учета образовательных тенденций ближайшего будущего, например, укрупнение учебных областей, усиление роли индивидуальной образовательной траектории ученика, разрушение границ класса (и как группы детей, и как учебного пространства), разнообразные варианты включения цифровых технологий в процесс обучения;

– консервативные санитарно-эпидемиологические нормы и требования не учитывают современных форматов организации образовательной деятельности, возможностей новых материалов и технологий.

Критерии оценки качества образовательной среды должны быть основаны именно на реализации ее возможностей в различных областях школьной практики. Также важным критерием качества образовательной среды остается безопасность (физическая и психологическая), возможность участников образовательного процесса противостоять агрессивным проявлениям, в том числе в информационном поле. Дополнительным критерием оценки может служить степень удовлетворенности характеристиками (параметрами) образовательной среды и организацией образовательного процесса ключевых заинтересованных сторон (учащихся, родителей, педагогов, руководителей образовательных организаций и т.д.).

Детализировать понятие «образовательная среда» для ее качественной диагностики необходимо через набор ее компонентов:

– физическое пространство и его обустройство (предметно-пространственный компонент);

– цифровое пространство и его обустройство (цифровая информационно-образовательная среда, включающая цифровые платформы управления учебно-методическими материалами, учебным процессом; информационно-управляющие системы; системы текущего и итогового оценивания и т.д.);

– характер, позиции, стратегии взаимодействия между участниками образовательного процесса, обусловленный использованием пространств, учебных материалов, оборудования;

– структурирование учебного расписания и регламентов работы образовательной организации (распределение времени дня и недели на различные виды деятельности; требования к содержанию и проведению учебных мероприятий, обязанностям и зонам ответственности участников образовательного процесса и т.д.);

– влияние «внешних» факторов (уровень развития социокультурной среды района, где расположена школа; уровень социально-экономического развития муниципалитета и субъекта РФ; наличие и интенсивность использования сетевого взаимодействия школы с другими учреждениями при организации учебного процесса).

Важнейшим условием для создания и успешного функционирования современной образовательной среды является готовность педагогических и руководящих кадров работать в новой парадигме образования, где среда является «третьим педагогом» (вслед за семьей и педагогами), а в некоторых смыслах даже и соревнуется в значимости с учителем, определяя его позиции фасилитатора, модератора, координатора. В связи с этим возникает необходимость систематической работы по оценке эффективности развития образовательной среды и по освоению педагогическими коллективами новых технологий развития/создания современной образовательной среды, полноценно реализующий свой внутренний и внешний ресурс.

1.9. Мониторинг как средство управления инновационным педагогическим процессом

По утверждению В. А. Ясвина [102, с. 12], школа представляет собой сложную социальную систему, требующую осознанного управления и целенаправленного, продуманного развития. Важно подчеркнуть, что школа до сих пор остается достаточно закрытым социальным институтом. Происходящие в ней перманентные изменения, заданные как извне, так и изнутри, не всегда полностью осознаются школьным сообществом, сосредоточенным в целом на формировании знаниевого компонента образования, что предопределено существованием ЕГЭ и ГИА. Поэтому в качестве источника получения объективной информации о качестве своего функционирования педагогические коллективы зачастую используют только формальные количественные показатели.

В свою очередь, исследование процессов развития требует соответствующего методического, диагностического инструментария, адекватного тем целям, которые ставит перед собой образовательное учреждение. Внедрение в систему управления школы разумной и эффективной психолого-педагогической экспертной деятельности является сегодня одной из перспективных и ключевых задач развития всей

образовательной системы. Экспертная деятельность в образовательном учреждении, по мнению В. А. Ясвина – особый вид исследовательской деятельности, объектом которой является педагогическая практика [102, с. 23]. Главный смысл экспертизы состоит в прояснении той реальности, которая существует в стенах конкретного образовательного учреждения, при этом экспертиза основывается на субъективных мнениях экспертов. Экспертиза предполагает осмысление всей совокупности полученных в процессе диагностических данных, получаемых из разных источников. Одним из перспективных направлений в экспертной деятельности, по мнению С. Л. Братченко (2004), является гуманитарная экспертиза, которая может ответить на вопрос: в какой мере в исследуемом образовательном пространстве созданы условия для полноценного развития всех его субъектов. Инструментом экспертизы является внутренний мониторинг качества образования, который представляет собой деятельность по аналитико-информационному обеспечению управления образовательным учреждением, основанную на систематической диагностике и анализе эмпирических данных, характеризующих качество реализации образовательного процесса, его ресурсного обеспечения и его результатов.

Мониторинг в системе образования – комплексное аналитическое отслеживание процессов, включающее систему сбора, обработки, и распространение информации, отражающей количественно-качественные изменения качества образования, результатом которого является установление степени соответствия измеряемых образовательных результатов, условий их достижения и обеспечение общепризнанной, зафиксированной в нормативных документах и локальных актах системе государственно-общественных требований к качеству образования, а также личностным ожиданиям обучающихся. Несомненно, что современное управление образовательным учреждением возможно на основе системной аналитической деятельности по отношению к получаемым результатам. Внутренний мониторинг качества образования является одним из самых важных элементов системы управления инновационным образовательным учреждением, устраняющий эффект неполноты и неточности информации о качестве образования и позволяющий принимать обоснованные и своевременные управленческие решения.

Основными пользователями результатов внутреннего мониторинга качества образования школы являются педагогический совет школы, учителя, обучающиеся и их родители, экспертные комиссии при проведении процедур фронтальных проверок, лицензирования, аккредитации школы, аттестации работников школы, муниципальные органы управления образованием. Система внутреннего мониторинга качества распространяется на деятельность всех педагогических работников школы, осуществляющих профессиональную деятельность в соответствии с трудовыми договорами, в том числе на педагогических работников, работающих по совместительству. Система внутреннего мониторинга качества использует следующие понятия:

– *качество образования* – интегральная характеристика системы образования, отражающая степень соответствия личностным ожиданиям субъектов образования, условий образовательного процесса нормативным требованиям, критериям, определяемым государственным стандартом и социальным запросам;

– *качество условий* – выполнение санитарно-гигиенических норм организации образовательного процесса; организация питания в школе; реализация мер по обеспечению безопасности обучающихся в образовательном процессе;

– *Государственный образовательный стандарт* определяет обязательный минимум содержания образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников, требования к условиям организации образовательного процесса;

– *критерий* – признак, на основании которого производится оценка, классификация оцениваемого объекта.

Мониторинг выполняет функцию обратной связи по отношению к управлению образовательным процессом, оценки результативности педагогической деятельности (соотнесение достигнутых результатов с критериями и показателями, принимаемыми за идеальный эталон результативности), воспитательно-побуждающую функцию (активное включение коллектива, его субъектов в воспитательную деятельность), коммуникативную, функцию информирования участников образовательного процесса о результатах диагностики и прогностическую (определение перспективы развития диагностируемого объекта).

В качестве источников данных для оценки качества образования используются: образовательная статистика; промежуточная и итоговая аттестация; мониторинговые (диагностические) исследования; социологические опросы; отчеты работников школы; посещение уроков и внеклассных мероприятий.

Основными пользователями результатов мониторинга в первую очередь, является администрация и педагогический совет школы, которые обеспечивают разработку и внедрение модели системы мониторинга, проведение необходимых оценочных процедур, их количественный и качественный анализ и дальнейшее использование полученных результатов.

Целями системы внутреннего мониторинга качества образования являются:

- формирование единой системы диагностики и контроля состояния образования, обеспечивающей определение факторов и своевременное выявление изменений, влияющих на качество образования в школе;
- получение объективной информации о функционировании и развитии системы образования в школе, тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень;
- предоставления всем участникам образовательного процесса и общественности достоверной информации о качестве образования;
- принятие обоснованных и своевременных управленческих решений по совершенствованию образования и повышение уровня информированности потребителей образовательных услуг при принятии таких решений;
- прогнозирование развития образовательной системы школы.

В качестве критериев оценки качества образования были выбраны следующие:

- критерий здоровья;
- образовательный критерий: достижение заданного качества образования;
- критерий продуктивного развития образовательной среды / пространства школы;
- критерий эффективности управления образованием (системность, активность и продуктивность управления ОУ);

- критерий индивидуально-личностного развития субъектов образовательного пространства;

- критерий профессиональной компетентности.

Мониторинг качества образования осуществляется по следующим трём направлениям, которые включают перечисленные объекты мониторинга:

1. Качество образовательных результатов.

2. Качество реализации образовательного процесса (Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» рассматривает образовательный процесс как единство учебного и воспитательного процессов).

3. Качество условий, обеспечивающих образовательный процесс.

Наиболее важным, определяющим исход всей образовательной деятельности учреждения, по нашему мнению, является критерий профессиональной компетентности педагогического коллектива. Новый стандарт профессионального образования неразрывно идеологически связан с ФГОС нового поколения и предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности учителя. Процесс повышения квалификации учителя современной школы должен быть ориентирован на освоение путей профессионального развития и участие в инновационной деятельности. Образовательные инновации характеризуют антропологический аспект, личностное приращение, «перезагрузку» профессиональной деятельности, постижение новых смыслов образования, обретение личностно значимых качеств педагога, как безусловного субъекта. Важнейшими критериями в этом являются определение ценностей собственной профессиональной позиции в инновационной педагогической деятельности (например, разработка проекта, публикации), выход педагога за пределы собственного опыта.

Ниже представлена модель внутреннего мониторинга качества образования, разработанная в процессе инновационной деятельности коллективом МБОУ «СОШ №15» г. Владимира. Модель содержит критерии и индикаторы, позволяющие получать полную информацию о качестве образовательных результатов, качестве реализации образовательного и воспитательного процессов и условий, обеспечивающих эти процессы. В Приложениях пособия представлены диагностические методики, которые апробированы в мониторинге качества образования на базе МБОУ «СОШ №15» г. Владимира.

Положение о системе внутреннего мониторинга качества образования [28]

1. Общие положения

Настоящее Положение о системе внутреннего мониторинга качества образования в школе (далее – Положение) определяет цели, задачи, принципы системы внутреннего мониторинга качества образования в школе, ее организационную и функциональную структуру, реализацию.

Положение представляет собой нормативный документ, разработанный в соответствии с законом РФ «Об образовании» (статья 32, пункт 2, подпункт 24), где в качестве одной из обязанностей образовательного учреждения (далее – ОУ) предусматривается обеспечение функционирования системы внутреннего мониторинга качества образования (далее – Система ВМКО). Устав школы и локальные акты обеспечивают нормативно-правовые основания реализации этой системы в соответствии с нормативно-правовыми документами Российской Федерации в сфере образования.

Система внутреннего мониторинга качества образования представляет собой деятельность по аналитико-информационному обеспечению управления образовательным учреждением, основанную на систематическом анализе качества реализации образовательного процесса, его ресурсного обеспечения и его результатов.

Основными пользователями результатов ВМКО школы являются педагогический совет школы, учителя, обучающиеся и их родители, экспертные комиссии при проведении процедур фронтальных проверок, лицензирования, аккредитации школы, аттестации работников школы, муниципальные органы управления образованием.

ОУ обеспечивает разработку и внедрение модели системы ВМКО, проведение необходимых оценочных процедур, их количественный и качественный анализ и дальнейшее использование полученных результатов.

Положение распространяется на деятельность всех педагогических работников школы, осуществляющих профессиональную деятельность в соответствии с трудовыми договорами, в том числе на педагогических работников, работающих по совместительству.

– Мониторинг в системе образования – комплексное аналитическое отслеживание процессов, включающее систему сбора, обработки,

и распространение информации, отражающей количественно – качественные изменения качества образования, результатом которого является установление степени соответствия измеряемых образовательных результатов, условий их достижения и обеспечение общепризнанной, зафиксированной в нормативных документах и локальных актах системе государственно общественных требований к качеству образования, а также личностным ожиданиям обучающихся. Функции мониторинга: функции обратной связи, оценки результативности педагогической деятельности, воспитательно-побуждающая функция, коммуникативная функция, функция информирования участников образовательного процесса о результатах диагностики, прогностическая функция.

2. *Оценка качества образования* осуществляется посредством системы внутришкольного контроля; общественной экспертизы качества образования; лицензирования; государственной аккредитации; государственной (итоговой) аттестации выпускников; мониторинга качества образования.

3. *Источники данных для оценки качества образования* используются: образовательная статистика; промежуточная и итоговая аттестация; мониторинговые исследования; социологические опросы; отчеты работников школы; посещение уроков и внеклассных мероприятий.

4. *Основные цели, задачи и принципы внутреннего мониторинга качества образования*

Внутренний мониторинг качества образования ориентирован на решение следующих задач:

– систематическое отслеживание и анализ состояния системы образования в образовательном учреждении для принятия обоснованных и своевременных управленческих решений, направленных на повышение качества образовательного процесса и образовательного результата;

– максимальное устранение эффекта неполноты и неточности информации о качестве образования, как на этапе планирования образовательных результатов, так и на этапе оценки эффективности образовательного процесса по достижению соответствующего качества образования.

Целями системы внутреннего мониторинга качества образования являются:

- формирование единой системы диагностики и контроля состояния образования, обеспечивающей определение факторов и своевременное выявление изменений, влияющих на качество образования в школе;
- получение объективной информации о функционировании и развитии системы образования в школе, тенденциях его изменения и причинах, влияющих на его уровень;
- предоставления всем участникам образовательного процесса и общественности достоверной информации о качестве образования;
- принятие обоснованных и своевременных управленческих решений по совершенствованию образования и повышение уровня информированности потребителей образовательных услуг при принятии таких решений;
- прогнозирование развития образовательной системы школы.

В основу системы внутреннего мониторинга качества образования положены следующие принципы:

- объективности, достоверности, полноты и системности информации о качестве образования;
- реалистичности требований, норм и показателей качества образования, их социальной и личностной значимости, учёта индивидуальных особенностей развития отдельных обучающихся при оценке результатов их обучения и воспитания;
- открытости, прозрачности процедур оценки качества образования; преемственности в образовательной политике, интеграции в общероссийскую систему оценки качества образования;
- доступности информации о состоянии и качестве образования;
- рефлексивности, реализуемой через включение педагогов в критериальный самоанализ и самооценку своей деятельности с опорой на объективные критерии и показатели;
- оптимальности использования источников первичных данных для определения показателей качества и эффективности образования (с учетом возможности их многократного использования);
- оптимизация системы показателей с учетом потребностей разных уровней управления, сопоставимости системы показателей с муниципальными, региональными аналогами;

- взаимного дополнения оценочных процедур, установление между ними взаимосвязей и взаимозависимости;
- соблюдения морально-этических норм при проведении процедур оценки качества образования в школе.

5. Организационная и функциональная структура системы внутреннего мониторинга качества образования.

Организационная структура, занимающаяся внутришкольной оценкой, экспертизой качества образования и интерпретацией полученных результатов, включает в себя: администрацию школы, педагогический совет, методический совет школы, методические объединения учителей-предметников, психологическую службу школы, временные структуры (педагогический консилиум, совет инновационной деятельности и др.).

Администрация школы:

- формирует блок локальных актов, регулирующих функционирование ВМКО школы и приложений к ним, утверждает приказом директора школы и контролирует их исполнение;
- разрабатывает мероприятия и готовит предложения, направленные на совершенствование системы оценки качества образования школы, участвует в этих мероприятиях;
- обеспечивает на основе образовательной программы проведение в школе контрольно-оценочных процедур, мониторинговых, социологических и статистических исследований по вопросам качества образования;
- организует систему мониторинга качества образования в школе, осуществляет сбор, обработку, хранение и представление информации о состоянии и динамике развития; анализирует результаты оценки качества образования на уровне школы;
- организует изучение информационных запросов пользователей системы оценки качества образования;
- обеспечивает условия для подготовки работников школы, учащихся, общественных экспертов (родителей обучающихся) по осуществлению контрольно-оценочных процедур;
- обеспечивает предоставление информации о качестве образования на муниципальный и региональный уровни системы оценки качества образования; формирует информационно-аналитические справки по результатам оценки качества образования;

– принимает управленческие решения по развитию качества образования на основе анализа результатов, полученных в процессе реализации ВМКО.

Совет инновационной деятельности школы:

– участвует в разработке методики оценки качества образования; участвует в разработке системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития школы с учетом целей и задач инновационной деятельности педагогического коллектива;

– участвует в разработке критериев оценки результативности профессиональной деятельности педагогов школы;

– организует экспертизу ОУ, качественный и количественный анализ полученных данных, устанавливает между ними взаимосвязи и взаимозависимости;

– готовит предложения для администрации по выработке управленческих решений по результатам оценки качества образования на уровне школы.

Методические объединения учителей-предметников:

– участвуют в разработке методики оценки качества образования; участвуют в разработке системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития школы;

– участвуют в разработке критериев оценки результативности профессиональной деятельности педагогов школы;

– участвуют в экспертизе ОУ, содержания и результатов аттестации обучающихся и формируют предложения по их совершенствованию;

– готовят предложения для администрации по выработке управленческих решений по результатам оценки качества образования на уровне школы.

Педагогический совет школы:

– содействует определению стратегических направлений развития системы образования в школе;

– содействует реализации принципа общественного участия в управлении образованием в школе;

– инициирует и участвует в организации конкурсов образовательных программ, конкурсов педагогического мастерства, образовательных технологий;

– принимает участие в формировании информационных запросов основных пользователей системы оценки качества образования школы;

– принимает участие в обсуждении системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития системы образования;

– принимает участие в экспертизе качества образовательных результатов, условий организации учебного процесса в школе;

– принимает участие в оценке качества и результативности труда работников школы, распределении выплат стимулирующего характера работникам и согласовании их распределения в порядке, устанавливаемом локальными актами школы.

– содействует организации работы по повышению квалификации педагогических работников, развитию их творческих инициатив;

– принимает участие в обсуждении системы показателей, характеризующих состояние и динамику развития системы образования в школе;

– заслушивает информацию и отчеты педагогических работников, доклады представителей организаций и учреждений, взаимодействующих со школой по вопросам образования и воспитания, в том числе сообщения о проверке соблюдения санитарно-гигиенического режима в школе, об охране труда, здоровья и жизни обучающихся и другие вопросы образовательной деятельности школы;

– принимает решение о перечне учебных предметов, выносимых на промежуточную аттестацию по результатам учебного года.

Результаты ВМКО утверждаются директором ОУ

6. Критерии оценки качества образования

Критерий здоровья

Образовательный критерий: достижение заданного качества образования

Критерий продуктивного развития образовательного/воспитательного пространства

Критерий эффективности управления образованием (системность, активность и продуктивность управления ОУ)

Критерий индивидуально-личностного развития субъектов образовательного пространства

Критерий профессиональной компетентности

7. *Содержание мониторинга качества образования.* Мониторинг качества образования осуществляется по следующим трём направлениям, которые включают перечисленные объекты мониторинга:

Качество образовательных результатов:

- предметные результаты обучения (включая сравнение данных внутренней и внешней диагностики, в том числе ГИА и ЕГЭ);
- метапредметные результаты обучения (включая сравнение данных внутренней и внешней диагностики);
- личностные результаты (включая показатели социализации обучающихся);
- результаты освоения воспитанниками основной общеобразовательной программы дошкольного образования; здоровье обучающихся (его динамика);
- достижения обучающихся на конкурсах, соревнованиях, олимпиадах;
- удовлетворённость родителей качеством образовательных результатов.

Качество реализации образовательного и воспитательного процесса:

- основные образовательные программы (соответствие требованиям ФГОС и контингенту обучающихся);
- дополнительные образовательные программы (соответствие запросам родителей);
- реализация учебных планов и рабочих программ (соответствие ФГОС); качество уроков и индивидуальной работы с обучающимися;
- качество воспитательной внеурочной деятельности и др. видах деятельности;
- удовлетворённость учеников и родителей образовательным процессом.

Качество условий, обеспечивающих образовательный процесс:

- развитие форм участия субъектов в принятии управленческих решений,
- доступность и открытость информации о ситуации развития образовательного учреждения,
- наличие административной структуры, ответственной за реализацию воспитательной функции ОУ школы;

- наличие органов школьного самоуправления;
- наличие материально-технической базы и объектов, предназначенных для осуществления воспитательной деятельности;
- финансовая обеспеченность воспитательной деятельности.
- динамика развития параметров воспитательного пространства
- материально-техническое обеспечение образовательного процесса;
- информационно-развивающая среда (включая средства ИКТ и учебно-методическое обеспечение);
- санитарно-гигиенические и эстетические условия;
- медицинское сопровождение и общественное питание;
- психологический климат в образовательном учреждении;
- использование социальной сферы микрорайона и города; кадровое обеспечение (включая повышение квалификации, инновационную и научно-методическую деятельность педагогов, уровень профессиональных компетенций)

8. Объекты мониторинга и характеризующие их показатели представлены в табл. 1.

Таблица 1

Критерии и диагностируемые показатели

Критерий	Показатель	Индикатор	Источник информации
Качество образовательных результатов			
1. Предметные результаты обучения	-Уровень учебных достижений -Уровень обученности -Качество обученности -Потери в системе, повторное обучение	Средние баллы ЕГЭ, ГИА, ВПР, доли успевающих и неуспевающих, доля выбывших из образования и др.)	Классные журналы, тестовые, контрольные работы результаты экзаменов, статистические отчеты
2. Метапредметные результаты	Уровень освоения планируемых метапредметных результатов	Интеллектуальные, регулятивные, коммуникативные компетенции	Карты оценки метапредметных результатов

Критерий	Показатель	Индикатор	Источник информации
3. Личностные результаты	Уровень развития параметров, характеризующих личностное, жизненное самоопределение субъектов	<p>Характеристики профессионального самоопределения;</p> <ul style="list-style-type: none"> – Характеристики нравственного самоопределения; – Характеристики гражданского самоопределения; – Динамика изменений мотивов, ценностных ориентаций, самооценки личности, и их качественное содержание; – Степень адаптации, психологическое благополучие бытия (оценивается по степени удовлетворенности выбора ОУ, получаемым образованием, степени удовлетворенности педагогическим общением и общением внутри группы); – Степень творческой активности и самореализации личности. 	Наблюдение, психологическое тестирование, анкетирование
4. Здоровье учащихся	Динамика показателей, характеризующих здоровье	<ul style="list-style-type: none"> – Доля учащихся, имеющих отклонения в здоровье; – Доля занимающихся спортом; – Доля пропусков по заболеваниям; 	Статистические отчеты
5. Достижения во внеурочной деятельности	Динамика достижений участников конкурсов, соревнований, олимпиад	<ul style="list-style-type: none"> – Количество участников конкурсов, соревнований, олимпиад; – Количество побед. 	Статистические отчеты

Критерий	Показатель	Индикатор	Источник информации
6. Реализация современных технологий обучения	Качество реализации целевых внутришкольных проектов	Реализация целевых инновационных проектов, инициированных школой, Департаментом образования, ВИРО и др.	Анализ планов и статистических отчетов творческих групп педагогов, реализующих целевые проекты
7. Удовлетворенность учащихся и родителей качеством образовательных результатов	Степень удовлетворенности учащихся и родителей	Процентная доля учащихся и родителей, каждого класса, положительно оценивших качество образовательных услуг	Анонимное анкетирование, оценка степени адаптации учащихся к требованиям ОУ
Реализация образовательного процесса			
8. Реализация учебных планов и рабочих программ	Соответствие учебных планов и рабочих программ ФГОС	Степень соответствия учебных планов и рабочих программ ФГОС	Анализ учебных планов и рабочих программ ФГОС
9. Качество уроков и индивидуальной работы с обучающимися	Соответствие качества уроков и индивидуальной работы требованиям ФГОС	– Число взаимных посещений уроков учителями – Число уроков, посещенных представителями администрации -Качество план-конспектов уроков	Рефлексивные анализы посещенных уроков
10. Качество внеурочной деятельности (включая классное руководство)	Степень удовлетворенности учащихся и родителей	Процентная доля учащихся и родителей, каждого класса, положительно оценивших качество внеурочной деятельности	Анонимное анкетирование

Критерий	Показатель	Индикатор	Источник информации
Качество условий, обеспечивающих образовательный процесс			
11. Развитие воспитательного пространства	<ul style="list-style-type: none"> – Наличие нормативно-правовых условий воспитательной деятельности; – Эффективность организации воспитательного пространства; – Степень вхождения субъектов в ВП; – Доля учащихся, участвующих в ученическом самоуправлении; – Доля родителей, участвующих в родительских комитетах, Совете ОУ; – Количество договоров с общественными организациями, принимающими участие в совместной воспитательной деятельности ОУ; – Наличие материально-технической базы и объектов, предназначенных для осуществления воспитательной деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> – Наличие плана воспитательной работы; – Наличие органов ученического самоуправления; – Количество общешкольных внеучебных воспитательных событий; – Количество школьников и родителей, присутствовавших и принимавших участие во внеучебных воспитательных событиях; – Количество школьников и родителей, вовлеченных в социально значимую деятельность; – Количество социально значимых дел, проведенных на уровне школы, города, области и т.п.; – Количество школьников и родителей, занятых во внеучебное время в научной, художественной, спортивной деятельности; – Количество школьников и родителей, участвующих в деятельности органов самоуправления; – Количество школьных сообществ; школьных газет; мероприятий по обеспечению информационной поддержки организации ВП; – Количество родительских собраний, форумов, круглых столов, родительских школ; – Оценка качества воспитательных событий субъектами воспитательного пространства; – Динамика развития параметров воспитательного пространства; – Уровень безопасности воспитательного пространства. 	<ul style="list-style-type: none"> – Статистические отчеты, анализ нормативных документов; – Методика В.А. Ясвина, позволяющая оценить уровень сформированности параметров пространства и его типологические характеристики; – Методика И.А. Басовой «Безопасность школьной среды»; – Анкетирование педагогов, учащихся, студентов, родителей.

Критерий	Показатель	Индикатор	Источник информации
12. Развитие профессиональной компетентности педагогов	Уровень профессиональных компетенций педагогов	<ul style="list-style-type: none"> – Участие педагогов в инновационной деятельности; – Участие педагогов в профессиональных конкурсах, семинарах; – Количественные и качественные характеристики профессиональной компетентности педагогического состава 	<ul style="list-style-type: none"> – Портфолио педагогов; – Диагностика профессиональных компетенций с привлечением методики Шварца для изучения ценностей личности, опросника «Личностные особенности профессионала (ЛОП)» В.Е. Орла, И.Г. Сенина, опросника «Творческая активность личности» М.М. Кашапова, «Педагогические компетенции» В.Д. Шадрикова.
13. Материально-техническое обеспечение	Соответствие материально-технического обеспечения требованиям ФГОС	Степень соответствия материально-технического обеспечения требованиям ФГОС	Статистические отчеты
14. Информационно-методическое обеспечение (включая средства ИКТ)	Соответствие информационно-методических условий требованиям ФГОС	<ul style="list-style-type: none"> – Степень соответствия информационно-методических условий требованиям ФГОС; – Удовлетворенность учащихся и родителей. 	<ul style="list-style-type: none"> – Статистические отчеты; – Анонимное анкетирование
15. Санитарно-гигиенические и эстетические условия	Соответствие санитарно-гигиенических и эстетических условий запросам учащихся, педагогов, родителей	Доля учеников, педагогов и родителей, положительно высказавшихся о санитарно-гигиенических и эстетических условиях в школе	Анонимное анкетирование

Критерий	Показатель	Индикатор	Источник информации
16. Медицинское сопровождение и общественное питание	Соответствие медицинского сопровождения и общественного питания запросам учащихся, педагогов, родителей	Доля учеников и родителей, положительно высказавшихся о медицинском сопровождении и общественном питании	Анонимное анкетирование
17. Психологический климат в образовательном учреждении	<ul style="list-style-type: none"> – Степень сформированности школьного сообщества; – Характеристика психологического климата классных коллективов; – Психологический климат педагогического коллектива 	<ul style="list-style-type: none"> – Доля учеников, родителей и педагогов, высказавшихся о психологическом климате; – Характеристика взаимоотношений в классных коллективах; – Социометрические статусы учащихся. 	<ul style="list-style-type: none"> – Анонимное анкетирование; – Социометрические исследования в классных коллективах.
18. Кадровое обеспечение	Соответствие потребностей ОУ и степени укомплектованности педагогическими кадрами	<ul style="list-style-type: none"> – Укомплектованность педагогическими кадрами, имеющими необходимую квалификацию по каждому из предметов учебного плана; – Доля педагогических работников, имеющих первую и высшую категорию; – Доля педагогов, прошедших курсы повышения квалификации 	Статистические отчеты

1.8. Педагог как субъект психолого-педагогического исследования

Современные требования к педагогической деятельности связаны с осознанием педагогом необходимости перемен в собственной профессиональной деятельности, так как нельзя добиться новых образовательных результатов, используя старые наработанные стратегии поведения. Современная педагогическая инновационная деятельность учителя требует интеграции достижений педагогической науки и практики в образовательном процессе и повышения его качества в соответствии с динамично изменяющимися требованиями к образовательным результатам.

Важно отметить, что даже если изменения в педагогической практике были направлены на достижение более качественных результатов, важно оценить влияние предпринятых трансформаций на формирование способностей, умений, навыков, развитие личности учащегося. В этой связи, по нашему мнению, важным вопросом является выявление предпосылок когнитивной готовности педагогов к анализу целостной образовательной ситуации. Когнитивный компонент готовности к обновляющейся педагогической деятельности объединяет совокупность знаний педагога о разновидностях форм, средств, технологий в педагогической деятельности, а также способах их реализации в структуре собственной профессиональной деятельности и оценки качества реализации. Таким образом, можно говорить о необходимости реализации экспертной позиции педагога не столько по отношению к результатам деятельности учащихся, а в первую очередь, по отношению к собственной педагогической деятельности и деятельности коллег. Позиция эксперта также предполагает необходимость и возможность решения исследовательских задач, что позволит найти ответы на возникающие противоречия науки и практики, персональные затруднения в реализации деятельности. Кроме того, современный педагог должен организовывать и осуществлять руководство такими видами учебной деятельности, как исследовательская и проектная.

Содержание исследовательской деятельности, как считает И. П. Подласый, начинается с осмысления новой парадигмы развития общества, восприятия смены парадигмы образования и тенденции развития системы общего среднего образования, осознания новой парадигмы

педагогической деятельности, осмысления нового содержания образования, участия в процессе реализации новых идей в системе образования. Исследование в педагогике трактуется как процесс и результат научной деятельности, направленной на получение общественно значимых новых знаний о закономерностях, структуре, механизме обучения и воспитания, теории и истории педагогики, методике организации учебно-воспитательной работы, её содержании, принципах, методах и организационных формах (Таубаева, 2000). В педагогической литературе рассматриваются взаимоотношения понятий: «педагог-практик», «педагог-исследователь». Например, Н. Ю. Посталюк (2014), считает, что каждый педагог-практик, любой человек, осуществляющий практическую деятельность в области педагогики, одновременно занимается стихийно-эмпирическим исследованием. Как только предметом его исследований становятся средства и методы собственной педагогической деятельности (т.е. рефлексия), уже осуществляется исследование. В своей исследовательской деятельности практик осваивает педагогическую действительность обыденным педагогическим мышлением, тогда как исследователь обладает теоретическим педагогическим мышлением. Различен и их язык: у практического педагога бытовой, житейский лексикон, а для исследователя характерен специализированный словарь и синтаксис научного языка. Педагогу, которому хочется совместить свою педагогическую деятельность с научным исследованием, нужно не просто дополнить одну работу другой, а преобразовать педагогическую работу, учебную деятельность обучаемого. Надо превратить её в удобную для моделирования различных исследовательских целей и проблем. Мышление учителя непосредственно включено в его практическую деятельность и в отличие от мышления педагога-исследователя направлено не на поиски общих закономерностей, а на адаптацию всеобщего знания к конкретным учебно-воспитательным ситуациям.

Таким образом, расширение инновационных процессов во всех видах образования предполагает, что педагог должен уметь решать комплекс исследовательских задач, связанных с различными сферами педагогического труда. Для того чтобы определить место и роль исследовательской деятельности как компонента в структуре деятельности учителя, необходимо обратиться к понятию «педагогическая деятель-

ность» и рассмотреть её сущность и структуру. Под педагогической деятельностью понимается деятельность по созданию условий для саморазвития и самообразования субъектов образовательного процесса. Педагогическая деятельность является сложноорганизованной системой ряда деятельностей, каждая из которых, согласно теории деятельности А. Н. Леонтьева, имеет цель, мотивы, действия и результат. Особенностью педагогической деятельности является её полифункциональность. Оснований для подобного структурирования педагогической деятельности выделено в науке достаточно. По мнению Ю. Н. Кулюткина (1999, 2002), своеобразие педагогической деятельности состоит в том, что она является «метадеятельностью», то есть деятельностью по организации другой деятельности, а именно учебной деятельности учащихся. Н. В. Кузьмина (2001) утверждает, что педагогическая деятельность включает в себя общепедагогическую и профессионально-педагогическую направленность. Исследуя психологическую структуру педагогической деятельности, Н. В. Кузьмина выделяет четыре функциональных компонента: гностический, конструктивный, организаторский и коммуникативный. Однако последующие исследования показали, что в конструктивном компоненте необходимо выделять проектировочный и, таким образом, в основе описания педагогической деятельности лежит пятикомпонентная структура. В. А. Мижериков, И. Ф. Харламов, М. Н. Ермоленко (2005) формулируют такие функции педагогической деятельности, как: диагностическая, ориентационно-прогностическая, конструктивно-проектировочная, организаторская, информационно-объяснительная, коммуникативно-стимулирующая, аналитико-оценочная, исследовательско-творческая. Под исследовательско-творческой функцией понимается такая функция, которая требует от учителя научного подхода к разнообразным педагогическим явлениям, умения вести научный поиск и использовать методы исследовательской работы, в том числе анализ и обобщение собственного опыта и опыта коллег.

Особую значимость в анализе педагогической деятельности имеет творческая деятельность педагога. Рассматривая творческую деятельность учителя как основу исследовательской деятельности, а способность к творческой деятельности как одно из качеств личности педагога, необходимых в исследовательской деятельности, нам необходимо обратиться к тем подходам, в которых предпринимается попытка

объяснить феномен творческой деятельности. Анализ сущности творческой деятельности показал, что одними исследователями она рассматривается как создание новых, оригинальных ценностей, имеющих общественную значимость (С. Л. Рубинштейн), другими – как созидание чего-то нового, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта (Л. С. Выготский), третьими – как источник и механизм движения (Я. А. Пономарев).

Таким образом, если у педагога есть деятельность, направленная на осознание и решение проблем, постоянно возникающих в педагогическом процессе, а также предполагающая создание чего-то нового, отличающегося от уже существующего, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта деятельности, то эту деятельность можно отнести к творческой.

Творческую деятельность А. Н. Лук (1981) подразделяет на художественную и научную, М. И. Махмутов (1977) – на научную, практическую и художественную, при этом творчество отождествляется с научным исследованием, которое включает в себя все этапы творческой деятельности. Большое теоретическое значение приобретает структура творческой педагогической деятельности, рассмотренная В. А. Кан-Каликом и Н. Д. Никандровым (1990), которые выделяют четыре уровня педагогического творчества:

- репродуктивный уровень – воспроизведение готовых рекомендаций, освоение того, что создано другими; уровень оптимизации, характеризующийся умелым выбором и целесообразным сочетанием известных методов и форм обучения;
- эвристический уровень – поиск нового, обогащение известного своими собственными находками;
- исследовательский уровень, когда педагог сам продуцирует идеи и конструирует педагогический процесс, создает новые способы педагогической деятельности, соответствующие его творческой индивидуальности.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что творческая деятельность является необходимым условием педагогического процесса и объективной профессиональной необходимостью в деятельности учителя, а исследовательская деятельность как компонент педагогической деятельности относится к научному типу творческой

деятельности учителя, результатом которой являются новые материальные и духовные ценности, обладающие общественной значимостью.

Творческая деятельность на высшем, исследовательском, уровне невозможна без осознания роли педагогического научного знания как источника педагогического творчества. В. И. Загвязинский подчеркивает, что «овладение закономерностями обучения и развития личности, методами и методиками педагогического поиска, умением правильными считать педагогическое знание и догадку, норму и поиск, план и импровизацию выступает условием перехода от стихийно-интуитивного к сознательному, планомерному, научно-обоснованному педагогическому творчеству» [36, с. 9-10]. Ученый, исследуя творческую деятельность учителя, приходит к выводу, что исследовательская и творческая деятельность педагога неразрывны. В деятельности творческого учителя всегда присутствует исследовательский элемент. «Именно исследовательский элемент, как отмечает В. И. Загвязинский, сближает научный поиск и учебно-воспитательный процесс. Исследовательское начало оплодотворяет практическую педагогическую деятельность, а последняя способствует научному творчеству. В практической деятельности весьма сильны и существенны исследовательские элементы, роднящие ее с научным поиском».

Впоследствии В. И. Загвязинский выделил в структуре педагогической деятельности самостоятельную исследовательскую функцию учителя: «У образовательных учреждений появилась новая функция – исследовательско-поисковая, реализация которой придает педагогическому труду творческий характер». Учитель должен выполнять функции не только преподавателя, наставника, воспитателя, но и исследователя, первопроходца новых принципов, способов обучения и воспитания, соединять традиции с нововведениями, строгие алгоритмы с творческим поиском. В современной ситуации возникла потребность в том, чтобы исследовательская деятельность педагога стала целенаправленной и профессиональной, и рассматривалась как компонент педагогической деятельности.

Исследовательская деятельность как часть педагогической практики изучается многими учеными в области педагогики и психологии: А. А. Корженкова, А. В. Леонтович, А. С. Обухов, А. Н. Поддьяков, А.

И. Савенков, В. И. Слободчиков и др. Исследовательская деятельность субъекта образовательного процесса выполняет ряд функций:

- *образовательная*: овладение теоретическими (научные факты) и практическими (научные методы исследования; методики проведения экспериментов; способы применения научных знаний) знаниями;

- *организационно-ориентационная*: формирование умения ориентироваться в источниках, литературе; развитие умений организовывать и планировать свою деятельность; выбор методов обработки информации; аналитико-корректирующая: связана с рефлексией, самоанализом, самосовершенствованием планирования и организации своей деятельности; коррекцией и самокоррекцией деятельности;

- *мотивационная*: развитие и усиление интереса к науке в процессе осуществления научно-исследовательской деятельности, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости разрабатываемого научного знания; развитие желания глубже познакомиться с проблематикой изучаемой области научного знания, разнообразием точек зрения; стимулирование самообразования, саморазвития;

- *развивающая*: развитие критического, творческого мышления, умения действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, умения обосновывать, отстаивать свою точку зрения; понимание развития мотивации (интереса, стремления к познанию), развитие способностей (познавательных, коммуникативных, специальных способностей и др.);

- *воспитывающая*: становление нравственного и правового самосознания; воспитание способности к адаптации в изменяющейся социальной среде; формирование адекватной самооценки, ответственности, целеустремленности, волевого саморегулирования, смелости в преодолении трудностей и других способностей и черт характера. Воспитывающая функция включает также формирование готовности к профессиональному самоопределению, профессиональной этики.

В. В. Краевский (2001, 2007) высказывает предположение о том, что не только ученый, но и каждый педагог-практик должен уметь давать научное описание своих педагогических действий и обоснование на уровне явления и даже на уровне сущности. При этом ученый акцентирует внимание не просто на исследовательской, а на исследовательско-творческой деятельности, так как отличие учителя (ученого-

практика) от ученого-теоретика заключается в том, что учитель не только исследует тот или иной процесс, явление, но и сам воплощает его в практику, являясь творцом своей исследовательской идеи. Только так, по утверждению В. В. Краевского (2001), можно перейти от «познавательного описания к нормативному». Выделяя исследовательскую деятельность как один из структурных компонентов педагогической деятельности, В. В. Краевский заостряет внимание на том, что для включения учителя в научно-исследовательскую деятельность необходима его специальная подготовка.

Для осуществления научно-исследовательской деятельности педагогу необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях. Свойства субъекта исследовательской деятельности описаны в терминах «научно-исследовательская компетентность» «творческий потенциал», «научно-исследовательский потенциал», «исследовательский потенциал». Понятие «исследовательский потенциал» является новым для психологической науки и не имеет общепринятого определения. Е. Н. Малова, ссылаясь на публикации Н. В. Бордовской, С. Н. Костроминой, подчеркивает, что исследовательский потенциал рассматривается как «системная и интегральная характеристика внутренних и приобретенных в процессе обучения, воспитания и развития ресурсов, необходимых и достаточных для овладения и успешного самостоятельного осуществления исследовательской деятельности» [50].

Н. В. Бордовской описана трехкомпонентная структура исследовательского потенциала: мотивационный компонент (интеллектуальные чувства, познавательные потребности и ценности познания), когнитивный компонент (понятийное мышление, используемые знаковые системы и когнитивные схемы, исследовательская специфика качеств мышления), поведенческий компонент (алгоритмы исследовательского поведения, технологическая компетентность, самостоятельность и инициативность личности). В Приложении 3 пособия представлена методика оценки исследовательского потенциала Н. В. Бордовской.

А. И. Савенков (2006, 2012) под исследовательскими способностями понимает индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления исследователь-

ской деятельности. Ученый предлагает рассматривать структуру исследовательских способностей как комплекс трех относительно автономных составляющих:

- поисковая активность, характеризующая мотивационную составляющую исследовательских способностей;
- дивергентное мышление, характеризующее продуктивностью, гибкостью мышления, оригинальностью, способностью к разработке идей в ответ на проблемную ситуацию;
- конвергентное мышление, которое тесно связано с даром решать проблему на основе анализа и синтеза, составляющих суть логических алгоритмов.

А. С. Обухов (2015) описывает исследовательские способности как индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успешность и качественное своеобразие процесса поиска, приобретения и осмысления новой информации. В фундаменте исследовательских способностей лежит поисковая активность.

А. М. Новиков (2013) рассматривает исследовательские умения в соответствии с этапами исследования: выявление проблемы; постановка проблемы; формулирование цели; построение гипотезы; определение задач; разработка программы эксперимента; сбор данных (накопление фактов, наблюдений, доказательств); анализ и синтез собранных данных; сопоставление данных и умозаключений; подготовка и написание сообщений; выступление с сообщением; переосмысление результатов в ходе ответов на вопросы; проверка гипотез; построение обобщений; построение выводов.

Основываясь на идеях А. И. Савенкова и А. М. Новикова, можно выделить следующие базовые критерии проявления исследовательских способностей: умение увидеть проблему и перевести её в исследовательскую задачу; умение выдвинуть гипотезу, генерировать максимально большее количество идей в ответ на проблемную ситуацию; умение давать определение понятиям, классифицировать; умение анализировать, делать выводы и умозаключения; умение объяснять, доказывать и защищать свои идеи.

Ю. Н. Кулюткин, В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин выделяют следующие признаки мышления у педагога-исследователя:

- умение наблюдать, анализировать и объяснять данные наблюдений, отделять существенные факты от несущественных;

- умение проводить эксперимент (постановка, объяснение и оформление результатов);
- умение осуществлять активный поиск на его отдельных этапах;
- понимание структуры теоретического знания;
- овладение общенаучными идеями и принципами;
- умение выделять главное в сложных явлениях природы, абстрагироваться, анализировать и обобщать материал;
- владение методами научного познания;
- умение рассматривать явления и процессы во взаимосвязи, вскрывать сущность предметов и явлений, видеть их противоречия.

Н. В. Кухарев (1996) считает, что учитель для осуществления исследовательской функции должен овладеть следующими умениями и навыками:

- умением наблюдать педагогический процесс, выделять вопросы и проблемы, требующие глубокого изучения и дальнейшего совершенствования;
- умением в случае возникновения проблемно-педагогической ситуации выдвинуть и сформулировать гипотезу;
- умением работать с научной педагогической литературой (монографической, периодической), исследовательскими трудами, работами популяризирующими передовой опыт, критически её воспринимать, выявляя объективно ценное;
- навыками работы со справочной литературой (библиографическими справочниками, указателями, каталогами, другими источниками информации);
- умением содержательного и психолого-педагогического обоснования своих суждений;
- умением анализировать передовой опыт других учителей, творчески перерабатывать его и применять в своей работе.

Все изложенные функции тесно связаны между собой в целостной структуре личности учителя и составляют основу творческой активности учителя-исследователя.

В исследованиях В. И. Андреева (2005), Н. В. Кухарева, В. С. Решетько (1996) находит отражение проблема проявления исследовательских способностей и умений в деятельности учителя, что подтверждает правильность выбранных нами критериев, определяющих исследовательские способности педагога. Авторы в своих исследованиях

приходят к выводу о том, что каждый педагог может создать из себя исследователя и формировать у себя нестандартное педагогическое мышление, способность предвидеть, предсказывать последствия принимаемых педагогических мер, объективность ума, умение создавать разновариантные методы решения одной и той же педагогической задачи, аналитический подход к любой педагогической проблеме.

Результатами исследовательской деятельности педагога является совокупность новых идей, теоретических и практических выводов, полученных в соответствии с целями и задачами работы: теоретические положения (новые концепции, подходы, направления, идеи, гипотезы, закономерности, тенденции, классификации, принципы в области обучения и воспитания, развитие педагогической науки и практики); их уточнение, развитие, дополнение, разработка, проверка, подтверждение, опровержение; практические рекомендации: (новые методики, правила, алгоритмы, предложения, нормативные документы, программы, объяснительные записки к программам); их уточнение, развитие, дополнение, разработка, проверка, подтверждение, опровержение. Таким образом, сегодня актуальными становятся выводы Ш. Таубаевой (2000): «Учитель-исследователь призван практически осуществлять практико-ориентированную науку и наукоемкую, наукоориентированную практику».

В практике формирования умений и навыков исследовательской деятельности педагога выделяются следующие этапы:

- освоение традиционных форм методической работы, основывающихся на концепции педагогического образования, повышения квалификации педагогических кадров;

- изучение и обобщение передового педагогического опыта (этап дидактического осмысления учителем своей деятельности). Учитель анализирует и обобщает свой опыт, опыт коллег, выявляет дидактические затруднения, ищет пути решения; формулирует проблемы, использует результаты исследований и передового педагогического опыта, адресованных к практике, знакомится с технологиями обучения;

- разработка учебно-методической литературы, разработка учебных программ, изучение возможности технологии обучения и преподавания своего предмета;

- реализация собственных идей;

– разработка нового педагогического знания, что предполагает подготовку учителем научных статей, написание им научных работ, создание новых методик обучения и воспитания, новой технологии обучения.

Исследовательская деятельность выступает как форма организации образовательного процесса, как деятельность, направленная на получение нового знания и структурная основа формирования исследовательского опыта. Следовательно, целью исследовательской деятельности является не только конечный результат, но и сам процесс, в ходе которого формируется исследовательский опыт, опыт жизненного самоопределения, как личностное приобретение учащегося.

Исследовательский опыт можно определить, как совокупность практически усвоенных знаний, умений, навыков и способов деятельности, полученных в ходе исследовательской деятельности, которое в дальнейшем обеспечивают субъектное отношение к выполняемой деятельности, обращенность к своим возможностям в ходе выполнения последующей исследовательской деятельности, тем самым, способствуя формированию исследовательской компетенции.

Таким образом, исследовательская деятельность – это неотъемлемая составляющая педагогической деятельности современного учителя, обеспечивающая организацию всех других ее видов, оказывающая влияние на развитие профессиональной компетентности педагога и выполняющая функцию средства этого развития; деятельность, направленная на формирование и развитие личности педагога как активного субъекта собственной деятельности, способного к самореализации и самоактуализации; деятельность, основанная на внутренней познавательной потребности и активности субъекта, и направленная с одной стороны на познание, на поиск новых знаний для решения образовательных задач, с другой стороны на воспроизводство, на совершенствование образовательного процесса в соответствии с целями современного образования. Это деятельность, в процессе которой происходит формирование и развитие важнейших психических функций, существенный прирост исследовательских умений и способностей к исследованию, обучению и развитию.

Исследовательская деятельность педагога имеет свое воплощение в творческом подходе к достижению результатов современного об-

разования, требующих активного вовлечения школьников в исследовательские проекты, творческую деятельность, в процессе которых учащиеся учатся конструировать, изобретать, использовать полученные знания на практике.

Новые стандарты образования ориентированы не на отдельные элементы инноваций, а на создание целой системы образования, основанной на использовании инновационных технологий и их эффектов. Одной из таких технологий является исследовательская технология, направленная на формирование самостоятельности мышления школьника, позволяющая наработать опыт мыслительной деятельности, определенные алгоритмы действий и мыслительных операций и самостоятельно «добывать» новые знания логическим путем. Несомненно, что условием ее реализации является владение педагога навыками собственной исследовательской деятельности и организации исследовательской деятельности учащихся.

Исследовательская деятельность и учащегося, и педагога предполагает наличие основных этапов, характерных для научного исследования [13, 46]:

- постановка проблемы, формулирование темы;
- целеполагание, выдвижение гипотез;
- ознакомление с литературой по данной проблематике;
- подбор методов исследования;
- сбор эмпирического материала, его анализ;
- обобщение полученных результатов, их интерпретация и формулировка выводов.

Несомненно, что исследовательская культура педагога должна активно формироваться на этапе профессиональной подготовки. На этапе профессионального обучения становлению субъекта инновационной педагогической деятельности способствует, в том числе, и развитие исследовательского потенциала. Однако, как показала практика исследования, на различных этапах педагогического профессионального обучения показатели степени выраженности исследовательского потенциала в студенческих выборках имеют невысокие значения, что свидетельствует о том, что предусмотренная учебным планом научно-исследовательская деятельность студента не позволяет в полной мере решать задачи формирования субъекта исследовательской педагогической деятельности.

Поиск путей оптимизации развития исследовательского потенциала студентов выглядит чрезвычайно актуальным с точки зрения текущей интеграции научной и образовательной деятельности в высшем образовании, повышения конкурентоспособности российских вузов [50]. Государственные программы нацелены на создание инновационных и исследовательских университетов, развитие передовой науки и научного потенциала страны, рост высокотехнологичных секторов экономики. Достижению поставленных целей способствуют интернализация, интеграция и междисциплинарность научного сотрудничества, академическая мобильность педагогов и студентов и многое другое. Повышаются требования к научной, профессиональной и педагогической квалификации преподавателей, вовлекающих студентов в исследовательские проекты. Актуализации исследовательского потенциала способствует обучение в магистерских программах: в новых условиях магистры являются важнейшей рабочей силой для организации исследований и научных разработок. Кроме общепринятых представлений о непрерывном развитии интеллектуальных и творческих способностей, высоком уровне усвоения профессиональных дисциплин, разрешению проблемы внутренних педагогических условий развития научно-исследовательской деятельности студентов могут способствовать курсы по основам научных исследований, публикационная активность, участие в научных конференциях, студенческом научном обществе.

Грамотное сопровождение исследовательской деятельности будущих учителей позволяет целенаправленно осуществлять процесс индивидуализации профессионального становления студентов, формировать их исследовательскую позицию, создает возможности самовыражения в профессиональной деятельности и общественной жизни.

1.9. Использование цифровых технологий для оценки образовательных результатов

Под информационными технологиями в широком смысле понимают отрасль дидактики, занимающуюся изучением образовательного процесса с применением информационно-коммуникационных средств. В узком смысле информационные технологии есть совокупность методов и программно-технических средств, интегрированных с целью

сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления учебной информации [25 с. 12]. Раскрывая методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды, авторы отмечают, что возможность цифровой трансформации образовательного процесса обеспечивается различными группами технологий:

- во-первых, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) универсального назначения, такие как офисные программы, графические редакторы, Интернет-браузеры, средства организации телекоммуникации, дополненная реальность и т.д.;

- во-вторых, педагогические технологии, в том числе, предполагающие использование ИКТ или основанные на их использовании;

- в-третьих, специализированные цифровые образовательные технологии, например, виртуальные наставники; тренажеры; обучающие игровые квесты в дополненной реальности; игровые среды и «сенсориумы»; «умные» учебные пособия – «умная песочница», «умный пол», «умная доска» и т.д.

- в-четвёртых, производственные технологии (в т.ч. цифровые, а также материальные и социальные, или гуманитарные), обеспечивающие формирование у обучающихся необходимых профессиональных компетенций, знаний, умений и навыков.

Общий принцип отбора педагогических технологий для цифрового образования и обучения состоит в том, что необходимо отбирать такие технологические решения, которые содержат в себе условия и алгоритмы формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, востребованных цифровой экономикой [25, с. 19].

В базовый минимум педагогических технологий, необходимых для построения цифрового образовательного процесса, входят:

- технология сетевой коммуникации, выступающая для педагога базой для реализации других педагогических технологий цифрового образования;

- технология дистанционного обучения, в том числе с использованием адаптивных систем обучения;

- технология «смешанного обучения», в том числе «перевернутое обучение» (flipped learning), мобильное обучение;

- технология организации проектной деятельности обучающихся, в том числе сетевых проектов.

К преимуществам использования информационных технологий в образовательном процессе традиционно относят:

- интенсификацию обучения за счет активизации использования всех модальностей восприятия в мультимедийном пространстве;
- рациональность организации учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- обеспечение возможности выбора индивидуальной траектории обучения;
- применение специфических возможностей компьютера, способствующих индивидуализации образовательного процесса.

Основное преимущество информационных технологий состоит в том, что они позволяют организовать насыщенную и продуктивную интерактивную образовательную среду с неограниченными возможностями.

Средства информационных технологий, необходимых для системы образования, включают:

- технические средства (компьютеры, компьютерные комплексы, мультимедийные проекторы, сенсорные доски и т. п.);
- программные средства (программное обеспечение);
- средства для подключения к Интернету и обеспечения возможности работы в сети (серверы, модемы, программы поиска в Интернете);
- информационное наполнение (контент), разработанное для системы образования;
- методическое обеспечение применения средств информационных технологий в образовании.

Основные вопросы, на которые важно ответить каждому учителю в ситуации организации онлайн обучения: «Как создать качественный учебный контент?», «Как организовать обратную связь и оценить результаты учебной деятельности?»

В аналитическом обзоре «Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования» представлен анализ дидактических возможностей различных образовательных платформ, современных интернет-сервисов для организации обратной связи и оценивания учебных достижений

обучающихся в условиях дистанционного обучения [94]. Приводим краткий перечень цифровых платформ и интернет сервисов:

1. Российская онлайн-платформа «Учи.ру» – <https://uchi.ru/>

Платформа предоставляет учителю образовательные ресурсы по выбранным предметам и виджеты онлайн-олимпиад для 1 – 11 класса. Более подробно узнать о возможностях дистанционного обучения на Учи.ру можно на специальной странице платформы – <https://distant.uchi.ru/>.

2. Сервис «Яндекс.учебник» – <https://education.yandex.ru/>

Данная платформа ориентирована на учителей и учеников начальной школы. Платформа содержит готовые задания, разработанные опытными методистами с учетом требования ФГОС НОО.

3. Цифровой образовательный ресурс «ЯКласс» – <https://www.yaclass.ru/>

Сервис предоставляет доступ к материалам портала «Интернет-урок» и 1С по платной подписке. ЯКласс интегрирован со всеми основными электронными журналами: Дневник.ру, ЭлЖур, Netschool и другие.

4. Цифровая образовательная платформа «Дневник.ру» - <https://dnevnik.ru/>. Дневник.ру – закрытая информационная система со строгим порядком регистрации образовательных учреждений и пользователей. В системе учтены все требования безопасности и федерального закона №152 «О персональных данных», а для работы в ней требуется только компьютер с доступом в интернет. Если школа подключается к сервису «Дневник.ру», все учителя автоматически заносятся в базу и получают доступ к ресурсам платформы. Платформа дает возможность создать и вести страницы школы, расписание уроков, электронный журнал и дневник, управление домашними заданиями, формирование отчетов образовательной организации, организовать дистанционное обучение. Дневник.ру позволяет проведение тестов в электронном виде, обмен комментариями к домашним заданиям, хранение файлов класса, открывает доступ к библиотеке и медиатеке готовых учебных материалов. Онлайн библиотека содержит произведения, которые изучаются в школе. В медиатеке собраны видеофайлы, аудиофайлы и презентации, которые помогут лучше подготовиться к урокам по всем предметам.

5. Образовательный портал для подготовки к экзаменам СДАМ ГИА: РЕШУ ВПР, ОГЭ, ЕГЭ – <https://sdamgia.ru/> содержит ВПР для 4-8 классов по всем предметам, материалы ОГЭ, ЕГЭ. Сервисы образовательного портала «РЕШУ ЕГЭ» имеет классификатор экзаменационных заданий, позволяющий последовательно повторять те или иные небольшие темы и сразу же проверять свои знания по ним. Для организации текущего контроля знаний предоставляется возможность включения в тренировочные варианты работ произвольного количества заданий каждого экзаменационного типа. Для проведения итоговых контрольных работ предусмотрено прохождение тестирования в формате ЕГЭ нынешнего года по одному из предустановленных вариантов или по индивидуальному, случайно сгенерированному варианту

6. Сервис «Google Classroom» <https://classroom.google.com/>. Сервис объединяет полезные сервисы Google, организованные специально для учёбы.

7. Российская электронная школа (РЭШ) – <https://resh.edu.ru/>. «Российская электронная школа» – это полный школьный курс уроков от лучших учителей России; это информационно-образовательная среда, объединяющая ученика, учителя, родителя и открывающая равный доступ к качественному общему образованию независимо от социокультурных условий.

8. Образовариум – <https://obr.nd.ru/>, образовательная среда нового поколения. Интерактивные онлайн-курсы для эффективного дистанционного обучения для детей дошкольного возраста, учащихся 1–11 классов.

9. 1С: Школа онлайн – <https://obr.1c.ru/pages/read/online/> -онлайн-доступ к электронным образовательным ресурсам: тренажеры, лаборатории, игры практикумы, тесты InternetUrok.ru.

10. Сервисы для организации онлайн тестирования:

В условиях дистанционного обучения роль онлайн тестирования возрастает многократно. Приводим примеры on-line сервисов:

– Google-формы: <https://docs.google.com/form>. Google-формы можно применять в формате опроса или теста. Настройки позволяют ученику после ответа на тест сразу увидеть, на какие вопросы он ответил правильно, а где допустил ошибки. Учитель получает подробную аналитику: видит, какие задания вызвали затруднения, какие непра-

вильные ответы чаще всего выбирались, какие результаты имеет каждый из учеников. Google дает возможность учителю создать таблицу, в которой будут собираться все ответы.

-Microsoft формы <https://forms.office.com> позволяют экспортировать результаты тестов в Microsoft Excel для более глубокого анализа и построения диаграмм, а также удалить или распечатать все ответы. Приводим дополнительные ссылки, позволяющие создавать тесты: <https://anketolog.ru/>; Мастер-тест <http://master-test.net/>; <https://quizizz.com>.

Справка по работе с Google-документами:

https://support.google.com/docs/answer/7068618?visit_id=637208840519971762-2384765464&hl=ru&rd=2;
<https://support.google.com/meet?hl=ru#topic=7306097>.

12. Осуществлять устные опросы в условиях дистанционного формата обучения значительно сложнее, чем организовать обратную связь через письменные сообщения. Но есть предметы, где без такой формы оценивания обойтись очень сложно. Это, прежде всего, иностранные языки. И здесь на помощь могут прийти сервисы для online встреч с обучающимися: <https://zoom.us>; <https://www.wiziq.com/>; <https://hangouts.google.com/>; <https://www.skype.com>; <https://pruffme.com/>. На <https://www.youtube.com> размещены подробные видеоинструкции по созданию вебинаров в указанных средах.

13. Сервисы и инструменты асинхронного обучения и оценивания письменных ответов опросов LMS Moodle <https://moodle.org/>. Бесплатная система управления обучением (LMS), позволяющая создавать и использовать онлайн-курсы. В Moodle есть возможность не только предлагать учащимся материалы для изучения, но и проверять его усвоение, организовывать совместную работу и общение, а также проводить мониторинг обучения. Документация для преподавателей (разработчиков курсов): https://docs.moodle.org/37/en/Teacher_quick_guide. Также можно использовать электронную почту, собственный канал Youtube, аккаунты в соцсети Вконтакте.

14. Оценивание проектной деятельности обучающихся осуществляется с учетом первоначального опыта обучающихся, степени их самостоятельности, сотрудничества, прогресса и понимания идеи проекта. Для оценивания потребностей и интересов обучающихся «мозговые штурмы» (Google-таблицы, Microsoft Excel online, online интерактивные

доски); графические планировщики (Online ментальные карты); входное анкетирование (Google-анкеты, Microsoft формы).

Формирование регулятивных УУД в процессе проектной деятельности также нуждается в способах оценки. Требования ФГОС к образовательным результатам обучающихся включают умение самостоятельно определять цели своего обучения, формулировать задачи познавательной деятельности, планировать пути достижения целей. Для этого можно использовать следующие цифровые инструменты:

- календари для планирования деятельности (online-календари; Google-календарь; Outlook);

- диаграммы Ганта, «доски задач», и другие инструменты управления проектами (<https://www.smartsheet.com>; <https://www.symphonical.com>; <https://teamer.ru>, <https://trello.com/>);

- листы самооценивания и взаимооценивания (Google-формы, Google-документы, Google-таблицы, Microsoft Excel online, Microsoft Word online).

Глава 2. ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

2.1. Соотношение понятий «педагогическая диагностика» и «психологическая диагностика»

Психолого-педагогическая диагностика является относительно новой научной и практической сферой деятельности педагога. Как указывает М. М. Дудина [31, с. 9], в термине отражены сразу две характеристики – «психологическая» и «педагогическая». В зависимости от того, какая из них акцентируется, на ту сферу и переносится понимание сущности. Часто психолого-педагогическая диагностика рассматривается либо как психологическая диагностика в сфере образования, либо как педагогическая диагностика, основывающаяся на психологических особенностях личности. Несомненно, что любой педагог хотел бы иметь возможность оценить эффективность тех или иных своих действий, но особенность педагогической деятельности состоит в том, что результаты педагогических воздействий не всегда очевидны, личность ребенка испытывает на себе влияния педагогической среды, семьи, сверстников, СМИ. Поэтому проблему измерения эффективности педагогической деятельности можно решить с помощью как педагогической, так и психологической диагностики.

М. М. Дудина отмечает, что определение «педагогическая диагностика» было предложено в 1968 году К. Ингенкампом. По его словам, он предложил это понятие по аналогии с медицинской и психологической диагностикой в рамках одного научного проекта. Затем его коллега Инго Хартман использовал его в названии своего доклада. По его мнению, «педагогическая диагностика обеспечивает изучение учебно-воспитательного процесса, способствует выявлению предпосылок, условий и результатов педагогического процесса в целях его оптимизации и обоснования его результатов для развития общества» [40, с. 16]. В отечественной педагогической теории и образовательной практике термин «диагностика» начал широко применяться наряду с традиционным термином «контроль и учет знаний учащихся» в работах А. С. Белкина, А. К. Марковой, В. И. Кагана, В. Н. Максимовой, В. Д. Шадрикова, П. И. Пидкасистого, В. П. Симонова, Н. А. Сыченикова, В. Н. Шамардина и др.

Педагогическую диагностику можно рассматривать в узком и в широком смысле. В узком смысле диагностика – это предмет, содержание которого составляют планирование и контроль учебного процесса и процесса познания. Здесь педагогическая диагностика является средством установления связи между успеваемостью и предпосылками в учебе, оценки правильности выбора учебных целей на базе определенных условий, в которых протекает учебный процесс. В широком смысле она охватывает все диагностические задачи в рамках консультирования по вопросам образования.

Таким образом, педагогическую диагностику характеризуют следующие особенности:

- она осуществляется для педагогических целей, т. е. она ориентирована на то, чтобы на основе анализа и интерпретации результатов получить новую информацию о том, как улучшить качество образования; (обучения, воспитания) и развития личности ученика;

- дает принципиально новую содержательную информацию о качестве педагогической работы самого учителя;

- осуществляется при помощи методов, которые органически вписываются в логику педагогической деятельности учителя;

- с помощью педагогической диагностики усиливаются контрольно-оценочные функции деятельности учителя;

- некоторые, традиционно применяемые, средства и методы обучения и воспитания могут быть трансформированы в средства и методы педагогической диагностики. Планируя педагогическую диагностику, важно ответить на следующие вопросы: что и зачем изучать; по каким показателям; какими методами; при каких условиях.

Отличительной особенностью педагогической диагностики является выбор объекта диагностики – педагогического процесса. Педагогическая диагностика анализирует те изменения педагогического процесса, которые приведут (или уже привели) к изменению в учащемся, в группе учащихся. Однако наблюдать педагогический процесс как таковой, невозможно. Важно выделить те единицы (элементы) по наблюдению за которым можно судить об особенностях протекания педагогического процесса: например, педагог, ученик, содержание педагогической деятельности, педагогические средства и методы, формы организации образовательного процесса, результаты педагогической деятельности. Таким образом, объектом диагностической деятельности

педагога выступают педагогические явления, к которым относится взаимодействие участников процесса, совместная деятельность, поведение и отношение субъектов, возникающее в процессе взаимодействия, а также индивидуально-личностные свойства этих субъектов и закономерности их становления. Предметом диагностической деятельности выступают причинно-следственные связи между условиями и следующими за ними изменениями в индивидуально-личностном становлении субъектов образования. Иначе говоря, предмет диагностики – это состояние свойства, характеристики личности или образовательного процесса, а также определенная результативность профессиональной деятельности педагога. Цель педагогической диагностики – получение объективной информации для управления качеством педагогического процесса, повышение эффективности педагогической деятельности.

Как отмечает Л. Б. Шаршакова [98, с. 11], изучение результатов образовательной деятельности – один из самых сложных вопросов педагогической теории и практики. Сложность связана с тем, что результат образования обусловлен не только деятельностью педагогов, но на него оказывает влияние и внешняя среда. Так как образовательный процесс – непрерывный, то и результативность его надо отслеживать постоянно. В основу изучения результатов должна быть положена динамика изменений параметров, которые были выделены как маркеры критериев изменений. Критерии разрабатываются педагогами с учетом целей и задач, основных идей, этапов развития становления личности или коллектива. Они должны быть конкретными, доступными для измерения, понятны для детей и взрослых. Отбор критериев, показателей и методик ведется с учетом конкретных условий и задач на данный период. При этом методики и критерии должны использоваться ежегодно, чтобы в лонгитюдном исследовании можно было наблюдать динамику развития (стагнации, угасания).

Роль педагогической диагностики в образовательном процессе огромна, так как помогает выстраивать индивидуальный образовательный маршрут учащегося, для которого она выполняет функцию педагогического сопровождения, позволяя ему выбирать и выстраивать свою образовательную траекторию [98, с. 13-14]. Для педагога она направлена на выявление затруднений учащихся как в предметной области, так в социальном, личностном плане. Обобщая сказанное, можно выделить в качестве главной цели педагогической диагностики

– обеспечение оптимальных условий реализации потенциала каждого ребенка.

Педагогическая диагностика выполняет следующие функции [98, с. 15-17]:

– обратная связь педагогу об эффективности управления образовательным процессом;

– оценочная (оценка результативности педагогической деятельности основана на сравнении достигнутых педагогических результатов с критериями и показателями);

– воспитательная (формирование системы отношений, ценностей, мотивации и стимулирования);

– конструктивная (внесение изменений и педагогическая коррекция составляющих образовательного процесса);

– информационная (информирование участников образовательного процесса о результатах педагогической диагностики);

– прогностическая (прогнозирование, определение перспектив развития).

Педагогическая диагностика может быть представлена в нескольких направлениях:

– социально-педагогическая диагностика социально-педагогических условий и факторов, активно влияющих на педагогический процесс (социальная макро- и микросреда, семья, внешкольные учреждения и т. д.);

– организационно-методическая диагностика методических, организационных, материально-технических условий и возможностей реализации целей и задач педагогического процесса;

– диагностика воспитанности как диагностика проявления критериев воспитанности учащихся в поведении;

– дидактическая диагностика учебных достижений, обученности и обучаемости учащихся.

Педагогическая диагностика актуальна в пространстве управления воспитательным процессом. Согласно теории управления, личность учащегося и класс как малая группа являются основными объектами изучения и воспитания: они не только управляемые, но и саморегулируемые, самоконтролируемые системы. В определенных условиях самоуправление и саморегуляция оказываются недостаточными вследствие каких-либо причин, помех, возникающих в процессе воспитания.

Поэтому важно своевременно получить соответствующую информацию о протекании процесса воспитания для дополнительного управляющего воздействия. Управление процессом воспитания предполагает единство изучения и педагогического взаимодействия, информационную обеспеченность педагогической практики. Исходя из этого, диагностику в воспитательном процессе можно определить как педагогическую деятельность, направленную на изучение и распознавание состояния объектов (и субъектов) воспитания в целях сотрудничества с ними и управления процессом воспитания. В данном случае можно выделить три основных взаимосвязанных вида педагогической диагностики:

– *ситуативная диагностика*, которая осуществляется в моменты практического взаимодействия в диаде «педагог-учащийся» и обеспечивает решение ситуативных задач. Предметом изучения в этом случае являются непосредственно наблюдаемые действия, состояния, отношения «учитель – ученики», результаты их деятельности.

– *постситуативная диагностика* осуществляется педагогом после педагогического воздействия посредством осмысления имевших место фактов и диагностических предположений. Она позволяет более глубоко проникнуть в сущность изучаемого явления, сделать заключения об учащихся и их поступках, вскрыть их причины. Если диагностические гипотезы не получили доказательства, то далее требуются новые наблюдения за деятельностью, поведением учащихся, дополнительные беседы и т.п.

– *диагностика уровней воспитанности* (эмоционально-ценностного отношения к миру) личности, которая представляет собой составление психолого-педагогических характеристик, в которых объединяются данные ситуативных и постситуативных результатов наблюдений, рефлексивного анализа фактов, накопленных в результате взаимодействия.

Сложность учебно-воспитательного процесса подводит, по мнению С. К. Овсяниковой [55, с. 45-47], к необходимости выделить в педагогической диагностике три уровня реализации: компонентную диагностику, структурную диагностику и системную диагностику. *Компонентная диагностика* предназначена для исследования отдельных компонентов педагогического процесса. Например: общее психиче-

ское развитие школьника, его социальное развитие, профориентационная направленность, воспитательная возможность класса как группы, воспитательный ресурс семьи и др. *Структурная диагностика* представляет собой анализ результатов компонентной диагностики и их соотнесение между собой. Использование методов математической статистики позволяет определить степень взаимосвязанности различных педагогических процессов (выявить коэффициент корреляции) и их статистические закономерности (частоту и вероятность проявления). *Системная диагностика* – это анализ полученных результатов и выводов структурной диагностики, оформление научно обоснованного заключения. Уровень системной диагностики позволяет не только выявлять основные связи внутри процесса, но и предсказать основные результаты формирования личности с учетом влияющих на этот процесс значимых факторов, т.е. прогнозировать, описывать изменения личности учащихся, которые могут произойти в будущем, и в целом, перейти к описанию на языке науки особенностей формирования личности учащегося или педагога в условиях целостного педагогического процесса.

Психологическая диагностика ориентирована на разработку теоретических основ применения психологических методов анализа индивидуального уровня и хода развития детей и подростков в соответствии с возрастными нормами развития, а также для анализа развивающего потенциала образовательной среды и педагогического коллектива, как её компонента. Область применения психологической диагностики значительно шире, чем область педагогической диагностики: это педагогика, медицина, управление, социальная сфера, юриспруденция и многое другое.

Психологическая диагностика выступает как важное средство решения практических задач, возникающих в образовательных учреждениях:

- оценка интеллектуального и личностного развития учащихся;
- оценка школьной зрелости;
- выявление причин неуспеваемости;
- решение проблемы учеников с отклоняющимся, девиантным поведением, конфликтных, агрессивных;
- выявление одаренных детей;
- оценка эмоционального компонента личности учащихся;

– оценка педагогических компетенций и личностных особенностей педагогов;

– диагностика параметров, характеризующих психологический климат школы и др.

Объединение возможностей педагогической и психологической диагностики в образовательной практике позволяет реализовать несколько методологических подходов к исследованиям [31, с. 12]. *Системный подход* связан с определением психофизиологических, психологических, социальных характеристик обследуемого, обеспечивающих наиболее полное и целостное описание личности. *Нормативный подход* – определение отклонений в выраженности указанных характеристик от нормативных показателей. *Ситуационный подход* – выявление особенностей личности, проявляющихся в определенных жизненных ситуациях. *Проблемный подход* – определение характеристик личности, способствующих возникновению внутриличностных или межличностных конфликтов.

Классическая (общая) модель психолого-педагогической диагностики включает в себя следующие компоненты:

1. Концептуальная (теоретическая) модель объекта диагностики, которая позволяет операционализировать, сформировать эмпирические индикаторы, параметры, которые могут быть измерены.

2. Набор диагностических методик в соответствии с теоретической моделью

3. Диагностический процесс.

4. Постановка педагогического диагноза.

Педагогический диагноз – заключение о тех проявлениях и качествах личности, группы, на которые может быть направлено педагогическое воздействие, или которые могут быть исследованы в воспитательных целях, а также о педагогически значимых факторах, оказывающих влияние на учащихся.

Осуществление на практике психолого-педагогической диагностики требует от педагога определенной психодиагностической культуры, психологической грамотности, подразумевающих знание общей, возрастной и педагогической психологии, понимание тех психологических реалий, которые служат объектом диагностического исследования. Недопустимо оказывать давление на испытуемого в процессе пси-

холого-педагогической диагностики, неверно интерпретировать результаты, сообщать информацию, которая может тормозить его развитие или травмировать эмоциональное состояние. При реализации процедур психолого-педагогической диагностики для педагогов актуальна заповедь врачей «Не навреди». В Приложениях 2, 3, 4, 6, 7 данного пособия представлены диагностические методики, часть которых можно отнести к средствам педагогической диагностики (например, карты педагогического наблюдения), а часть – к средствам психологической диагностики. Поскольку и те, и другие методы используются в образовательной педагогической практике, то объединяя их ресурс, мы будем говорить о психолого-педагогической диагностике компонентов образовательного процесса.

2.2. Этические требования к организации и содержанию психолого-педагогических исследований

Слово «психодиагностика» означает буквально «постановка психологического диагноза», или принятие квалифицированного решения о наличном психологическом состоянии человека в целом или о каком-либо отдельно взятом психологическом свойстве. Обсуждаемый термин неоднозначен, и в психологии сложились два его понимания. Одно из определений понятия «психодиагностика» относит его к специальной области психологических знаний, касающейся разработки и использования в практике различных психодиагностических средств. Психодиагностика в этом ее понимании является наукой, в русле которой ставятся следующие общие вопросы:

1. Какова природа психологических явлений и принципиальная возможность их научной оценки?
2. Каковы сложившиеся на данный момент времени общие научные основания для принципиальной познаваемости и количественной оценки психологических явлений?
3. В какой мере применяемые в настоящее время средства психодиагностики соответствуют принятым общенаучным, методологическим требованиям?
4. Каковы основные методические требования, предъявляемые к различным средствам психодиагностики?

5. Каковы основания достоверности результатов практической психодиагностики, включая требования, предъявляемые к условиям проведения психодиагностики, средствам обработки полученных результатов и способам их интерпретации?

6. Каковы основные процедуры конструирования и проверки научности методов психодиагностики, включая тесты?

Второе определение термина «психодиагностика» указывает на специфическую сферу деятельности психолога, связанную с практической оценкой психологических особенностей индивида. Здесь сугубо практические вопросы, относящиеся к организации и проведению психодиагностических процедур. Она включает в себя:

1. Определение профессиональных требований, предъявляемых к психологу как к психодиагносту.

2. Установление перечня знаний, умений и навыков, которыми он должен обладать для того, чтобы успешно справляться со своей работой.

3. Описание условий, соблюдение которых является гарантией того, что психолог действительно успешно и профессионально применяет методы психодиагностики.

Оба комплекса вопросов, теоретические и практические, тесным образом взаимосвязаны. Для того чтобы быть специалистом высокой квалификации в этой сфере, нужно хорошо овладеть как научными, так и практическими основами психодиагностики.

Практически психодиагностика выступает как отдельная, вполне самостоятельная сфера деятельности психолога и педагога. Точная психодиагностика в любом психолого-педагогическом научном эксперименте предполагает квалифицированное оценивание степени выраженности того психологического феномена, свойства, состояния, которое изучается исследователем. Как правило, это те свойства, закономерные изменения которых предполагаются в гипотезах, проверяемых в ходе педагогического эксперимента. Нельзя обойтись без точной психодиагностики в инновационной деятельности педагогических коллективов, так как в любых экспериментах необходимо достаточно убедительное доказательство того, что в результате педагогических инноваций действительно, и в нужном направлении изменяются оцениваемые психологические особенности.

Еще более важным направлением в применении психодиагностических процедур является практическая психокоррекционная работа, эффективность которой доказывается на основании качественных и количественных изменений тех характеристик, по отношению к которым проводилась целенаправленная коррекция.

Психодиагностика решает ряд типичных для нее задач:

1. Установление наличия у индивида того или иного психологического свойства или особенности поведения.
2. Определение степени развитости данного свойства, ее выражение в определенных количественных и качественных показателях.
3. Описание диагностируемых психологических и поведенческих особенностей человека в тех случаях, когда это необходимо.
4. Сравнение степени развитости изучаемых свойств у разных людей.

Во всех случаях, за исключением качественного описания результатов, требуется владение методами количественного анализа, в частности методами математической статистики. Из-за ошибок в психодиагностике, чаще всего связанных с отсутствием профессионализма в выборе методов, методик, релевантных целям исследования, описания результатов и их интерпретации, сводятся «на нет» доказательства экспериментальной педагогической деятельности.

В этой связи к лицам, осуществляющим психолого-педагогическую диагностику в образовательной практике, предъявляются следующие требования:

1. Знание тех психологических теорий, на которых основываются используемые им психодиагностические методы.
2. Способность располагать к себе испытуемых, вызывать их доверие, обеспечивающее искренность в ответах.
3. Знание самих психодиагностических методик и условий их правильного применения.
4. Выбираемые методики должны быть наиболее понятными из всех возможных и наименее трудоемкими. Инструкции к методикам должны быть простыми, короткими и достаточно понятными без дополнительных разъяснений.

Комплекс норм и принципов защиты интересов и прав обследуемых лиц включают наиболее общие правила, которые предупреждают

неоправданное или некомпетентное использование методик психологической диагностики. Морально-этические принципы деятельности в своих общих положениях отображают общечеловеческие нормы, которые регламентируют поведение соответственно требованиям профессиональных обязанностей, моральных норм, профессиональной честности, принципов гуманизма и т.п.

Нередки случаи, когда психолог/педагог становится в позицию исследователя человеческой личности. В сферу его интереса могут попасть интимные стороны жизни другого человека, содержание сложных межличностных отношений, конфликтов, отклонение в поведении как предпосылки и следствия психического заболевания. В этом аспекте нормы профессиональной этики по сложности, многоаспектности и важности осуществления успешной профессиональной деятельности не уступают соответствующим нормативам деятельности врача.

Наиболее важными в комплексе норм и требований профессиональной этики является соблюдение принципов гуманности, безусловное преимущество интересов обследуемого в определении целей, планировании процедуры, характере проведения диагностического обследования.

К важнейшим этическим принципам принадлежат:

1. Принцип профессиональной компетентности, который определяет отбор методик и опросных листов, способов интерпретации полученных результатов. Любой из используемых диагностических инструментов должен отвечать целям исследования и интересам обследуемого.

2. Принцип научной обоснованности подчеркивает необходимость выбора валидной и надежной психодиагностической методики, которая позволит получить результаты, которым вполне можно доверять.

3. Конфиденциальность исследования (принцип соблюдения тайны) предполагает неразглашение индивидуальных результатов психолого-педагогической диагностики без персонального согласия на это того лица, которое участвовало в диагностике. Если речь идет об учащихся младшего школьного возраста, то на само исследование и разглашение результатов обязательно требуется согласие родителей или

заменяющих их лиц. Исключения составляют случаи, когда исследование проводится в научных целях, но и в этом случае нельзя указывать в обобщенных результатах точные имена и фамилии испытуемых.

4. Принцип не нанесения ущерба предполагает, что результаты нельзя использовать во вред тому человеку, который участвовал в диагностических мероприятиях.

5. Принцип объективности исследования. Исследование должно быть целиком непредубежденным. На лицо, реализующее диагностические мероприятия, не должны оказывать влияние общее впечатление о личности обследуемого: симпатия или антипатия, собственное психическое состояние или расположение духа, ориентированность на получение определенного результата и т.д.

6. Принцип психопрофилактического изложения материала. При сообщении результатов самому обследуемому необходимо придерживаться определенных предупредительных мер, направленных против их неправильного использования, неправильной интерпретации или возможного появления эмоциональных реакций. То есть психодиагностические результаты не должны снижать самооценку обследуемого, а должны быть представлены таким образом, чтобы формировали мотивацию к саморазвитию и самоизменению.

7. Принцип ограниченного распространения специальных методик. Этот принцип имеет целью предупреждение неправильного использования клинических психодиагностических тестов. Доступ к таким методикам должен быть ограниченным, они должны быть доступны только для специалистов, которые будут проводить такие исследования, и отвечать за достоверность результатов. Наиболее важным условием реализации психолого-педагогических исследований в образовательной практике является соблюдение этики исследования, которое выступает в виде этических принципов и норм к осуществлению диагностических мероприятий в образовательной практике:

Независимо от того, кто занимается психолого-педагогической диагностикой – психолог или педагог, при ее проведении необходимо соблюдать следующие морально-этические нормы:

1) Человека нельзя подвергать психологическому обследованию против его воли, за исключением особых случаев или судебной, или медицинской практики, оговоренных законом.

2) Любой человек, если это не оговорено законом, имеет право знать результаты своего тестирования, а также то, где, кем и как они могут быть использованы.

3) Результаты психологического тестирования предоставляются тестируемому в доступной для правильного понимания форме.

4) При тестировании несовершеннолетних детей их родители или заменяющие их лица имеют право знать результаты тестирования ребенка.

5) Основная ответственность за надлежащее применение на практике методов диагностики лежит на лице, лицах и организациях, пользующихся этими методами.

Важно напомнить, что психолого-педагогическая диагностика – это ответственная область профессиональной психолого-педагогической деятельности, в рамках которой психолог/педагог получает результаты, характеризующие конкретного человека, которые, по сути, являются персональными данными личности.

2.3. Классификация методов психолого-педагогического исследования

Метод – путь познания, способ, посредством которого познается предмет науки

С.Л. Рубинштейн

Любое психолого-педагогическое исследование осуществляется поэтапно:

1. Подготовительный этап, который включает изучение предмета исследования, определения задач исследования, постановки гипотез и планирование использования конкретных методов и методик исследования.

2. Сбор фактических данных, результатов диагностических мероприятий, раскрывающих суть интересующего педагогов явления.

3. Количественная обработка данных, построение графиков, таблиц (частных и итоговых).

4. Интерпретация данных и формулирование выводов.

Несомненно, что качество исследования, его результаты будут в первую очередь зависеть от выбора методов и методик, релевантных цели исследования. В настоящий момент насчитывается более тысячи

методов психодиагностики. Самая общая схема классификации психодиагностических методов выглядит следующим образом:

1. Методы психодиагностики на основе наблюдения.
2. Опросные психодиагностические методы.
3. Объективные психодиагностические методы, включая учет и анализ поведенческих реакций человека и продуктов его труда.
4. Экспериментальные методы психодиагностики.

С. Л. Рубинштейн [70] объединил все методы исследования в две группы: основные и дополнительные методы. К основным методам он отнес наблюдение (внешнее и внутреннее), эксперимент (естественный, лабораторный, психолого-педагогический, физиологический (или метод условных рефлексов). В качестве дополнительных методов С. Л. Рубинштейн указывает на приемы изучения продуктов деятельности, беседу, анкетирование.

Б. Г. Ананьев [1] выделяет четыре группы методов:

I. *Организационные методы*. Они включают сравнительный метод (сопоставление различных групп по возрастам, деятельности и т.д.); лонгитюдный метод (многократные обследования одних и тех же лиц на протяжении длительного периода времени); комплексный метод (в исследовании участвуют представители разных наук; при этом, как правило, один объект изучают разными средствами). Исследования такого рода позволяют устанавливать связи и зависимости между явлениями разного типа, например, между физиологическим, психическим и социальным развитием личности.

II. *Эмпирические методы* (основанные на опыте), включающие: наблюдение и самонаблюдение; экспериментальные методы, психодиагностические методы (тесты, анкеты, опросники, социометрия, интервью, беседа), анализ продуктов деятельности, биографические методы.

III. *Методы обработки данных*, включающие: количественный (статистический анализ) и качественный (дифференциация материала по группам) методы.

IV. *Интерпретационные методы*, включающие генетический (анализ материала в плане развития с выделением отдельных фаз, стадий, критических моментов) и структурный (устанавливает структурные связи между всеми характеристиками личности) методы.

При выборе методов исследования можно столкнуться с ограниченными возможностями конкретного измерительного инструментария. Для выхода из такой ситуации необходимо детализировать представления о природе изучаемого явления и выбрать такие его проявления, которые доступны фиксации или измерению [46].

В настоящее время выделяются различные типы организации и построения исследования. В частности, С. А. Белановский (2021) описывает количественный и качественный методологические подходы в организации исследования, которые дают основание выделить количественные и качественные методы исследования. Измерение в самом широком смысле может быть определено как приписывание числовых форм объектам или событиям, которое осуществляется по определенным правилам. Согласно С. Стивенсу (1960), существует четыре типа измерительных шкал (или способов измерения):

1) *Номинативная, номинальная, или шкала наименований* (качественные измерения). Номинальная шкала позволяет распределять объекты или субъекты их по ячейкам классификации. Например: дети из полной семьи – из неполной семьи. Количество оснований классификации может быть несколько, что позволяет подсчитать частоту встречаемого признака. Единица измерения, которой исследователь оперирует в случае номинативной шкалы, – это количество наблюдений (испытуемых, свойств, реакций и т. п.), которое может быть переведено в процентные доли.

2) *Порядковая, ординарная, или ранговая шкала* (качественные измерения). Порядковая шкала – это шкала, классифицирующая свойства по принципу «больше – меньше», образуя последовательность от самого малого значения к самому большому значению (или наоборот). В порядковой шкале должно быть не менее трех уровней, например, «низкий уровень потребности в общении – средний уровень потребности в общении – высокий уровень потребности в общении».

От уровней легко перейти к числам: низший уровень получает ранг 1, средний – ранг 2, а высший – ранг 3, или наоборот. Например, необходимо обозначить уровень компетенции по пяти градациям. Это можно осуществить следующим образом: очень низкий уровень – 1, низкий – 2, средний – 3, высокий – 4, очень высокий – 5. Чем больше уровней в шкале, тем больше у нас возможностей для математической обработки полученных данных и проверки статистических гипотез.

Все психолого-педагогические методы, использующие ранжирование, построены на применении порядковой шкалы. Если испытуемому предлагается проранжировать 18 терминальных ценностей по степени их значимости для него, или список личностных качеств педагога по степени привлекательности, то во всех этих случаях испытуемый совершает ранжирование, при котором количество рангов соответствует количеству ранжируемых субъектов или объектов (ценностей, качеств и т. п.).

3) *Интервальная, или шкала равных интервалов* (количественные измерения) – это шкала, классифицирующая по принципу «больше на определенное количество единиц – меньше на определенное количество единиц», например, измерение времени решения задачи учащимися в секундах. Каждое из возможных значений признака отстоит от другого на равном расстоянии. Размер интервала – величина фиксированная и постоянная на всех участках шкалы. Для измерения посредством шкалы интервалов устанавливаются специальные единицы измерения; в психологической диагностике – это стеньги и стеньгины. Только измерение по строго стандартизированной тестовой методике может считаться измерением в интервальной шкале. Примером последней могут служить стандартизированные тесты интеллекта, личностный опросник профессионала (ЛОП) И. Г. Сенина, В. Е. Орла (Приложение 3).

4) *Шкала равных отношений, или шкала отношений* (количественные измерения) – это шкала, классифицирующая объекты или субъекты пропорционально степени выраженности измеряемого свойства. Особенностью этой шкалы является наличие твердо фиксированного нуля, который означает полное отсутствие какого-либо свойства или признака. Шкала отношений является наиболее информативной шкалой, допускающей любые математические операции и использование разнообразных статистических методов. Шкала отношений по сути очень близка интервальной: если строго фиксировать начало отсчета, то любая интервальная шкала превращается в шкалу отношений. В качестве примера приводим шкалу оценки степени удовлетворенности условиями обучения в вузе:

0%__10%__20%__30%__40%__50%__60%__70%__80%__90%__100%.

Наблюдение как способ получения эмпирических данных. Наблюдение есть метод целенаправленного изучения явления на основе восприятия действий и поступков личности в различных естественных ситуациях. Оно требует выполнения ряда требований:

- компетентности наблюдателя в данном аспекте исследования;
- опыта аналогичных наблюдений;
- четкого понимания цели наблюдения, которая определяет предмет наблюдения;
- ситуацию наблюдения и программу;
- систему единиц или категорий наблюдения;
- выбор способа наблюдения.

Сущность наблюдений состоит не только в одной регистрации фактов, а в научном объяснении причин этих фактов. Испытуемый не должен знать, что за ним наблюдают. «Житейское» наблюдение в отличие от научного ограничивается бесплановой, случайной регистрацией фактов. Если же возникает гипотеза, которую нужно доказать, то житейское наблюдение переходит в научное. В пособии Л.А. Регуш [69] представлены требования к организации и реализации педагогического наблюдения.

Виды наблюдений:

1. Включенное наблюдение, когда исследователь включается сам в те виды деятельности, которыми занимается испытуемый;
2. Сплошное: фиксация всех психических проявлений личности;
3. Выборочное: фиксируется только то, что относится к наблюдаемому явлению.

Требования к наблюдениям:

1. Сохранение естественных психических проявлений;
2. Целенаправленность наблюдений (наличие цели, задач, выделение единиц наблюдения, плана наблюдения);
3. Фиксация результатов в схемах наблюдения и обработка данных.

Таким образом, наблюдение сохраняет естественность проявлений, но при этом исследователь пассивен и ждет, когда наступит интересующее его проявление психики; наблюдение не выявляет причинно-следственные связи между условиями возникновения явления и самим явлением.

В соответствии с этими параметрами осуществляется процедура наблюдения и протоколирования его результатов, позволяющая получить наблюдаемые факты. Данные наблюдения могут быть обработаны как качественным, так и количественным способом. Количественные данные наблюдения фиксируются либо количеством реакций определенной категории (шкалирование), либо измерением длительности наблюдаемого события (хронометраж). Полученные количественные данные могут подвергаться обработке и использоваться для подтверждения выдвинутой гипотезы.

Анкетирование – метод сбора данных, основанный на опросе при помощи анкет, которые представляют собой систему вопросов, объединенных единым замыслом. В содержание анкеты входят вопросы о измеряемых фактах и отношении к ним личности. Часть вопросов – основные, отражают информацию об изучаемом явлении, другие являются вопросами-фильтрами и контрольными вопросами, оценивающими отношение респондента и искренность ответов. Существуют следующие виды анкет – открытые (испытуемый сам формирует ответы) и закрытые (выбор одного из предложенных вариантов ответа). Достаточно часто анкетирование включает различные шкалы, в которых содержание ответа соответствует определенному баллу шкалы, что облегчает количественную обработку результатов.

Обработка результатов анкетирования осуществляется, как правило, в процентном отношении к количеству респондентов, участвующих в анкетировании. Например, подсчитывая количество положительных и отрицательных ответов на вопрос «Вам нравятся условия работы в школе?», можно получить процентное количество педагогов, которым эти условия подходят (65 %) или не подходят (35%). Возможна и качественная обработка результатов, при которой сравниваются различные тенденции в ответах.

Метод экспертной оценки [46, с. 25] – метод, основанный на возможностях, знаниях и навыках специалистов, хорошо знающих оцениваемое явление и способных дать ему достоверную оценку, сделать заключение и выводы относительно свойств объекта путем его прямого изучения и восприятия. Метод предполагает изучение и обобщение мнений всех участвующих экспертов. Широко применяется в психолого-педагогических исследованиях личности. В качестве экспертов могут выступать компетентные лица, хорошо знающие испытуемых:

воспитатели, классные руководители, руководители коллективов и другие специалисты. Экспертные оценки целесообразно проводить не в виде описания качественных проявлений свойств (это лучше сделать в последующей беседе с экспертами), а в виде количественной оценки выраженности этих свойств или элементов поведения.

Сущность метода экспертных оценок заключается в проведении экспертами интуитивно-логического анализа проблемы с количественной оценкой суждений и формальной обработкой результатов. Характерными особенностями метода экспертных оценок как научного инструмента решения сложных, плохо формализуемых проблем, являются, во-первых, научно обоснованная организация проведения всех этапов экспертизы, обеспечивающая наибольшую эффективность работы на каждом из этапов, и, во-вторых, применение количественных методов как при организации экспертизы, так и при оценке суждений экспертов и формальной групповой обработке результатов.

Рассматриваемый метод оценок особенно важен для педагогических исследований:

– во-первых, он позволяет получить первичную информацию о характеристиках личности, группы, степени успешности деятельности, явлениях, процессах за относительно короткий период времени, что может составить основу для их более углубленного исследования;

– во-вторых, в профессиональном отношении метод экспертных оценок более доступен для применения по сравнению с другими методами;

– в-третьих, метод, с одной стороны, достаточно универсален и применим для оценки различных выборок, а с другой – предполагает свою конкретизацию применительно к проблеме, личности или группе (за счет привлечения специалистов и отбора значимых критериев оценки);

– в-четвертых, метод ориентирован на решение, прежде всего, практических задач;

– в-пятых, метод нередко используется в тех условиях, когда имеются серьезные трудности в оценке явления, процесса с помощью других методов, которые могут оказаться недостаточно надежными.

Перечень типовых задач, решаемых методом экспертных оценок:

1) определение целей и задач управленческой деятельности с упорядочением их по степени важности;

2) определение степени соответствия исследуемых характеристик (компетенций) личности или группы выделенным критериям;

3) выявление результатов учебной и профессиональной деятельности;

4) определение областей развития, обучения, планирования карьеры сотрудников;

5) определение степени влияния фактов, событий на жизнедеятельность личности или группы.

Для решения перечисленных типовых задач в настоящее время применяют различные разновидности метода экспертных оценок, к которым относятся: анкетирование, интервьюирование.

Метод экспертных оценок предполагает использование шкал оценивания [46, с. 26]. Приведем примеры наиболее используемых оценочных шкал.

1. *Двухбалльная шкала:*

– неудовлетворительно;

– удовлетворительно.

2. *Трехбалльная шкала:*

– ниже ожиданий;

– соответствует ожиданиям;

– превышает ожидания.

3. *Пятибалльная шкала:*

– низкий уровень;

– скорее низкий;

– средний уровень;

– скорее высокий;

– высокий уровень.

4. *Семибалльная шкала:*

– неудовлетворительный уровень выполнения работы (учебной деятельности);

– выполняется не в полном объеме;

– выполняется, но с невысоким качеством;

– выполняется на среднем, достаточном уровне;

– выполняется в соответствии с требованиями в необходимом объеме;

– выполняется на высоком уровне;

– работа (учебная деятельность) выполняется на высоком профессиональном уровне, превышающем должностные обязанности.

Эксперимент – дает возможность исследователю вмешиваться в деятельность испытуемого, создавать условия, в которых психический факт или наблюдаемое поведение, действия отчетливо проявляются. Эксперимент может быть изменен или повторен.

Виды эксперимента:

1. Лабораторный (с применением аппаратуры и без применения аппаратуры);

2. Естественный (в 1910 г. впервые использован А. Ф. Лазурским в обучении);

3. Констатирующий – выявляет уровень проявления исследуемых характеристик к моменту проведения исследования;

4. Формирующий – изучает явления непосредственно в процессе активного формирования определенных особенностей, свойств, характеристик.

Беседа представляет собой сбор фактов о явлении в процессе личного общения по специальной программе.

Метод изучения продуктов деятельности – это метод сбора информации на основе анализа материализованных результатов деятельности (рисование, лепка и т.д.);

Качественные исследования, по словам А. М. Улановского, «это любая информация, собираемая исследователем, которая выражается не в цифрах, а в словах». Качественные способы анализа – это специальные формы анализа текста, делающие акцент не на подсчете и статистическом обобщении тех или иных единиц текста, а на их содержательном подразделении, обобщении, сравнении и интерпретации, позволяющими оценить жизненный мир субъекта» [89, с.160-162].

Особенности феноменологического описания как метода научного исследования состоит в следующем:

1. Непосредственное наблюдение за явлением;

2. Выводы на основе непосредственного наблюдения;

3. Результаты наблюдения как предмет интерпретаций персонального сознания наблюдателя;

4. Основа интерпретаций – система представлений, знаний, существующих в сознании интерпретатора

Феноменологическое описание способно преодолеть желание исследователя заключить наблюдаемое в «прокрустово ложе» какой-либо теории и породить «новое знание» о живых системах [93, с. 28].

В отечественной психологии выделяют шесть основных качественных методов исследования: *биографический метод*, предполагающий изучение жизненного пути человека, общей направленности личности и этапов ее биографии; феноменологический (исследование личностных конструкторов) метод, направленный на описание переживаний человека, раскрытие смысла, который имеют для него те или иные события или явления; *этнографический* метод, применяющийся для изучения психических явлений и психологических особенностей представителей определенной культуры или группы; *исследование отдельного случая (кейс-стади)*, предусматривающее детальное изучение единичного явления; *метод дискурс-анализа* текстовых интерпретаций испытуемыми себя или мира; *фокус-группы*, позволяющие собрать впечатления об изучаемом явлении в процессе группового взаимодействия [46]. Все эти методы допускают использование следующих процедур сбора качественных данных: наблюдение, интервью, анализ документов и аудиовизуальных материалов, материалов фокус-групп и данных ассоциативного эксперимента с помощью контент-анализа, Q-сортировка.

Распространено мнение, что качественные методы могут дополнять количественные, поскольку по сравнению с ними являются менее достоверными. В связи с этим еще Д. Кэмпбелл отмечал: «*Количественные результаты могут быть столь же мало застрахованы от ошибок, как и качественные. Неадекватность количественных данных часто обнаруживается лишь благодаря качественному знанию*» [цит. по 46, с.33].

Л. Я. Ляба предлагает критерии оценки достоверности качественных исследований [49]:

- соответствие методов исследования природе изучаемого явления;
- наличие связи с теоретической основой исследования;
- четкость критерия отбора случаев для изучения, сбора данных и анализа;
- соответствие методов постановке вопроса исследования;
- систематичность отбора данных и ведение протоколов;

- обязательность ссылок на процедуры, проводимые в процессе анализа;
- систематичность анализа данных;
- адекватность обоснования того, каким образом темы, концепции и категории были выведены из данных;
- обсуждение аргументов «за» и «против» позиции исследователя;
- наличие четкого разграничения между данными и их интерпретацией;
- сопоставление разных интерпретаций разных исследований;
- сравнение интерпретаций с позиций разных методов;
- сопоставление данной ситуации с аналогичными результатами, полученными в других исследованиях;
- повторение результатов на том же объекте через определенное время.

Дополнение качественных процедур исследования количественными данными также способствует получению более точных результатов. Например, при изучении процесса формирования гражданской идентичности у подростков можно использовать свободное сочинение или рисунок на тему «Страна, в которой я живу» и опросник Д. Григорьева, позволяющего оценить степень сформированности гражданской идентичности.

Существуют также качественно-количественные методы исследования (контент-анализ, Q-сортировка), предполагающие как качественный анализ результатов, так и математические подсчеты.

Контент-анализ (от англ. contents – содержание) – метод качественно-количественного анализа содержания документов [46, 51]. Может использоваться:

- как основной метод исследования (например, в выпускной квалификационной работе «Особенности представлений о будущем учащихся разных возрастов» контент-анализ был использован по отношению к свободным сочинениям «Мое будущее»);
- параллельный, одновременный с другими методами;
- вспомогательный или контрольный (при анализе текста свободного, не стандартизированного интервью).

Есть смысл применять контент-анализ, когда важные для изучения элементы текста встречаются с достаточной частотой (принцип статистической значимости).

Этапы исследования на основе контент-анализа:

1. Необходимо сформулировать тему, цель, задачи и гипотезу исследования.

2. Определить категории анализа – наиболее общие, ключевые понятия, соответствующие исследовательским задачам. Система категорий играет роль в правильном составлении инструкции и указывает, что должно быть найдено в тексте. Например, при изучении представлений учащихся о современном герое использовалось интервью, в текстах которых выделялись повторяющиеся единицы (категории и подкатегории). После того, как категории сформулированы, необходимо выбрать соответствующую единицу анализа – лингвистическую единицу речи или элемент содержания, служащие в тексте индикатором важных для исследователя явлений. Обычно наиболее употребительными единицами анализа являются слово, простое предложение, суждение, тема, автор, герой, социальная ситуация, сообщение в целом и др. Так, при изучении социальных представлений о современнике были выделены следующие единицы анализа:

А. Поведение:

А1 – прагматичность;

А2 – динамичность;

А3 – помощь другим людям.

Б. Внешний вид:

Б1 – стильность.

В. Личностные черты:

В1 – индивидуальность;

В2 – жизнерадостность;

В3 – саморазвитие;

В4 – креативность;

В5 – коммуникативная компетентность;

В6 – отсутствие культуры.

Г. Образованность.

Д. Вредные привычки.

Далее для проверки правильного выделения ключевых категорий подсчитывается частота встречаемости категорий контент-анализа. С

целью определения значимости выделенных категорий и подкатегорий рассчитывается удельный вес (К) категорий контент-анализа по формуле: $K = \frac{\text{число единиц анализа, фиксирующих данную категорию}}{\text{общее число единиц анализа}}$. Также отметим, что интеграция количественного и качественного подходов в научном исследовании обеспечивает полноту и достоверность эмпирических данных.

Психодиагностические методики как средство реализации метода тестирования, как подчеркивает Р. С. Немов [52], охватывают все известные науке психологические процессы, свойства и состояния человека. Большинство созданных и применяемых практических психодиагностических методик, представляют *бланковые методики*: испытуемому предлагают перечень утверждений или вопросов, на которые он должен в устной или письменной форме дать ответ. Широкая распространенность и практический интерес к бланковым методикам объясняются тем, что они относительно просты как для разработки, так и для использования и обработки получаемых результатов.

Второе место по частоте встречаемости занимают *опросные методики*, в процессе применения которых исследователь задает испытуемому устные вопросы, отмечает и обрабатывает его ответы. Эти методики хороши тем, что не требуют подготовки специальных бланков. Недостатком опросных методик является субъективность, которая проявляется как в выборе самих вопросов, так и в интерпретации ответов на них. Опросные методики трудно стандартизировать и, следовательно, добиться высокой надежности и сравнимости получаемых результатов.

Третье место по частоте использования занимают рисуночные психодиагностические методики. В них используются созданные испытуемыми рисунки, которые могут иметь как заданный тематически, так и спонтанный характер. Иногда применяется прием интерпретации испытуемыми стандартных, готовых изображений. Достаточно часто в содержании изображений в наглядной форме представлены задачи, которые испытуемый должен решить (например, матричный интеллектуальный тест Равена).

Следующая группа методик – *объективно-манипуляционные*. В них испытуемому предлагается решить задачи, используя задачи в форме реальных предметов, которые нужно собрать, разобрать и т.п.

Р. С. Немов [52] предлагает развернутую классификацию методик, выделив вначале общие критерии, в соответствии с которыми далее методы психодиагностики будут разделены на частные группы. Такими критериями являются следующие:

1. Тип применяемых в методике тестовых задач (прямые, косвенные вопросы, согласие или несогласие с утверждениями, задания, позволяющие получить объективный результат, или субъективное суждение).

2. Адресат используемого в методике тестового материала.

3. Форма представления тестового материала испытуемым.

4. Характер данных, используемых для выводов о результатах психодиагностики (объективные, субъективные)

5. Наличие в методике тестовых норм.

6. Внутреннее строение (конструкт) методики: методики мономерные (одношкальные) и многомерные.

Существование множества психодиагностических методик объясняется не только большим количеством свойств, которые с их помощью приходится оценивать, но также тем, что практически все методики имеют ограничения в применении, в силу которых приходится создавать и использовать другие методики, не обладающие подобными ограничениями.

Также методики (тесты) можно определить в группы по нескольким основаниям: по предмету тестирования (тому качеству, которое оценивается с помощью данного теста); по особенностям используемых в тесте задач; по материалу, предъявляемому испытуемым; по объекту оценивания. По предмету тесты делятся на интеллектуальные (оценивают степень развитости у человека различных познавательных процессов), личностные и межличностные. По особенностям используемых задач выделяют практические, образные и словесные (вербальные) тесты. По характеру тестового материала, предъявляемого испытуемым, тесты делятся на бланковые, аппаратурные. По объекту оценки – на процессуальные тесты, тесты достижений, тесты состояний и свойств.

Интеллектуальные тесты предназначены для оценки уровня развития мышления (интеллекта) человека и его отдельных когнитивных процессов, таких, как восприятие, внимание, воображение, память,

речь. Личностные тесты связаны с психодиагностикой устойчивых индивидуальных особенностей человека, определяющих его поступки; сюда относятся тесты темперамента, характера, мотивации, эмоций, способностей. Среди тестов встречаются такие, которые дают разностороннюю, комплексную оценку состояния личности или степени развитости ее отдельных свойств. Комплексными, например, являются тест В. Е. Орла, И. Г. Сенина ЛОП (личностные особенности профессионала). К числу частных можно отнести тесты, с помощью которых оцениваются отдельные черты личности человека, мотивы, эмоции, например, акцентуации характера, тревожность, локус контроля, мотив достижения успеха, агрессивность и другие.

Самая большая проблема использования личностных (субъективных) тестов состоит в желании испытуемых дать «социально правильные» ответы, сознательно (или бессознательно) субъективно исказить результаты. Некоторые специальные приемы, например, введение в перечень вопросов, суждений, специально оценивающих степень искренности отвечающего, позволяют существенно снизить уровень субъективности получаемых результатов, или исключить из анализа результаты испытуемого с высокой степенью неискренности. Субъективность ответов на тестовые вопросы связана также с персональным уровнем рефлексивных способностей испытуемого, которые определяют тот или иной уровень самосознания (самоосознавания). Влияние субъективно воспринятой инструкции, предвзятого отношения к диагностике, педагогу/психологу, который проводит исследование, или самой ситуации не позволяет полностью избежать недостатков при применении субъективных личностных методик, что делает их не всегда валидными, надежными и однозначными измерительными инструментами. Все это касается также и межличностных тестов.

Межличностные тесты позволяют оценивать человеческие отношения в различных социальных группах, например, социометрический тест, тест социально-психологической самооаттестации группы как коллектива.

Практические тестовые задания включают в себя задачи и упражнения, которые испытуемый должен выполнить в наглядно-действенном плане, т.е. практически манипулируя реальными материальными предметами или их заменителями. Образные задания содержат в себе

упражнения с образами, с картинками, рисунками, схемами, представлениями. Они предполагают активное использование воображения, мысленное преобразование образов.

Вербальные тесты включают в себя задания на оперирование словами. Они предполагают, например, определение понятий, умозаключения, сравнение объема и содержания различных слов, выполнение различных логических операций с понятиями и т.п.

Многие задания, которые используются в тестах, имеют комплексный характер, т.е. включают в себя и практические, и теоретические, и образные, и вербальные действия, и упражнения. Это связано с тем, что большинство задач, с которыми сталкивается человек в реальной жизни, являются комплексными по характеру, а тестирование проводится для того, чтобы предсказать поведение и возможные достижения человека не в искусственной лабораторной ситуации, а в реальной жизни.

Процессуальные тесты позволяют исследовать какой-либо психологический или поведенческий процесс, и ему в результате дается точная качественная или количественная характеристика, например, процесс запоминания человеком материала, процесс межличностного взаимодействия индивидов в группе.

К группе *тестов достижений* относят такие тесты, в итоге применения которых оцениваются успехи человека в том или ином виде деятельности, в той или иной сфере познания, например, продуктивность памяти, логичность мышления, устойчивость внимания, уровень развития вербального мышления и др.

В особую группу выделяются *проективные тесты*. Они основаны не на прямой, а на косвенной оценке тех или иных психологических качеств человека. Такая оценка получается в результате анализа того, как данный человек воспринимает и интерпретирует некоторые многозначные объекты: сюжетно неопределенные картинки, фотографии, бесформенные пятна, незавершенные предложения и др. Предполагается, что на оценки и интерпретации подобных объектов человек бессознательно «проецирует» свой опыт, установки, личностные особенности. К этой группе тестов относятся, например, «Рисунок семьи», рисунок «Несуществующее животное». К проективным тестам обращаются тогда, когда дело касается психодиагностики малоосознавае-

мых испытуемыми психологических феноменов. Проективные методики по сравнению со всеми уже рассмотренными имеют одно весьма существенное достоинство: они, как правило, валидны и относительно надежны при высоком уровне профессиональной подготовки специалиста, интерпретирующего результаты

К тестам как методам точной психодиагностики предъявляются особые требования:

1. Социокультурная адаптированность как соответствие тестовых заданий и тестовых оценок, которые испытуемый получает по этим заданиям, особенностям культуры, сложившимся в том или ином обществе, где данный тест используется.

2. Простота формулировок и однозначность тестовых заданий. Согласно данному требованию в словесных и иных заданиях теста не должно быть таких формулировок, слов, рисунков, которые могут по-разному восприниматься и пониматься людьми (за исключением проективных тестов).

3. Ограниченное время выполнения тестовых заданий. Полное время выполнения заданий психологического теста не должно превышать 90-120 минут (для учащихся – 40-60 минут).

4. Наличие тестовых норм для данного теста. Под такими нормами понимаются репрезентативные средние показатели по данному тесту, т.е. показатели, представляющие большую совокупность людей, с которыми можно сравнивать показатели данного индивида. Норма теста обычно определяется в результате тестирования большой выборки испытуемых определенного возраста и пола и усреднения полученных оценок с их последующей дифференциацией по возрасту, полу и ряду других релевантных показателей. Норма теста – это средний уровень развития большой совокупности людей, похожих на данного испытуемого по ряду социально-демографических характеристик.

Обращаем внимание на то, что нормы со временем, как правило, изменяются вместе с теми естественными изменениями, которые с годами происходят в развитии людей. Так, нормы интеллектуального развития, установленные в первой четверти 20 века, не подходят для его последней четверти. Существует эмпирически установленное правило, в соответствии с которым как минимум один раз в пять лет нормы тестов, особенно интеллектуальных, должны пересматриваться.

Кроме требований, предъявляемых к нормам теста, существуют правила проведения тестирования, обработки и интерпретации его результатов. Наиболее важные из этих правил следующие:

1. Прежде чем применять тот или иной тест, необходимо познакомиться с ним и попробовать его на самом себе или на другом человеке. Это позволит избежать возможных ошибок, связанных с проведением тестирования, пониманием вопросов теста и др. Особенно важно обращать внимание на формулировку вопросов, которые случайно могут актуализировать проблемы, вызвать эмоциональные реакции учащихся.

2. Важно заботиться о том, чтобы испытуемые хорошо поняли сопровождающую тест инструкцию.

3. Во время проведения тестирования необходимо следить затем, чтобы испытуемые работали самостоятельно, не оказывали друг на друга влияния, способного изменить результаты тестирования.

2.4. Требования, предъявляемые к надежности психодиагностических методик

Для того, чтобы психолого-педагогическая диагностика была достаточно надежным средством исследования и позволяла получать вполне достоверные результаты, которым можно доверять, и на основе которых можно делать правильные практические выводы, необходимо, чтобы используемые в нем психодиагностические методы были научно обоснованными. Такими считают методы, отвечающие требованиям *валидности, надежности, однозначности и точности*. В пособии Р. С. Немова полно и подробно представлены указанные характеристики диагностических методик [52].

Термин «валидность» означает: «полноценный», «пригодный», «соответствующий». Характеристика психодиагностической методики как валидной свидетельствует о ее соответствии и пригодности для оценивания именно того психологического качества, для которого она предназначается. Характеристика валидности включает в себя не только сведения о том, что данная методика на самом деле измеряет (конструкт методики), но также информацию об условиях, о сфере ее применения. Валидность может быть теоретической и практической (эмпирической), внутренней и внешней. Теоретическая валидность

определяется по соответствию показателей исследуемого качества, получаемых с помощью данной методики, показателям, получаемым посредством других методик – таких, с показателями которых должна существовать теоретически обоснованная связь, зависимость. Теоретическую валидность проверяют по корреляциям показателей одного и того же свойства, получаемым при помощи разных методик, опирающихся на одну и ту же теорию.

Эмпирическая валидность проверяется по соответствию диагностических показателей реальному поведению, наблюдаемым действиям и реакциям испытуемого. Если, например, с помощью некоторой методики мы оцениваем черты характера у данного испытуемого, то применяемая методика будет считаться практически или эмпирически валидной тогда, когда мы установим, что данный человек ведет себя в жизни именно так, как предсказывает методика.

Внутренняя валидность означает соответствие содержащихся в методике заданий, субтестов, суждений и т.п. общей цели и замыслу методики в целом. Она считается недостаточно внутренне валидной тогда, когда все или часть включенных в нее вопросов, заданий или субтестов измеряют не то, что требуется от данной методики.

Внешняя валидность – определена взаимосвязями между показателями методики и наиболее важными, ключевыми внешними признаками, относящимися к поведению испытуемого. Обычно валидность методики проверяется и уточняется в процессе ее достаточно длительного использования.

Надежность методики характеризует возможность получения с ее помощью устойчивых показателей (имеется в виду та степень устойчивости, которая зависит от измерительного инструмента, а не от испытуемого, поведения экспериментатора или изменяемого психологического свойства).

Результаты психолого-педагогической диагностики зависят от многих трудно контролируемых факторов: качества измерительного инструмента, постоянства характеристик ситуации психологического тестирования, правильности понимания инструкции испытуемым, поведения экспериментатора, актуального психологического состояния испытуемого. Изменение любого из этих факторов обычно ведет к снижению степени надежности измерений. Из всех этих факторов наибо-

лее важным является надежность самой методики, так как все остальные вносят гораздо меньший вклад в постоянство получаемых результатов. Надежность психодиагностической методики можно установить двумя способами: путем сравнения результатов, получаемых при помощи данной методики разными людьми, и путем сравнения результатов, получаемых при применении одной и той же методики в идентичных условиях.

Точность методики в определенном смысле можно сравнивать с точностью технических измерительных инструментов. Метр, например, разделенный только на сантиметры, будет грубее измерять длину, чем линейка, градуированная по миллиметрам. В свою очередь микрометр будет намного более точным измерительным инструментом, чем школьная линейка. Чем точнее психодиагностическая методика, тем тоньше с ее помощью можно оценивать градации выявлять оттенки измеряемого качества.

Однозначность методики характеризуется тем, в какой степени получаемые с ее помощью данные отражают изменения именно того свойства, для оценивания которого данная методика применяется. Самыми важными из названных четырех критериев являются первые два: валидность и надежность, и если измерительный инструмент им не соответствует, то его вообще нельзя использовать как средство психодиагностики. Если же методика не вполне точна и не полностью однозначна, то ее тем не менее можно применять с определенными оговорками. Но при этом необходимо помнить, во-первых, о том, что неточная методика может не позволить установить сравнительно небольшие изменения, которые происходят в результате проведенного эксперимента, и, следовательно, может указать на отсутствие изменений там, где они на самом деле есть. Недостаточно однозначная методика не всегда позволяет соотносить величину получаемых показателей со степенью изменения именно оцениваемого качества, а не какого-либо другого.

2.5. Методические рекомендации к осуществлению психолого-педагогической диагностики учащихся разных возрастов

Необходимость организации психолого-педагогических исследований, в которые включены учащиеся разных возрастов, обусловлена необходимостью сохранения физического, психологического, социального здоровья детей и создания условий для их продуктивного личностного и интеллектуального развития.

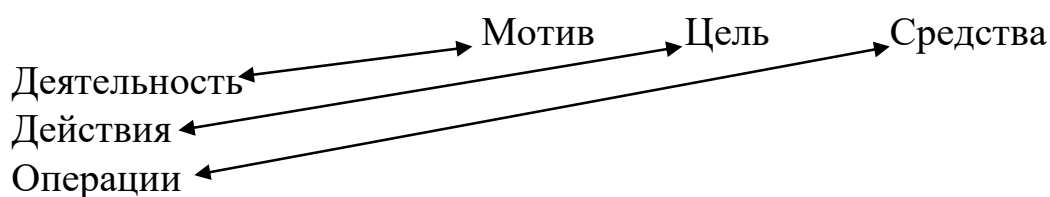
Здоровье субъектов образовательного процесса рассматривается как интегральное качество в системе «здоровье-эффективность-развитие» [66, с. 7], что позволяет разрабатывать комплексные программы, поддерживающие формирование безопасной образовательной среды, создающей условия для максимальной реализации возможностей и потребностей ее субъектов. Очевидна необходимость обращения к диагностике и рефлексии форм взаимодействия между субъектами среды (педагог-ребенок-родители), оценка психологического благополучия детей, динамики развития их познавательных способностей, нравственных ценностных ориентаций.

В последнее десятилетие резко увеличилось количество детей с пограничными психическими состояниями, возрастает число подростковых суицидов, специфических видов зависимости (наркотическая, игровая, компьютерная). Закрепление негативных психических новообразований на всех этапах онтогенеза связано с депривацией ведущих потребностей ребенка, и в первую очередь, с депривацией потребности в любви, поддержке, принятии. Стремительно меняющаяся информационная среда, социально-экономические, политические условия жизни всего общества, жесткая регламентация учебного процесса (реализация ФГОСов, ЕГЭ, ОГЭ, ВПР и др.) приводят к изменениям в системах существующих отношений, что, несомненно, влияет на характер развития ребенка/подростка.

Таким образом, решение глобальной задачи сохранения и поддержки здоровья подрастающего поколения делают необходимым для каждой образовательной организации решать локальные задачи комплексной диагностики актуального уровня развития и благополучия учащихся, на основании результатов которой должны приниматься решения, направляющие деятельность всех субъектов образовательного

процесса на достижения качественных результатов образовательной практики.

Рассматривая психолого-педагогическую диагностику как особый вид деятельности, мы можем выделить ее уровни, раскрывающие смысл и цель диагностических мероприятий. Представляя графически структуру любой деятельности по А. Н. Леонтьеву и соединяя попарно структурные элементы, мы можем описать смыслы, цели и технологические компоненты диагностической деятельности.



1. *Смысловой уровень* (мотив – деятельность) характеризуется необходимостью ответа на вопросы: Для чего? Ради чего организуется психолого-педагогическая диагностическая деятельность? Нужно ли это педагогическому коллективу, самим учащимся, их родителям?

2. *Целевой уровень* (цель – действия) определяет желаемый результат: Кто участвует? Какой результат, какие знания о субъектах образовательного процесса будут получены? Как полученные результаты будут использованы?

3. *Технологический уровень* (средства – операции) определяет выбор диагностического инструментария, релевантного первым двум уровням.

Таким образом, организация мероприятий психолого-педагогической диагностики должна учитывать смысловые и целевые установки деятельности всей образовательной организации, а также особенности закономерности развития учащихся на разных возрастных этапах. Факторы, которые являются причинами поступательного развития ребенка, содержат энергетические и побудительные источники развития – потребности самого ребенка, его мотивация, а также внешние стимулы деятельности и общения, цели и задачи, которые ставят взрослые в обучении и воспитании детей.

Каждый возраст и его достижения характеризуют несколько важных понятий:

1. *Ведущая деятельность* (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин) – это деятельность, определяющая психическое развитие на данном возрастном этапе.

2. *Потребности возраста*. Движущей силой психического развития являются противоречия между ведущей деятельностью и зреющими внутри нее потребностями, приводящими к возникновению следующего типа ведущей деятельности.

3. *Социальная ситуация развития* (Л. С. Выготский, Л. И. Божович) – специфические для каждого возраста отношения ребенка и окружающей социальной среды. Взаимодействие ребенка со своим окружением, которое воспитывает и развивает его, приводит к появлению новообразований каждого возраста.

4. *Возрастные новообразования* – психологические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период. Новообразования происходят в трех сферах жизнедеятельности: когнитивной, личностной (психологической) и социальной.

5. *Наличие кризисов развития*, для которых характерны неотчетливость границ кризиса; трудновоспитуемость и негативный характер развития на кризисном этапе.

6. *Неравномерность развития*, проявляющаяся в неравноценности временных промежутков и в наличии сензитивных периодов в развитии ребенка (периоды повышенной чувствительности к определенному роду влияниям окружающей среды, способствующих развитию тех или иных свойств).

7. *Акселерация* (убыстрение темпов психического и физического развития).

Делая выводы об особенностях развития детей и подростков, важно учитывать весь комплекс условий внутреннего и внешнего порядка, а также возрастных закономерностей развития.

К моменту поступления детей в школу существенно возрастают их индивидуальные различия по уровню психического развития. Эти различия, прежде всего, проявляются в том, что дети отличаются друг от друга по интеллектуальному, моральному развитию, межперсональному поведению. Для того, чтобы реализовать индивидуальный

подход в обучении и взаимодействии с детьми, педагогу нужна первичная ориентация в особенностях развития каждого ребенка. И это, в первую очередь:

- особенности нервной системы (тип темперамента: сила, уравновешенность и подвижность процессов возбуждения, торможения, активность);

- особенности развития познавательных процессов: характеристики внимания, памяти, мышления, восприятие и его ведущие модальности (А, V, К),

- обучаемость, которая будет регулировать способ подачи материала и его количество;

- эмоционально-мотивационная сфера: степень эмоционального благополучия, способность к регуляции эмоций, причины стресса и реакция на стресс, устойчивые характеристики мотивации (стремление к успеху /избегание неудачи) как основание для выбора форм контроля со стороны учителя;

- особенности характера, акцентуации характера;

- особенности межличностных отношений (внешнее коммуникативное поведение, статус в группе, предпочтения в дружбе, способность к сотрудничеству).

Важно отметить, что прежде, чем применять ту или иную психодиагностическую методику, нужно выяснить, для какого возраста рекомендовано ее использование. Одна из самых серьезных проблем, возникающих в ситуации осуществлении психолого-педагогических исследований, в которых испытуемыми являются учащиеся, заключается в сравнении и сопоставимости результатов тестирования одного и того же психологического качества ребенка/подростка, изменяющегося во времени (например, изучение динамики развития познавательных процессов при переходе из начальной школы в среднюю). Лонгитюдные исследования на выборках учащихся должны учитывать факт взросления детей, при этом диагностические срезы осуществляются методиками, часто различными по своей структуре и содержанию. Даже в том случае, если варианты одноименного теста для разных возрастов преемственны и разработаны одними и теми же авторами, указанная проблема не снимается полностью.

В настоящий момент разработаны системы психодиагностических методик, предназначенных для комплексной оценки уровня психологического развития детей, поступающих в школу, учащихся начальных, средних и старших классов, включая характеристику их познавательных процессов, личности и межличностных отношений, оценку имеющихся у них практических умений и навыков. Как правило, в диагностические системы включена оценка общей ориентации детей в окружающем мире, отношение ребенка к обучению в школе, характеристик внимания, памяти, мышления, речи, творческих способностей, мотивации достижения успехов, личностных качеств, межличностных отношений. Авторы пособия рекомендуют использование пакета методик, разработанных Л. А Ясюковой, который включает:

1. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе;
2. Прогноз и профилактика проблем обучения в в 3-6 классах;
3. Прогноз и профилактика проблем обучения, социализация и профессиональное самоопределение старшеклассников.

В Приложении 1 к данному пособию представлены некоторые наиболее валидные и надежные методики для диагностики познавательных способностей учащихся. В списке литературы представлены пособия, сборники тестов и методик, которые могут быть включены в разнообразные диагностические программы [15, 16, 24, 44, 68, 75, 76, 100]. В табл. 2 представлен перечень наиболее валидных методик, которые могут быть использованы в диагностической работе со школьниками.

Таблица 2

Перечень психологических методик для учащихся начальной школы и среднего звена

Свойство	Методики диагностики
Интеллект	Тесты интеллекта Векслера, Р. Кеттелла, Амтхауэра, «Прогрессивные матрицы» Равена
Креативность, творческий потенциал	1. Тест Э. Торренса, Дж. Гилфорда 2. Тест свободных ассоциаций С. Медника 3. Тест дивергентного мышления Ф. Вильямса 4. Тест «Многозначные слова» Огородовой Т.В., Кашапова М.М. 5. Опросник «Самооценка творческих характеристик личности» Ф. Вильямса Методика диагностики уровня притязаний Й. Шварцландера

Свойство	Методики диагностики
Темперамент	Методика оценки характеристик темперамента Г. Айзенка
Акцентуации характера	Характерологический опросник К. Леонгарда, Г. Шмишек
Личностные черты	Факторный личностный опросник Р. Кеттела
Мотивация учебной деятельности	1. Анкета для оценки уровня школьной мотивации учащихся начальных классов Н. Лускановой 2. Методика изучения мотивов учебной деятельности студентов педагогических специальностей, адаптированная М. М. Калашниковой, В. Н. Косырева, О. В. Щекочихина 3. Методика изучения отношения к учебным предметам Г. Н. Казанцевой 4. Методика «Мотивация к избеганию неудач» Т. Элерса 5. Методика «Мотивация к успеху». Т. Элерса 6. Методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (МУН) А. А. Реана 7. Методика «Мотивация учебной деятельности: уровни и типы» Домбровской И. С
Ценностные ориентации	Методика «Ценностные ориентации» Ш. Шварца
Самооценка	Тест «Самооценка учащегося» Г. Н. Казанцевой
Самоактуализация	Тест по оценке уровня самоактуализации личности (САМОАЛ) Н. Ф. Калина
Самоотношение	Тест В. В. Столина, С. Р. Пантелеева
Социальный интеллект	Тест Дж. Гилфорда и М. Салливена
Особенности межличностного взаимодействия	Тест межличностного поведения Т. Лири Социометрическое исследование

Проведение комплексной систематической психодиагностики позволяет оценивать эффективность образовательной деятельности в школе с точки зрения того, в какой мере она способствует продвижению детей в своем психологическом развитии. Также важно подчеркнуть, что использование релевантных возрасту методик, мягкая позитивная интерпретация результатов при предъявлении их респондентам,

создает благоприятные условия для реализации потребности учащихся в самопознании. При обсуждении с учащимися разного школьного возраста результатов диагностики важно использовать полученные данные не как характеристики «психологического диагноза», а как актуальную самооценку себя, своих возможностей, которая в первую очередь направлена на развитие рефлексивных способностей и самопонимание личности. Важно еще раз напомнить, что при групповом обсуждении результатов можно оперировать только *средними показателями результатов по группе*, указаниями на нормы теста, обсуждая в первую очередь позитивные стороны полученных данных. **Персональные результаты предъявляются учащемуся только в индивидуальной беседе.**

2.6. Психолого-педагогическая диагностика профессиональных компетенций и личностных особенностей педагога

Достижение современных образовательных целей в полной мере зависит от компетенций педагогов, требования к которым меняются в соответствии с меняющимися образовательными приоритетами. Современные профессиональные требования к учителю связаны с необходимостью реализовывать содержание инклюзивного образования, с работой с одаренными детьми, детьми, имеющими проблемы в развитии и в состоянии здоровья, вынужденной работой в дистантном режиме. Все эти виды профессиональной деятельности предполагают обеспечение педагогов обновленной моделью педагогического образования и овладение инновационными технологиями педагогической деятельности. Условием успешной профессиональной деятельности современного учителя становится умение перестраивать ее с учетом меняющихся требований. На современном этапе развития образовательной практики становятся важным не столько знания педагога по предмету, а его личностные качества, устойчивые мотивы и ценностные ориентации, позволяющие включиться в систему непрерывного образования и поддерживать устойчивый интерес к профессии, высокую работоспособность. Перечисленные качества описывают понятие «психологическое здоровье педагога». Педагог постоянно включен в активное разноуровневое коммуникативное взаимодействие и в разнообразные, быстро меняющиеся и зачастую стрессогенные социальные

ситуации. Виды стрессогенных факторов в педагогической деятельности многочисленны: дольшая нагрузка (многие педагоги вынуждены работать на 1,5-2 ставки), рутинные виды деятельности в виде многочисленных отчетов, неудобные часы работы с перерывами в двух сменах, высокая моральная ответственность за здоровье детей, неконструктивные управленческие влияния, неблагоприятный психологический климат, низкая заработная плата, низкий статус профессии и многое другое. Существует ряд факторов, как указывает Л. М. Митина, которые определяют уровень профессионального здоровья и психологической зрелости личности педагогов [66, с. 45]. Эмоциональная составляющая включает стрессоустойчивость, эмоциональный интеллект, как способность понимать, оценивать и регулировать эмоциональные состояния свои и учащихся. Когнитивная составляющая включает, в первую очередь, достаточный для выполнения профессиональных обязанностей, уровень развития и реализации познавательных способностей, а также достаточный уровень рефлексивных способностей, обеспечивающих объективное представление об уровне профессиональной компетентности. Поведенческая составляющая подразумевает, что педагог владеет гибкими стратегиями профессионального поведения, которые позволяют преодолевать психическое напряжение, поддерживать высокую работоспособность на продуктивном уровне.

Л. М. Митина, предлагая системную теорию личностно-профессионального развития педагога [66, с. 11-13], подчеркивает, что на современном этапе необходим пересмотр взглядов на психологию учителя, его профессиональную деятельность, профессиональное общение, профессиональное развитие. Необходимо выделение интегральных личностных характеристик, обуславливающих в совокупности эффективность образовательной практики. В ряду интегральных личностных характеристик выделяются:

– *педагогическая направленность* как система ценностных ориентаций, задающих доминирующие мотивы профессиональной деятельности;

– *педагогическая компетентность* как сочетание знания предмета, методики и технологий преподавания, культуры педагогического общения, в основе которой лежит субъект-порождающая позиция педагога;

– *педагогическая гибкость* (педагогическое творчество, инновационность) как способность принимать и создавать новые оригинальные подходы к разрешению проблемных учебных ситуаций, ситуаций взаимодействия.

Несомненно, что подходов к оценке педагогических компетенций и личностных особенностей педагога значительно больше. Однако представления Л. М. Митиной позволяют рассматривать вопрос о достижении современных результатов образовательной практики с позиций физического и психологического здоровья педагога. Все выше сказанное позволяет сделать выводы о полисистемной связи описанных параметров и результатов всей образовательной деятельности. Поэтому работа с педагогическим коллективом является сложной комплексной задачей, предполагающей ориентацию в актуальном уровне развития личностных характеристик и профессиональных компетенций с дальнейшей разработкой программ, направленных на конструктивные преобразования выявленных установок, стратегий поведения.

Главным приоритетом административного управления педагогическими коллективами должна стать забота о профессиональном долголетии педагогов, предотвращение проблемы психического выгорания, забота о формировании благоприятного психологического климата ОУ, поддержка мотивации педагогов, предоставление возможности для разноуровневого сотрудничества, повышение уровня педагогической компетентности.

Отметим, что психолого-педагогическая диагностика педагогов затруднена по нескольким причинам:

– педагогические сообщества достаточно консервативны в поддержании представлений об учителе как идеале для подрастающего поколения. В связи с этим, при ответах на вопросы личностных методик педагоги предпочитают давать социально-ожидаемые «правильные» ответы;

– напряженные процедуры систематической аттестации педагогов с применением тестирования без представления надлежащей обратной связи по ее итогам вызывают опасения в ситуациях, когда необходимо дать ответы, раскрывающие некоторые персональные сведения (особенности). Для того, чтобы получить более искренние ответы, диагностические исследования педагогов проводятся анонимно. В связи

с этим результаты психолого-педагогической диагностики мало дифференцированы и дают только общее, групповое представление об исследуемых характеристиках;

– педагоги, работающие в одном образовательном учреждении, отличаются друг от друга по широкому спектру параметров: возраст, стаж, образование, учебный предмет, работа с детьми разного возраста, семейное положение, физическое здоровье и др. Эти объективные характеристики также важно учитывать при анализе результатов психолого-педагогической диагностики, однако предпочитаемая анонимность исследований не позволяет дифференцировать результаты.

В связи с вышесказанным наиболее благоприятный формат психолого-педагогической диагностики педагогов – это обучающие семинары, тренинги, в рамках которых педагоги сами вычисляют персональные результаты, получают устные интерпретации, при необходимости уточняют содержательные характеристики (при желании могут обратиться за персональной консультацией). После этого анонимные результаты могут быть собраны для их обобщения. В Приложении 3 пособия представлены апробированные методики, которые могут быть использованы в диагностических мероприятиях, целью которых является оценка степени психологического благополучия, личностных особенностей и уровня выраженности педагогических компетенций.

2.7. Диагностика образовательной среды/воспитательного пространства школы, вуза

Диагностика параметров образовательной среды/воспитательного пространства опирается на понимание сущности этих понятий. Понятие «образовательная среда» в настоящее время трактуется разнообразно: как совокупность образовательных технологий, внеучебной работы, управления учебно-воспитательным процессом, как фактор обучения и развития, как средство и как объект психолого-педагогической экспертизы. Л. С. Выготский указывал на важнейшую роль окружающей социальной среды и ее влияния на процесс обучения и развития, говоря о том, что она является источником всех специфических свойств личности. Понятие является самым ключевым из педагогических понятий, в контексте которого развиваются и удовлетворяются потребности личности: физиологические, потребность в безопасности,

потребность в любви, уважении, признании, одобрении, потребность в усвоении групповых норм и идеалов, потребность в значимой и преобразующей деятельности, познавательные и эстетические потребности, потребность в самостоятельном упорядочении индивидуальной картины мира. В. А. Ясвин [101] строит свое понимание образовательной среды на взаимодополнении двух данностей – данности мотивов и потребностей индивида и заданности определенных свойств внешнего мира, предоставляющих (или, напротив, ограничивающих) возможности для его обучения и развития, причем это взаимодополнение складывается во взаимодействии индивида с внешним миром.

В. А. Ясвин теоретически и эмпирически обосновал модель векторного моделирования образовательных сред и предложил рассматривать четыре типа образовательной среды: *догматической, карьерной, безмятежной и творческой*. В. А. Ясвин включает три структурных компонента образовательной среды, которые подлежат проектированию, моделированию и экспертизе: пространственно-предметный компонент, который должен обеспечить гетерогенность, сложность и гибкость пространственных условий; социальный компонент, который обеспечивает всех субъектов конструктивными межличностными и ролевыми (деловыми) взаимоотношениями; психодидактический компонент, определяющий содержание и методы обучения в соответствии с психологическими, возрастными и физиологическими особенностями обучающихся. Анализируя типологию образовательной среды, В. А. Ясвин отмечает, что ее характеристикой является модальность, как наличие или отсутствие в той или иной образовательной среде условий и возможностей для развития активности (или пассивности) ребенка и его личностной свободы (или зависимости). Образовательная среда понимается В. В. Рубцовым [71] как такая форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которая создает особые виды общности между учащимися и педагогом и между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания – умения – навыки учебной и коммуникативной деятельности.

В. И. Панов, выполняя психологический анализ педагогической деятельности в рамках экопсихологического подхода, включает отношения «учащийся – педагог/среда» в систему экопсихологических взаимодействий, которая понимается как совокупность взаимодействий

человека с разными видами окружающей его среды, ее разными компонентами [82, с. 68-69]. В. И. Панов выделяет следующие структурные компоненты образовательной среды:

– совокупность различных видов деятельности, необходимых для обучения и развития учащихся, которая определяет сущность технологического компонента;

– коммуникативный компонент как пространство межличностного взаимодействия и способов взаимодействия учащегося с данной образовательной средой в непосредственной или предметно-опосредованной формах;

– пространственно-предметный компонент как пространственные условия и предметные средства, которые обеспечивают возможность требуемых действий и поведения субъектов образовательной среды.

Тип взаимодействия, как отмечает В. И. Панов, определяется ролевой позицией каждого из его компонентов. Это означает, что каждый партнер по взаимодействию может занимать как субъектную, так и объектную позицию [63, 82]. В рамках экопсихологического подхода, как уже было указано в параграфе 1.6., В. И. Пановым выделяются шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий между компонентами «человек – окружающая среда»:

– *объект-объектный тип*, имеющий формальный характер и характеризующийся пассивностью/объектностью обеих сторон;

– *объект-субъектный тип*, характеризующий традиционное педагогическое воздействие педагога/среды на учащегося, занимающего пассивную ролевую позицию;

– *субъект-объектный тип*: образовательная среда и педагог как ее субъект выступают в качестве объекта восприятия, анализа, экспертизы (оценки), манипулирования, проектирования и иных действий со стороны учащегося;

– для *субъект-субъектного типа* характерны активные ролевые позиции в системе «учащийся – педагог (образовательная среда)». Поскольку субъектная позиция может быть направлена как на обеспечение сотрудничества и кооперации, так и на соперничество и конфликтное взаимодействие, то субъект-субъектный тип взаимодействия включает три подтипа: а) *субъект-обособленный*, в котором каждый из ком-

понентов системы «учащийся – педагог (образовательная среда)» занимает активную позицию по отношению к другому, не учитывая при этом субъектность другого компонента; б) *субъект-совместный*, при котором взаимодействие ученика и педагога имеет характер совместно-распределенного действия/педагогического взаимодействия; в) *субъект-порождающий* подтип взаимодействия, который характерен для тех ситуаций, когда взаимодействие учащегося и учителя невозможно без взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их интериоризации и экстериоризации и, следовательно, изменения субъектности и педагога и учащегося. «Порождающий» смысл субъект-порождающего типа взаимодействия заключается в порождении субъектности самой системы «учащийся – педагог (образовательная среда)», которая превращается в совокупного субъекта порождения иной субъектности каждого из ее компонентов. Отметим, что в рамках экопсихологической модели рассматривается поэтапное становление субъектности: от низкопродуктивных стадий – «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», до высокопродуктивных – «критик», «мастер», «творец» [82, с. 77].

Психодидактическая модель образовательной среды разрабатывалась В. В. Давыдовым, В. И. Пановым, В. П. Лебедевой, В. А. Орловым в рамках развивающего образования для одаренных детей [58]. В соответствии с психодидактическими принципами образовательная среда создает условия, которые в свою очередь, способствуют: включению учащихся в различные виды деятельности как необходимому условию их развития; развитию актуального уровня способностей и обозначению зоны ближайшего развития; проявлению творческих способностей; развитию субъектных качеств учащегося; социализации учащихся в соответствии с возрастными этапами развития; природосообразности, экологичности образовательных технологий, их соответствию возрастным особенностям. В. И. Панов подчеркивает, что образовательные технологии, используемые на разных возрастных этапах, объединяются общей направленностью на развитие осознанной саморегуляции и двигательной, познавательной, эмоциональной, личностной активности ребенка. Необходимым условием в рамках этих представлений является гуманистическая направленность личности педагога, рефлексивное отношение к себе, своей деятельности, гибкость,

способность и стремление к самоактуализации, личностно-профессиональному развитию.

В ситуации диагностики параметров образовательной среды, сама среда выступает предметом рефлексивной оценки в процессе ее индивидуального восприятия. Существует несомненная связь между содержанием и эмоциональной окраской представлений субъектов среды и способами ее организации и функционирования. Авторы пособия рекомендуют к использованию пособия Ю. Г. Панюковой [57], в котором представлено около сорока методик для оценки природной, городской, образовательной сред.

Второе направление психолого-педагогической диагностики связано с формированием и развитием различных пространств. В теории и практике можно встретить описание образовательного пространства, воспитательного, игрового и прочих. Исследователи процесса воспитания отмечают существование таких терминологических словосочетаний, как «пространство воспитания», «воспитательное пространство», «воспитательная среда». На уровне педагогической практики наиболее часто употребляется термин «воспитательное пространство» являющееся одним из механизмов развития личности. Понятие «воспитательное пространство» объединяет две идеи: идею пространства и идею воспитания. К. В. Дрозд отмечает, что первой воспитательное пространство описала Л. И. Новикова, которая под воспитательным пространством рассматривала педагогически целесообразно организованную среду, которая окружает ребенка или группу детей [27]. Под средой автор понимает все, что окружает ребенка: предметы, процессы, явления, людей, постройки, технику и т.д., то есть это то, среди чего протекает жизнь школьника. Среда – это данность, а не педагогическая конструкция. Отсюда становится понятным, что не всякая среда способна формировать личность с высоким духовно-нравственным потенциалом. Исходя из идей Л. И. Новиковой, воспитательное пространство тем и отличается от среды, что его надо выстраивать, создавать, конструировать, то есть оно является результатом деятельности по педагогизации среды.

Пространство можно понимать как форму бытия, характеризующую ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех системах. Пространство характеризует различ-

ные сферы человеческой деятельности с определенным перечнем элементов – это «пространство детства», «образовательное пространство», «воспитательное пространство», «экономическое пространство», «информационное пространство» и другие. К всеобщим свойствам пространства относятся: протяженность, означающая рядоположенность и сосуществование различных элементов; связанность и непрерывность, трехмерность, которая органически связана со структурностью систем и их движением; гомогенность и гетерогенность; многосвязанность и неисчерпаемость в количественных и качественных отношениях. Отличием образовательного пространства является то, что на формирование данного пространства влияют не только реальные образовательные события, уже произошедшие, но и потенциально мыслимые, виртуальные, возможные, которые могут никогда и не произойти или происходят только в мыслях субъектов образовательного процесса. Таким образом, предельная широта понятия образовательного пространства относительно всех других логично подчиняет себе все остальные и выступает доминирующей. Образовательное пространство характеризуется объемом образовательных практик, мощностью и интенсивностью образовательной информации, образовательной инфраструктурой общества. Также пространство отличают следующие свойства: протяженность и фрагментарность, прерывистость и непрерывность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов внутри пространства, открытость. Авторы пособия [21] определяют воспитательное пространство как динамическую сеть взаимосвязанных педагогических событий, которая создается усилиями социальных субъектов различного уровня, в среде пребывания взрослых и детей. Эффективность процесса становления личности зависит от числа и интенсивности событий внешней среды (социальной и природной), событий внутреннего мира ребенка (мыслей, чувств, идей, мировоззрений, позиций, отношений), событий его действий, поведения, поступков.

Разработанность понятия «пространство» позволяет выделить пространственные координаты и описать структуру пространства, представляющего собой взаимосвязь дидактического, социального, поддерживающего, личностного подпространств и подпространства внеучебной деятельности, которое включает в себя процесс организации и реализации динамической сети разноуровневых воспитательных

событий, направленных на профессиональное образование и развитие субъектов, в него включенных. Поддерживающее подпространство представляет собой совокупность помогающих, лично-развивающих отношений между всеми субъектами, в которых одна из сторон способствует другой стороне в личностном росте, развитии, лучшей жизнедеятельности, развитии зрелости. Результатом развития поддерживающего подпространства должны стать ценностные, осознанные и ответственные отношения субъектов воспитательного пространства друг к другу. Личностное пространство представляет собой внутренний мир личности, выраженный в устойчивых ценностных отношениях с субъектами пространства. Описание структуры пространства позволяет выделить критерии оценки подпространств и подобрать соответствующие критериям психолого-педагогические методики. В Приложении 4 данного пособия представлены многократно апробированные методики для психолого-педагогической диагностики параметров образовательной среды / воспитательного пространства.

2.8. Производственная педагогическая практика студентов: диагностический инструментарий для освоения

Учебный план педагогического института ВлГУ содержит три учебные практики: *учебная (ознакомительная), производственная (педагогическая) и производственная (преддипломная).*

I. Учебная (ознакомительная) практика студентов является одним из начальных этапов формирования молодого квалифицированного и конкурентоспособного специалиста, подготовленного к самостоятельной трудовой деятельности в сфере образования.

Главной целью учебно-ознакомительной практики является становление и развитие профессионально значимых качеств и компетенций будущего учителя, необходимых для достижения целей современного образования в условиях действующего педагогического процесса. Достижение цели учебно-ознакомительной практики обеспечивается решением следующих задач:

1. Знакомство с современным состоянием учебно-воспитательной работы и накопленным педагогическим опытом в образовательном учреждении.

2. Приобретение навыков, необходимых для успешного осуществления учебной и воспитательной работы с учетом психолого-возрастных особенностей обучаемых.

3. Формирование творческого подхода к педагогической деятельности, обогащение и расширение педагогического кругозора, выработка стратегии поведения учителя в различных педагогических ситуациях;

4. Совершенствование способностей к наблюдению за педагогическим процессом, к конструированию, реализации и оценке результатов соответствующей педагогической деятельности;

5. Воспитание чувства ответственности за результаты своего труда.

Программа практики включает три направления практической деятельности студентов:

1. *Анализ особенностей организации процесса обучения в школе на основе наблюдения* (карты наблюдения представлены в Приложениях 6, 7, 9 данного пособия):

– наблюдение за познавательной активностью учащихся, проявлениями мотивации учащихся к изучению учебного предмета;

– наблюдение за проявлениями реактивности как характеристики темперамента;

– наблюдение за использованием педагогических приемов, направленных на развитие познавательных способностей учащихся на уроке.

– наблюдение за речевыми воздействиями и оценочной деятельностью учителя в процессе урока;

– наблюдение за проявлением стилевых характеристик педагогического общения;

– наблюдение за деятельностью учителя по формированию универсальных учебных действий;

– наблюдение за ходом урока и его поаспектный анализ на основе предложенных схем.

2. *Реализация педагогической деятельности в качестве помощника классного руководителя:*

– составление краткой характеристики классного коллектива;

– анализ плана работы классного руководителя на первое полугодие;

– разработка методических рекомендаций по проведению одного внеурочного воспитательного дела по одному из направлений воспитательной деятельности для детей школьного возраста.

3. *Самодиагностика личности студента* с привлечением методик, представленных в Приложении 5:

– Опросник самоутверждающего поведения (ОСП) (Р.В. Овчарова)

– Опросник социально-коммуникативной компетентности (СКК) (Р.В. Овчарова)

– Самоанализ достигнутого уровня субъектности (И.В. Плаксына)

– Тест «Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе» (Т.Т. Соколова)

– Мотивация выбора педагогической специальности (С. А. Пакулина, С. М. Кетько)

II. Производственная (педагогическая) практика дополняет и обогащает теоретическую подготовку, создает возможность для закрепления и углубления полученных теоретических знаний, перевода их в плоскость технологического применения, формирования профессиональных умений, адаптации студентов к профессиональной педагогической деятельности. В процессе практики студент, реализуя сложившийся профессиональный опыт, задается новыми вопросами, связанными с профессиональной деятельностью. Именно педагогическая практика призвана пробудить потребность в педагогическом самообразовании и личностном самосовершенствовании как необходимой составляющей педагогической культуры. Производственная педагогическая практика студентов предполагает приобретение опыта работы в роли помощника классного руководителя. Поэтому перед студентами ставятся следующие задачи

1. На основе изучения особенностей классного и системы воспитательной работы классного руководителя с классом, выделить педагогические проблемы и предложить научно обоснованные пути их разрешения.

2. Обозначить наиболее значимые воспитательные задачи и проанализировать опыт собственной помощи в реализации этих педагогических задач;

3. Приобрести опыт подготовки и проведения разнообразных форм организации внеклассной воспитательной работы.

4. Оценить результативность примененных форм организации внеклассного воспитательного процесса с точки зрения учета возрастных и психологических особенностей учащихся класса. подготовить и организовать психолого-педагогическое исследование классного коллектива;

5. Составить социально-психологический портрет классного коллектива (характеристику группы) по результатам исследования.

6. На основе данных, полученных при исследовании класса составить характеристику на одного из учащихся.

Напоминаем, что все исследования проводятся с учетом принципов конфиденциальности и профессиональной этики педагога, с учетом возрастных особенностей в естественных условиях учебно-воспитательного процесса.

Важно отметить, что школьный класс представляет собой устойчивое объединение людей с постоянным составом, очерченными границами, в котором общение носит непосредственный характер. Сложность составляет вопрос наличия общих целей. В силу того, что деятельность каждого ученика сугубо индивидуальна, школьный класс в своем основании не несет общих целей и не может быть отнесен к малым группам. Однако искусственное создание их, привнесение извне в индивидуальную деятельность в воспитательных целях или по доброй воле участников открывает для школьного класса возможность превращения в малую группу. Варианты такой работы – создание разнообразных форм конструктивной совместной деятельности учащихся (коллективные творческие дела, ситуации деловой взаимозависимости членов группы, реальная социально значимая деятельность класса) – формируют единство целей и ценностей.

Планирование и реализация психолого-педагогической диагностики уровня развития классного коллектива основывается на следующих критериях:

1. *Система устойчивых межличностных отношений*, основанных на симпатии. Стабильность-непостоянство дружеских диад и микрогрупп плюс доброжелательность отношений между микрогруппами – очень важные показатели состояния класса, зрелости сложившихся отношений;

2. *Готовность группы к выдвижению лидера* в ситуации, требующей управления групповыми действиями. Умение следовать за лидером – это признак социальной зрелости и отдельного человека, и группы.

3. *Уровень сплоченности группы*, наличие в группе общих чувств и настроений, общность оценок и реакций на воздействия извне или со стороны отдельных участников, готовность к принятию коллективной ответственности за те или иные действия группы и т.д. У членов сплоченной группы повышается уровень психологического здоровья, самооценка, снижается тревожность, появляется состояние личной защищенности.

4. *Готовность к принятию групповых решений*. Умение принимать коллективные решения, которые бы продвигали развитие группы в целом, и при этом воспринимались бы каждым членом группы как его собственное, – серьезный показатель высокого уровня развития класса.

5. *Уровень доверия и открытость* внутригрупповым конфликтам. При высоком уровне доверия в группе противоречия между свободно выражающимися людьми достойно, достаточно доброжелательно разрешаются.

6. *Принятые способы нормативного контроля*. Как группа относится к фактам нарушения принятых норм и правил, к каким наказаниям и поощрениям склонна, каков стиль поведения в подобных ситуациях у высокостатусных членов группы?

Для составления психолого-педагогической характеристики классного коллектива рекомендуется использовать следующие методы:

1. Наблюдение на уроке, во внеурочное время (карты наблюдений);
2. Беседа (с учащимися, с классным руководителем и другими учителями);
3. Биографический метод (анализ данных классного журнала);
4. Анкетирование (интересов, увлечений, посещение внешкольных образовательных учреждений);
5. Тестирование.

В Приложении 8 данного пособия представлены методики для изучения степени сплоченности, системы устойчивых взаимоотношений, ценностно-ориентационного единства классного коллектива.

III. Производственная преддипломная практика завершает этап вузовской подготовки к профессиональной педагогической деятельности и создает возможность для апробации приобретенных педагогических компетенций, перевода их в плоскость технологического применения. Производственная педагогическая практика студентов предполагает приобретение опыта работы в роли учителя. Диагностическая составляющая практики состоит в формировании рефлексивной позиции будущего педагога по отношению к осуществляющейся педагогической деятельности в процессе диагностики и анализа развивающего потенциала урока. Это осуществляется в процессе работы с картами наблюдения за деятельностью педагога во время урока. Качественной и действенной диагностической процедурой является сравнение самооценки проведенного урока студентом и сравнение ее результатов с оценками посетивших урок однокурсников. В Приложениях 7, 9 представлены карты наблюдения за коммуникативной деятельностью педагога на уроке, а также схемы психолого-педагогического анализа урока.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На современном этапе вся система образования включена в процессы осмысления и пересмотра образовательных целей, методов и технологий обучения. Это задает вектор профессионального развития педагогического сообщества в направлении овладения современными инновационными технологиями обучения и воспитания, меняющимся содержательный учебный контент и привычные способы взаимодействия всех участников образовательного процесса. Обеспечение педагога знаниями и умениями в области отбора и проектирования предметного содержания, педагогических технологий, в единстве с развитием/саморазвитием личности педагога и учащегося и образовательной среды/пространства учебной организации – в этом и заключается задача современной высшей школы. Это, в свою очередь, актуализирует необходимость планирования и реализации научно обоснованных и методически проработанных психолого-педагогических исследований, направленных на выявление степени и качества влияния системных изменений на развитие всех субъектов образования.

Психолого-педагогическая диагностика выступает как система способов получения знаний о содержании «зоны актуального развития» и тенденциях индивидуально-личностного развития субъектов педагогического взаимодействия с тем, чтобы спланировать и реализовать дальнейшую деятельность по управлению качеством образования с опорой на обоснованные, диагностически выверенные критерии.

Учебное пособие раскрывает основные тенденции в развитии образования, современные требования к его результатам в области обучения и воспитания, знакомит будущих педагогов с основами психолого-педагогической диагностики как специализированной областью

педагогической деятельности. Авторы пособия стремились сделать его содержание практико-ориентированным, дополняющим содержание классических курсов педагогической направленности.

Мы надеемся, что представленный материал будет полезен тем студентам и педагогам, для которых вопросы развития профессиональной компетентности тесно связаны с задачами педагогического обеспечения достижения целей современного образования. Предложенные диагностические практики будут полезны не только для объективного определения результатов своей педагогической и организационно-методической работы, но и для проектирования и реализации на этой основе успешной профессиональной карьеры, апробации и внедрения передового инновационного опыта как управляемого процесса.

СПИСОК БИБЛИОГРАФИЧЕСКИХ ССЫЛОК

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Анцупов, А. Я. Проблемы психологического исследования. Указатель 1050 докторских диссертаций. 1935 – 2007 гг. / А. Я. Анцупова [и др.]; под ред. профессора А.Я. Анцупова. М. : Этника, 2008. 232 с.
3. Арсланьян В. П., Стюхина Г. А. ФГОС: достижение личностных и метапредметных результатов (психолого-педагогический аспект) : учеб.-метод. пособие. М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2013. 92 с.
4. Асмолов А. Г. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. В. Володарская, О. А. Карабанова, Н. Г. Салмина, С. В. Молчанов. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 159 с.
5. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А., Молчанов С. В., Салмина Н. Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. №1(5). С. 104 – 110.
6. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (методические основы). – М.: Просвещение, 1982. 192 с.
7. Бадмаев Б. Ц. Психология в работе учителя: В 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр. ВЛАДОС, 2000. Кн. 2: Психологический практикум для учителя : развитие, обучение, воспитание. 160 с.
8. Барсукова Е. М., Белолуцкая А. К., Иванова Е. В., Леван Т. Н., Шмис Т. Г., Устинова М. А., Лозовский М. Б. Формирование современной образовательной среды // <https://director.rosuchebnik.ru/upload/service/director/fsos.pdf>
9. Безрукова В. С. Основы духовной культуры: (энциклопедический словарь педагога). Екатеринбург, 2000. 814 с
10. Белая О. П., Горовая В. И. Инновационное образовательное пространство и инновационная культура общества: диалектика взаимовлияния// Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2010. № 3. С. 15-19. URL: <https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/7541?ysclid=l12ffrtguz>

11. Белякова Е. Г. Психолого-педагогический мониторинг : учебное пособие для вузов / Е. Г. Белякова, Т. А. Строкова. Москва : Издательство Юрайт, 2022. 243 с. (Высшее образование). Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/490720>

12. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.: Педагогика, 2006. С.11.

13. Борытко Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова ; под ред. Н. М. Борытко. М. : Академия, 2008. 320 с.

14. Брушлинский А. В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А. В. Брушлинского. М. И. Воловиковой. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 9 – 33.

15. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике. 3-е изд. СПб. : Питер, 2007. 688 с.

16. Бухарова И. С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста : учебное пособие для вузов / И. С. Бухарова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2022. 119 с. (Высшее образование). Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/492837>

17. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. М.: Логос, 2010. 336 с.

18. Вербицкий А. А. Воспитание в образовательном процессе: контекстный подход // VII Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность». 7 – 8 июля 2011 года. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2011. С. 25 – 27.

19. Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве : сборник статей / под общей редакцией О. К. Поздняковой. Том 4. Самара : СГСПУ ; М. : МПСУ, 2016. 387 с.

20. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова; под общ. ред. В. А. Сластенина и И. А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.

21. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса: монография / И. В. Плаксина [и др.]; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. 274 с.

22. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998. С. 34-107.

23. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. М. : Академия, 2005. 367 с.

24. Двинин А. П. Психодиагностика: образование и кадровый менеджмент. Учебно-диагностическое пособие / А. П. Двинин, И. А. Романенко. СПб.: Люмбер, 2015. 148 с.

25. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев ; под науч. ред. В. И. Блинова. М.: Издательство «Перо», 2019. 50 с.

26. Дорошенко С. И. Системные изменения в сфере диагностики и оценивания качества школьного образования / Субъектно-ориентированный образовательный процесс: история, теория, инновационная практика : Педагогические чтения памяти И.Я. Лернера : материалы X Всерос. науч.-практ. конф. 26 нояб. 2021 г., г. Владимир / Междунар. акад. наук пед. образования ; Ин-т теории и истории педагогики и науч. проблем. совет по дидактике РАО ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. С. 256-263.

27. Дрозд К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования: вос-питательный аспект. Учебно-методическое пособие. Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. 322 с.

28. Дрозд К. В. Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение : учеб.-метод. пособие / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. 456 с. URL: <http://e.lib.vlsu.ru:80/handle/123456789/5805>

29. Дрозд К. В. Развитие социально-личностных компетенций будущих профессионалов в условиях воспитательного пространства вуза: монография/ К. В. Дрозд, И. В. Плаксина; Владим. гос. ун-т. Владимир: Изд-во Владим. гос. ун-та, 2011. 148 с.

30. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2002. 256 с.
31. Дудина М. М. Основы психолого-педагогической диагностики: учебное пособие / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. 190 с.
32. Ермолаев О. Ю. Математическая статистика для психологов. М. : Флинта, 2003. 336 с.
33. Журавлев А. Л. Разработка понятий современной психологии / Отв. ред. Е. А. Сергиенко, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. 702 с.
34. Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б. Социально-психологическое пространство личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 496 с.
35. Загвязинский В. И. Изменение социальных функций образования и его стратегических ориентиров в период модернизации // «Инновационные проекты и программы в образовании». Раздел: Теория инновационной деятельности, 2012. №1. С. 3 – 7.
36. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атарханов. М., 2003. 305 с.
37. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 3. С. 27 – 40.
38. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России, 2005. № 4. С. 23 – 29.
39. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 42 с.
40. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / пер. с нем. Н. М. Рассказова. М.: Педагогика, 1991. С. 6.
41. Каграманян К. А. Содержание образования и законы его построения// Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России, 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhanie-obrazovaniya-i-zakony-ego-postroeniya> (дата обращения 15.02.2022)],

42. Каракровский В. А., Новикова Л. И., Селиванова Н. Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание!: Теория и практика школьных воспитательных систем. М.: Новая школа, 1996. 160 с.

43. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / под ред. М. Н. Скаткина и В. В. Краевского. Москва: Педагогика, 1978. 208 с.

44. Комаров Р. В. Введение в психологию одаренности: Учебное пособие. М.: ООО «Талант», 2015. 116 с.

45. Краснова, Л. А. Содержание образования: традиции и перспективы развития // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2014. – № 4 (19). С. 35-44.

46. Курсовые и выпускные квалификационные работы студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»: учеб. пособие / И. В. Плаксина, Л. И. Богомолова; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2018. 109 с. URL: <http://e.lib.vlsu.ru:80/handle/123456789/7345>

47. Лобок А. М. Школа нового поколения // Журнал «Эксперимент и инновации в школе». Раздел: Теория инновационной и экспериментальной деятельности, 2010. № 6. С. 2 – 11.

48. Лобок А. М., Никонова Л. М., Ярославцева Е. А., Бордюгова О. А. Формирование гражданского самосознания и духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях ученического самоуправления (Проект «Шаг навстречу») // Инновационные проекты и программы в образовании. Раздел: Инновации в образовательных учреждениях, 2014. №1. С. 39 – 52.

49. Ляба Л. Я. Способы интеграции качественных и количественных методов // Мир психологии. 2004. № 1. С. 35 – 47.

50. Малова Е.Н. Исследовательский потенциал как составляющая субъектности педагога / Субъектно-ориентированный образовательный процесс: история, теория, инновационная практика : Педагогические чтения памяти И.Я. Лернера : материалы X Всерос. науч.-практ. конф. 26 нояб. 2021 г., г. Владимир / Междунар. акад. наук пед. образования ; Ин-т теории и истории педагогики и науч. проблем. совет по дидактике РАО ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2021. С. 202-209.

51. Манаев О. Т. Контент-анализ – описание метода. URL: http://www.it2b.ru/articles/razdel2/art2_2_87.php

52. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2001. 640 с.

53. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А. А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003. С. 35.

54. Обучение в дистанте от А до Я: методическая копилка дистанционных образовательных технологий, инструментов и опыта Томского политехнического университета / А. С.Фадеев, О. Б. Лобаненко, И. В.Ряшенцев. URL: <https://portal.tpu.ru/www/distance>)

55. Овсянникова С. К. Педагогическая диагностика и коррекция в воспитательном процессе: Учебно-методическое пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. 243 с.

56. Осмоловская И. М., Шалыгина И. В. О культурологическом подходе к формированию содержания образования // Образование и наука. 2006. № 2 (38). С. 120-127.

57. Отечественная экопсихология: направления исследований и методический инструментарий / составитель Ю. Г. Панюкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. 312 с.

58. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М.; СПб.; Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. 304 с.

59. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.

60. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учебник для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.; под ред. С. А. Смирнова. М.: Академия, 2001. 512 с.

61. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. 3-е изд. Москва: Издательство Юрайт, 2021. 392 с.

62. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад (гл. ред.) и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.

63. Плаксина И. В. Субъект-субъектные отношения в образовательном процессе // Международная научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития: современные вызовы и риски» М.: Федеральное государственное бюджетное учреждение «Психологический институт РАО», 2016. С. 155 – 159.

64. Поляков С. Д. Реалистическое воспитание. М.: Новая школа, 2004. 224 с.

65. Примерные рабочие программы по учебным предметам. 2021. URL: https://edsoo.ru/Primernie_rabochie_progra.htm?

66. Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования / Под ред. Л. М. Митиной. М.; СПб. : Нестор-История, 2015. 416 с.

67. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.

68. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 416 с.

69. Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. СПб.: Питер, 2008. 208 с.

70. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.

71. Рубцов В. В., Улановская И. М. Технология оценки образовательной среды. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 256 с.

72. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. 358 с.]:

73. Самохвалова А. Г., Тихомирова Е. В., Кирпичник А. Г., Груздев В. В. Критерии и методика оценки актуального состояния системы воспитания в образовательной организации // Вестник КГУ, 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-i-metodika-otsenki-aktualnogo-sostoyaniya-sistemy-vospitaniya-v-obrazovatelnoy-organizatsii>

74. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. Т.1. М., 2006. 816 с.

75. Сергеев. В. М. В помощь практическому психологу. Методика диагностики уровня сформированности совместной педагогически организованной деятельности группы // Мир психологии и психология в мире. 1994. № 6. С. 108-116.

76. Середа Е. И. Практикум по межличностным отношениям: мощь и личностный рост. СПб.: Речь, 2006. 224 с.

77. Сериков В. В. Педагогическое исследование: в поисках путей повышения качества // Образование и наука. 2015. №7. С. 4 – 23.

78. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2001. 350 с.

79. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: ТЦ Сфера, 2003. 288 с.

80. Солодова Е. А. Методология формирования современного синергетического мировоззрения студентов на основе трансдисциплинарного подхода // Образование и наука. 2014. № 2 (111). С. 3-17.

81. Становление субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз [Электронный ресурс] : монография / И. В. Плаксина, А. В. Зобков, К. В. Дрозд и [и др.] ; Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) Владимир ;, ВлГУ, 2020 298 с. URL: <http://dspace.www1.vlsu.ru/bitstream/123456789/8645/1/02067.pdf>>»

82. Становление субъектности учащегося и педагога: эконпсихологическая модель / Под ред. В. И. Панова. М.: ПИ РАО; СПб.: Нестор-История, 2018. 304 с.

83. Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 619 с.

84. Сумнительный К. Е. Инновации в образовании. Вектор развития и основная реальная практика. – URL: http://www.mos-cons.ru/file.php/1/innov_v_obrazov/innov_v_obrazov.htm 16.08.13

85. Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь справочник / Под общ. ред. Т. А. Барышевой. СПб.: Изд-во: ВВМ, 2014. 380 с.

86. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. Москва: Педагогика, 1983. 352 с.

87. Тестов В. А. Содержание современного образования: выбор пути // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 29-46.

88. Титов В. А. Общая педагогика : конспект лекций. М.: А-Приор, 2008. 271 с.

89. Улановский А. М. Феноменологическая психология: качественные исследования и работа с переживаниями. 2-у изд., испр. М.: Смысл, 2016. 255 с.

90. Фурьева Т. В. Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2022. 247с. (Высшее образование). Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/493340> .

91. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. URL: <http://eidos.ru/journal/htm>.

92. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебное пособие. 2-е издание, перераб. М.: Высшая школа, 2007. 639 с.

93. Цифровой дебют образовательных отношений: монография / под общ. ред. О. Е. Лебедевой, Н. А. Заиченко. СПб: ИПЦ СЗИУ РАН-ХиГС, 2021. 210 с.

94. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. Н. Новгород: Мининский университет, 2020. 50 с.

95. Шадриков В. Д. Профессиональные способности. М: Университетская книга, 2010. 320 с.

96. Шайденко Н. А. Воспитание студенческой молодежи в педагогическом вузе / Н. А. Шайденко, З. Н. Калинина // Педагогика. 2010. №6. С. 44 – 50.

97. Шамова Т. И., Шибанова Г. Н. Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. М.: ЦГЛ, 2003. 200 с.

98. Шаршакова Л. Б. Педагогическая диагностика образовательного процесса. Методическое пособие для педагогов дополнительного образования СПб.: ГБОУ ДОД Дворец детского (юношеского) творчества «У Вознесенского моста», 2013. 52 с.

99. Эльконин Б. Д. Психология развития: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 144 с.

100. Энциклопедия психодиагностики. URL: <https://psylab.info>

101. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

102. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Сентябрь, 2010. 125 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
(ВлГУ)**

УТВЕРЖДАЮ
Директор института
_____ М.В. Артамонова
« _____ » _____ 2021г.

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ОБРАЗОВАНИИ»

**Направление подготовки
44.04.01 – Педагогическое образование
Профиль/программа подготовки
«Педагогическая инноватика»**

Владимир
2021

1. ЦЕЛИ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

Цель освоения дисциплины Целями освоения дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика в образовании» является формирование целостного представления о сущности, методологических и теоретических аспектах организации психолого-педагогических исследований в образовательном процессе, что составляет основу для овладения выпускниками магистратуры компетенциями активной преобразовательной деятельности, готовностью к осуществлению проектирования и организации опытно-экспериментальной работы в школе.

Задачи:

- углубление представлений о специфике диагностических исследований в образовании;
- формирование компетенций в отборе и применении исследовательских методов и методик для решения практических задач в образовательном процессе;
- развитие у магистрантов способности к экспериментальной исследовательской работе, к творческому решению современных образовательных задач, имеющих инновационный характер;
- практическое освоение методов диагностики, оформления результатов диагностической, научно-исследовательской деятельности;
- развитие аналитических, прогностических, конструктивно-проектировочных умений магистрантов.

2. МЕСТО ДИСЦИПЛИНЫ В СТРУКТУРЕ ОПОП ВО

Дисциплина «Психолого-педагогическая диагностика в образовании» относится к части, формируемой участниками образовательных отношений.

3. ПЛАНИРУЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ

Планируемые результаты обучения по дисциплине, соотнесенные с планируемыми результатами освоения ОПОП (компетенциями и индикаторами компетенций)

Формируемые компетенции (код, содержание компетенции)	Планируемые результаты обучения по дисциплине, в соответствии с индикатором достижения компетенции		Наименование оценочного средства
	Индикатор достижения компетенции (код, содержание индикатора)	Результаты обучения по дисциплине	
ПК 1 Способен организовывать и реализовывать процесс обучения в образовательной организации соответствующего уровня образования	<p>ПК-1.1 Демонстрирует знания базовых нормативно-правовых актов и образовательных концепций, регулирующих процесс обучения в образовательной организации соответствующего уровня образования</p> <p>ПК-1.2 Способен осуществлять целесообразный отбор учебного содержания для построения процесса обучения в образовательной организации соответствующего уровня образования</p> <p>ПК-1.3 Способен формулировать и выполнять исследовательские задачи в своей научно-методической деятельности</p>	<p><i>Знает</i> содержание нормативно-правовых актов и образовательных концепций, регулирующих процесс обучения в образовательной организации соответствующего уровня образования</p> <p><i>Умеет</i> осуществлять целесообразный отбор учебного содержания для построения процесса обучения в образовательной организации.</p> <p><i>Владеет</i> навыками выполнения исследовательских задач в своей научно-методической деятельности</p>	<p>Тестовые вопросы</p> <p>Ситуационные задачи</p> <p>Практико-ориентированное задание</p> <p>Мультимедийные мини-проекты</p>

4.ОБЪЕМ И СТРУКТУРА ДИСЦИПЛИНЫ

Трудоемкость дисциплины составляет 4 зачетных единиц, 144 часа

**Тематический план
форма обучения – очная**

№ п/п	Наименование тем и/или разделов/тем дисциплины	Семестр	Неделя семестра	Контактная работа обучающихся с педагогическим работником				Самостоятельная работа	Формы текущего контроля успеваемости, форма промежуточной аттестации (по семестрам)
				Лекции	Практические занятия	Лабораторные работы	В форме практической подготовки		
1	Функции, методологические характеристики и структура психолого-педагогических исследований в образовании	2	1			2	2	10	
2	Классификация психолого-педагогических методов диагностики. Нормы профессиональной этики при использовании средств диагностики	2	3			2	2	10	
3	Психолого-педагогический мониторинг образовательных результатов	2	5					10	Рейтинг №1
4	Модель образовательной среды и характеристика средств ее диагностики	2	7			2	2	10	
5	Методы оценки развивающего эффекта образовательной среды: диагностика развития учащихся	2	9-11			4	4	20	
6	Методы оценки развивающего эффекта образовательной среды: диагностика развития профессиональных педагогических компетенций	2	13			2	2	10	Рейтинг №2
7	Психолого-педагогическая диагностика параметров образовательной среды/пространства	2	15			2	2	10	
8	Обработка и интерпретация результатов психолого-педагогической диагностики	2	18			2	2	10	Рейтинг №3
Всего за _2_ семестр:						18		90	
Наличие в дисциплине КП/КР						-			
Итого по дисциплине						18		90	Зачет

Содержание практических/лабораторных занятий по дисциплине

Тема 1. Функции, методологические характеристики и структура психолого-педагогических исследований в образовании

Содержание лабораторных занятий: обсуждение вопросов по теме занятия в процессе учебной модерации:

1. Психологическое знание в системе образования
2. Уровни актуальных исследовательских задач в системе образования
3. Функции психолого-педагогического исследования (объяснительная, преобразовательная, прогностическая, познавательная, критическая, рефлексивная)
4. Методология как нормативное знание о способах организации научного исследования.
5. Основные характеристики научного исследования: тема, проблема, актуальность, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза исследования.
6. Виды научных исследований в образовании

Тема 2. Классификация психолого-педагогических методов диагностики. Нормы профессиональной этики при использовании средств диагностики

Содержание лабораторных занятий: обсуждение вопросов по теме занятия в процессе учебной дискуссии:

1. Цели психологических измерений в образовании: выбор предмета диагностики.
2. Теоретические и эмпирические методы исследования.
3. Классификация психологических методов исследования по Б.Г. Ананьеву.
4. Субъективные, объективные и проективные методы.
5. Надежность и валидность методов исследования.
6. Природа психологических тестов и их применение.
7. Этические и социальные нормы психолого-педагогических исследований.

Тема 3. Психолого-педагогический мониторинг образовательных результатов

Содержание лабораторных занятий: обзор и обсуждение мини-проектов, подготовленных по темам:

1. Психолого-педагогические измерения в образовании.

2. Современные научные подходы к определению сущности, функций и процедуры мониторинга образовательных результатов (В.А. Ясвин, С.Л. Братченко, Э.Ф.Зеер, С.Д. Поляков, В.А. Сластенин, М.М. Поташник, В.С. Лазарев).

3. Мониторинг метапредметных и личностных образовательных результатов : критерии и средства.

4. Мониторинг качества образования: критерии и средства.

5. Мониторинг воспитательных результатов.

Тема 4. Модель образовательной среды и характеристика средств ее диагностики

Содержание лабораторных занятий: круглый стол по обсуждению вопросов:

1. Современные научные подходы к определению образовательной среды/пространства (В.А. Ясвин, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, А.Л. Журавлев, Л.И. Новикова, Д.Б. Григорьев, К.В. Дрозд, И.В. Плаксина).

2. Целевые установки образовательной среды/пространства школы.

3.Типология образовательных сред. Организационно-образовательные модели среды.

4. Возможности диагностики характеристик среды/пространства.

Тема 5. Методы оценки развивающего эффекта образовательной среды: диагностика развития учащихся

Содержание лабораторных занятий: анализ и апробация диагностических средств, направленных на диагностику личности учащегося:

1. Диагностика социально-психологического развития учащегося: объективный и субъективный уровни (социометрические исследования в группе, степень адаптации учащегося в группе, качество коммуникаций учащегося).

2. Диагностика индивидуально-личностных характеристик (самооценка, уровень притязаний, уровень тревожности, мотивация учения, уровень развития субъектных качеств и др.)

3. Диагностика учебно-познавательного развития учащихся (познавательная активность, уровень развития интеллекта, креативных способностей, учебные достижения учащегося).

4. Оценка степени удовлетворенности учащегося качеством образовательных услуг.

Тема 6. Методы оценки развивающего эффекта образовательной среды: диагностика развития профессиональных педагогических компетенций

Содержание лабораторных занятий: анализ и апробация диагностических средств, направленных на диагностику психологического климата и педагогических компетенций:

1. Диагностика социально-психологического климата школы и степени удовлетворенности профессиональной деятельностью.

2. Диагностика индивидуально-личностных характеристик педагогов (уровень нейротизма, степень профессионального выгорания, ориентация на сотрудничество, креативность, тип профессиональной идентичности).

3. Диагностика профессиональных компетенций педагога (когнитивные, методические, организационные, коммуникативные и др. компетенции по В.Д. Шадрикову)

Тема 7. Психолого-педагогическая диагностика параметров образовательной среды/пространства

Содержание лабораторных занятий: анализ и апробация диагностических средств, позволяющих организовать экспертизу образовательной среды:

1. Современные научные подходы к определению сущности, функций и процедуры экспертизы образовательной среды.

2. Диагностика параметров образовательной среды (методика векторного моделирования В.А. Ясвина, методика оценки параметров среды В.А. Ясвина)

3. Диагностика организационно-образовательных моделей среды (В.А. Ясвин, И.В. Плаксина).

4. Экопсихологический подход в описании образовательной среды (В.И. Панов).

Тема 8. Обработка и интерпретация результатов психолого-педагогической диагностики

Содержание лабораторных занятий: круглый стол по обсуждению вопросов:

1. Основные статистические понятия, характеризующие результаты психолого-педагогической диагностики.

2. Нормы, относительность норм, внутри групповые нормы результатов тестов.

3. Количественные способы анализа и представления данных.

4. Качественные феноменологические измерения: способы анализа и представления данных.

5. Интерпретация результатов диагностики.

5. ОЦЕНОЧНЫЕ СРЕДСТВА ДЛЯ ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ, ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ ПО ИТОГАМ ОСВОЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

5.1. Текущий контроль успеваемости:

Вопросы рейтинг – контроля № 1

1. Особенности и функции фундаментальных и прикладных исследований в сфере образования.

2. Роль и специфика психологического знания в системе образования

3. Основные характеристики научного исследования

3. Классификация психологических методов исследования по Б.Г. Ананьеву.

4. Субъективные, объективные и проективные подходы к организации психолого-педагогических исследований.

5. Сущность надежности и валидности методов исследования.

6. История возникновения психологических тестов и целей их применения.

7. Этические и социальные нормы психолого-педагогических исследований.

8. Правовые ограничения в исследовательской деятельности.

Вопросы рейтинг – контроля № 2

1. Критерии измерения результатов образования.

2. Сущность, функции и процедуры мониторинга образовательных результатов

3. Познавательные, метапредметные и личностные результаты образования: критерии и средства.

4. Возможности оценки воспитательных результатов.

5. Современные научные подходы к определению образовательной среды/пространства

6. Средства диагностики социально-психологического развития учащегося.

7. Средства диагностики индивидуально-личностных характеристик учащегося.

8. Средства диагностики учебно-познавательного развития учащихся.

Вопросы рейтинг – контроля № 3

1. Средства диагностики социально-психологического климата педагогического коллектива.

2. Средства диагностики профессиональных и личностных компетенций педагогов.

3. Современные научные подходы к определению сущности экспертизы образовательной среды.

4. Целевые установки образовательной среды/пространства школы.

5. Возможности диагностики характеристик среды/пространства.

6. Процедура экспертизы образовательной среды.

7. Экопсихологические типы взаимоотношений в образовательной среде.

8. Статистические понятия, характеризующие качество психолого-педагогической диагностики.

9. Количественные и качественные способы анализа и представления данных.

5.2. Промежуточная аттестация по итогам освоения дисциплины:

Перечень вопросов к экзамену

1. Методологическая культура учителя-исследователя

2. Описательная, объяснительная и прогностическая функции науки и их характеристика. Сравнительный анализ научного и житейского познания.

3. Научное исследование как деятельность в сфере образования. Основные характеристики научного исследования.

4. Характеристика эмпирического, теоретического и нормативного педагогического знания.

5. Специфика современного психолого-педагогического исследования. Особенности и функции фундаментальных и прикладных исследований в сфере образования.

6. Роль и специфика психологического знания в системе образования.
7. Классификация психологических методов исследования.
8. Субъективные, объективные и проективные подходы к организации психолого-педагогических исследований.
9. Требования к надежности и валидности методов психолого-педагогических исследований.
10. Этические и социальные нормы психолого-педагогических исследований. Правовые ограничения в исследовательской деятельности.
11. Критерии измерения результатов образования. Возможности оценки воспитательных результатов.
12. Сущность, функции и процедуры мониторинга образовательных результатов.
13. Познавательные, метапредметные и личностные результаты образования: критерии и средства.
14. Современные научные подходы к определению образовательной среды/пространства
15. Диагностика социально-психологического и личностного развития учащегося.
16. Диагностика интеллектуального развития учащихся.
17. Оценка социально-психологического климата педагогического коллектива как элемента образовательной среды/пространства.
18. Оценка профессиональных и личностных компетенций педагогов.
19. Понятие экспертизы образовательной среды. Диагностика характеристик среды/пространства.
20. Диагностика экопсихологических типов взаимоотношений в диаде «учащийся-педагог» как характеристики образовательной среды.
21. Статистические понятия, характеризующие качество психолого-педагогической диагностики.
22. Количественные и качественные способы анализа и представления данных.
23. Исследовательские умения как составляющая педагогического опыта учителя-экспериментатора. Типология исследовательских умений учителя: операционные; организаторские; практические; коммуникативные.

5.3. Самостоятельная работа обучающегося

Задания для самостоятельной работы по темам курса:

Тема 1. Функции, методологические характеристики и структура психолого-педагогических исследований в образовании

1. Подготовить тезаурус научных терминов по теме занятия
2. Сформулировать актуальную для образовательного учреждения (по выбору магистранта) проблему исследования.
3. Выделить и описать основные характеристики научного исследования в соответствии с выделенной проблемой.
4. Подготовиться к участию в обсуждении вопроса «Измерение результатов образования: проблемы и возможности».

Учебно-методическое обеспечение:

1. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса [Электронный ресурс] : Монография/ И.В. Плаксина [и др.], Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 273 с. <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/4407/1/01467.pdf>

2. Дрозд, К.В. Актуальные вопросы педагогики и образования: воспитательный аспект [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / К.В. Дрозд; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 323 с. <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/4547/1/01504.pdf>

3. Курсовые и выпускные квалификационные работы студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»: учеб. пособие / И.В. Плаксина, Л.И. Богомолова; Владим. гос. ун-т им.А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2018.– 109 с. <http://e.lib.vlsu>

4. Педагогика: учебник / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2012. – 608 с.

5. Фуряева, Т. В. Психолого-педагогическая диагностика : учебное пособие для вузов / Т. В. Фуряева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 247 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-09285-1. – Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/493340> .

6. Шкляр, М.Ф. Основы научных исследований [Электронный ресурс] : Учебное пособие для бакалавров / М. Ф. Шкляр. – 5-е изд. – М.:

Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2013. – 244 с. // <http://znanium.com/bookread2.php?book=415019>

Тема 2. Классификация психолого-педагогических методов диагностики. Нормы профессиональной этики при использовании средств диагностики

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовить мини-проекты /презентации «Многообразие и сущность методов психолого-педагогического исследования" и "История возникновения измерений с помощью тестов».

2. Подготовить психолого-педагогические методики, соответствующие субъективному, объективному и проективному методам исследования

3. Подготовиться к участию в групповой дискуссии «Этические и социальные нормы психолого-педагогических исследований».

Учебно-методическое обеспечение:

1. Курсовые и выпускные квалификационные работы студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»: учеб. пособие / И.В. Плаксина, Л.И. Богомолова; Владим. гос. ун-т им.А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2018.– 109 с.<http://e.lib.vlsu>.

2. Шипилина, Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Электронный ресурс] : учеб. пособие для аспирантов и магистрантов по направлению «Педагогика» / Л. А. Шипилина. – 3-е изд., стереотип. – М.: ФЛИНТА, 2011. – 204 с. // <http://znanium.com/catalog.php?item=tbk&code=36&page=57>

3. Шкляр, М.Ф. Основы научных исследований [Электронный ресурс] : Учебное пособие для бакалавров / М. Ф. Шкляр. – 5-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2013. – 244 с. // <http://znanium.com/bookread2.php?book=415019>

Тема 3. Психолого-педагогический мониторинг образовательных результатов

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовить мини-проект /презентацию "Современные научные подходы к определению сущности, функций и процедуры мониторинга образовательных результатов".

2. Подготовить конспект «Образовательные результаты по ФГОС : критерии и средства оценки».

3. Выполнить обзор публикаций (одного из электронных ресурсов по выбору) за последний год, посвященных проблемам психолого-педагогического мониторинга образовательных результатов (Народное образование // www.intelligent.ru; Директор школы // www.direktor.ru; методическая библиотека Завуч.инфо // <http://www.zavuch.ru/methodlib/>; Инновации и эксперимент в образовании // <http://www.in-exp.ru>)

Учебно-методическое обеспечение:

1. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса [Электронный ресурс] : Монография/ И.В. Плаксина [и др.], Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 273 с. <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/4407/1/01467.pdf>

2. Дрозд, К.В. Актуальные вопросы педагогики и образования: воспитательный аспект [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / К.В. Дрозд; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 323 с. <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/4547/1/01504.pdf>

3. Белякова, Е. Г. Психолого-педагогический мониторинг : учебное пособие для вузов / Е. Г. Белякова, Т. А. Строкова. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 243 с. – (Высшее образование). Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/490720>.

4. Шкляр, М.Ф. Основы научных исследований [Электронный ресурс] : Учебное пособие для бакалавров / М. Ф. Шкляр. – 5-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К^о», 2013. – 244 с. // <http://znanium.com/bookread2.php?book=415019>

Тема 4. Модель образовательной среды и характеристика средств ее диагностики

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовиться к участию в круглом столе «Современные научные подходы к определению образовательной среды/пространства» .

2. Выполнить сравнительный анализ понятий «Среда» и «Пространство».

3. Создать пакет диагностик «Социально-психологическая диагностика школьной среды/пространства: цели, критерии, инструменты».

Учебно-методическое обеспечение:

1. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса [Электронный ресурс] : Монография/ И.В. Плаксина [и др.], Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 273 с. <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/4407/1/01467.pdf>

2. Дрозд, К.В. Актуальные вопросы педагогики и образования: воспитательный аспект [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / К.В. Дрозд; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 323 с. <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/4547/1/01504.pdf>

3. Журавлев, А.Л., Социально-психологическое пространство личности / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 496 с.

4. Шкляр, М.Ф. Основы научных исследований [Электронный ресурс] : Учебное пособие для бакалавров / М. Ф. Шкляр. – 5-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2013. – 244 с. // <http://znanium.com/bookread2.php?book=415019>

Тема 5. Методы оценки развивающего эффекта образовательной среды: диагностика развития учащихся

Задания для самостоятельной работы

1. Выполнить обзор психолого-педагогических методик, предназначенных для диагностики социально-психологического развития учащегося.

2. Выполнить обзор психолого-педагогических методик, предназначенных для диагностики индивидуально-личностных характеристик учащегося.

3. Выполнить обзор психолого-педагогических методик, предназначенных для диагностики учебно-познавательного развития учащихся.

4. Создать пакет методик, предназначенных для диагностики социально-психологического развития учащихся разных возрастов.

Учебно-методическое обеспечение:

1. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса [Электронный ресурс] : Монография/ И.В. Плаксина [и др.], Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 273 с. <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/4407/1/01467.pdf>

2. Бухарова, И. С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста : учебное пособие для вузов / И. С. Бухарова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 119 с. – (Высшее образование). Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/492837>

3. Фуряева, Т. В. Психолого-педагогическая диагностика : учебное пособие для вузов / Т. В. Фуряева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 247 с. – (Высшее образование). Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/493340> (дата обращения: 17.03.2022).

4. Немов Р. С. Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн. Кн. 2. Психология образования. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 496 с.

Тема 6. Методы оценки развивающего эффекта образовательной среды: диагностика развития профессиональных педагогических компетенций

Задания для самостоятельной работы

1. Выполнить обзор психолого-педагогических методик, предназначенных для диагностики социально-психологического климата школы и степени удовлетворенности профессиональной деятельностью.

2. Выполнить обзор психолого-педагогических методик, предназначенных для диагностики индивидуально-личностных характеристик педагогов.

3. Выполнить обзор психолого-педагогических методик, предназначенных для диагностики профессиональных компетенций педагога.

4. Создать пакет методик, предназначенных для диагностики профессиональных компетенций учителя.

Учебно-методическое обеспечение:

1. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса [Электронный ресурс] : Монография/ И. В. Плаксина [и др.], Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 273 с. <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/4407/1/01467.pdf>

2. Шкляр, М. Ф. Основы научных исследований [Электронный ресурс] : Учебное пособие для бакалавров / М. Ф. Шкляр. – 5-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2013. – 244 с. // <http://znanium.com/bookread2.php?book=415019>

Тема 7. Психолого-педагогическая диагностика параметров образовательной среды/пространства

Задания для самостоятельной работы

1. Подготовить мини-проект/презентацию «Современные научные подходы к определению сущности, функций и процедуры экспертизы образовательной среды».

2. Апробировать методику векторного моделирования В.А. Ясвина и методику оценки параметров среды В.А. Ясвина в образовательном учреждении.

3. Апробировать методику «Диагностика организационно-образовательных моделей среды».

4. Создать пакет методик, предназначенных для диагностики образовательной среды.

Учебно-методическое обеспечение:

1. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса [Электронный ресурс] : Монография/ И.В. Плаксина [и др.], Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 273 с. <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/4407/1/01467.pdf>

2. Дрозд, К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования: воспитательный аспект [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / К.В. Дрозд; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 323 с. <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/4547/1/01504.pdf>

3. Панов, В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск / В. И. Панов. – М. ; СПб. : Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. – 304 с.

4. Шкляр, М. Ф. Основы научных исследований [Электронный ресурс] : Учебное пособие для бакалавров / М. Ф. Шкляр. – 5-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2013. – 244 с. // <http://znanium.com/bookread2.php?book=415019>

*Тема 8. Обработка и интерпретация результатов
психолого-педагогической диагностики*

Задания для самостоятельной работы

1. Составить тезаурус основных статистических понятий, характеризующих результаты психолого-педагогической диагностики.

2. Подготовить результаты и их интерпретацию качественного измерения, относящегося к результатам образовательной деятельности.

3. Подготовиться к групповой дискуссии «Возможно ли достижение объективной оценки результатов образования?»

Учебно-методическое обеспечение:

1. Воспитательное пространство школа-вуз как условие жизненного самоопределения субъектов образовательного процесса [Электронный ресурс] : Монография/ И. В. Плаксина [и др.], Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2015. – 273 с. <http://e.lib.vlsu.ru/bitstream/123456789/4407/1/01467.pdf>

2. Курсовые и выпускные квалификационные работы студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»: учеб. пособие / И. В. Плаксина, Л. И. Богомолова; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2018.– 109 с. <http://e.lib.vlsu>.

Фуряева, Т. В. Психолого-педагогическая диагностика : учебное пособие для вузов / Т. В. Фуряева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 247 с. – (Высшее образование). Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/493340>

Фонд оценочных материалов (ФОМ) для проведения аттестации уровня сформированности компетенций обучающихся по дисциплине оформляется отдельным документом.

6. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

6.1. Книгообеспеченность

Наименование литературы: автор, название, вид издания, издательство	Год издания	КНИГООБЕСПЕЧЕННОСТЬ
		Наличие в электронной библиотеке ВлГУ
1. Курсовые и выпускные квалификационные работы студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование»: учеб. пособие / И. В. Плаксина, Л. И. Богомолова; Владим. гос. ун-т им.А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2018.– 109 с.	2018	http://e.lib.vlsu .
2. Дрозд, К. В Проектирование образовательной среды школы как педагогическая инновация: научно-методическое сопровождение : учеб.–метод. пособие / К. В. Дрозд, И. В. Плаксина; Владим. гос. ун-т им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2017. – 456 с.	2017	http://e.lib.vlsu.ru:80/handle/123456789/7345
3. Белякова, Е. Г. Психолого-педагогический мониторинг : учебное пособие для вузов / Е. Г. Белякова, Т. А. Строкова. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 243 с. – (Высшее образование). Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт].	2022	https://urait.ru/bcode/490720
4. Фуряева, Т. В. Психолого-педагогическая диагностика : учебное пособие для вузов / Т. В. Фуряева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 247 с. – (Высшее образование). Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт].	2022	URL: https://urait.ru/bcode/493340
5. Бухарова, И. С. Диагностика и развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста : учебное пособие для вузов / И. С. Бухарова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 119 с. – (Высшее образование). Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт].	2022	URL: https://urait.ru/bcode/492837

6.2. Периодические издания

1. Журнал «Вопросы психологии» (рус.). – научный психологический журнал. URL: <http://www.vorpsy.ru/>
2. Журнал «Психологические исследования».(рус.). – научный электронный журнал, включен в Перечень ВАК. URL: <http://psystudy.ru/>
3. Журнал «Психологическая наука и образование» (рус.). – профессиональный журнал по психологии образования, рекомендованный ВАК. URL: <http://psyedu.ru/>
4. Журнал «Культурно-историческая психология». – международное научное издание для психологов, историков и методологов науки и специалистов в смежных областях фундаментального и прикладного человекознания; включен в Перечень ВАК. URL: <http://psyjournals.ru/kip/>
5. «Классный руководитель»: <http://www.ppoisk.com/index.htm>
6. «Воспитание школьников», «Духовно-нравственное воспитание», «Воспитательная работа в школе», «Вожатый века»: <http://www.schoolpress.ru/products>
7. «Завуч»: <http://www.zavuch.info/>
8. «Народное образование»: <http://www.narodnoe.org/>
9. «Социальная педагогика»
http://www.narodnoe.org/anno/anno_soc_ped.html

6.3. Интернет-ресурсы

1. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. <http://www.mon.gov.ru>
2. Федеральные государственные образовательные стандарты. standart.edu.ru
3. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР). <http://fcior.edu.ru/>
4. Всероссийский интернет-педсовет. <http://pedsovet.org/>
5. Инновационная образовательная сеть «Эврика». <http://www.eurekanet.ru>
6. Образовательное сетевое сообщество – «Сеть творческих учителей». <http://www.it-n.ru/>
7. Открытый класс. Социальная сеть педагогов. Сетевые профессиональные сообщества. <http://www.openclass.ru>

8. Российский общеобразовательный портал. [www. school.edu](http://www.school.edu)
9. База педагогических данных кафедры педагогики ВлГУ <http://www.pedagog.vlsu.ru/>
10. Интернет-журнал «Эйдос» <http://www.eidos.ru/>
11. Педагогическая библиотека - www.pedlib.ru
12. Психолого-педагогическая библиотека – [www. Koob.ru](http://www.Koob.ru)
13. Педагогическая библиотека - www.metodkabinet.eu
14. Каталог статей российской образовательной прессы [http://pe-riodika.websib.ru/](http://periodika.websib.ru/)

7. МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Для реализации данной дисциплины имеются специальные помещения для проведения занятий лекционного типа, занятий практического типа групповых и индивидуальных консультаций, текущего контроля и промежуточной аттестации, а также помещения для самостоятельной работы. Практические/лабораторные работы проводятся в ауд. 338 – 7. Для обеспечения данной дисциплины имеется мультимедийное оборудование (проектор, экран, интерактивная доска).

Перечень используемого лицензионного программного обеспечения:

- Операционная система семейства MicrosoftWindows;
- Пакет офисных программ Microsoft Office; Acrobat Reader;Google Chrome;7-Zip.

МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ РАЗНЫХ ВОЗРАСТОВ

1. МЕТОДИКА Э. Ф. ЗАМБИЦЯВИЧЕНЕ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ 7 – 9 ЛЕТ

Тест состоит из четырех субтестов, включающих в себя вербальные задания, подобранные с учетом программного материала начальных классов.

1 субтест – исследование дифференциации существенных признаков предметов и явлений от несущественных, а также запаса знаний испытуемого.

2 субтест – исследование операций обобщения и отвлечения, способности выделить существенные признаки предметов и явлений.

3 субтест – исследование способности устанавливать логические связи и отношения между понятиями.

4 субтест – выявление умения обобщать.

Предпочтительнее использовать тест в индивидуальной работе с испытуемым. Это дает возможность выяснить причины ошибок и ход его рассуждений при помощи дополнительных вопросов.

Пробы читаются вслух экспериментатором, ребенок читает одновременно про себя.

Текст методики

1 субтест. Выбери одно из слов, заключенных в скобки, которое правильно закончит начатое предложение.

У сапога всегда есть ... (шнурок, пряжка, подошва, ремешки, пуговица).

В теплых краях обитает ... (медведь, олень, волк, верблюд, тюлень).

В году ... (24, 3, 12, 4, 7) месяцев.

Месяц зимы ... (сентябрь, октябрь, февраль, ноябрь, март).

Вода всегда ... (прозрачная, холодная, жидкая, белая, вкусная).

У дерева всегда есть ... (листья, цветы, плоды, корень, тень).

Город России ... (Париж, Москва, Лондон, Варшава, София).

2 субтест. В каждой строке написано пять слов, из которых четыре можно объединить в одну группу и дать ей название, а одно слово к этой группе не относится. Это «лишнее» слово надо найти и исключить.

Тюльпан, лилия, фасоль, ромашка, фиалка.

Река, озеро, море, мост, болото.

Кукла, медвежонок, песок, мяч, лопата.

Владимир, Курск, Москва, Лондон, Новосибирск.

Тополь, береза, орешник, липа, осина.

Окружность, треугольник, четырехугольник, указка, квадрат.

Иван, Петр, Нестеров, Макар, Андрей.

Курица, петух, лебедь, гусь, индюк.

Число, деление, вычитание, сложение, умножение.

Веселый, быстрый, грустный, вкусный, осторожный.

3 субтест. Внимательно прочитайте примеры. Слева написана первая пара слов, которые находятся в какой-то связи между собой (например: лес/деревья). Справа (перед чертой) – одно слово (например: библиотека) и пять слов за чертой (например: сад, двор, город, театр, книги). Нужно выбрать одно слово из пяти за чертой, которое связано со словом перед чертой (библиотека). Точно также, как это сделано в первой паре слов (лес/деревья).

Примеры:

Лес/деревья = библиотека/сад, двор, город, театр, книги.

Бежать/стоять = кричать, молчать, ползать, шуметь, звать, плакать.

Таким образом, нужно установить во-первых, какая связь между словами слева, а затем установить такую же связь в правой части.

Огурец/овощ = георгин/сорняк, роса, садик, цветок, земля.

Учитель/ученик = врач/кашель, лекарство, палата, больной, термометр

Огород/морковь = сад/забор, яблоня, колодец, скамейка, цветы.

Цветок/ваза = птица/клюв, чайка, гнездо, яйцо, перья.

Перчатка/рука = сапог/чулки, подошва, кожа, нога, щетка.

Темный/светлый = мокрый/солнечный, скользкий, сухой, теплый, холодный.

Часы/время = термометр/стекло, температура, кровать, больной, врач.

Машина/мотор = лодка/река, моряк, болото, парус, волна.

Стул/деревянный = игла/острая, тонкая, блестящая, короткая, стальная.

Стол/скатерть = пол/мебель, ковер, пыль, доска, гвозди.

4 *субтест*. Эти пары слов можно назвать одним названием. Например: брюки, платье – одежда; треугольник, квадрат – фигура. Придумайте общее название к каждой паре.

Метла, лопата ... (инструменты)

Окунь, карась ... (рыбы)

Лето, зима ... (времена года)

Огурец, помидор ... (овощи)

Сирень, шиповник ... (кустарники, цветущие кустарники)

Шкаф, диван ... (мебель)

День, ночь ... (время суток)

Слон, муравей ... (живые организмы)

Июнь, июль ... (месяцы года)

Дерево, цветок ... (растения)

2. МЕТОДИКА ДЛЯ ПЕРВИЧНОЙ ДИАГНОСТИКИ ОДАРЕННОСТИ РЕБЕНКА УЧИТЕЛЕМ

Инструкция: *Внимательно прочтите утверждения и оцените наличие данной характеристики у каждого учащегося: 1 – если Вы почти никогда не наблюдаете этой характеристики; 2 – если Вы наблюдаете ее время от времени; 3 – если Вы наблюдаете эту характеристику довольно часто; 4 – если Вы наблюдаете эту характеристику почти всегда.*

1. Речь отличается богатством выражений, беглостью и сложностью

2. Обладает обширным запасом информации по разнообразным темам (выходящим за пределы интересов детей данного возраста)

3. Настойчиво стремится к завершению начатого

4. Легко впадает в скуку от обычных заданий

5. Стремится к совершенству; отличается самокритичностью

6. Предпочитает работать самостоятельно

7. Имеет склонность организовывать людей, предметы, ситуацию

8. Проявляет ответственность; делает то, что обещает

9. Уверенно чувствует себя как с ровесниками, так и со взрослыми
10. Ясно выражает свои мысли и чувства
11. Любит находиться с людьми, общителен
12. Имеет склонность руководить деятельностью, в которой участвует
13. Проявляет любознательность в отношении многих тем
14. Выдвигает большое число идей или решений проблем; предлагает необычные, оригинальные, умные ответы
15. Выражает свое мнение без колебаний; настойчив; любит рисковать
16. Склонен к игре с идеями; фантазирует, придумывает
17. Проявляет тонкое чувство юмора
18. Чувствителен к прекрасному
19. Не боится быть отличным от других
20. Дает конструктивную критику; не склонен принимать авторитеты без критического изучения

3. ОПРОСНИК КРЕАТИВНОСТИ Г. ДЭВИСА

Методика Г. Дэвиса предназначена для определения творческих способностей подростков и юношей 14–17 лет. Методика проводится в стандартных условиях (групповая форма тестирования). Интерпретация результатов проводится в соответствии с ключом оценки и обработки данных исследования.

Инструкция: *«Прочитайте высказывания. Если Вы согласны с утверждением, то поставьте «+». Если Вы не согласны с утверждением, то поставьте «-».*

1. Я думаю, что я аккуратен (тна).
2. Я любил (а) знать, что делается в других классах школы.
3. Я любил (а) посещать новые места вместе с родителями, а не один.
4. Я люблю быть лучшим (ей) в чем-либо.
5. Если у меня есть сладости, то я стремлюсь (ась) все сохранить для себя.
6. Я очень волнуюсь, если работа, которую я делаю, не лучшая, не может быть мною сделана наилучшим образом.
7. Я хочу понять, как все происходит вокруг, найти причину.

8. В детстве я не был (а) особенно популярен (на) среди детей.
9. Я иногда поступаю по–детски.
10. Когда я что–либо хочу сделать, то ничего не может меня остановить.
11. Я предпочитаю работать с другими и не могу работать один.
12. Я знаю, когда я могу сделать что–либо по–настоящему хорошее.
13. Если даже я уверен (на), что прав (а), я стараюсь менять свою точку зрения, если со мной не соглашаются другие.
14. Я очень беспокоюсь и переживаю, когда делаю ошибки.
15. Я часто скучаю.
16. Я буду значимым и известным, когда вырасту.
17. Я люблю смотреть на красивые вещи.
18. Я предпочитаю знакомые игры, чем новые.
19. Я люблю исследовать, что произойдет, если я что–либо сделаю.
20. Когда я играю, то стараюсь как можно меньше рисковать.
21. Я предпочитаю смотреть телевизор, чем что-то делать.

Ключ

Креативность (способность к творчеству) – в случае ответов (+) по вопросам: 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 16, 17, 19 и в случае ответов (–) по вопросам: 1, 3, 5, 11, 13, 14, 15, 18, 20, 21. Сумма соответствующих ключу ответов указывает на степень креативности. Чем больше сумма, тем выше креативность.

Характеристика личностных особенностей, соответствующих креативности

+	–
2 – беспокойство о других	1 – принятие беспорядка
4 – желание выделиться	3 – рискованность
6 – недовольство собой	5 – альтруизм
7 – полный любопытства	11 – любовь к одиночной работе
8 – не популярен	13 – независимость
9 – регресс на детство	14 – деловые ошибки
10 – отбрасывание давления	15 – никогда не скучает
12 – самодостаточность	18 – активность
16 – чувство предназначенности	20 – стремление к риску
17 – чувство красоты	21 – потребность в активности
19 – спекулятивность	

4. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ САМООЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ Г. Н. КАЗАНЦЕВОЙ

Методика представляет собой классический опросник, после работы с которым подсчитывается количество согласий (ответов «да») с положениями под нечетными номерами, затем – количество согласий с положениями под четными номерами. Из первого результата вычитается второй. Конечный результат может находиться в интервале от – 10 до + 10. Результат от -10 до – 4 свидетельствует о низкой самооценке; от -3 до + 3 – о средней самооценке; от +4 до +10 – о высокой самооценке. В соответствии с показателями можно судить о завышенной, заниженной и адекватной оценке себя, как личности.

Инструкция. *Вам будут зачитаны некоторые утверждения. Вам нужно записать номер утверждения и против него – один из трех вариантов ответа: «да» (+), «нет» (-), «не знаю» (?), выбрав тот ответ, который в наибольшей степени соответствует Вашему собственному поведению в аналогичной ситуации. Отвечать нужно быстро, не задумываясь.*

Текст опросника

1. Обычно я рассчитываю на успех в своих делах.
2. Большую часть времени я нахожусь в подавленном настроении.
3. Со мной большинство ребят советуются (считаются).
4. У меня отсутствует уверенность в себе.
5. Я примерно также способен и находчив, как большинство окружающих меня людей (ребят в классе).
6. Временами я чувствую себя никому не нужным.
7. Я все делаю хорошо (любое дело).
8. Мне кажется, что я ничего не достигну в будущем (после школы).
9. В любом деле я считаю себя правым.
10. Я делаю много такого, о чем впоследствии жалею.
11. Когда я узнаю об успехах кого-нибудь, кого я знаю, то ощущаю это как собственное поражение.
12. Мне кажется, что окружающие смотрят на меня осуждающе.
13. Меня мало беспокоят возможные неудачи.

14. Мне кажется, что для успешного выполнения поручений или дел мне мешают различные препятствия, которые мне не преодолеть.

15. Я редко жалею о том, что уже сделал.

16. Окружающие меня люди гораздо более привлекательны, чем я сам.

17. Думаю, что я постоянно кому-нибудь необходим.

18. Мне кажется, что я занимаюсь гораздо хуже, чем остальные.

19. Мне чаще везет, чем не везет.

20. Я всегда чего-то боюсь.

5. ПОДРОСТКОВЫЙ ВАРИАНТ ШКАЛЫ ЯВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ А. М. ПРИХОЖАН

Шкала явной тревожности для подростков предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого образования в подростковом и раннем юношеском возрастах (13–16 лет).

Инструкция. На следующих страницах напечатаны предложения. Около каждого из них два варианта ответа: «ВЕРНО» и «НЕВЕРНО». В предложениях описаны события, случаи, переживания. Внимательно прочти каждое предложение и реши, можешь ли ты отнести его к себе, правильно ли оно описывает тебя, твое поведение, твои качества. Если да, подчеркни слово «ВЕРНО», если нет – «НЕВЕРНО». Не думай долго над ответом. Если не можешь решить, верно или неверно то, о чем говорится в предложении, выбирай то, что бывает, как тебе кажется, чаще.

1	Тебе трудно сосредоточиться на работе, выполнении задания	Верно	Неверно
2	Ты можешь долго работать, не уставая	Верно	Неверно
3	Тебя раздражает, если за тобой наблюдают, когда ты что-нибудь делаешь	Верно	Неверно
4	Ты легко краснеешь	Верно	Неверно
5	Не все люди, которых ты знаешь, тебе нравятся	Верно	Неверно
6	Ты редко чувствуешь сильное сердцебиение	Верно	Неверно
7	Временами ты чувствуешь, что ты хуже других	Верно	Неверно
8	Ты очень редко смущаешься	Верно	Неверно
9	Даже если все хорошо, ты ощущаешь какое-то беспокойство: вдруг произойдет что-то плохое	Верно	Неверно

10	Иногда тебе хочется убежать, скрыться, хотя никаких видимых причин для этого нет	Верно	Неверно
11	Нередко ты говоришь о том, в чем не разбираешься	Верно	Неверно
12	Ты уверен, что ни в чем не хуже других	Верно	Неверно
13	Ты часто чувствуешь, что другие люди недовольны тобой, осуждают тебя, хотя и не показывают этого	Верно	Неверно
14	Ты почти ничего не боишься	Верно	Неверно
15	Тебе нравится думать о своем будущем	Верно	Неверно
16	Тебе очень трудно принять решение	Верно	Неверно
17	Ты часто ловишь себя на том, что тебя что-то беспокоит, а что – непонятно	Верно	Неверно
18	Ты всегда соблюдаешь правила	Верно	Неверно
19	Тебя трудно разозлить, вывести из себя	Верно	Неверно
20	Ты часто чувствуешь, что тебе трудно дышать	Верно	Неверно
21	Иногда у тебя бывают такие мысли, о которых лучше никому не рассказывать	Верно	Неверно
22	У тебя редко потеют руки	Верно	Неверно
23	У тебя проблемы с желудком	Верно	Неверно
24	Перед важными событиями у тебя пропадает аппетит, буквально «кусок в горло не лезет»	Верно	Неверно
25	Тебе часто везет, про тебя можно сказать, что ты «везучий человек»	Верно	Неверно
26	Чаще всего тебе безразлично, что думают о тебе окружающие	Верно	Неверно
27	Часто тебе трудно глотать	Верно	Неверно
28	Ты часто беспокоишься из-за того, что, как выясняется позже, не имеет никакого значения	Верно	Неверно
29	Тебя трудно обидеть	Верно	Неверно
30	Почти все свои поступки ты считаешь правильными	Верно	Неверно
31	Ты никогда не хвастаешься	Верно	Неверно
32	Когда ты думаешь о своем будущем, ты не можешь отделаться от мыслей о возможных неприятностях, несчастьях, которые могут с тобой произойти	Верно	Неверно
33	Обычно ты легко засыпаешь	Верно	Неверно
34	Ты сильно переживаешь из-за отметок	Верно	Неверно
35	Обычно ты не боишься опоздать, не успеть что-нибудь сделать к сроку	Верно	Неверно
36	Ты нередко испытываешь неуверенность в себе	Верно	Неверно
37	Иногда ты обманываешь	Верно	Неверно
38	Ты редко испытываешь чувство одиночества	Верно	Неверно

39	Ты боишься осуждения со стороны других людей	Верно	Неверно
40	Ты не боишься темноты	Верно	Неверно
41	Ты нередко чувствуешь свою неуклюжесть, неловкость	Верно	Неверно
42	Ты часто ощущаешь скованность, напряженность	Верно	Неверно
43	Порой ты не можешь заснуть, потому что боишься увидеть страшный сон	Верно	Неверно
44	Ты редко сожалеешь о своих поступках	Верно	Неверно
45	У тебя часто болит голова	Верно	Неверно
46	Ты боишься, что с родителями что-нибудь случится	Верно	Неверно
47	Ты всегда соблюдаешь режим дня	Верно	Неверно
48	Тебе нравится выступать на сцене, говорить публично, делать доклады перед классом	Верно	Неверно
49	Ты никогда не откладываешь на завтра то, что нужно сделать сегодня	Верно	Неверно
50	Тебя трудно вывести из себя	Верно	Неверно
51	Тебе часто кажется, что другие ребята смеются над тобой	Верно	Неверно
52	Ты со всеми ведешь себя вежливо	Верно	Неверно
53	Нередко тебе кажется, что ты ни на что не годишься	Верно	Неверно
54	Ты не всегда сдерживаешь свои обещания	Верно	Неверно
55	Твои тревоги и опасения часто мешают тебе добиться успеха в учебе и других делах	Верно	Неверно
56	Тебе не беспокоит состояние здоровья	Верно	Неверно
57	Ты часто чувствуешь собственную беспомощность	Верно	Неверно
58	Ты не боишься лечить зубы	Верно	Неверно
59	Ты нередко испытываешь беспричинный страх	Верно	Неверно
60	Ты не расстраиваешься из-за пустяков	Верно	Неверно
61	Тебя мало беспокоят возможные неудачи	Верно	Неверно
62	Ты любишь конкурсы, состязания	Верно	Неверно
63	Когда приходится ждать, ты волнуешься, не можешь найти себе места	Верно	Неверно
64	Тебя часто мучают ночные кошмары	Верно	Неверно
65	Ты никогда не сплетничаешь	Верно	Неверно

Обработка результатов.

1. Подсчитываются данные по шкале «социальной желательности» (шкала лжи): «верно»: 18, 31, 47, 49, 52, 65; «неверно» 5, 11, 21, 37, 54. Критическое значение по данной субшкале – 9. Этот и более высокий результат свидетельствуют о том, что ответы испытуемого

могут быть недостоверны, могут искажаться под влиянием фактора социальной желательности.

2. Подсчитываются баллы по субшкале тревожности в соответствии с ключом. За каждое совпадение присваивается 1 балл.

Ключ к шкале тревожности

Ответ «верно»: 1, 3, 4, 7, 9, 10, 13, 16, 17, 20, 23, 24, 27, 28, 32, 34, 36, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 51, 53, 55, 57, 59, 63, 64

Ответ «неверно»: 2, 6, 8, 12, 14, 15, 19, 22, 25, 26, 29, 30, 33, 35, 38, 40, 44, 48, 50, 56, 58, 60, 61, 62

Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или «сырую» оценку. Первичная оценка переводится в шкалу стенов в соответствии с таблицей перевода. (табл.2). Выделенные строки соответствуют средней норме, строки выше и ниже соответствуют значениям ниже нормы и выше нормы.

Перевод «сырых» баллов в стенов

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
Стены	13 лет		14 лет		15 лет		16 лет	
	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши
1	0–4	0–3	0–5	0–3	0–4	0–3	0–3	0–2
2	5–8	4–7	6–10	4–7	5–7	4–6	4–6	3–5
3	9–12	8–11	11–14	8–10	8–10	7–10	7–10	6–8
4	13–16	12–15	15–18	11–14	11–13	11–14	11–14	9–11
5	17–20	16–19	19–23	15–18	14–17	15–17	15–18	12–15
6	21–24	20–23	24–28	19–21	18–21	18–20	19–23	16–18
7	25–28	24–26	29–32	22–24	22–25	21–24	24–28	19–22
8	29–32	27–29	33–36	25–27	26–29	25–28	29–32	23–26
9	33–35	30–32	37–40	28–30	30–32	29–33	33–37	27–30
10	36 и более	33 и более	41 и более	31 и более	33 и более	34 и более	38 и более	31 и более

Дополнительные шкалы опросника

1. Межличностное напряжение: 2, 13, 26, 29, 38, 39, 48, 51
2. Я-концепция, самооценка: 3, 7, 8, 12, 15, 16, 30, 32, 34, 36, 41, 42, 44, 53, 55, 57, 61, 62
3. Вегетативные реакции, здоровье: 4, 6, 20, 21, 23, 24, 27, 45, 56, 58
4. Страхи, общее беспокойство: 1, 9, 10, 14, 17, 19, 25, 28, 33, 35, 40, 43, 46, 59, 60, 63, 64

5. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К УЧЕНИЮ В СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССАХ ШКОЛЫ А. М. ПРИХОЖАН

Инструкция. В таблице приведены утверждения, которые люди используют для того, чтобы рассказать о себе. Прочти внимательно каждое предложение и обведи кружком одну из цифр, расположенных справа, в зависимости от того, каково твое обычное состояние на уроках в школе, как ты обычно чувствуешь себя там. Здесь нет правильных или неправильных ответов. Не трать много времени на одно предложение, но постарайся как можно точнее ответить, как ты себя обычно чувствуешь.

№	Утверждения	Почти никогда	Иногда	Часто	Почти всегда
1	Я спокоен	1	2	3	4
2	Мне хочется узнать, понять, докопаться до сути	1	2	3	4
3	Я разъярен	1	2	3	4
4	Я стараюсь не делать ошибок	1	2	3	4
5	Я напряжен	1	2	3	4
6	Я испытываю любопытство	1	2	3	4
7	Мне хочется стукнуть кулаком по столу	1	2	3	4
8	Я стремлюсь получать хорошие и отличные оценки	1	2	3	4
9	Я раскован	1	2	3	4
10	Мне интересно	1	2	3	4
11	Я рассержен	1	2	3	4
12	Я прилагаю все силы, чтобы не отстать других	1	2	3	4
13	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4
14	Мне кажется, что урок никогда не кончится	1	2	3	4
15	Мне хочется на кого-нибудь в накричать	1	2	3	4
16	Мне нравится выполнять трудные задания	1	2	3	4
17	Я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
18	Я чувствую себя исследователем	1	2	3	4
19	Мне хочется что-нибудь сломать	1	2	3	4
20	Я избегаю заданий, с которыми не могу справиться	1	2	3	4

21	Я взвинчен	1	2	3	4
22	Я энергичен	1	2	3	4
23	Я взбешен	1	2	3	4
24	Я стремлюсь добиться успеха	1	2	3	4
25	Я чувствую себя совершенно свободно	1	2	3	4
26	Я чувствую, что у меня хорошо работает голова	1	2	3	4
27	Я раздражен	1	2	3	4
28	Я пытаюсь избежать неудачи	1	2	3	4
29	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
30	Мне скучно	1	2	3	4
31	Я злюсь	1	2	3	4
32	Я стараюсь не получить двойку	1	2	3	4
33	Я уравновешен	1	2	3	4
34	Мне нравится думать, решать	1	2	3	4
35	Я чувствую себя обманутым	1	2	3	4
36	Я делаю все, чтобы быть среди лучших учеников	1	2	3	4
37	Я боюсь	1	2	3	4
38	Я чувствую уныние и тоску	1	2	3	4
39	Меня многое приводит в ярость	1	2	3	4
40	Я стремлюсь показать свои способности и ум	1	2	3	4

Обработка результатов осуществляется в соответствии с представленным ниже ключом. В таблице в скобках указаны обратные вопросы. При подсчете баллов по этим вопросам оценки нужно заменить на противоположные.

Шкала	Номер утверждения
Познавательная активность	2, 6, 10 (-14), 18, 22, 26, (-30), 34, (-38)
Мотивация достижения	(-4), 8, (-12), 16, (-20), 24, (-28), (-32), 36, 40
Тревожность	(-1), 5, (-9), 13, 17, 21, (-25), 29, (-33), 37
Гнев	3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Минимальная оценка по каждой шкале – 10 баллов, максимальная – 40 баллов. Подсчитывается суммарный балл по опроснику по формуле:

ПА+МД+(-Т)+(-Г), где ПА – балл по шкале познавательной активности; МД – балл по шкале мотивации достижения; Т – балл по шкале тревожности; Г – балл по шкале гнева.

Суммарный балл может находиться в интервале от – 60 до + 60. Выделяются следующие уровни мотивации учения:

I уровень – продуктивная мотивация с выраженным преобладанием познавательной мотивации учения и положительным эмоциональным отношением к нему (45-60 баллов).

II Уровень – продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу (29-44 балла).

III Уровень – средний уровень с несколько сниженной познавательной мотивацией (13-28 баллов).

IV Уровень – сниженная мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению (от -2 до +12 баллов)

V Уровень – резко отрицательное отношение к учению (от –3 до –60).

Нормативные показатели методики

Шкала	Уровень	Половозрастные группы, интервалы значений					
		10–11 лет		12–14 лет		15–16 лет	
		Ж	М	Ж	М	Ж	М
Познавательная активность	Высокий	31–40	28–40	28–40	27–40	29–40	31–40
	Средний	21–30	22–27	21–27	19–26	18–28	21–29
	Низкий	10–20	10–21	10–20	10–18	10–17	10–20
Мотивация достижения	Высокий	32–40	29–40	31–40	25–40	31–40	26–40
	Средний	22–31	21–28	23–30	18–24	22–30	18–25
	Низкий	10–21	10–20	10–22	10–17	10–21	10–17
Тревожность	Высокий	27–40	24–40	25–40	26–40	25–40	23–40
	Средний	20–26	17–23	19–24	19–25	17–24	16–22
	Низкий	10–19	10–16	10–18	10–18	10–16	10–15
Гнев	Высокий	21–40	20–40	19–40	23–40	21–40	18–40
	Средний	14–20	13–19	14–19	15–22	14–20	12–18
	Низкий	10–13	10–12	10–13	10–14	10–13	10–11

8. ШКАЛА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРИСПОСОБЛЕННОСТИ В АДАПТАЦИИ А. М. ПРИХОЖАН

Инструкция. На следующих страницах представлены высказывания о поведении человека, его мыслях, переживаниях. При чтении каждого высказывания подумайте, насколько оно может быть отнесено к вам, и обведите кружком одну из цифр, напечатанных под высказыванием: – 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6 – в зависимости оттого, насколько оно характерно для вас.

№	Совершенно ко мне не относится	Не похоже на меня	Пожалуй, не похоже на меня	Незнаю	Пожалуй, похожена на меня	Похоже на меня	Это про меня
1	Я испытываю внутреннюю неловкость, когда с кем-нибудь разговариваю						
	0	1	2	3	4	5	6
2	Мне не хочется, чтобы окружающие догадывались, какой (ая) я, что у меня на душе, и я играю роль, прячу свое лицо под маской						
	0	1	2	3	4	5	6
3	Я во всем люблю состязание, соревнование, борьбу						
	0	1	2	3	4	5	6
4	Я предъявляю к себе большие требования						
	0	1	2	3	4	5	6
5	Я часто сам(а) ругаю себя за то, что делаю						
	0	1	2	3	4	5	6
6	Я часто чувствую себя униженным (ой)						
	0	1	2	3	4	5	6
7	Я сомневаюсь в том, что могу понравиться кому-нибудь из девочек (мальчиков)						
	0	1	2	3	4	5	6
8	Я всегда сдерживаю свои обещания						
	0	1	2	3	4	5	6
9	У меня теплые и хорошие отношения со окружающими						
	0	1	2	3	4	5	6
10	Я сдержанный (ая), замкнутый, держусь ото всех в стороне						
	0	1	2	3	4	5	6
11	Я сам виноват(а) в своих неудачах						
	0	1	2	3	4	5	6

12	Я ответственный(ая) человек. На меня во всем можно положиться						
	0	1	2	3	4	5	6
13	Я чувствую, что все мои усилия бесполезны, я ничего не смогу добиться						
	0	1	2	3	4	5	6
14	Я во многом живу взглядами, правилами и убеждениями моих сверстников						
	0	1	2	3	4	5	6
15	Я могу принять большую часть тех правил и требований, которым должны следовать люди						
	0	1	2	3	4	5	6
16	У меня мало своих собственных убеждений и правил						
	0	1	2	3	4	5	6
17	Я люблю мечтать – иногда прямо среди дня. Трудно возвращаться от мечты к действительности						
	0	1	2	3	4	5	6
18	У меня такое чувство, словно я зол (зла) на весь мир: на всех нападаю, огрызаюсь, никому не даю спуска. А то вдруг застряну на какой-нибудь обиде и мысленно мщу обидчику... Трудно сдерживать себя в таких вещах.						
	0	1	2	3	4	5	6
19	Я умею управлять собой и своими поступками – заставлять себя, разрешать себе, запрещать. Самоконтроль для меня – не проблема						
	0	1	2	3	4	5	6
20	У меня часто портится настроение: вдруг нападает уныние, хандра						
	0	1	2	3	4	5	6
21	Меня не очень волнует то, что происходит с другими. Я сосредоточен(а) на себе.						
	0	1	2	3	4	5	6
22	Люди, как правило, нравятся мне						
	0	1	2	3	4	5	6
23	Я легко, свободно, непринужденно выражаю свои чувства						
	0	1	2	3	4	5	6
24	В толпе я чувствую себя одиноким(ой)						
	0	1	2	3	4	5	6
25	Мне сейчас очень не по себе. Хочется все бросить и куда-нибудь спрятаться						
	0	1	2	3	4	5	6
26	Обычно я легко уживаюсь с окружающими						
	0	1	2	3	4	5	6
27	Труднее всего мне бороться с самим(ой) собой						
	0	1	2	3	4	5	6
28	Я склонен быть настороже с теми, кто обходится со мной более přátельски, чем я ожидаю						
	0	1	2	3	4	5	6

29	В душе я оптимист(ка) и верю в лучшее						
	0	1	2	3	4	5	6
30	Я неуступчивый(ая), неподатливый.Таких, как я, называют упрямыми						
	0	1	2	3	4	5	6
31	Я критично отношусь к людям и сужу их, если, с моей точки зрения, они этого заслуживают						
	0	1	2	3	4	5	6
32	Обычно я чувствую себя не ведущим(ей), а ведомым: мне еще не всегда удается мыслить самостоятельно						
	0	1	2	3	4	5	6
33	Большинство тех, кто знает меня, хорошо ко мне относится, любит меня						
	0	1	2	3	4	5	6
34	Иногда у меня бывают такие мысли, которыми я ни с кем не хотел бы делиться						
	0	1	2	3	4	5	6
35	У меня красивая фигура						
	0	1	2	3	4	5	6
36	Я чувствую беспомощность. Мне нужно, чтобы кто-то был рядом						
	0	1	2	3	4	5	6
37	Обычно я могу принять решение и твердо следовать ему						
	0	1	2	3	4	5	6
38	Даже тогда, когда мне кажется, что мои решения самостоятельны, они все же приняты под влиянием других людей						
	0	1	2	3	4	5	6
39	Я часто испытываю чувство вины – даже тогда, когда как будто ни в чем не виноват(а)						
	0	1	2	3	4	5	6
40	Я чувствую неприязнь к тому, что окружает меня						
	0	1	2	3	4	5	6
41	Я всем доволен(льна)						
	0	1	2	3	4	5	6
42	Я выбит(а) из колеи: не могу собраться, взять себя в руки, сосредоточиться, организовать себя						
	0	1	2	3	4	5	6
43	Я чувствую вялость, апатию. Все, что раньше волновало меня, стало вдруг безразлично						
	0	1	2	3	4	5	6
44	Я уравновешен (а), спокоен, у меня ровное настроение						
	0	1	2	3	4	5	6
45	Разозлившись, я нередко выхожу из себя						
	0	1	2	3	4	5	6

46	Я часто чувствую себя обиженным(ой)						
	0	1	2	3	4	5	6
47	Я импульсивный(а): порывистый, нетерпеливый, горячий. Мне немного не хватает сдержанности, осмотрительности						
	0	1	2	3	4	5	6
48	Бывает, что я сплетничаю						
	0	1	2	3	4	5	6
49	Яне очень доверяю своим чувствам, иногда они подводят меня						
	0	1	2	3	4	5	6
50	Мне довольно трудно быть самим(ой) собой						
	0	1	2	3	4	5	6
51	Я рассудительный(ая), последовательный человек. Мне кажется я большей частью поступаю разумно						
	0	1	2	3	4	5	6
52	Мне кажется, я вижу происходящее со мной не совсем так, как оно есть на самом деле. Вместо того, чтобы взглянуть фактам в лицо, я толкую их на свой лад, придумываю лишнее... Словом, не отличаюсь реалистичностью						
	0	1	2	3	4	5	6
53	Я терпим(а) в своем отношении к людям и принимаю каждого таким, какой он есть						
	0	1	2	3	4	5	6
54	Я стараюсь не думать о своих проблемах						
	0	1	2	3	4	5	6
55	Я считаю себя интересным человеком – заметным, привлекательным как личность						
	0	1	2	3	4	5	6
56	Я застенчивый(ая), легко смущаюсь						
	0	1	2	3	4	5	6
57	Мне обязательно нужны какие-то напоминания, подталкивания со стороны, чтобы довести дело до конца						
	0	1	2	3	4	5	6
58	Я чувствую внутреннее превосходство над другими						
	0	1	2	3	4	5	6
59	Я никто. Нет ничего, в чем бы я выразил(а) себя, проявил(а) свою индивидуальность, свое Я						
	0	1	2	3	4	5	6
60	Я боюсь того, что подумают обо мне другие						
	0	1	2	3	4	5	6
61	Я честолюбивый(ая). Я равнодушен к успехам, похвале. В том, что я считаю существенным, мне важно быть в числе лучших						
	0	1	2	3	4	5	6

62	Я презираю себя сейчас						
	0	1	2	3	4	5	6
63	Я деятелен(льна), энергичен, инициативен						
	0	1	2	3	4	5	6
64	Мне не хватает духу встретить в лицо трудности или ситуацию, которая грозит осложнениями, неприятными переживаниями						
	0	1	2	3	4	5	6
65	Я просто не уважаю себя						
	0	1	2	3	4	5	6
66	Я по натуре лидер и умею влиять на других						
	0	1	2	3	4	5	6
67	В целом я хорошо отношусь к себе						
	0	1	2	3	4	5	6
68	Я настойчивый(а), напористый(а). Мне всегда важно настоять на своем						
	0	1	2	3	4	5	6
69	Когда меня с кем-нибудь портятся отношения, мне это неприятно, особенно если разногласия могут стать явными						
	0	1	2	3	4	5	6
70	Я долго не могу принять решение, а потом сомневаюсь в его правильности						
	0	1	2	3	4	5	6
71	Я в какой-то растерянности, все спуталось, смешалось у меня						
	0	1	2	3	4	5	6
72	Я удовлетворен(а) собой						
	0	1	2	3	4	5	6
73	Я неудачник(ца). Мне просто не везет						
	0	1	2	3	4	5	6
74	Я приятный(ая), симпатичный, располагающий к себе человек						
	0	1	2	3	4	5	6
75	Я, может и не очень хорош(а) собой, но понравлюсь девочкам(мальчикам) как человек, как личность						
	0	1	2	3	4	5	6
76	Я стойкий женоненавистник (стойкая мужененавистница). Презираю всякое общение с девочками (мальчишками)						
	0	1	2	3	4	5	6
77	Когда я должен(на) что-то осуществить, меня охватывает страх перед провалом: а вдруг я не справлюсь, вдруг не получится						
	0	1	2	3	4	5	6
78	У меня легко, спокойно на душе, нет ничего, что сильно потревожило бы меня						
	0	1	2	3	4	5	6

79	Я умею упорно работать						
	0	1	2	3	4	5	6
80	Я чувствую, что меняюсь, расту, взрослею. Мои чувства и отношения к окружающему становятся более зрелыми						
	0	1	2	3	4	5	6
81	Случается, что я говорю о вещах, в которых совсем не разбираюсь						
	0	1	2	3	4	5	6
82	Я всегда говорю только правду						
	0	1	2	3	4	5	6
83	Я встревожен(а), напряжен, обеспокоен						
	0	1	2	3	4	5	6
84	Чтобы заставить меня что-нибудь сделать, надо как следует настоять, и я уступлю, сдамся						
	0	1	2	3	4	5	6
85	Я испытываю неуверенность в себе						
	0	1	2	3	4	5	6
86	Я часто бываю вынужден(а) защищаться, строить доводы, которые меня оправдывают и делают мои поступки обоснованными						
	0	1	2	3	4	5	6
87	Я уступчивый(ая), податливый, мягкий в отношениях с людьми						
	0	1	2	3	4	5	6
88	Я умный(ая)						
	0	1	2	3	4	5	6
89	Иной раз я люблю прихвастнуть						
	0	1	2	3	4	5	6
90	Я безнадежен(на). Принимаю решение и тут же его нарушаю. Презираю свое бессилие, ассобой ничего поделатъ не могу. У меня нет воли и нет воли ее выработать						
	0	1	2	3	4	5	6
91	Я стараюсь полагаться на собственные силы, не рассчитывая на чью-нибудь помощь						
	0	1	2	3	4	5	6
92	Я никогда не опаздываю						
	0	1	2	3	4	5	6
93	У меня ощущение скованности, внутренней несвободы						
	0	1	2	3	4	5	6
94	Я отличаюсь от других						
	0	1	2	3	4	5	6
95	Я не очень надежен(на), на меня не во всем можно положиться						
	0	1	2	3	4	5	6

96	Мне все ясно о себе. Я себя хорошо понимаю						
	0	1	2	3	4	5	6
97	Я общительный(ая) открытый человек. Я легко схожусь с людьми						
	0	1	2	3	4	5	6
98	Мои силы и способности вполне соответствуют тем задачам, которые ставит передо мной жизнь. Я со всем могу справиться						
	0	1	2	3	4	5	6
99	Я ничего не стою. Меня даже не принимаю всерьез. Ко мне в лучшем случае снисходительны, просто терпят меня						
	0	1	2	3	4	5	6
100	Меня беспокоит то, что девочки (мальчики) слишком занимаю мои мысли						
	0	1	2	3	4	5	6
101	Все свои привычки я считаю хорошими						
	0	1	2	3	4	5	6

Подсчет результатов:

Сумма вопросов: 4, 5, 9, 11, 12, 15, 19, 22, 23, 26, 27, 29, 33, 35, 37, 41, 44, 47, 51, 53, 55, 61, 63, 67, 68, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 88, 91, 94, 96, 97, 98 – характеризуют личность как адаптированную (Для 8–10-х классов среднее значение составляет 44–54 балла).

Сумма вопросов: 2, 6, 7, 13, 16, 18, 25, 28, 32, 36, 38, 40, 42, 43, 49, 50, 52, 54, 56, 59, 62, 64, 65, 69, 70, 71, 73, 76, 77, 83, 84, 85, 86, 90, 95, 99, 100 – характеризуют личность как дезадаптированную (Для 8–10-х классов среднее значение составляет 19–27 баллов).

Девять утверждений (8, 34, 45, 48, 81, 82, 89, 92, 101) составляют субшкалу *социальной желательности* (субшкалу «лжи»). Критический показатель для шкалы – 7 баллов, что свидетельствует о возможности существенного искажения ответов под влиянием фактора социальной желательности. Однако уже при 6 баллах к полученным результатам диагностики следует относиться с осторожностью.

Ниже представлены ключи для подсчета параметров, определяющих адаптированность/дезадаптированность личности. **Для того, чтобы сопоставить эти факторы между собой и сделать качественный анализ результатов, нужно подсчитать их удельный вес.** Для этого нужно вычислить сумму баллов по каждому фактору, и эту сумму поделить на количество утверждений в шкале (столбец «всего»).

№	Фактор	Пункты	Всего	Удельный вес
1	Принятие себя	33, 35, 55, 67, 72, 74, 75, 80, 88, 96	10	
	Непринятие себя	7, 59, 60, 62, 65, 90, 95, 99	8	
2	Принятие других	9, 15, 22, 26, 53, 97	6	
	Конфликт с другими	2, 10, 21, 28, 40, 46, 76	7	
3	Внутренний локус контроля	4, 5, 11, 12, 19, 27, 37, 51, 63, 68, 79, 91, 98	13	
	Внешний локус контроля	13, 36, 52, 57, 70, 73, 77	7	
4	Эмоциональный комфорт	23, 29, 41, 44, 78	5	
	Эмоциональный дискомфорт	6, 39, 42, 43, 46, 49, 50, 56, 71, 83, 85, 93	12	
5	Доминирование (лидерство)	58, 61, 66	3	
	Зависимость (ведомость)	16, 32, 38, 69, 84, 87	6	
6	Уход от решения проблем	17, 18, 25, 54, 64, 86	6	
7	Сексуальные проблемы	7, 75, 76, 100	4	

МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГОВ

1. МЕТОДИКА НА ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ АБНОТИВНОСТИ

Ю. А. АДУШЕВОЙ, М. М. КАШАПОВА

(способности заметить одаренного учащегося и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в процессе актуализации и реализации его творческого потенциала)

Инструкция. *Прочитайте и оцените каждое утверждение относительно того, насколько это соответствует Вам. Каждое утверждение оценивается по 4-х бальной шкале: 1 – да; 2 – скорее да чем нет; 3 – скорее нет чем да; 4 – нет.*

Текст методики

1. Мне нравится открывать для себя новые факты, касающиеся моего предмета.
2. Я всегда поддерживаю ученика в его стремлении узнать большее.
3. Педагог должен быть творческой личностью.
4. Я стремлюсь сформировать у детей интерес к своему предмету.
5. Я слежу за новыми открытиями в той научной области, которой занимаюсь.
6. Я стремлюсь к личному росту.
7. Для меня важно отношение учеников к тем фактам, которые я им излагаю.
8. Мне интересны яркие неординарные личности.
9. Я любознательный человек.
10. Я охотно делюсь интересной для учеников информацией, даже если это происходит не на занятии.
11. При работе с учениками важен индивидуальный подход.
12. Меня интересует мнение учеников о качестве моей работы.
13. Если мне что-то интересно, то я стараюсь досконально изучить это.

14. Меня интересуют новые образовательные технологии.
15. Я получаю удовольствие от своей педагогической деятельности.
16. Мне нравится отвечать на вопросы детей.
17. Я поощряю дискуссию во время занятий.
18. Мне нравится проводить занятия в игровой форме.
19. Профессия педагога привлекает меня возможностью творческого самовыражения.
20. Мне нравится общаться с интересными учениками вне занятий.
21. Мне нравится наблюдать за выражением лица и поведением учеников.
22. Мне очень тяжело ставить тройки.
23. Задача педагога не давать знания, а научить добывать их самостоятельно.
24. Я считаю себя человеком терпимым к недостаткам других людей.
25. Главное, что я ценю в учащих – творческое мышление.
26. Я охотно провожу дополнительные занятия с теми учениками, которые в этом заинтересованы.
27. Я стараюсь использовать новые формы обучения.
28. Если ученик не успевает по моему предмету, я стараюсь выяснить причину этого.
29. На занятиях я использую нетрадиционные методы обучения.
30. Я всегда стараюсь уладить конфликты между учениками.
31. Хорошо успевающим ученикам я часто даю задания повышенной трудности.
32. Я легко нахожу общий язык с детьми.
33. Объяснение некоторых тем на моих занятиях проходят в форме студенческих докладов.
34. Я доверяю учащимся рецензирование творческих работ, докладов своих одноклассников.
35. Я доверяю учащимся контроль и оценку деятельности других.
36. Я слежу за новыми разработками в сфере образования.

Перевод сырых оценок в стены

36 – 42 – 1 стен	58 – 62 – 5 стен
43 – 46 – 2 стена	63 – 67 – 6 стен
47 – 51 – 3 стена	68 – 72 – 7 стен
52 – 57 – 4 стена	73 – 78 – 8 стен
	79 – 83 – 9 стен

84 – 144 тах низкий уровень абнотивности. 4-6 стенов соответствует среднему результату. **Обращаем внимание исследователей на обратное значение результатов: чем больше балл, тем ниже уровень абнотивности педагога.**

2. МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ УЧИТЕЛЯ О. Н. РАКИТСКОЙ, М. М. КАШАПОВА

Инструкция. *Прочитайте предлагаемые Вам утверждения и определитесь, согласны ли Вы с ними: Да (+) или Нет (-). Затем осуществите подсчет результатов в соответствии с ключом. Сырой балл переведите в стенов. При интерпретации полученных данных следует учитывать, что показатели, находящиеся в диапазоне от 4 до 7 стенов являются средними значениями.*

Текст опросника

1. Я люблю перемены в жизни.
2. Мне часто поручают решение проблем, требующих нестандартного подхода.
3. Я часто нахожу удивительное в казалось бы обычных вещах, явлениях.
4. Я люблю посещать выставки, музеи.
5. Я испытываю большой интерес к смежным с моей специальностям.
6. Ради возможности заниматься любимой работой я готов преодолеть многие жизненные трудности.
7. Мне интересно разрабатывать планы уроков.
8. Коллеги считают меня инициативным и предприимчивым
9. Мне интересна суть многих вещей, явлений.
10. Я читаю научно-популярную литературу для повышения своих профессиональных навыков.
11. Я скорее предпочел бы заниматься традиционной проблемой, чем совершенно новой.
12. Знакомые считают, что у меня богатая фантазия.
13. Мне нравится создавать что-либо своими руками.
14. Я люблю дискуссии на уроках.
15. По стремлению к знаниям и разнообразию интересов я превосхожу многих своих сверстников.

16. Я могу найти интерес в любой рутинной работе.
17. Мне приятно общаться с увлеченными людьми.
18. Я люблю задавать много вопросов.
19. На работе меня ценят за оригинальность.
20. Я люблю дарить близким мне людям подарки, сделанные своими руками.
21. Я охотно использую материал из смежных наук, специальностей в собственной профессиональной деятельности.
22. Меня всегда сильно влекло к загадочному и таинственному.
23. Я с воодушевлением применяю на практике нетрадиционные формы обучения.
24. Я скорее бы предпочел полный покой, чем приятные эмоции, связанные с некоторым риском.
25. Я являюсь любознательным человеком.
26. Я охотно берусь за новую работу.
27. Мне нравится перечитывать книги, каждый раз открывая что-то новое для себя.
28. Я люблю научно-фантастическую литературу.
29. Я обычно придерживаюсь общепринятых мнений.
30. Мне нравится участвовать в различных официальных церемониях.
31. Для меня важна смена впечатлений.
32. Я стараюсь не упускать возможности путешествовать, ходить в походы.
33. Я считаю важным развивать в учениках способность находить новые, нестандартные пути решения.
34. Мои уроки интересны для учеников.
35. Я часто вижу вещи с необычной для окружающих людей точки зрения.
36. В любой проблемной ситуации я обычно могу предложить несколько вариантов выхода.
37. Я охотно принимаю участие в проведении внеклассных мероприятий.
38. Мое мнение часто бывает неожиданным для коллег.
39. Я часто обнаруживаю проблему там, где другим все ясно.
40. Самыми приятными для меня являются подарки, сделанные своими руками.

41. Я стараюсь применять нетрадиционные способы передачи материала.

42. У меня получается давать «вторую жизнь» пришедшим в негодность вещам.

43. Я стараюсь придерживаться проверенных путей решения.

44. Я искренне ответил на все вопросы и ничего не пропустил.

Подсчет баллов: начисляется один балл за совпадение с ключом по прямым вопросам: 1, 2, 3, 4, 5,6,7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42.

Обратные вопросы (ответ поменять на противоположный): 11,24,29,43.

Таблица перевода сырых оценок в стены

1 стен – от 1 до 16 баллов	6 стен – 28. 30
2 стена – 18 – 19 баллов	7 стен – 32 балла
3 стена – 20 – 22	8 стен – 33
4 стена – 23 – 24	9 стен – 36 -38
5 стен – 25 – 27	10 стен – 40 и больше баллов.

3. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ВЕДУЩЕГО ТИПА РЕАГИРОВАНИЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ М. М. КАШАПОВА, Т. Г. ШАЛАЕВОЙ

Инструкция. *Методика содержит 42 утверждения, каждое из которых является ответной реакцией на предложенную ситуацию. Просим Вас оценить варианты реагирования по 4-х бальной шкале – насколько характерным для Вас является каждый из предлагаемых способов поведения:*

0 баллов – я так никогда не поступаю, это для меня не характерно.

1 балл – я редко так поступаю.

2 балла – я часто действую подобным образом.

3 балла – это наиболее характерный для меня способ поведения.

Тест опросника

1. При обсуждении какого-либо вопроса с партнёром я:

- а) стараюсь склонить его на свою сторону, даже если не уверен в правильности своего решения;
- б) предоставляю полное право принимать решение партнёру;
- в) стараюсь понять, что предлагает партнёр.

2. Если в процессе решения какого-либо вопроса партнёр переходит на грубость, я:

- а) отвечаю ему тем же;
- б) замолкаю, испытывая при этом чувство обиды;
- в) стараюсь этого не замечать.

3. Если я вижу, что партнёр не прав, но продолжает отстаивать свою позицию, я:

- а) теряюсь, бываю не в состоянии ему возразить;
- б) называю его упрямым, глупым, невеждой и т.п.;
- в) пытаюсь объяснить ему, в чём он ошибается.

4. Главным в решении проблемы я считаю:

- а) сильный характер, умение отстаивать своё мнение;
- б) принятие компромиссных решений;
- в) возможность найти более компетентного в данной области человека.

5. Если партнёр при обсуждении важной проблемы затрудняется предложить своё решение, я:

- а) предлагаю отложить обсуждение до следующего раза;
- б) выношу на обсуждение свою точку зрения;
- в) меня это раздражает.

6. Принимая участие в обсуждении общего вопроса и заметив, что кто-то из занятых в деле пассивен, я:

- а) выясняю причину такого поведения партнёра;
- б) упрекаю его, видя в нём причину неудач;
- в) считаю, что положение исправится само собой.

7. Если меня незаслуженно обвиняют в том, что я не совершал, я:

- а) уверен, что рано или поздно всё само собой прояснится;
- б) возмущаюсь, повышаю голос на обидчика, обвиняю его в плохой осведомлённости;

в) даю свои объяснения, предлагаю во всём спокойно разобраться.

8. В процессе решения проблемы к нам с другом присоединился третий. Внезапно между ними разгорелась ссора. Вы:

- а) пытаетесь разобраться в причине конфликта;
- б) сразу же встаёте на позицию друга и любыми средствами стараетесь отстоять её;
- в) ждёте, пока они разберутся сами.

9. Если впоследствии оказывается, что принятое вами совместно с другом решение неверно, Вы:

- а) уверены, что вашей ошибки здесь нет;
- б) пытаетесь найти допущенную в обсуждении ошибку и пути её исправления;
- в) стараетесь не возвращаться к этому вопросу.

10. Вы договорились с другом встретиться, чтобы вместе обсудить важную проблему. В силу непредвиденных обстоятельств он вынужден уйти. Вы:

- а) находите себе другие дела, откладывая решение проблемы;
- б) возмущаетесь, требуете, чтобы он остался, ругаетесь;
- в) пробуете самостоятельно найти решение;

11. Если Вы излагаете свою точку зрения, а Вас не слушают, Вы:

- а) замолкаете и больше об этом не говорите;
- б) спрашиваете мнение партнёра по данному вопросу;
- в) Вас это выводит из себя, и Вы повышаете голос на партнёра, заставляя его тем самым прислушаться.

12. Если в ситуации принятия решения партнёр категорически настаивает на своём предложении, Вы:

- а) ни за что ему не уступаете;
- б) делаете уступку, считая, что в данном случае это наиболее приемлемый вариант;
- в) полагаетесь на его решение.

13. В решении какого-либо вопроса с партнёром Вы:

- а) допускаете возможность проявления некоторой жесткости в поведении в целях утверждения своей точки зрения;
- б) не рассчитываете на возможность подчинения партнёра, склонения его на свою сторону;

в) считаете, что давление на партнёра не может привести к принятию верного решения.

14. Обсуждая проблему с другом, Вы:

а) предлагаете своё решение, допуская при этом поправки с его стороны;

б) уверены в том, что ваше мнение правильно;

в) Вам легче обдумывать готовое решение, чем предложить своё.

Ключ для подсчета результатов

№ вопроса	Агрессия	Уход	Решение
1	А	Б	В
2	А	Б	В
3	Б	А	В
4	А	Б	В
5	А	В	Б
6	Б	В	А
7	Б	А	В
8	Б	В	А
9	А	В	Б
10	Б	А	В
11	В	А	Б
12	А	В	Б
13	А	Б	В
14	Б	В	А

Нормы выраженности типов реагирования

Уровни	Агрессия	Уход	Решение
низкий	0-3	0-7	0-14
ниже среднего	4-8	8-12	15-19
средний	9-19	13-22	20-29
выше среднего	20-25	23-28	30-34
высокий	26 и выше	29 и выше	34 и выше

4. МЕТОДИКА «САМООЦЕНКА ОТНОШЕНИЯ УЧИТЕЛЯ К УЧЕНИКАМ» Е. И. СЕРЕДЫ

Данная методика предназначена для измерения четырех компонентов межличностных отношений – развивающего или помогающего, эмоционального, рационального и поведенческого. Она легко адаптируется для других типов отношений – детско-родительских, супружеских, партнерских, внутриорганизационных и т.д.

Инструкция. *Оцените, пожалуйста, свое отношение к проблемному, беспроблемному, среднему и идеальному ученикам (или «хорошисту», «середнячку» и «двоечнику») по приведенным ниже шкалам. Для этого выберите одного конкретного ученика, которого вы считаете проблемным, и отметьте на каждой шкале цифру, отражающую ваше отношение к нему. После этого выберите ученика, которого вы считаете беспроблемным, и повторите данную процедуру. Аналогичным образом оцените свое отношение к среднему ученику. Отношение к идеальному ученику оцените с точки зрения тех своих реакций, которые вы хотели бы иметь в идеальных отношениях с учениками.*

1	Скорее уважаю	12345678910	Скорее презираю
2	Верю в его (ее) способности	12345678910	Сомневаюсь в его (ее) способностях
3	Мне часто бывает стыдно за него (нее)	12345678910	Я часто горжусь им (ею)
4	Сержусь на него (нее)	12345678910	Радуюсь ему (ей)
5	Чаще считаюсь с его (ее) чувствами	12345678910	Чаще игнорирую его (ее) чувства
6	Симпатизирую ему (ей)	12345678910	Он (она) мне неприятен
7	Его (ее) поведение часто меня раздражает	12345678910	Его (ее) поведение всегда меня устраивает
8	Доверяю ему (ей)	12345678910	Отношусь к нему настороженно
9	Чувствую, что он(она) духовно мне близок	12345678910	Ощущаю между нами некоторую дистанцию
10	Принимаю его (ее) полностью	12345678910	Принимаю его (ее) частично
11	Понимаю мотивы его (ее) поступков	12345678910	Не понимаю мотивов его (ее) поступков
12	Легко нахожу с ним (нею) общий язык	12345678910	С трудом нахожу с ним (нею) общий язык
13	Обращаю внимание на его (ее) настроение	12345678910	Не замечаю, в каком он (она) настроении
14	В основном, могу предсказать его (ее) поведение	12345678910	Затрудняюсь в прогнозировании его (ее) поведения
15	Часто сравниваю его(ее) с другими учениками	12345678910	Редко сравниваю его с другими учениками

16	Всегда стараюсь его(ее) понять	12345678910	В редких случаях стараюсь его (ее) понять
17	Знаю о его (ее) достоинствах	12345678910	Знаю о его (ее) недостатках
18	Часто оцениваю его(ее)	12345678910	Редко оцениваю его(ее)
19	Мне интересное с ним (нею) беседовать	12345678910	Разговор с ним (нею) не вызывает у меня интереса
20	В основном, выслушиваю его (ее) до конца	12345678910	10.Чаще прерываю или останавливаю его (ее) рассказ
21	С удовольствием провожу время в его (ее) обществе	12345678910	Стараюсь поменьше с ним (нею) общаться
22	В основном, бываю напряженной в общении с ним (нею)	12345678910	В основном, бываю расслабленной в общении с ним (нею)
23	Свободно выражаю свои позитивные чувства в его (ее) присутствии	12345678910	Сдерживаю выражение своих позитивных чувств в его присутствии
24	Иногда в глубине души осуждаю его (ее)	12345678910	Иногда в душе одобряю и поддерживаю его (ее)
25	Свободно выражаю свои негативные чувства в его (ее) присутствии	12345678910	Сдерживаю выражение своих негативных чувств в его (ее) присутствии
26	Как правило, устаю от общения с ним (нею)	12345678910	Как правило, чувствую себя бодрой после общения после общения с ним (нею)
27	Настаиваю на выполнении им (ею) определенных правил	12345678910	Позволяю ему (ей) достаточную свободу действий
28	Быстро забываю о его (ее) проступках	12345678910	Долго помню о его (ее) проступках
29	Часто конфликтую с ним (нею)	12345678910	Редко имею с ним (нею) затруднения
30	Иногда рассказываю о нем (ней) дома или коллегам	12345678910	Никогда не говорю о нем (ней) дома или с коллегами

Ключ к методике: (+) – прямые вопросы; (-) – обратные вопросы (оценка заменяется на противоположную):

- 29.
1. Развивающий компонент: «+»: 5, 13, 16, 19, 20, 21, 28. «-»: 15,
 2. Эмоциональный компонент: «+»: 1, 2, 6, 8, 9, 10. «-»: 3, 4, 7.
 3. Рациональный компонент: «+»: 11, 12, 14. «-»: 22.
 4. Поведенческий компонент: «+»: 17, 23, 25, 30. «-»: 18, 24, 26,
- 27.

5. МЕТОДИКА «ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ РЕАКЦИИ И УСТАНОВКИ УЧИТЕЛЕЙ» Е. И. СЕРЕДЫ

Инструкция. Прочтите, пожалуйста, утверждения, приведенные ниже, и оцените каждое из них следующим образом:

- полностью согласен – 2;
- почти согласен – 1;
- скорее не согласен – (-1);
- полностью не согласен – (-2).

Здесь нет правильных или неправильных ответов, поэтому Вы отвечаете согласно своему мнению. Очень важно, чтобы Вы ответили на все вопросы. Многие утверждения будут казаться похожими, но все они необходимы, чтобы уловить слабые различия во взглядах.

1. Учителя всегда стараются помочь своим ученикам.
2. Некоторые дети настолько плохи, что страх перед взрослыми может только послужить их благу.
3. Поскольку ребенку в жизни предстоит многое освоить, непросто, чтобы он просто так тратил время.
4. Со временем ученики будут благодарны учителям за строгость.
5. В детях следует воспитывать умение прислушиваться к мнению учителей.
6. Ученики раздражают любого учителя, если он вынужден быть с ними целый день.
7. Ребенок должен быть воспитан так, чтобы избегать драк в любых ситуациях.
8. Иногда учителя испытывают досаду по отношению к своим ученикам.
9. Учитель всегда сочувствует своему ученику
10. Учителя, как правило, принимают участие в своих учениках.

11. Часто можно предотвратить плохой поступок ребенка, устранив возможную причину этого плохого поступка.
12. Ученики, которые не прилагают усилий для достижения успеха, позже поймут, как много они упустили.
13. Строгая дисциплина развивает сильный характер.
14. Учеников нужно научить считаться с мнением учителей больше, чем с мнением других людей.
15. У учителей часто возникает чувство, что они больше ни минуты не могут выносить некоторых своих учеников.
16. Ребенка следует воспитывать так, чтобы в случае конфликтов он обращался к учителям и родителям, а не дрался.
17. Большинство учеников впитывает в себя все дурное как «губка».
18. Нужно подольше держать детей в стороне от реальных жизненных проблем, если они их травмируют.
19. Ученик имеет право на собственную точку зрения и ему должно быть позволено ее высказать.
20. Умный учитель быстро дает понять ребенку, от кого зависит происходящее в классе.
21. Учителя должны воспитывать учеников так, чтобы они поняли, что для того чтобы достичь чего-либо, нужно заниматься делом, а не терять время даром.
22. Дети, которые воспитываются в строгих правилах, вырастают очень хорошими людьми.
23. Ученики рано начинают понимать, что нет большей мудрости, чем мудрость их учителей.
24. Редкий учитель может быть добрым к ученикам на всех уроках.
25. Нельзя оправдать ребенка, который бьет другого.
26. К нынешним школьникам «липнет» все дурное.
27. Хорошие учителя ограждают учеников от трудностей жизни.
28. Взрослые должны приспосабливаться к ребенку, а не только требовать этого от него.
29. Детям нужно, чтобы им помогли избавиться от их естественных дурных наклонностей.
30. Ученики, которые много времени уделяют урокам, заслуживают большего уважения, чем те, кому учеба дается легко.

31. От большинства детей нужно требовать большей дисциплинированности, чем это обычно делается.

32. Большинство учителей заслуживает высокой оценки и уважения своих учеников.

33. Воспитание детей – разрушительная работа для нервов

34. Школьников не надо поощрять драться и бороться, так как это часто приводит к неприятностям и травмам.

35. Некоторые учителя жалеют о том, что их ученики быстро растут и взрослеют.

36. Самое главное, чтобы у детей было спокойное и беззаботное детство.

37. В конфликте с ребенком учителю следует признать, что он неправ в случае собственной ошибки.

38. Иногда необходимо, чтобы взрослый сломил волю ребенка.

39. Чем раньше ребенок поймет, что попусту потраченное время есть потерянное время, тем лучше для него.

40. При строгом воспитании дети более счастливы.

41. В учениках важнее всего воспитывать умение прислушиваться и принимать мнение учителей.

42. Если ребенок эгоистичен и требователен, это, естественно, выводит учителя из себя.

43. Большинство взрослых предпочитает спокойных детей.

44. Большинство детей не в состоянии сделать что-либо самостоятельно, а если и сделают, то обязательно не так.

45. Нередко учитель восхищается своим учеником.

Ключ к методике

1. Социально-желательные установки в отношениях – 1, 10,19, 28,37.

2. Установки на подавление воли ученика – 2, 11, 20, 29, 38.

3. Установки на поощрение занятости ученика – 3, 12, 21, 30, 39.

4. Строгие реакции в адрес детей – 4, 13, 22, 31,40.

5. Установки на поощрение зависимости от учителя – 5, 14, 23, 32,41.

6. Раздражительные реакции в адрес ученика – 6,15, 24, 33,42.

7. Установки на подавление агрессивности ребенка – 7, 16, 25, 34,43.

8. Установки на инфантилизацию ученика – 8, 17, 26, 35,44.
9. Установки на симбиотические отношения с учениками – 9, 18,27, 36, 45

6. ТЕСТ «ЛИЧНОСТНЫЙ ОПРОСНИК ПРОФЕССИОНАЛА» ЛОП
В. Е. ОРЛА, И. Г. СЕНИНА

Инструкция. *Тест содержит 90 утверждений, касающихся Вашего отношения к своей профессиональной деятельности, а также особенностей Вашего поведения в различных ситуациях. Пожалуйста, внимательно прочитайте каждое утверждение и оцените его по 5-бальной шкале следующим образом:*

- если Вы **ПОЛНОСТЬЮ НЕ СОГЛАСНЫ** с тем, о чем говорится в утверждении, то поставьте **0**;
- если Вы **НЕ СОГЛАСНЫ** с тем, о чем говорится в утверждении, то поставьте **1**;
- если Вы выбираете **НЕЧТО СРЕДНЕЕ**, то поставьте **2**;
- если Вы **СОГЛАСНЫ** с тем, о чем говорится в утверждении, то поставьте **3**;
- если Вы **ПОЛНОСТЬЮ СОГЛАСНЫ** с тем, о чем говорится в утверждении, то поставьте **4**.

Текст методики

1. Я не люблю много говорить о своих профессиональных достижениях.
2. Обычно, я не пытаюсь вдохновить своих коллег на какое-либо дело.
3. Я обычно предпочитаю работать в одиночестве.
4. Новые, оригинальные методы и способы выполнения работы я стараюсь использовать чаще уже известных и привычных.
5. Я считаю, что моя собственная эффективность в работе важнее, чем мои отношения с коллегами.
6. Иногда я изменяю что-нибудь в своей работе просто для того, чтобы попробовать что-то новое.
7. В совместной работе с людьми я предпочитаю не соперничество, а сотрудничество.
8. Мои коллеги часто обращаются ко мне за советом.

9. Я считаю, что дисциплина и самоконтроль это наиболее важные понятия в любой работе.

10. Часто бывает так, что я хочу сдать, когда в работе что-то идёт не так.

11. Я часто рассказываю другим людям о своих профессиональных достижениях.

12. Я считаю, что лучше быть неразумным, чем неотзывчивым человеком.

13. Коллеги по работе считают меня добрым и приветливым человеком.

14. В своих профессиональных неудачах я склонен винить, в первую очередь, себя самого.

15. Я чувствую себя «не в своей тарелке» при выполнении работы, сроки выполнения которой установлены достаточно жестко.

16. Мои коллеги считают меня осторожным и здравомыслящим человеком.

17. Я считаю, что большинство людей, с которыми я имею дело, честные, и им можно доверять.

18. Мне нравится находиться в гуще событий и обсуждений.

19. Когда я обещаю что-то сделать, можно быть уверенным, что я это сделаю.

20. Мне нравится работа, предполагающая частые поездки и командировки.

21. Мне бы хотелось, чтобы коллеги считали бы меня чувствительным и мягким человеком, а не жестким и напористым.

22. Я стараюсь быть в курсе всех дел и обычно принимаю разумные и взвешенные решения.

23. Меня можно назвать очень активным человеком.

24. Для меня работа притягательна почти как наркотик.

25. Я человек продуктивный, который всегда выполняет работу до конца.

26. Мне часто кажется, что я выполняю свою работу хуже других.

27. Я редко принимаю поспешные решения.

28. Меня беспокоит то, как влияет на мои успехи в работе то внешнее впечатление, которое я произвожу на людей.

29. Я предпочитаю не тратить много времени на длительное и детальное рассмотрение вопроса, и принимать решение быстро,

30. Я лучше справляюсь с той работой, которая требует проявления чувств, а не логических рассуждений.

31. Как правило, я берусь за дело со знанием и успешно его выполняю.

32. Иногда я принимаю опрометчивые решения, о которых впоследствии сожалею,

33. Я не люблю, когда мои коллеги выдвигают идеи, затрагивающие интересы других людей.

34. Мне нравится решать различные загадки и головоломки.

35. Частая смена служебных заданий «выбивает меня из колеи».

36. У меня быстрый ритм жизни и работы.

37. Мое главное правило на работе: «Не тратить время зря».

38. Я стараюсь не преувеличивать своих заслуг по работе.

39. Я готов относиться к вышестоящим членам коллектива с большим уважением, чем к равным себе по положению или к людям более низкого статуса, чем я.

40. Иногда я чувствую, что я не совсем компетентен в своей профессии.

41. Мне интересно узнавать что-то новое в сфере моей профессии.

42. В работе я всегда стараюсь показать отличные результаты.

43. Мне нравится работать с людьми, для которых хорошие отношения в коллективе важнее собственной эффективности в работе.

44. Мне бы не хотелось принимать решения, которые решали бы успех работы всей нашей организации.

45. Я думаю, что люди, склонные к соревновательности, быстрее других достигают успеха в работе.

46. Если бы мне пришлось выбирать, я бы хотел быть более влиятельным человеком, чем человеком, который имеет мало влияния на людей.

47. Когда я перегружен работой, у меня порой возникает чувство, что я разрываюсь на части.

48. Даже мелкие неприятности на работе могут расстроить меня.

49. Я не стану продвигать собственные идеи, если буду знать, что они могут вызвать критику со стороны других сотрудников.

50. Все задания, которые мне поручают, я стараюсь выполнять добросовестно.

51. Я постоянно стараюсь узнавать что-то новое о своей профессии.
52. Для достижения успехов в работе, я могу пойти на нарушение некоторых правил.
53. Часто я волнуюсь из-за того, что в моей работе что-то может не получиться.
54. Работа среди людей, у всех на виду, мне нравится больше, чем уединенная и незаметная для других.
55. Я часто сомневаюсь в правильности принятого мною решения.
56. Я стараюсь быть в курсе новых достижений в своей профессиональной области.
57. Я должен чувствовать себя очень плохо, чтобы позволить себе не выйти на работу.
58. Часто при обсуждении каких-либо вопросов я попадаю в центр внимания аудитории.
59. Я могу спокойно принимать решения, от которых зависит успех работы всей нашей организации.
60. Работа, требующая значительных умственных размышлений, мне ближе, чем та, которая требует только практических действий.
61. Меня нервирует, если в работе возникают какие-либо непредвиденные ситуации.
62. Мне нравится работа, требующая взаимопонимания между людьми, а не холодного и трезвого расчета.
63. Если я делаю что-то, то делаю это энергично.
64. Начатое дело я практически всегда довожу до конца.
65. Мне нравится работать с людьми, которые мыслят нестандартно и независимо.
66. Я люблю, когда вокруг меня много людей.
67. Мне нравится хранить всё на своих местах, чтобы знать, где что лежит.
68. Я избегаю давать советы кому-либо как лучше выполнить работу, поскольку боюсь ошибиться.
69. У меня много разнообразных увлечений.
70. Приступая к работе над какой-либо задачей, я всегда стараюсь рассмотреть ее с новой, необычной точки зрения.

71. На работе я часто чувствую себя так, будто я переполнен энергией.

72. Часто мне бывает трудно принять какое-либо решение.

73. Часто у меня бывает так много дел, что мне не хватает времени на всё.

74. Я стараюсь поближе узнать людей, с которыми я работаю.

75. Мне лучше удается выполнение кратковременных заданий, требующих быстрых действий, чем работа над долгосрочными проектами.

76. В работе я предпочитаю полную свободу и самостоятельность, когда мои действия никто не контролирует.

77. Я считаю, что в любой организации должны существовать определенные требования к внешнему виду сотрудников, которые все должны соблюдать.

78. Я часто замечаю, что к моему мнению прислушиваются чаще, чем к мнениям других людей.

79. При выполнении новых для меня задач, я испытываю скованность и нервное напряжение.

80. Я считаю, что большинство людей, как правило, стремятся использовать других в своих целях.

81. Я стараюсь выполнять работу добросовестно, так, чтобы её не надо было переделывать.

82. Приступая к какой-либо работе, я, прежде всего, стараюсь представить все возможные варианты и способы ее выполнения.

83. Меня часто раздражают люди, с которыми приходится иметь дело.

84. Когда работа, которую я начал, становится слишком трудной, я склонен начать другую.

85. Я человек склонный к лидерству, напористый и уверенный в себе.

86. Я склонен уделять много внимания тому, чтобы работа была сделана точно.

87. Мне бы хотелось, чтобы коллеги меня скорее считали бы хорошим и добрым человеком, чем человеком многого добившегося в своей профессиональной карьере.

88. Мне нравится работать с людьми, которые всегда имеют собственное мнение, отличающееся от мнения других людей.

89. Скорее всего, я бы согласился на менее оплачиваемую, но и менее ответственную работу, чем наоборот.

90. Я считаю, что опоздания на работу допустимы лишь в самых крайних случаях.

Ключ к методике

1. Шкала «Нейротизм» (Н) – прямые вопросы: 2, 10, 14, 26, 28, 32, 33, 35, 40, 44, 47, 48, 49, 53, 55, 61, 68, 72, 79, 83, 89; обратные: 59

2. Шкала «Экстраверсия» (Э) – прямые вопросы: 8, 13, 18, 23, 29, 36, 45, 52, 54, 58, 63, 66, 71, 73, 74, 75, 78, 85; обратные: 3

3. Шкала «Открытость опыту» (О) – 4,6, 15, 20, 34, 41, 51, 56, 60, 65, 69, 70, 76, 82, 88

4. Шкала «Сотрудничество» (С) – прямые вопросы: 1,7, 12, 17, 21, 30, 38, 43, 62, 87; обратные: 5, 11, 46, 80

5. Шкала «Добросовестность» (Д) – прямые вопросы: 9, 16, 19, 22, 24, 25, 27, 31, 37, 39, 42, 50, 57, 64, 67, 77, 81, 86, 90; обратные: 84

Внимание! В обратных вопросах меняются числовые значения на противоположные: 0 – 4; 1 – 3, и наоборот.

Таблица перевода сырых баллов в стены

Первичный балл	Н	Э	О	С	Д
16				1	
17				2	
18				2	
19				2	
20				2	
21				3	
22			1	3	
23			2	3	
24			2	3	
25	1		2	4	
26	2	1	2	4	
27	2	2	3	4	
28	2	2	3	4	
29	2	2	3	5	
30	3	2	3	5	
31	3	2	5	5	
32	3	3	5	5	
33	3	3	5	6	

Первич- ный балл	Н	Э	О	С	Д
34	4	3	5	6	
35	4	3	6	6	1
36	4	4	6	6	2
37	4	4	6	6	2
38	4	4	6	7	2
39	5	4	7	7	2
40	5	5	7	7	3
41	5	5	7	8	3
42	5	5	8	8	3
43	6	5	8	8	3
44	6	5	8	8	4
45	6	6	9	8	4
46	6	6	9	9	4
47	7	6	9	9	4
48	7	6	9	9	4
49	7	7	10	10	5
50	7	7			5
51	8	7			5
52	8	7			6
53	8	7			6
54	8	8			6
55	8	8			6
56	9	8			6
57	9	8			7
58	9	9			7
59	10	9			7
60		9			7
61		9			8
62		9			8
63		10			8
64					8
64					9
66					9
67					9
68					9
69					10

7. МЕТОДИКА «САМООРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ» ОСД Е. Ю. МАНДРИКОВОЙ

Инструкция. Вам предлагается ряд утверждений, касающихся различных сторон Вашей жизни и способов обращения со временем. Поставьте в бланке ответов ту цифру, которая в наибольшей мере характеризует Вас и отражает Вашу точку зрения (1 – полное несогласие, 7 – полное согласие с данным утверждением, 4 – середина шкалы, остальные цифры – промежуточные значения).

Текст опросника

1. Мне требуется много времени, чтобы «раскачаться» и начать действовать
2. Я планирую мои дела ежедневно
3. Меня выводят из себя и выбивают из привычного графика непредвиденные дела
4. Обычно я намечаю программу на день и стараюсь ее выполнить
5. Мне бывает трудно завершить начатое
6. Я не могу отказаться от начатого дела, даже если оно мне «не по зубам»
7. Я знаю, чего хочу, и делаю все чтобы этого добиться
8. Я заранее выстраиваю план предстоящего дня
9. Мне более важно то, что я делаю и переживаю в данный момент,
а не то, что будет или было
10. Я могу начать делать несколько дел и ни одно из них не закончить
11. Я планирую мои повседневные дела согласно определенным принципам
12. Я считаю себя человеком, живущим «здесь-и-сейчас»
13. Я не могу перейти к другому делу, если не завершил предыдущего
14. Я считаю себя целенаправленным человеком
15. Вместо того чтобы заниматься делами, я часто попусту трачу время
16. Мне нравится вести дневник и фиксировать в нем происходящее со мной

17. Иногда я даже не могу заснуть, вспомнив о недоделанных делах

18. У меня есть к чему стремиться

19. Мне нравится пользоваться ежедневником и иными средствами

планирования времени

20. Моя жизнь направлена на достижение определенных результатов

21. У меня бывают трудности с упорядочением моих дел

22. Мне нравится писать отчеты по итогам работы

23. Я ни к чему не стремлюсь

24. Если я не закончил какое-то дело, то это не выходит у меня из головы

25. У меня есть главная цель в жизни

Ключ к методике

Подсчитывается число ответов, соответствующих «ключу» каждой шкалы (обратные вопросы: 1=7, 2=6, 3=5 и наоборот)

Шкала	№ вопросов
1. Планомерность	2, 4, 8, 11
2. Целеустремленность	7, 14, 18, 20, 23(-), 25
3. Настойчивость	1(-), 5(-), 10(-), 15(-), 21(-)
4. Фиксация на структурировании деятельности	3, 6, 13, 17, 24
5. Самоорганизация	16, 19, 22
6. Ориентация на настоящее	9, 12

Нормативные показатели для оценки результатов по шкалам ОСД

Шкалы методики	Мужчины (среднее)	Женщины (среднее)
a. Планомерность	19,03	17,41
b. Целеустремленность	32,96	32,48
c. Настойчивость	19,57	22,19
d. Фиксация на структурировании деятельности	19,19	18,47
e. Самоорганизация	9,99	9,49
f. Ориентация на настоящее	8,51	8,27

8. ОПРОСНИК ИННОВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ В. В. ПАНТЕЛЕЕВОЙ, Т. П. КНЫШЕВОЙ

Инструкция. Под номером утверждения в бланке опросника впишите цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

- 1 – совершенно неверно
- 2 – неверно
- 3 – скорее неверно, чем верно
- 4 – не знаю
- 5 – скорее верно, чем неверно
- 6 – верно
- 7 – совершенно верно

Текст опросника

1. Люди в основном стремятся открывать, создавать, осваивать что-то новое.
2. Я постоянно ищу способы усовершенствования своей деятельности.
3. Подготовка отчётности по внедрению инновационного проекта – вещь для меня очень сложная.
4. В случае неудачи я обычно не переживаю, а делаю новую попытку.
5. Контроль за результатами внедрения инноваций в нашей организации хорошо продуман.
6. Я стараюсь, чтобы новое в работе не проходило мимо меня.
7. Я работаю над новыми технологиями, чтобы быть лучшим в своём деле.
8. Я плохо знаком с положениями нашей организации, касающимися инноваций.
9. Если я что-то придумываю, я верю, что у меня получится.
10. «Пойди туда, не знаю куда» – вот девиз инновационной деятельности в нашей организации.
11. Я испытываю дискомфорт при мысли, что меня заставят внедрять какое-нибудь новшество.
12. Меня привлекает процесс приобретения новых знаний и навыков.

13. Мне совершенно непонятно, как оценить приблизительную стоимость внедрения инновации в моей сфере.

14. Я не ставлю глобальных целей, предпочитая не рисковать.

15. Я не знаю, какие программы по внедрению инноваций есть в нашей организации.

16. Я против включения в рабочую группу по внедрению инноваций.

17. Мне нравится идти в ногу со временем, поэтому я всегда за новейшие технологии.

18. Трудно представить, какая информация нужна участникам инновационного проекта.

19. Обычно я не только предлагаю новое, но ещё и знаю, как реализовать идею на практике.

20. Включаясь в процесс внедрения новшеств, я знаю, в чём будет заключаться поощрение.

21. Те, кто внедряет новшества, – выскочки и карьеристы.

22. Освоение новых технологий позволяет реализовать множество своих способностей.

23. Я хорошо представляю себе этапы внедрения новых технологий (инноваций).

24. Я не люблю перемен, они требуют напряжения сил.

25. Внедрение инноваций в нашей организации сопровождается информированием об их обоснованности.

26. Люди, которые реализуют новые технологии, часто не несут ответственности за последствия их внедрения.

27. Я участвую в нововведениях, потому что мне нравится быть членом рабочей группы.

28. Мне трудно представить, как можно увлечь работников инновациями.

29. Я очень боюсь неудач и нервничаю, приступая к работе над чем-либо новым.

30. У нас в организации регулярно проводится обучение новым технологиям.

31. Мне бы хотелось работать с людьми, которые не дают другим покоя, заставляют проявлять инициативу, осваивать новое.

32. Участвуя в инновациях, я одновременно решаю свои собственные задачи.

33. Я вряд ли сумею разработать план мероприятий по реализации новшества.

34. Я редко проявляю инициативу, предпочитаю хорошо делать привычную работу.

35. Инновационная деятельность не входит в число ценностей коллектива, в котором я работаю.

36. Я не вижу проблемы в том, чтобы поменять что-то в своей работе, освоив новую технологию.

37. Инновации меня не особенно интересуют, я скорее вынужден участвовать в их внедрении.

38. Мне не составит труда оформить документы по инновационному проекту в соответствии с принятой схемой.

39. У меня есть склонность к поиску новых способов решения ежедневных задач.

40. Внедрение инноваций обозначено как ключевая ценность нашей организации.

41. Я уважаю людей, не дающих жить другим по старинке.

42. Участвовать в инновациях приходится, чтобы быть на хорошем счету.

43. Я знаю, как распределить роли в инновационном проекте.

44. Многие коллеги обращаются ко мне за советом по поводу новых технологий.

45. В нашей организации налажено взаимодействие между подразделениями, работающими над внедрением инноваций.

46. Мне бы хотелось, чтобы инновационными проектами в нашей организации занимался кто-то другой.

47. Я считаю, что люди, которые участвуют в реализации инноваций, следуют ожиданиям руководства.

48. Если бы меня назначили руководителем инновационного проекта, я бы растерялся.

49. Часто я вижу несколько вариантов решения какой-либо проблемы.

50. При реализации инновационных проектов в нашей организации эффективно распределяются обязанности между участниками.

Бланк/ключ для регистрации ответов

Эмоциональная готовность	Мотивационная готовность	Когнитивная готовность	Личностная готовность	Организационная готовность
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
36	37	38	39	40
41	42	43	44	45
46	47	48	49	50
Сумма=	Сумма=	Сумма=	Сумма=	Сумма=

Ключ к методике. Подсчет результатов осуществляется по столбцам с учетом *обратных* утверждений: 3, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 24, 26, 28, 29, 33, 34, 35, 37, 42, 46, 47, 48. В обратных утверждениях оценки «переворачиваются» следующим образом: за 1 балл начисляется 7, за 2 балла – 6 и так далее. Общая сумма баллов составляет итоговый уровень инновационной готовности.

Эмоциональная готовность (ЭГ) свидетельствует о наличии выраженного интереса к внедрению в своём труде новых технологий, освоению новых способов выполнения деятельности и готовности воспользоваться предложенной перспективой преобразований на рабочем месте. *Мотивационная готовность (МГ)* свидетельствует о преобладании внутренних мотивов к участию в инновациях, связанных с достижением успеха, самореализацией, получением удовлетворения от процесса разработки новшеств. Личность с высокими баллами по *когнитивной готовности (КГ)* обладает знаниями и навыками, достаточными для внедрения новшеств в организационный процесс, имеет представление о том, как получить необходимую ей информацию. *Личностная готовность (ЛГ)* связана с наличием значительного количества личностных особенностей, повышающих эффективность инновационной деятельности (уверенность в себе, умеренная склонность к риску, практичность, радикализм, креативность). *Организационная готовность (ОГ)* связана с удовлетворённостью созданными в организации условиями для реализации инновационных проектов.

8. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА Н. В. БОРДОВСКОЙ, С. Н. КОСТРОМИНОЙ

Инструкция. Вам предлагается перечень утверждений, касающихся особенностей Вашего мышления и поведения при решении разнообразных проблем. Внимательно прочитайте каждое утверждение. Оцените, насколько каждое из них характерно для Вас по шкале от 1 до 10, где 1 – полностью вам не свойственно, 10 – полностью вам соответствует. 5 – 6 баллов является средней оценкой.

Текст методики

1. Для меня важно докопаться до самой сути изучаемого вопроса или проблемы
2. Мне говорят, что у меня хорошо развито воображение
3. Я устаю от длительного умственного напряжения
4. Я часто удивляю коллег неординарными идеями
5. Когда я сталкиваюсь с какой-то проблемой, я стараюсь в нее глубоко вникнуть и проработать все детали
6. При решении научной проблемы я доверяю своей интуиции
7. Для меня не составляет труда понять и переработать научную информацию
8. Для достижения лучшего результата я стараюсь придерживаться оправдавшей себя стратегии
9. Моим идеалом является человек, который постоянно стремится к новым знаниям
10. Я опираюсь на рациональные рассуждения в решении научной проблемы
11. Я предпочитаю действовать спонтанно, по ситуации, нежели планировать работу, за которую я взялся
12. Мне трудно разобраться в неопределенной ситуации
13. Мне нравится изучать новые области знания
14. Для меня важно «разложить все по полочкам», выделить детали и понять отношения между ними
15. Я предпочитаю придерживаться один раз составленного плана решения проблемы
16. Я часто ставлю под сомнения общепринятые постулаты

17. Стараюсь тратить свое время на поиск новой информации по интересующей меня проблеме

18. Я не делаю выводов, пока скрупулезно не соберу всю необходимую информацию

19. Я контролирую ход своих мыслей при решении научной проблемы

20. Я не люблю экспериментировать

21. Пока досконально не разберусь в причинах события или явления, не могу принять решения

22. Главный критик своей работы – это я

23. Меня угнетает мысль, что надо искать новую информацию

24. Если доказательства представлены не логично, они теряют для меня всякую ценность

25. Мне нелегко признать, что я пошел неправильным путем, и начать искать другие варианты решения

26. Пока я не получу подтверждения правильности своих идей, я избегаю делать какие-либо выводы

27. Я стараюсь найти научное объяснение тому, что меня заинтересовало

28. Когда я читаю научную литературу, мне часто бывает трудно сразу понять то, о чем хотел сказать автор

29. Стараюсь довести начатое дело до конца, даже если вижу, что мои действия не ведут к желаемому результату

30. Знание – не менее ценный капитал, чем материальные ресурсы

31. Для меня не составляет труда увидеть ситуацию в целом

32. Мне важно соотнести новую информацию с тем, что я уже знаю

33. Мне нравится читать статьи о новых достижениях в науке и технике

34. Мне удается предугадывать возможный ход развития событий

35. Если я берусь за дело, то обычно довожу его до конца

36. Мне удается сформулировать нестандартные вопросы по научной проблеме

37. Решая какую-то научную проблему (исследовательскую задачу) я не замечаю, как пролетает время

38. Для меня не составляет труда уловить суть научной проблемы

39. Способность преодолевать трудности при решении проблем – одно из моих достоинств

40. Нестандартная ситуация приводит меня в замешательство
41. Я всегда стараюсь предложить разные способы решения научных проблем
42. Мне нравится решать трудные и нестандартные проблемы
43. При решении научной проблемы меня мало интересуют другие точки зрения
44. Я не могу успокоиться, пока не найду оптимального решения проблемы
45. Генерируя идеи, я полагаюсь на собственное видение проблемы
46. Препятствия и трудности в решении проблем мобилизуют меня
47. Мне не хватает настойчивости при поиске решения научной проблемы
48. Мне нравится мыслить и принимать решения самостоятельно
49. Если знание не применяется в жизни, то приобретать его не надо
50. Я стараюсь проверить вариант решения несколькими методами
51. Я готов противостоять большинству окружающих в отстаивании своих идей

Ключ к методике. Общий уровень исследовательского потенциала определяется как общая сумма баллов, часть из которых оценивается в обратном порядке: **3, 8, 11, 12, 15, 20, 23, 25, 28, 29, 40, 43, 47, 49.** Каждому ответу по указанным пунктам приписывается *противоположный балл.*

Мотивационная шкала (М): 9, 13, 17, 22, 27, 29, 32, 33, 37, 41, 42.

Когнитивная шкала (К): 3, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 20, 23, 25, 28, 36, 40, 43, 47, 49, 50.

Поведенческая (исполнительская) шкала (П): 1, 2, 5, 7, 18, 19, 21, 24, 26, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 44, 45, 46, 48, 51.

Таблица перевода сырых баллов в стены

Стены	Низкий уровень			Средний уровень			Высокий уровень		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ИП (общий балл)	0–230	231–277	278–302	303–326	327–348	349–366	367–385	386–400	401–510
Мотивационная шкала	0–44	45–57	58–65	65–72	73–79	80–85	85–91	92–95	96–110
Когнитивная шкала	0–86	87–94	95–103	104–111	112–124	125–134	135–148	149–158	159–200
Поведенческая шкала	0–94	95–91	92–125	126–134	135–146	147–156	157–166	167–171	172–200

10. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УРОВНЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В. Д. ШАДРИКОВА

Инструкция. Вам предлагается оценить ряд утверждений, которые отражают отдельные действия и качества, необходимые для профессиональной деятельности учителя, используя 5-ти балльную шкалу.

5 – «да», очень высокая степень выраженности указанной в утверждении характеристики. Она проявляется в подавляющем большинстве ситуаций, является устойчивой, полностью соответствует типичным качествам и поведению учителя.

4 – «скорее да, чем нет», высокая степень выраженности характеристики. Она часто проявляется в педагогических ситуациях. Иногда возникают случаи, когда качества или поведение учителя не соответствуют утверждению.

3 – «среднее значение», средняя степень выраженности характеристики. В некоторых ситуациях качества и поведение педагога соответствуют утверждению, в некоторых – не соответствуют.

2 – «скорее нет, чем да», слабая степень выраженности характеристики. Она редко проявляется в педагогических ситуациях. Поведение и качества педагога лишь иногда соответствуют утверждению.

1 – «нет», характеристика не представлена в деятельности педагога. Качества и поведение учителя не соответствуют содержанию утверждения. Отмечайте Ваш ответ знаком «+» в соответствующей колонке.

I. Компетентность в области личностных качеств

1.1. Эмпатийность и социальная рефлексия		1	2	3	4	5
1	Все обучающиеся безбоязненно обращаются к учителю за помощью, столкнувшись с трудностями в решении того или иного вопроса					
2	Умеет смотреть на ситуацию с точки зрения других и достигать взаимопонимания					
3	Умеет поддержать обучающихся и коллег по работе					
4	Умеет находить сильные стороны и перспективы развития для каждого обучающегося					
5	Умеет анализировать причины поступков и поведения обучающихся					
1.2. Самоорганизованность		1	2	3	4	5
6	Умеет организовать свою деятельность и деятельность обучающихся для достижения намеченных целей урока					
7	Рабочее пространство учителя хорошо организовано					
8	Конструктивно реагирует на ошибки и трудности, возникающие в процессе реализации педагогической деятельности					
9	Своевременно вносит коррективы в намеченный план урока в зависимости от сложившейся ситуации					
10	Сохраняет самообладание даже в ситуациях с высокой эмоциональной нагрузкой					
1.3. Общая культура		1	2	3	4	5
11	Обладает широким кругозором, легко поддерживает разговоры на различные темы					
12	Поведение и внешний вид учителя соответствуют этическим нормам					
13	Осведомлен об основных событиях и изменениях современной социальной жизни					
14	Обладает педагогическим тактом, деликатен в общении					
15	Высказывания учителя построены грамотно и доступно для понимания, его отличает высокая культура речи					

II. Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности

	<i>2.1. Умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся</i>	1	2	3	4	5
16	Умеет обоснованно ставить цели обучения по предмету					
17	Умеет ставить цели урока в соответствии с возрастными особенностями обучающихся					
18	Корректирует цели и задачи деятельности на уроке в зависимости от готовности обучающихся к освоению материала урока					
19	Умеет ставить цели урока в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся					
20	Знает и учитывает уровень обученности и развития обучающихся при постановке целей и задач урока					
	<i>2.2. Умение перевести тему урока в педагогическую задачу</i>	1	2	3	4	5
21	Умеет формулировать цели и задачи на основе темы урока					
22	Умеет конкретизировать цель урока до комплекса взаимосвязанных задач					
23	Умеет сформулировать критерии достижения целей урока					
24	Умеет добиться понимания обучающимися целей и задач урока					
25	Умеет соотнести результаты обучения с поставленными целями					
	<i>2.3. Умение вовлечь обучающихся в процесс формулирования целей и задач</i>	1	2	3	4	5
26	Умеет вовлечь обучающихся в процесс постановки целей и задач урока					
27	Предлагает обучающимся назвать результаты деятельности на уроке и способы их достижения					
28	Предлагает обучающимся самостоятельно сформулировать цель урока в соответствии с изучаемой темой					
29	Спрашивает, как обучающиеся поняли цели и задачи урока					
30	Обучающиеся принимают участие в формулировании целей и задач урока					

III. Компетентность в области мотивации учебной деятельности

	<i>3.1. Умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной деятельности</i>	1	2	3	4	5
31	Умеет вызывать интерес у обучающихся к своему предмету					
32	Отмечает даже самый маленький успех обучающихся					
33	Демонстрирует успехи обучающихся родителям					
34	Демонстрирует успехи обучающихся одноклассникам					
35	Умеет дифференцировать задания так, чтобы ученики почувствовали свой успех					
	<i>3.2. Умение создавать условия обеспечения позитивной мотивации обучающихся</i>	1	2	3	4	5
36	Выстраивает деятельность на уроке с учетом уровня развития учебной мотивации					
37	Владеет большим спектром материалов и заданий, способных вызвать интерес обучающихся к различным темам преподаваемого предмета					
38	Использует знания об интересах и потребностях обучающихся в педагогической деятельности					
39	Умеет создать доброжелательную атмосферу на уроке					
40	Обучающиеся удовлетворены образовательной деятельностью, выстраиваемой учителем: содержание, методы, результаты и др.					
	<i>3.3. Умение создавать условия для самомотивирования обучающихся</i>	1	2	3	4	5
41	Умеет активизировать творческие возможности обучающихся					
42	Демонстрирует практическое применение изучаемого материала					
43	Поощряет любознательность обучающихся, выход за рамки требований программы при подготовке школьных заданий					
44	Дает возможность обучающимся самостоятельно ставить и решать задачи с высокой степенью свободы и ответственности					
45	Создает условия для вовлечения обучающихся в дополнительные формы познания по предмету: олимпиады, конкурсы, проекты и т.д.					

IV. Компетентность в области обеспечения информационной основы деятельности

<i>4.1. Компетентность в методах преподавания</i>		1	2	3	4	5
46	Своевременно вносит коррективы в методы преподавания в зависимости от сложившейся ситуации					
47	Применяемые методы соответствуют целям и задачам обучения, содержанию изучаемой темы					
48	Применяемые методы соответствуют имеющимся условиям и времени, отведенному на изучение темы					
49	Владеет современными методами преподавания					
50	Обоснованно использует на уроках современные информационно-коммуникативные технологии					
<i>4.2. Компетентность в предмете преподавания</i>		1	2	3	4	5
51	Хорошо знает преподаваемый предмет					
52	Рабочая программа по предмету построена с учетом межпредметных связей					
53	При подготовке к урокам использует дополнительные материалы по предмету (книги для самообразования, медиа-пособия, современные цифровые образовательные ресурсы и др.)					
54	В процессе формирования новых знаний опирается на знания обучающихся, полученные ими ранее при изучении других предметов					
55	Добивается высоких результатов по преподаваемому предмету					
<i>4.3. Компетентность в субъективных условиях деятельности</i>		1	2	3	4	5
56	Ориентируется в социальной ситуации класса, знает и учитывает взаимоотношения обучающихся					
57	Хорошо знает Конвенцию о правах ребенка и действует в соответствии с этим документом					
58	Систематически анализирует уровень усвоения учебного материала и развития обучающихся на основе устных и письменных ответов, достигнутых результатов и др. диагностических показателей					
59	Имеет «банк» различных учебных заданий, ориентированных на обучающихся с различными индивидуальными особенностями					
60	Подготовленные учителем характеристики обучающихся отличаются хорошим знанием индивидуальных особенностей, обоснованностью суждений					

V. Компетентность в области разработки программы деятельности и принятия педагогических решений

	<i>5.1. Умение выбрать и реализовать образовательную программу</i>	1	2	3	4	5
61	Знает основные нормативные документы, отражающие требования к содержанию и результатам учебной деятельности по предмету, учебники и УМК по преподаваемому предмету, допущенные или рекомендованные Министерством просвещения РФ					
62	Может провести сравнительный анализ учебных программ, УМК, методических и дидактических материалов по преподаваемому предмету, выявить их достоинства и недостатки					
63	Обоснованно выбирает учебники и учебно-методические комплексы по преподаваемому предмету					
64	Рабочая программа учителя предполагает решение воспитания					
65	Рабочая программа учителя составлена с учетом нормативных требований, темпа усвоения материала, преемственности и др. моментов, повышающих ее обоснованность					
	<i>5.2. Умение разработать собственные программные, методические и дидактические материалы</i>	1	2	3	4	5
66	Вносит изменения в дидактические и методические материалы с целью достижения высоких результатов					
67	Самостоятельно разработанные учителем программные, методические и дидактические материалы по предмету отличает высокое качество					
68	Продуктивно работает в составе рабочих групп, разрабатывающих и реализующих образовательные проекты, программы, методические и дидактические материалы					
69	Выступает перед коллегами с информацией о новых программных, методических и дидактических материалах, участвует в конкурсах профессионального мастерства					
70	Проводит обоснование эффективности реализуемой рабочей программы, новых методических и дидактических материалов					
	<i>5.3. Умение принимать решения в педагогических ситуациях</i>	1	2	3	4	5
71	Поощряет высказывания и выслушивает мнения обучающихся, даже если они расходятся с его точкой зрения					
72	Коллеги по работе используют предложения учителя по разрешению актуальных вопросов школьной жизни					
73	Умеет аргументировать предлагаемые им решения					
74	Умеет пересмотреть свое решение под влиянием ситуации или новых фактов					
75	Учитывает мнение родителей, коллег, обучающихся при принятии решений					

VI. Компетентность в области организации учебной деятельности

	<i>6.1. Умение устанавливать субъект-субъектные отношения</i>	1	2	3	4	5
76	Умеет устанавливать отношения сотрудничества с обучающимися, вести с ними диалог					
77	Умеет разрешать конфликты оптимальным способом					
78	Умеет насыщать общение с обучающимися положительными эмоциями и чувствами					
79	Умеет выстраивать отношения сотрудничества с коллегами, проявляет себя как член команды при разработке и реализации различных мероприятий, проектов, программ и др.					
80	Умеет создать рабочую атмосферу на уроке, поддержать дисциплину					
	<i>6.2. Умение организовать учебную деятельность обучающихся</i>	1	2	3	4	5
81	Использует методы, побуждающие обучающихся самостоятельно рассуждать					
82	Формирует у обучающихся навыки учебной деятельности					
83	Излагает материал в доступной форме в соответствии с дидактическими принципами					
84	Умеет организовать обучающихся для достижения запланированных результатов учебной деятельности					
85	Умеет организовать обучающихся для поиска дополнительной информации, необходимой при решении учебной задачи (книги, компьютерные и медиа-пособия, цифровые образовательные ресурсы и др.)					
	<i>6.3. Умение реализовать педагогическое оценивание</i>	1	2	3	4	5
86	Учитывает возрастные и индивидуальные особенности обучающихся при оценивании					
87	Аргументирует оценки, показывает обучающимся их достижения и недоработки					
88	Применяет различные методы оценивания обучающихся					
89	Умеет сочетать методы педагогического оценивания, взаимооценки и самооценки обучающихся					
90	Способствует формированию навыков самооценки учебной деятельности					

Подсчет результатов: вычисляется среднее значение по каждой компетенции. Далее персональный результат сравнивается со среднегрупповым.

11. МОТИВИРУЮЩИЙ И ДЕМОТИВИРУЮЩИЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ: МЕТОДИКА «СИТУАЦИИ В ШКОЛЕ» Т. О. ГОРДЕЕВОЙ, О. А. СЫЧЕВА

Инструкция. Ниже перечислены различные ситуации, которые возникают во время занятий в классе. Для каждой ситуации представлены четыре варианта ответов, которые Вам могут в той или иной степени подходить или не подходить. Здесь нет правильных или неправильных ответов. Просим Вас отметить, насколько каждый способ разрешения учебной ситуации описывает или не описывает то, что Вы делали в прошлом в подобных ситуациях. Этот опросник поможет Вам лучше понять Ваш стиль преподавания. Используйте следующую 7-балльную шкалу: 1 2 3 4 5 6 7. Если данный способ обучения очень хорошо (полностью) описывает то, что Вы делали в данной ситуации, пожалуйста, обведите цифру 7 для этого ответа. Если предложенный вариант поведения совсем не описывает то, что Вы делали в прошлом, обведите цифру 1. Если предложенный вариант лишь немного описывает Ваш способ обучения, обведите цифру 4. Выбирайте также другие баллы, близкие к полному согласию или несогласию (2,3,5,6). Благодарим Вас за участие!

Описание ситуаций	1. Полностью не согласен	2	3	4. В какой то степени это я	5	6	7. Полностью согласен
Ситуация 1. Правила поведения в классе. Вы думаете о правилах поведения в классе. Вы:							
1. Сообщаете о своих ожиданиях и нормах поведения для успешного взаимодействия.	1	2	3	4	5	6	7
2. Не сильно беспокоитесь о правилах и нормах	1	2	3	4	5	6	7

3. Сообщаете свои правила. Говорите учащимся, что они должны соблюдать все правила и предупреждаете о последствиях в случае их нарушения.	1	2	3	4	5	6	7
4. Предлагаете учащимся самим предложить набор правил, которые помогут им чувствовать себя комфортно в классе.	1	2	3	4	5	6	7
Ситуация 2. План урока. Вы планируете урок. Вашими основными приоритетами будут:							
5. Сообщить учащимся, какие учебные цели должны быть достигнуты ими к концу урока.	1	2	3	4	5	6	7
6. Не планировать и не организовывать слишком много. Урок пойдет своим чередом	1	2	3	4	5	6	7
7. Предложить очень интересный, увлекательный урок.	1	2	3	4	5	6	7
8. Настаивать, чтобы ученики завершили всю необходимую работу – без исключений и оправданий.	1	2	3	4	5	6	7
Ситуация 3. Начало урока. Урок начинается. Вы:							
9. Предоставите четкий пошаговый план урока.	1	2	3	4	5	6	7
10. Не планируете слишком много. Вместо этого позволяете уроку идти своим чередом	1	2	3	4	5	6	7
11. Твердо настаиваете на том, чтобы учащиеся учились тому, чему их учат; Ваша обязанность – учить, а их – учиться.	1	2	3	4	5	6	7
12. Спросите учащихся, что им интересно узнать, чтобы учесть это при изложении темы.	1	2	3	4	5	6	7
Ситуация 4. Мотивация учеников. Вы хотите побудить учащихся выполнить какое-то новое задание. Вы решаете:							
13. Минимизировать запланированное; пусть то, что происходит – происходит.	1	2	3	4	5	6	7
14. Твердо и громко произнести: «А сейчас – все внимание!»	1	2	3	4	5	6	7
15. Предложить помощь и руководство	1	2	3	4	5	6	7
16. Объяснить личную пользу учебного материала для повседневной жизни учащихся.	1	2	3	4	5	6	7

Ситуация 5. Не откликающиеся ученики. Вы задаете ученикам трудный, но решаемый вопрос, чтобы вовлечь их в урок. Однако, как и на предыдущем уроке, Вы получаете только молчание, так как ни один ученик не отвечает на Ваш вопрос. Вы...							
17. Называете фамилию ученика и требуете от него ответа на поставленный вопрос/задачу.	1	2	3	4	5	6	7
18. Уточните и переформулируете вопрос, чтобы ученики могли на него ответить.	1	2	3	4	5	6	7
19. Попросите учеников обсудить вопрос со своим соседом и затем предлагаете им поделиться своим ответом в своих группах.	1	2	3	4	5	6	7
20. Вздохнете, сами ответите на вопрос и продолжите урок.	1	2	3	4	5	6	7
Ситуация 6. В трудный момент урока ученики начинают жаловаться. В ответ Вы:							
21. Посочувствуете им. Скажете, что Вы открыты для их предложений и пожеланий.	1	2	3	4	5	6	7
22. Настаиваете, чтобы они сконцентрировались. Они должны выучить этот материал для их же пользы.	1	2	3	4	5	6	7
23. Научите их полезной стратегии решения проблемы разбиением задачи на части и решения ее «шаг за шагом».	1	2	3	4	5	6	7
24. Просто проигнорируете нытье и жалобы. Им нужно научиться самим преодолевать трудности.	1	2	3	4	5	6	7
Ситуация 7. Необходимость дополнительных усилий. Вы даете трудный урок, который требует от учащихся больших усилий. Вы:							
25. Не беспокоитесь, так как ученики сами должны понять, что им нужно приложить много усилий.	1	2	3	4	5	6	7
26. Попробуете найти способы сделать урок более интересным, понятным и приятным для учеников	1	2	3	4	5	6	7
27. Твердо настаиваете на том, что «сейчас настало время для серьезной работы!»	1	2	3	4	5	6	7
28. Скажете «Поскольку эта тема очень сложная, я готов(а) вам максимально помочь, если это необходимо»	1	2	3	4	5	6	7

Ситуация 8. Проявление тревожности. Во время занятия Вы замечаете, что у некоторых учеников появляются признаки беспокойства. Чувствуя это, Вы:							
29.Признаете, что они выглядят обеспокоенными и напряженными. Попросите учеников рассказать, что их беспокоит.	1	2	3	4	5	6	7
30.Скажете, что они уже взрослые и должны вести себя соответственно.	1	2	3	4	5	6	7
31.Разделите задание на части, чтобы ученики почувствовали, что они могут с ним справиться.	1	2	3	4	5	6	7
32.Не беспокойтесь об этом – пусть это пройдет само по себе.	1	2	3	4	5	6	7
Ситуация 9. Смена деятельности. Одна часть урока закончилась и Вам пора перейти к следующей. Вы:							
33.Даете учащимся команду поторопиться и закончить последнее задание.	1	2	3	4	5	6	7
34.Проверяете (отслеживаете), насколько каждый ученик готов и способен перейти к новой деятельности.	1	2	3	4	5	6	7
35.Просто начинаете новое задание (тему, задачу) – возможно, кто-то готов его начать.	1	2	3	4	5	6	7
36.Будете терпеливы; подтвердите, что у тех, кто все еще усердно работает, будет достаточно времени, чтобы завершить предыдущую работу.	1	2	3	4	5	6	7
Ситуация 10. Плохое поведение учащихся. Несколько учеников вели себя грубо и мешали проводить урок. Чтобы справиться с ситуацией, Вы:							
37.Скажете, что они должны вернуться к заданию, иначе будут плохие последствия.	1	2	3	4	5	6	7
38.Объясните причины, по которым Вы хотите, чтобы они вели себя правильно. Позже поговорите с ними индивидуально, внимательно выслушав их точку зрения.	1	2	3	4	5	6	7
39.Сообщите классу, каковы Ваши ожидания относительно поведения и норм общения.	1	2	3	4	5	6	7
40.Пусть ситуация на самотек, потому что вмешиваться – сплошная морока.	1	2	3	4	5	6	7
Ситуация 11. Время упражнений. Настало время для учеников применить на практике то, что они узнали. Вы...							
41.Спросите учеников, над какими упражнениями они хотят проработать больше всего.	1	2	3	4	5	6	7
42.Потребуете, чтобы они начали работать, нравятся им это или нет. Скажете им, что им иногда не	1	2	3	4	5	6	7

обходимо научиться делать что-то, даже если нет желания.							
43. Не будете планировать слишком много и посмотрите, как все будет развиваться.	1	2	3	4	5	6	7
44. Пошагово объясните решение одной задачи/проблемы, а затем будете сопровождать их в решении дальнейших задач.	1	2	3	4	5	6	7
Ситуация 12. Споры и столкновения учащихся. Когда урок заканчивается, Вы обнаруживаете, что два ученика ругаются и оскорбляют друг друга. Когда остальные ученики покидают класс, Вы просите двух учеников остаться, чтобы Вы могли:							
45. Отвести спорящих в сторону, кратко описать, что Вы видели, и спросить их мнение и предложения о том, что делать.	1	2	3	4	5	6	7
46. Четко определить, каковы правила и ожидания в классе. Укажите, что представляет собой полезное сотрудничество и конструктивное поведение.	1	2	3	4	5	6	7
47. Не вмешиваетесь, просто позвольте ученикам самим решать проблемы.	1	2	3	4	5	6	7
48. Скажете им, что им должно быть стыдно за свое поведение и что, если они продолжат, последуют санкции (наказания).	1	2	3	4	5	6	7
Ситуация 13. Результаты контрольной. Вы закончили проверку контрольной работы. Несколько учеников снова набрали низкие баллы (показали плохой результат), хотя на прошлой неделе Вы уделяли этому материалу дополнительное внимание. Вы...							
49. Настаиваете на том, что такие низкие результаты для Вас неприемлемы. Скажете ученикам, что они должны улучшить результат для их же блага.	1	2	3	4	5	6	7
50. Поможете ученикам разобрать свои неправильные ответы, чтобы они поняли, что они сделали не так, и как это улучшить	1	2	3	4	5	6	7
51. Выслушаете с терпением и пониманием, что ученики говорят о выполнении контрольной.	1	2	3	4	5	6	7
52. Не будете тратить время в классе на плохо успевающих учеников	1	2	3	4	5	6	7
Ситуация 14. Повторное обучение. Один или несколько учащихся нуждаются в восполнении пробелов в знаниях, так как они неоднократно не справлялись с заданиями по Вашему предмету. Вы...							
53. Настаиваете: «Постарайся делать все правильно и как следует. Серьезнее. В противном случае, у тебя будут проблемы».	1	2	3	4	5	6	7

54.Повторно и более подробно будете объяснять учебный материал, пока они не поймут его лучше.	1	2	3	4	5	6	7
55.Скажете: «Хорошо, с чего начнем, какие есть предложения?».	1	2	3	4	5	6	7
56.Не будете вмешиваться и подождете, пока они сами не попросят дополнительной помощи.	1	2	3	4	5	6	7
Ситуация 15. Домашнее задание. Вы задаете домашнее задание и :							
57.Даете понять, что домашнее задание должно быть выполнено хорошо, иначе будут плохие оценки.	1	2	3	4	5	6	7
58.Сообщите, что нужно, чтобы правильно выполнить домашнее задание. Убедитесь, что все понимают, что требуется для успешного выполнения домашней работы.	1	2	3	4	5	6	7
59.Предложите несколько различных домашних заданий (например, три) и попросите учеников выбрать несколько из них (например, два).	1	2	3	4	5	6	7
60.Полагаете, что домашнее задание говорит само за себя и нет нужды все без конца объяснять	1	2	3	4	5	6	7

Ключ к методике

Основные шкалы	Пункты
1. Поддержка автономии	4, 7, 12, 16, 19, 21, 26, 29, 36, 38, 41, 45, 51, 55, 59
2. Структурирующий стиль	1, 5, 9, 15, 18, 23, 28, 31, 34, 39, 44, 46, 50, 54, 58
3. Контролирующий стиль	3, 8, 11, 14, 17, 22, 27, 30, 33, 37, 42, 48, 49, 53, 57
4. Хаотический стиль	2, 6, 10, 13, 20, 24, 25, 32, 35, 40, 43, 47, 52, 56, 60
Субшкалы	
1.1. Вовлеченный стиль	4, 19, 41, 55, 59 (5 пунктов)
1.2. Подстраивающийся стиль	7, 12, 16, 21, 26, 29, 36, 38, 45, 51 (10 пунктов)
2.1. Направляющий стиль	15, 18, 23, 28, 31, 34, 50, 54 (8 пунктов)
2.2. Объясняющий стиль	1, 5, 9, 39, 44, 46, 58 (7 пунктов)
3.1. Требовательный стиль	3, 8, 11, 17, 22, 37, 49, 57 (8 пунктов)
3.2. Доминирующий стиль	14, 27, 30, 33, 42, 48, 53 (7 пунктов)
4.1. Отстраняющийся стиль	20, 24, 25, 32, 35, 40, 47, 52, 56, 60 (10 пунктов)
4.2. Ожидаящий стиль	2, 6, 10, 13, 43 (5 пунктов)

При обработке результатов для каждой из субшкал вычисляется **среднее значение** по входящим в нее пунктам. Все пункты прямые.

Краткая характеристика шкал и субшкал опросника

1. Поддерживающий автономию стиль. Цель учителя на уроке и межличностный тон общения – понимание. Учитель стремится максимально понять, учесть и способствовать развитию интересов, предпочтений и отношений учащихся, чтобы поддержать их добровольную включенность в учебный процесс.

1.1. Вовлеченный стиль – предполагает совместное участие в учебном процессе. Учитель определяет интересы и предпочтения детей, вступая с ними в диалог и предлагая им внести свой вклад в учебный процесс, учитывает их предложения. По возможности учитель стремится предлагать ученикам выбор способа деятельности на уроке и отслеживает их темп работы.

1.2. Подстраивающийся стиль – учитель заботится об интересах и предпочтениях учеников, стремясь найти способы сделать задания интереснее, пытается понять происходящее с позиции обучающихся; дает необходимые пояснения, позволяет ученикам работать в их собственном темпе.

2. Структурирующий стиль. Цель учителя и межличностный тон общения – осуществление руководства. Оценив возможности и способности учеников, учитель предлагает им стратегии, помощь и поддержку, чтобы они могли ощущать себя компетентными в освоении учебного предмета.

2.1. Направляющий стиль – учитель выступает как наставник, заботится о прогрессе учеников, предоставляя соответствующую помощь и поддержку, когда они необходимы; следует по этапам, необходимым для решения задач, чтобы учащиеся их впоследствии усвоили, проводит совместную рефлекссию сделанных ошибок.

2.2. Объясняющий стиль – учитель объясняет, сообщает свои ожидания ученикам ясным и понятным образом; знакомит учеников с тем, что они могут ожидать от урока, и отслеживает их прогресс в достижении заранее поставленных целей.

3. Контролирующий стиль. Учебная цель учителя и межличностный тон общения – давление и доминирование. Учитель стремится добиться того, чтобы ученики вели себя, думали и относились к ситуа-

циям строго так, как он им предписывает, навязывая им свою собственную повестку и выдвигая требования независимо от того, что они думают.

3.1. Требовательный стиль – учитель требует дисциплины от учеников, используя активный командный язык общения, указания, не терпит возражений, угрожает санкциями, если те не подчиняются.

3.2. Доминирующий стиль – учитель демонстрирует ученикам свою власть, чтобы заставить их подчиняться его указаниям; подавляет учеников, вызывая у них чувства вины и стыда.

4. Хаотичный стиль. Учебная цель учителя и межличностный тон общения – попустительский. Учитель отстраняется от учеников, что дезориентирует их, поскольку им важно понять, что нужно делать и как развивать свои умения и навыки.

4.1. Отстраняющийся стиль – учитель, по сути, отказывается от учеников, позволяя им все делать самостоятельно, ссылаясь на то, что, в конечном счете, им все равно придется научиться брать на себя ответственность.

4.2. Ожидательный стиль – учитель предлагает «свободное» обучение, поддерживая климат, в котором инициатива полностью принадлежит ученикам; склонен ждать, предполагая увидеть, как спонтанно будет развиваться ситуация, не планируя многого и позволяя всему идти своим чередом.

**МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДИАГНОСТИКИ ПАРАМЕТРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ/ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

**1. МЕТОДИКА «МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СИСТЕМЫ ШКОЛЫ»**

Инструкция. В таблице представлены утверждения, которые характеризуют особенности реализации образовательного процесса в вашей школе. Оцените степень Вашего согласия с утверждениями, выбрав для этого соответствующий вариант ответа и отметив его в соответствующей строке.

Характеристики организационно-образовательной системы школы	Совершенно согласен 7	Согласен 6	Скорее согласен 5	Среднее 4	Скорее не согласен 3	Не согласен 2	Совершенно не согласен 1
1. Педагоги в учебном процессе связаны минимальными деловыми связями							
2. Педагоги в основном используют традиционные репродуктивные методы преподавания							
3. Главный критерий оценки работы педагога – достижение формальных результатов обучения (средний балл, результаты ЕГЭ)							
4. Цели образовательной деятельности определяются государственными стандартами							
5. Существует негласное разделение учеников, классов на «сильные» и «слабые»							

6. В образовательном процессе междисциплинарные связи используются в качестве «показательных выступлений» на открытых уроках							
7. Педагог имеет высокую степень самостоятельности в рамках своего предмета							
8. В школе существует культ внешнего порядка и дисциплины							
9. Характеристику отношений в коллективе можно описать с помощью параметров «добросовестность, самоограничение, тревожность»							
10. Педагоги консультируют друг друга по профессиональным вопросам							
11. Обучение ведется в едином образовательном темпе для всех учеников							
12. Администрация выполняет формальные функции организации учебного процесса							
13. Существует предварительный отбор учащихся в классы разного уровня							
14. Существует дифференциация образовательного процесса в рамках нескольких дисциплин, предусматривающих 2-3 уровня обучения							
15. Администрация обеспечивает смену уровня обучения учащихся на основании тестирования							
16. Управление образовательным процессом имеет традиционную иерархию и носит директивный характер							

17. Педагоги, входящие в предметное МО, имеют тесную кооперацию							
18. Заместители директоров курируют работу МО							
19. Психологическое сопровождение ориентировано на коррекционную работу с отстающими учащимися							
20. Содержание образования направлено на подготовку учащихся к сдаче выпускных испытаний							
21. Характеристику отношений в коллективе можно описать с помощью параметров «упорство в достижении цели и культ этикета»							
22. Дифференциация уровней обучения организуется внутри класса и каждого предмета							
23. Педагог самостоятельно принимает решение о сроках изучения той или иной темы							
24. В рамках МО организованы активные взаимные консультации педагогов и членов администрации							
25. В школе принято взаимное посещение уроков в целях совершенствования педагогического мастерства							
26. МО координирует учебные планы и программы							
27. Сотрудничество учащихся рассматривается как необходимое условие эффективного обучения							
28. Цели образовательной деятельности широко ориентированы и включают социальное и личностное развитие учащихся							

29. Цели обучения и воспитания интегрированы							
30. В учебном плане есть междисциплинарные курсы							
31. Ученики имеют возможность выбирать индивидуальные образовательные траектории							
32. Планирование совместной деятельности педагогического коллектива осуществляется в виде структурной сети-матрицы, обеспечивающей кооперацию педагогов							
33. Воспитательная работа и психологическое сопровождение ориентировано на поддержку самореализации учащихся							
34. Образовательные курсы гибко меняют содержание в соответствии с потребностями и интересами учащихся							
35. Характеристику отношений в коллективе можно описать с помощью параметров «высокая внутренняя мотивация, оптимизм, эмоциональный подъем»							
36. В школе создан координационный орган (совет), занимающийся стратегическим планированием							
37. В школе работают творческие разновозрастные группы и союзы							
38. Профессиональное развитие педагогов – один из самых важных критериев оценки их труда							
39. В школе существует и реализуется программа психологопедагогической диагностики уровня развития учащихся							

40. Цель образовательной деятельности школы состоит в социализации учащихся							
41. Команда педагогов функционирует как единое целое							
42. Педагоги внимательны к обстоятельствам жизни, возможностям и способностям каждого ученика							
43. Роль администрации состоит в материальном обеспечении и координации деятельности детско-взрослых сообществ							
44. Педагоги активно используют в работе интерактивные технологии: модерацию, тренинг, ролевые деловые игры, кейс-метод, дискуссии, ИКТ							
45. Школа располагает системой мониторинга результатов образования							
46. В школе существует образовательный план, объединяющий учебный план, план дополнительного образования, план воспитательной работы, план психологического сопровождения							
47. В школе существуют широкие возможности дополнительного образования для всех учащихся							
48. Школьники участвуют в разработке и реализации социальных значимых проектов							
49. Реализация проектов происходит в широком социальном взаимодействии. Проектные группы готовят отчеты, которые публикуются или размещаются на сайтах							

50. Учебная деятельность включает в себя деятельность по конструированию, проектированию, прогнозированию, разработке алгоритмов и сценариев							
51. К организации образовательного процесса привлекаются специалисты-консультанты							
52. Характеристику отношений в коллективе можно описать с помощью параметров «свобода, сотрудничество, творчество»							

Ключ к методике

При обработке результатов для каждой модели вычисляется **среднее значение** по характеризующим ее пунктам. Все пункты прямые.

1. *Поточная модель (1-12 пункты)*: высокий уровень автономности учителя, минимум деловых связей с коллегами, традиционные методы преподавания. Разделение учащихся на сильных и слабых, унифицированность работы по отношению к этим потокам, отсутствие межпредметных связей. Стабильно фиксированные критерии успешности учащихся. Главный критерий эффективности – достижение формальных результатов обучения. Сильная сторона: ясность образовательных результатов. Слабая сторона: жесткость требований, отсутствие реальной оценки деятельности педагога, ограниченные возможности для инноваций, вялое административное управление (Сумма баллов по 12 пунктам / 12).

2. *Линейно-постановочная модель (13-21 пункты)*: учет различных возможностей детей путем дифференциации процесса обучения в рамках нескольких дисциплин, более четкая функция администрации как координирующего органа, замы курируют работу МО, директивный характер распоряжений, централизация и иерархия управления. За счет работы МО обеспечивается более высокий уровень кооперации учителей. В школе может существовать структура, отвечающая за воспитание и психолого-педагогическое сопровождения, но методы остаются авторитарными. Инновации могут быть достигнуты за счет административной воли и власти. (Сумма баллов по 9 пунктам / 9).

3. *Смешанно-коллегиальная модель (22-30 пункты)*. Дифференциация учащихся на тех, кому нужна помощь и кому не нужна, осуществляется внутри класса, следовательно перед учителем стоят более сложные методические вопросы, о соотношении индивидуальных и групповых форм работы, о делении учащихся на рабочие группы. Высокая координация деятельности педагогов в рамках МО, программ, учебных планов. Возникает необходимость создания координационного органа для принятия решений по общей школьной стратегии взаимодействия, куда входит директор, его заместители, руководители МО. Воспитательная деятельность рассматривается как ресурс сотрудничества. Большую роль начинает играть организационная культура коллектива, который может существенно ограничивать принятие инноваций, если они выходят за рамки принятых культурных стереотипов. (Сумма баллов по 9 вопросам / 9).

4. *Интегративно-матричная модель (вопросы 31-39)*. Широкая направленность содержания образования: не только когнитивное содержание, но и личностное. Модель интегрирует обучение и воспитание, основное и дополнительное образование, развита межпредметная интеграция (вводятся курсы, которые стирают границы), выбор индивидуальных образовательных траекторий. Учебные курсы гибкие, реализуется активная проектная исследовательская деятельность. Все это обуславливает создание структурной сети, матрицы, обеспечивающей кооперацию педагогов. Воспитательная работа, психолого-педагогическое сопровождение персонализированы (учет интересов ребенка, класса, школы). Педагог выступает в роли учителя и наставника – воспитателя. Координирующим центром становятся проблемные, творческие инновационные советы. Концепция такой школы принимается всем коллективом и становится руководством к действию, при этом она достаточно гибкая и обеспечивает свободу индивидуального профессионального развития. (Сумма баллов по 9 вопросам / 9).

5. *Инновационно-модульная модель (вопросы 40-52)*. Цели и содержание образования совпадают с предыдущей моделью, отличаясь выраженным акцентом на воспитание и социализацию школьников. В структуре школы единицами являются детско-взрослые образовательные сообщества. В такой модели педагоги выполняют сложные профессиональные функции воспитания, консультирования, научного руководства, обучения, фасилитатора развития. Присутствует высокая степень знания личной истории учащихся и заботы о его личностном

развитии. Главный критерий оценки учащихся – высокая мотивированность к саморазвитию. Функция администрации сводится в материальном обеспечении творческих групп, координации взаимодействия в коллективе, контроль соблюдения общешкольных норм. (Сумма баллов по 13 вопросам / 13).

2. ОПРОСНИК «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ» И. А. БАЕВОЙ

Инструкция. Уважаемый старшеклассник! Просим вас принять участие в исследовании образовательной среды школы. Исследование проводится с целью совершенствования психологической поддержки учебно-воспитательного процесса. Возможные варианты ваших ответов даны в анкете. Выберите и отметьте тот из них, который соответствует вашему мнению. Данные будут представляться только в обобщенном виде.

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

- Пожалуй, да (4 балла)
- Не могу сказать (3 балла)
- Пожалуй, нет (2 балла)
- Нет (1 балл)

2. Какой цифрой вы бы оценили свое пребывание в школе? (0 очень не нравится; 9 – очень нравится).

3. Если бы вы переехали в другой район города, стали бы ездить на учебу в свою школу?

- Да (1 балл)
- Не могу сказать (2 балла)
- Нет (3 балла)

4. Считаете ли Вы, что обучение в школе помогает развитию интеллектуальных способностей?

- Пожалуй, да (4 балла)
- Не могу сказать (3 балла)
- Пожалуй, нет (2 балла)
- Нет (1 балл)

5. Считаете ли Вы, что обучение в школе помогает развитию жизненных умений?

- Пожалуй, да (4 балла)

- Не могу сказать (3 балла)
- Пожалуй, нет (2 балла)
- Нет (1 балл)

6. Если бы вам пришлось выбирать из всех школ района, вы бы выбрали свою?

- Да (3 балла)
- Не могу сказать (2 балла)
- Нет (1 балл)

7. Какое настроение чаще всего бывает у вас в школе?

- Обычно плохое (1 балл)
- Чаще плохое (2 балла)
- Не влияет (3 балла)
- Чаще хорошее (4 балла)
- Очень хорошее (5 баллов)

8. Из перечисленных ниже характеристик школьной среды выберите только пять наиболее важных, с вашей точки зрения, и оцените степень удовлетворенности этой характеристикой по 5-балльной системе.

Характеристика школьной среды	В очень большой степени 5	В большой степени 4	Средне 3	В не-большой степени 2	Совсем нет 1
1. Взаимоотношения с учителями					
2. Взаимоотношения с учениками					
3. Эмоциональный комфорт					
4. Возможность высказать свою точку зрения					
5. Уважительное отношение к себе					
6. Сохранение личного достоинства					
7. Возможность обратиться за помощью					
8. Возможность проявлять инициативу, активность					
9. Учет личных проблем и затруднений					
10. Внимание к просьбам и предложениям					
11. Помощь в выборе собственного решения					

9. Считаете ли вы свое обучение в школе интересным?

- Пожалуй, да (4 балла)
- Не могу сказать (3 балла)
- Пожалуй, нет (2 балла)
- Нет (1 балл)

10. Насколько защищенным Вы чувствуете себя в школе?

Показатели психологической защищенности	Полностью незащищен 1	Незащищен 2	Затрудняюсь 3	Защищен 4	Вполне защищен 5
1. От публичного унижения:					
а) одноклассниками;					
б) учителями					
2. От оскорбления:					
а) одноклассниками;					
б) учителями					
3. От высмеивания:					
а) одноклассниками;					
б) учителями					
4. От угроз:					
а) одноклассников;					
б) учителей					
5. От обидного обзывания:					
а) одноклассниками;					
б) учителями					
6. От того, что заставят делать что-либо против вашего желания:					
а) одноклассники;					
б) учителя					
7. От игнорирования:					
а) одноклассниками;					
б) учителями					
8. От неуважительного отношения:					
а) одноклассников;					
б) учителей					
9. От недоброжелательного отношения:					
а) одноклассников;					
б) учителей					

11. Предположим, что по каким-то причинам вы долго не могли посещать школу. Вернулись бы вы на свое прежнее место учебы?

- Да (3 балла)
- Не могу сказать (2 балла)
- Нет (1 балл)

3. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ПАРАМЕТРОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В. А. ЯСВИНА

Инструкция. *Просим вас в каждом блоке опросника выбрать ту строку, в которой, на ваш взгляд, наиболее точно отражается реальное положение дел в школе. ВНИМАНИЕ! В некоторых блоках отдельные строки помечены знаком «+» или «-». Это означает, что можно не ограничиваться выбором одной строки в блоке, а отметить несколько подходящих оценок. Выраженность каждого параметра среды будет характеризоваться суммой ваших оценок*

I. ШИРОТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА	
<u>1. Местные экскурсии</u> (пешком, на городском и пригородном транспорте)	
• Практически не проводятся	0
• Проводятся, но не для всех учащихся	0,2
• Каждый школьник раз в году имеет возможность принять участие	0,5
• Каждый школьник не менее двух раз в году имеет возможность принять участие	0,7
• Периодически проводимые экскурсии как неотъемлемая часть образовательного процесса (например, занятия в лабораториях, в музее, на предприятиях и т.п.)	1,25
<u>2. Путешествия</u>	
• Практически не бывает	0
• Не для всех учащихся	0,2
• Каждый школьник раз в году имеет возможность принять участие	0,5
• Каждый школьник не менее двух раз в году имеет возможность принять участие	0,7
• Поездки школьников в другие города как неотъемлемая часть образовательного процесса	1,25

3. Обмен педагогами	
• Обмен педагогами с другими учебными заведениями не производится	0
• Обмен педагогами с другими учебными заведениями носит разовый, эпизодический характер	0,1
• Педагоги имеют возможность какое-то время преподавать (стажироваться) в других учебных заведениях	0,3
• Педагоги (специалисты) из других учреждений и организаций (школ, вузов, научных, культурных, спортивных центров и т.д.) систематически работают в школе (классе)	0,7
• Реализуется программа постоянного двустороннего обмена преподавателями с другими отечественными или/и зарубежными учебными заведениями	1,25
4. Обмен учащимися	
• Обмен учащимися с другими учебными заведениями не производится	0
• Обмен учащимися с другими учебными заведениями носит разовый эпизодический характер	0,1
• Производится систематический прием школьников из других учебных заведений	0,3
• Учащиеся имеют возможность какое-то время проучиться в другом учебном заведении (также всероссийские и международные детские и молодежные лагеря, экспедиции и т.п.)	0,7
• Реализуется программа постоянного двустороннего обмена учащимися с другими отечественными или/и зарубежными учебными заведениями	1,25
5. Широта материальной базы	
• Учащиеся в основном занимаются в необорудованных классных помещениях, имеются лишь некоторые специализированные кабинеты, многие из них совмещенные	0
• Занятия проводятся в основном в специализированных оборудованных помещениях (в том числе спортзал, мастерская, библиотека и т.п.), но некоторых необходимых специализированных помещений пока не хватает	0,3
• Имеется полный набор необходимых методически и технически оснащенных специализированных помещений	0,8
• Наряду со «стандартным набором» хорошо оборудованных помещений имеются какие-либо дополнительные образовательные структуры (школьный музей, зимний сад, фонотека, видеотека, школьное кафе и т.п.).	1
• Имеются все необходимые оборудованные помещения, а также организована возможность доступа учащихся к компьютерным информационным сетям (Интернет)	1,25

6. Посещение учреждений культуры театры, концерты, выставки и т.д.)	
• Практически не бывает	0
• Не для всех учащихся	0,2
• Каждый школьник раз в полгода имеет возможность посещения	0,5
• Каждый школьник раз в четверть имеет возможность посещения	0,7
• Периодические посещения учреждений культуры как неотъемлемая часть образовательного процесса	1,25
7. Гости	
• Учащиеся общаются практически только со своими педагогами, гости приглашаются крайне редко	0
• Гости (специалисты, ветераны, депутаты и т.д.) периодически выступают с лекциями (рассказами) перед учащимися и педагогами	+0,1
• Родители активно привлекаются к воспитательной работе школы, участвуют в различных мероприятиях вместе с детьми (походы, веселые старты, творческие выставки)	+0,2
• Периодически организуется общение учащихся и педагогов с интересными людьми в форме бесед, круглых столов, дискуссий и т.п.	+0,4
• Периодически организуются фестивали, праздники, конференции или другие формы массового приема гостей	+0,5
8. Возможности выбора образовательных сред	
• Кроме занятий в своем классе у учащихся практически нет других образовательных возможностей	0
• Некоторые учащиеся имеют возможности для занятий в различных кружках, секциях, клубах по интересам	0,1
• Каждый учащийся может заниматься в кружках, секциях, клубах по интересам	0,2
• Учащиеся имеют возможности выбора класса (профильного, по уровню подготовленности школьников)	+0,4
• Учащиеся имеют возможности выбора учителя	+0,55
II. ИНТЕНСИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
1. Уровень требований к учащимся	
• К знаниям учащихся предъявляются пониженные требования (обусловлено особенностями контингента учащихся: слабым здоровьем, педагогической запущенностью и т.п.)	0
• Требования к знаниям учащихся, как правило, не превышают соответствующих требований госстандарта	0,5
• Требования к некоторым учащимся выходят за рамки госстандарта	1
• Ко всем учащимся предъявляются повышенные требования	2
• Образовательный процесс по ряду учебных дисциплин ведется по усиленным программам (например, по программам вуза)	2,5

<u>2. Интерактивные формы и методы</u>	
• В образовательном процессе преобладают традиционные методы, основанные на воспроизведении учащимися усвоенного материала	0
• Некоторые педагоги на отдельных занятиях используют интерактивные («диалоговые») формы и методы (тренинги, имитационные игры и т.д.)	0,5
• Большинство педагогов стремится использовать интерактивные формы и методы образования	1
• Педагогическим коллективом декларирован приоритет интерактивного образовательного процесса в данном учебном заведении	1,5
• Интерактивные формы и методы образования являются основными в реальной практике педагогов, квалифицированными специалистами систематически проводится соответствующая учебно-методическая работа с педагогами	2,5
<u>3. Учебная нагрузка учащихся</u>	
• Часто в ходе уроков учащиеся остаются «недогруженными» учебными заданиями, могут заниматься посторонними делами, скучать, болтать и т.п.	0
• Занятия на уроках проходят достаточно интенсивно, при этом учителя стараются давать минимум домашних заданий; как правило, после уроков учащиеся уходят из школы	1
• После уроков учащиеся обычно остаются в школе для консультаций с учителями, на факультативы и другие дополнительные занятия; домашние задания минимальны (или объемные домашние задания, но учащиеся не остаются в школе после занятий)	1,5
• После уроков учащиеся остаются в школе для дополнительных занятий, а также получают объемные домашние задания	2
• Практически все время учащихся так или иначе связано с образовательным процессом (например, в специализированных классах и т.п.)	2,5
<u>4. Организация активного отдыха</u>	
• Выходные дни и каникулы учащиеся, как правило, проводят в семьях, не связаны с образовательным процессом своего учебного заведения	0
• В выходные дни для учащихся систематически проводятся образовательные мероприятия (клуб выходного дня, вечера, праздники и т.п.)	+0,5
• На осенних, зимних и весенних каникулах большинство учащихся включены в образовательный процесс (предметные семинары, походы, конкурсы, олимпиады, фестивали и т.п.)	+0,7
• На период летних каникул для учащихся учебным заведением организуются лагеря, трудовые объединения, туристические походы и т.п.	+0,8
• Учебным заведением разработана и реализуется специальная программа организации активного отдыха учащихся (как в выходные дни, так и на период каникул)	2,5

III. ОСОЗНАВАЕМОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
1. Уровень осведомленности об учебном заведении	
<ul style="list-style-type: none"> Практически никто из учащихся, педагогов и родителей не способен ответить на вопросы типа: Когда и при каких обстоятельствах основано данное учебное заведение? Кто был его первым директором и чем замечателен этот человек? Какие известные люди здесь учились или преподавали? и т.п. 	0
<ul style="list-style-type: none"> Отдельные педагоги знают историю и традиции своего учебного заведения 	0,3
<ul style="list-style-type: none"> История и традиции учебного заведения известны нескольким педагогам и группе учащихся, которые специально занимаются их изучением 	0,5
<ul style="list-style-type: none"> Большинство педагогов и учащихся знакомо с историей и традициями своего учебного заведения 	1
<ul style="list-style-type: none"> Практически все педагоги, учащиеся и их родители имеют представление об истории данного учебного заведения 	1,4
2. Символика	
<ul style="list-style-type: none"> Учебное заведение не имеет никаких элементов собственной символики 	0
<ul style="list-style-type: none"> Соответствующая символика имеется, но совершенно не популярна среди педагогов, учащихся и родителей 	
<ul style="list-style-type: none"> Учебное заведение наряду с формальным типовым названием имеет свое особое название (школа «Радуга», школа имени... и т.п.), и все учащиеся об этом знают 	+0,25
<ul style="list-style-type: none"> Учащимся и родителям хорошо знакома эмблема учебного заведения (воспроизводится на стендах, табелях, дипломах, похвальных листах и т.д.) 	++0,25
<ul style="list-style-type: none"> Учебное заведение имеет свое знамя, которое хранится на видном почетном месте, под этим знаменем проводятся важные мероприятия 	+0,25
<ul style="list-style-type: none"> Учащиеся и педагоги хорошо знают слова гимна своего учебного заведения и с гордостью его исполняют в соответствующих случаях 	+0,25
<ul style="list-style-type: none"> Учащиеся и педагоги охотно носят значки своего учебного заведения 	+0,25
<ul style="list-style-type: none"> Учебное заведение имеет особую форму или форменные элементы (футболки с символикой своего учебного заведения, «фирменные» шапочки и т.п.), которые учащиеся и педагоги охотно носят 	+0,25
3. Формирование осознанности	
<ul style="list-style-type: none"> Специальная работа не проводится или носит эпизодический характер 	0
<ul style="list-style-type: none"> Проводятся периодические беседы по истории учебного заведения 	+0,1
<ul style="list-style-type: none"> Имеются отдельные стенды, рассказывающие об истории и традициях учебного заведения 	+0,2
<ul style="list-style-type: none"> Ведется летопись учебного заведения (оформляются фото-, кино-, видео- и другие материалы) 	+0,3

• Торжественно отмечаются юбилейные даты учебного заведения, к этим торжествам ведется долговременная подготовка	+0,4
• Организован музей (постоянная выставка) истории учебного заведения	+0,5
4. Связь с выпускниками	
• Контакты педагогов и учащихся с бывшими выпускниками носят случайный, эпизодический характер	0
• Контакты с выпускниками ограничиваются проведением вечера встреч раз в году	0,2
• Педагоги и учащиеся ведут постоянную переписку со многими выпускниками	0,6
• Педагогический коллектив целенаправленно следит за судьбой выпускников, в необходимых случаях им оказывается соответствующая поддержка	0,9
• Многие выпускники продолжают поддерживать контакты с учебным заведением, охотно оказывают ему различную помощь	1,2
• Действует постоянный общественный орган типа Совета выпускников, который оказывает содействие развитию учебного заведения	1,4
5. Активность сотрудников	
• Практически все педагоги и технический персонал крайне неохотно принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.) без соответствующей оплаты	0
• Значительная часть педагогов и технического персонала охотно откликается на просьбы администрации о безвозмездной помощи учебному заведению	0,3
• Практически весь коллектив охотно откликается на просьбы администрации о безвозмездной помощи	0,6
• Многие сотрудники сами проявляют соответствующую инициативу, не жалеют времени и сил для развития учебного заведения	1
• Большинство сотрудников лично заинтересованы в развитии учебного заведения, все его проблемы воспринимают как свои собственные, активно участвуют в их обсуждении и практическом разрешении	1,4
6. Активность учащихся	
• Практически все учащиеся крайне неохотно принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.)	0
• Значительная часть учащихся охотно откликается на просьбы педагогов о какой-либо помощи учебному заведению	0,3
• Практически все учащиеся охотно откликаются на просьбы администрации и педагогов о какой-либо помощи	0,6

<ul style="list-style-type: none"> Многие учащиеся сами проявляют соответствующую инициативу, не жалеют времени и сил для развития учебного заведения 	1
<ul style="list-style-type: none"> Большинство учащихся лично заинтересованы в развитии учебного заведения, все его проблемы воспринимают как свои собственные, активно участвуют в их обсуждении и практическом разрешении 	1,4
<u>7. Активность родителей</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Практически все родители крайне неохотно принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.) 	0
<ul style="list-style-type: none"> Значительная часть родителей охотно откликается на просьбы педагогов о какой-либо помощи учебному заведению 	0,3
<ul style="list-style-type: none"> Практически все родители охотно откликаются на просьбы администрации и педагогов о какой-либо помощи 	0,6
<ul style="list-style-type: none"> Многие родители сами проявляют соответствующую инициативу, не жалеют времени и сил для развития учебного заведения 	1
<ul style="list-style-type: none"> Большинство родителей лично заинтересованы в развитии учебного заведения, все его проблемы воспринимают как свои собственные, активно участвуют в их обсуждении и практическом разрешении 	1,4
IV. ОБОБЩЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<u>1. Команда единомышленников</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Образовательный процесс организуется каждым педагогом на основе его собственных представлений о целях, содержании, принципах и методах обучения и воспитания, никакие единые методические требования к педагогам администрацией не предъявляются 	0
<ul style="list-style-type: none"> Заместители директора составляют его «команду», к педагогам ими предъявляется система единых методических требований 	0,4
<ul style="list-style-type: none"> В команду единомышленников наряду с администрацией входит и некоторая часть учителей 	0,8
<ul style="list-style-type: none"> Большинство учителей по существу составляют единую профессиональную команду 	1,4
<ul style="list-style-type: none"> В результате целенаправленной работы с коллективом практически все педагоги данного учебного заведения осознанно реализуют единую образовательную стратегию 	1,7
<u>2. Концепция развития учебного заведения</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Серьезной концепции развития учебного заведения пока не существует, образовательный процесс осуществляется «по инерции» 	0
<ul style="list-style-type: none"> Инициатива разработки концепции учебного заведения исходит от группы педагогов, в то время как администрация остается малокомпетентной и пассивной в этом вопросе 	0,4
<ul style="list-style-type: none"> Концепция учебного заведения разрабатывается директором и его заместителями, а учителя пока не имеют об этом четкого представления 	0,6

• В учебном заведении реализуется определенная образовательная концепция, суть которой известна и понятна педагогам, однако не все согласны именно с таким подходом	1
• Концепция учебного заведения, основные стратегические ориентиры его развития хорошо понимаются и поддерживаются коллективом педагогов	1,7
3. <u>Формы работы с педагогическим коллективом</u>	
• Методическая работа с педагогическим коллективом по осмыслению образовательных целей учебного заведения, содержания образовательного процесса и т.п. реально не ведется	0
• На педсоветах администрацией ставятся вопросы координации усилий педагогов в плане развития единого понимания целей и методов образовательного процесса	+0,5
• Проблема согласованности работы педагогов является основной в работе их методических объединений	+0,8
• Периодически проводятся педагогические конференции, на которых происходит свободный обмен мнениями, совместно разрабатываются стратегические положения развития учебного заведения	1,2
• Организован постоянно действующий педагогический семинар, направленный на повышение уровня понимания сотрудниками целей образовательного процесса, перспектив развития учебного заведения	1,6
4. <u>Включенность учащихся</u>	
• Учащиеся практически отвечают только за собственную успеваемость, они не информированы об основных положениях образовательной концепции своего учебного заведения	0
• Учащимся рассказывают о понимании педагогами целей образовательного процесса и стратегических ориентирах развития учебного заведения	0,4
• Отдельные предложения учащихся по изменению организации образовательного процесса всерьез рассматриваются и могут быть реализованы	0,8
• Учащиеся реально участвуют в управлении учебным заведением, активные учащиеся входят в состав «команды», разрабатывающей стратегию развития учебного заведения	1,2
• Действует специально разработанная система включения учащихся в процесс стратегического планирования работы учебного заведения, осмысления ими образовательных целей и методов	1,7
5. <u>Включенность родителей</u>	
• Родители интересуются только успеваемостью своих детей, они не информированы об основных положениях образовательной концепции учебного заведения	0

• На родительских собраниях родителям рассказывают о понимании педагогами целей образовательного процесса и стратегических ориентирах развития учебного заведения	0,4
• Отдельные предложения родительского комитета по изменению организации образовательного процесса рассматриваются администрацией и могут быть реализованы	0,8
• Действует специально разработанная система взаимодействия администрации и педагогов с родителями	1,3
• Родители реально участвуют в управлении учебным заведением, входят в состав «команды», разрабатывающей стратегию развития учебного заведения	1,7
<u>6. Реализация авторских образовательных моделей</u>	
• Учебное заведение не поддерживает тесных контактов с представителями психолого-педагогической науки	0
• Учебное заведение строит образовательный процесс на основе определенной методической модели, администрация получила консультацию от ученых перед началом реализации проекта	0,3
• Ученые-авторы образовательной концепции учебного заведения – периодически консультируют как администрацию, так и педагогов	0,8
• Организован постоянно действующий семинар для педагогов, который ведется учеными-авторами образовательной концепции данного учебного заведения	1,2
• Учебное заведение является экспериментальной площадкой научного учреждения, ученые-авторы образовательной концепции работают в постоянном тесном контакте с администрацией и педагогами	1,6
<u>V. ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ</u>	
<u>1. Взаимоотношения в педагогическом коллективе</u>	
• Педсоветы, совещания и т.п. проводятся в строгом деловом ритме, различные проявления эмоций и «посторонние разговоры» не поощряются администрацией	0
• Педсоветы, совещания и т.п. проходят в неформальной обстановке, участники чувствуют себя психологически комфортно, легко и свободно проявляют свои эмоции	+0,4
• Педагоги часто встречаются в неформальной обстановке как «в стенах» учебного заведения, так и за их пределами (отмечают дни рождения, праздники, ходят в гости друг к другу, посещают концерты, выставки и т.п.)	+0,8
• Каждый педагог ощущает сопереживание и поддержку коллег по поводу своих профессиональных успехов и неудач	+0,4
• В педагогическом коллективе принято делиться не только профессиональными, но и личными проблемами	+0,9

<u>2. Взаимоотношения с учащимися</u>	
• Взаимоотношения педагогов с учащимися носят преимущественно ролевой, формализованный характер, ограничиваются учебно-дисциплинарной проблематикой	0
• Взаимоотношения педагогов с учащимися хотя и осуществляются в основном в формальных рамках (на уроках, собраниях и т.п.), но носят преимущественно межличностный характер, отличаются искренностью и сопереживанием, касаются «внеучебных» проблем учащихся	+0,4
• Педагоги и учащиеся часто общаются между собой в неформальной обстановке (как в учебном заведении, так и за его пределами)	+0,8
• Каждый школьник ощущает сопереживание и поддержку педагогов по поводу своих успехов и неудач, связанных с образовательным процессом	+0,4
• Школьники часто делятся с педагогами своими личными проблемами, получая от них сопереживание и поддержку	+0,9
<u>3. Взаимоотношения с родителями</u>	
• Взаимоотношения педагогов с родителями носят преимущественно ролевой, формализованный характер, ограничиваются учебно-дисциплинарной проблематикой	0
• Взаимоотношения педагогов с родителями хотя и осуществляются в основном в формальных рамках (на собраниях и т.п.), но носят преимущественно межличностный характер, отличаются искренностью и сопереживанием, касаются «внеучебных» проблем	+0,4
• Педагоги и родители часто общаются между собой в неформальной обстановке (как в учебном заведении, так и за его пределами)	+0,8
• Родители ощущают сопереживание и поддержку педагогов по поводу успехов и неудач их детей, связанных с образовательным процессом	+0,4
• Родители часто делятся с педагогами различными семейными проблемами, получая сопереживание и поддержку, профессиональный совет	+0,9
<u>4. Эмоциональность оформления пространственно-предметной среды</u>	
• Визуальное оформление учебного заведения (стенды, плакаты, лозунги, доска объявлений и т.д.) строго функционально, ориентировано прежде всего на сообщение серьезной информации	0
• В оформлении интерьеров учебного заведения присутствуют эмоционально насыщенные элементы (сказочные, юмористические, сатирические сюжеты плакатов, картинок, лозунгов, стенгазет и т.д.)	+0,3
• Периодически проводятся выставки рисунков (сочинений) учащихся, отражающих их отношение к своему учебному заведению	+0,5
• Участниками таких выставок являются не только учащиеся, но и педагоги	+0,7
• Учащиеся и педагоги могут свободно выражать свои эмоции (рисовать шаржи, писать пожелания или благодарности и т.п.) на специальных планшетах, стенгазетах и т.п.	+ 1

VI. ДОМИНАНТНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<u>1. Значимость для педагогов</u>	
• Большинство педагогов работает еще и в других местах, данное учебное заведение не рассматривается ими как важнейшая сфера своей профессиональной реализации	0
• Большинство педагогов работают только в данном учебном заведении, но относятся к работе формально	1
• В учебном заведении есть группа педагогов, для которых в их работе заключен главный смысл жизни	2
• Несмотря на вынужденные подработки в других местах, данное учебное заведение рассматривается большинством педагогов как важнейшая сфера своей профессиональной реализации	2,5
• Пожалуй, весь образ жизни большинства педагогов так или иначе обусловлен вовлеченностью в жизнь учебного заведения, которая составляет их главную жизненную ценность	3,3
<u>2. Значимость для учащихся</u>	
• Для большинства учащихся данное учебное заведение не стало особо значимым местом в их жизни, а педагоги не входят в круг авторитетных людей	0
• Значимым для учащихся оказывается скорее общение с отдельными педагогами, нежели образовательная среда данного учебного заведения в целом	1
• Хотя учебное заведение и не является для большинства учащихся центром социальной реализации, но «школьная жизнь» все-таки составляет для них одну из их важнейших ценностей	1,5
• В повседневной жизни большинство учащихся придерживаются принципов и норм, принятых в данном учебном заведении, даже если эти принципы и нормы подвергаются критике со стороны родителей, соседей, сверстников и т.д.	2,5
• Пожалуй, весь образ жизни большинства учащихся так или иначе обусловлен вовлеченностью в жизнь учебного заведения, которая составляет их главную жизненную ценность	3,4
<u>3. Значимость для родителей</u>	
• У большинства родителей данное учебное заведение и его педагоги не пользуются особым авторитетом	0
• Значимым для родителей оказывается только общение с отдельными педагогами	1
• Учебное заведение пользуется авторитетом у родителей	1,5
• Родители высоко ценят мнение педагогов и стараются выполнять их рекомендации, даже если они расходятся с их собственным мнением по воспитательным проблемам	2,5

<ul style="list-style-type: none"> Родители гордятся, что их дети учатся именно в данном учебном заведении, многие ради этого изменили место жительства или отправляют сюда детей из других микрорайонов 	3,3
VII. КОГЕРЕНТНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (согласованность)	
1. Преемственность с другими образовательными учреждениями	
<ul style="list-style-type: none"> В учебное заведение могут приниматься учащиеся без конкурса, оплаты или других особых условий 	+0,5
<ul style="list-style-type: none"> Учащиеся любой ступени могут переходить в другие аналогичные учебные заведения без дополнительных условий 	+0,5
<ul style="list-style-type: none"> Выпускники данного учебного заведения стабильно поступают в различные образовательные учреждения более высокого образовательного уровня (гимназии, училища, вузы и т.д.) 	+ 1
<ul style="list-style-type: none"> Учебное заведение имеет сопряженные программы с вузами, в которые выпускники могут зачисляться без вступительных испытаний 	+ 1,3
2. Региональная интеграция	
<ul style="list-style-type: none"> Согласование содержания регионального компонента образования (по истории, географии и т.д.) в учебном заведении с местными учеными и компетентными специалистами 	+0,2
<ul style="list-style-type: none"> Использование местного научного, производственного, культурного, спортивного и другого социального потенциала в организации образовательного процесса 	+0,4
<ul style="list-style-type: none"> Учебное заведение тесно сотрудничает с различными экологическими, политическими, молодежными, религиозными и другими организациями 	+0,4
<ul style="list-style-type: none"> Постоянные контакты учебного заведения с органами местного самоуправления 	+0,6
<ul style="list-style-type: none"> Профессиональная подготовка учащихся данного учебного заведения в соответствии с социально-экономическими запросами своего региона 	+0,7
<ul style="list-style-type: none"> Включенность данного учебного заведения с его особой образовательной функцией в Концепцию развития региональной системы образования (при наличии такой Концепции) 	+1
3. Широкая социальная интеграция	
<ul style="list-style-type: none"> Подготовка учащихся ограничивается требованиями госстандарта 	+0,2
<ul style="list-style-type: none"> Учащиеся получают не только уровень научных знаний согласно госстандарту, но и практическую подготовку, соответствующую современным требованиям (компьютерную, коммуникативную, валеологическую, экологическую, экономическую и т.д.) 	+0,7
<ul style="list-style-type: none"> Специальная психолого-педагогическая работа в учебном заведении направлена на развитие у учащихся личностных качеств, необходимых для успеха в современном обществе (целеустремленности, решительности, ответственности, работоспособности и т.п.) 	+1

<ul style="list-style-type: none"> Учащиеся получают уровень образования (в том числе владение иностранными языками) и личностного развития, обеспечивающий возможность учиться или работать за рубежом 	+1,5
VIII. АКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
<u>1. Трансляция достижений</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Учащиеся данного учебного заведения систематически побеждают на предметных олимпиадах различного уровня 	+0,4
<ul style="list-style-type: none"> Учебное заведение является методическим центром, распространяющим свой опыт работы на другие образовательные учреждения (программы, методики и т.д.) 	+0,6
<ul style="list-style-type: none"> Учебное заведение славится в регионе каким-либо творческим (спортивным) коллективом (ансамблем, театром, оркестром, командой КВН, спортивной командой) 	+0,7
<ul style="list-style-type: none"> Помимо образовательных услуг учебное заведение выставляет на рынок какие-либо товары и услуги (компьютерные продукты, сельхозпродукты, сувениры, игрушки, консультации и т.д.) 	+0,8
<u>2. Работа со средствами массовой информации</u>	
<ul style="list-style-type: none"> В эфире звучали отдельные радиопередачи о данном учебном заведении 	+0,2
<ul style="list-style-type: none"> В эфире периодически звучат радиопередачи о данном учебном заведении 	+0,4
<ul style="list-style-type: none"> Сведения о жизни данного учебного заведения систематически сообщаются по местному радио 	+0,6
<ul style="list-style-type: none"> Имеются отдельные публикации о данном учебном заведении в газетах (журналах) 	+0,2
<ul style="list-style-type: none"> В газетах (журналах) периодически публикуются материалы о данном учебном заведении 	+0,5
<ul style="list-style-type: none"> Материалы о данном учебном заведении систематически публикуются в прессе (например, в местной газете имеется специальная рубрика, страница и т.п.) 	+0,7
<ul style="list-style-type: none"> Имеются отдельные телетрансляции (сюжеты, сообщения, передачи) об учебном заведении 	+0,3
<ul style="list-style-type: none"> Различные сведения о деятельности учебного заведения периодически транслируются по телевидению 	+0,6
<ul style="list-style-type: none"> Учебное заведение имеет на телевидении постоянное эфирное время, информация о нем сообщается систематически 	+0,8
<ul style="list-style-type: none"> Изданы специальные буклеты (брошюры, книги), рассказывающие о данном учебном заведении 	+0,4
<u>3. Социальные инициативы</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Учебное заведение принимает активное участие в различных региональных выставках, смотрах, конкурсах, фестивалях и других социально значимых формах реализации творческой активности людей 	+0,5

<ul style="list-style-type: none"> Учебное заведение является инициатором различных региональных выставок, смотров, конкурсов, фестивалей и других социально значимых форм реализации творческой активности людей 	+1,2
<ul style="list-style-type: none"> Учебное заведение принимает активное участие в различных социально значимых акциях и движениях (охрана окружающей среды, помощь ветеранам, инвалидам, шефская работа и т.п.) 	+0,5
<ul style="list-style-type: none"> Учебное заведение является инициатором различных социально значимых акций и движений (охрана среды, помощь ветеранам, инвалидам, шефская работа и т.п.) 	+1,3
<ul style="list-style-type: none"> Именно данное учебное заведение по существу является признанным лидером в регионе (одним из таких лидеров) в плане организации и проведения различных социальных инициатив 	+2,5
4. Социальная значимость выпускников	
<ul style="list-style-type: none"> Отдельные выпускники учебного заведения стали известными в регионе людьми (в науке, искусстве, спорте, политике, деловой и административной сфере и т.д.) 	+0,3
<ul style="list-style-type: none"> Выпускники данного учебного заведения составляют значительную часть местной (региональной) социальной элиты (политической, творческой, деловой, административной) 	+0,6
<ul style="list-style-type: none"> Отдельные выпускники учебного заведения достигли высокого положения в своей сфере деятельности в масштабе всей страны, стали известными, популярными людьми 	+0,8
<ul style="list-style-type: none"> Отдельные выпускники учебного заведения достигли известности за рубежом, их деятельность укрепляет международный престиж России 	+ 1,1
IX. МОБИЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	
1. Мобильность целей и содержания образования	
<ul style="list-style-type: none"> Образовательный процесс направлен прежде всего на формирование знаний, умений и навыков учащихся в рамках требований госстандарта 	0
<ul style="list-style-type: none"> В образовательный процесс включена подготовка учащихся также по ряду новых дисциплин, наиболее актуальных в современных социально-экономических условиях (основы предпринимательской деятельности, деловое общение, экология, право и т.д.) 	1
<ul style="list-style-type: none"> Образовательный процесс целенаправленно ориентирован не только на академическую и профессиональную подготовку учащихся, но и на развитие их функциональной грамотности (лингвистической, коммуникативной, компьютерной, валеологической и т.д.), а также на их личностное развитие и саморазвитие 	2
<ul style="list-style-type: none"> Учебное заведение даже изменило свой профиль, ориентируясь на современные социальные запросы (стало экономическим, экологическим, языковым и т.д.) 	2,5

<u>2. Мобильность методов образования</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Практически весь образовательный процесс строится на использовании традиционных воспроизводящих методов обучения (учитель сообщает новые сведения, а учащиеся оцениваются по способности их воспроизводить и применять) 	0
<ul style="list-style-type: none"> Некоторые педагоги используют современные активные (интерактивные) методы (имитационные игры, тренинговые формы, творческие мастерские и т.п.) 	0,5
<ul style="list-style-type: none"> Большинство педагогов владеет современными методами и стремится использовать их в образовательном процессе 	1,5
<ul style="list-style-type: none"> В учебном заведении организовано целенаправленное обучение педагогов современным образовательным технологиям, налажена методическая поддержка педагогов, использующих активные методы образования 	2,5
<u>3. Мобильность средств образования</u>	
<ul style="list-style-type: none"> В образовательном процессе используются <u>только традиционные</u> учебники, задачники, хрестоматии, наглядные пособия, которые практически не обновляются уже много лет 	0
<ul style="list-style-type: none"> Наряду со старыми, используются и новые экспериментальные <u>учебники, пособия и т.д.</u> 	1
<ul style="list-style-type: none"> Образовательный процесс строится преимущественно на базе новых учебников, современных наглядных пособий и технических средств обучения 	2
<ul style="list-style-type: none"> Имеется возможность постоянно следить за новинками рынка образовательных средств и приобретать приглянувшиеся учебники, пособия, программы, технические средства, наглядные пособия и т.д 	2,5
<u>4. Мобильность кадрового обеспечения образования</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Новые учебные курсы обеспечиваются за счет дополнительной нагрузки педагогов, которые самостоятельно осваивают их содержание и методику 	0,5
<ul style="list-style-type: none"> Новые учебные курсы обеспечиваются педагогами, которые самостоятельно к ним подготовились и теперь преподают только эти дисциплины 	1
<ul style="list-style-type: none"> Новые учебные курсы обеспечиваются педагогами, которые ранее преподавали другие предметы, а затем изменили свой профиль, пройдя соответствующее дополнительное обучение 	2
<ul style="list-style-type: none"> Для преподавания новых дисциплин приглашаются дипломированные специалисты 	2,5

X. УСТОЙЧИВОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ			
<u>Усиление устойчивости (+)</u>		<u>Ослабление устойчивости (-)</u>	
+0,3	• Данный директор руководит учебным заведением не менее 2 лет	За последний год произошла смена директора	-0,5
+0,6	• более 5 лет	За последние два-три года сменилось несколько директоров	-2
+1	• более 10 лет		
+0,5	• Администрация остается стабильной не менее 2 лет	За последние два-три года сменилось больше двух заместителей директора	-1
+0,8	• более 5 лет		
+0,6	• Основной «костяк» педагогов остается стабильным в течение 5 последних лет	За последние годы учебное заведение покинуло несколько наиболее авторитетных педагогов	-1
+1	• Весь коллектив педагогов остается стабильным в течение 5 последних лет	Наблюдается частая смена (перемещение) учителей предметников и классных руководителей	-1,5
+0,2	• Многие педагоги – выпускники данного учебного заведения	Многие педагоги приехали из других регионов	-0,5
+0,3	• Большинство родителей нынешних учащихся в свое время окончили данное учебное заведение	Специфика образовательного процесса предполагает частую смену контингента учащихся (краткосрочные курсы, семинары, лагерь и т.п.)	-1
+0,5	• Учебное заведение создано более 50 лет назад, все эти годы сохраняет свой профиль и образовательные традиции	Учебное заведение создано менее 5 лет назад или поменяло свой профиль или статус (средняя школа стала лицеем и т.п.)	-1
+0,2	• Учебное заведение находится в старинном историческом здании	Учебное заведение не имеет своего здания, помещения арендуются	-1
+ 1	• Учебное заведение выстояло, достойно пережив серьезное испытание («травля» директора, судебный процесс из-за прав на здание, большой пожар и т.п.)	В результате ряда возникших «внешних» проблем ухудшились взаимоотношения в коллективе, снизился уровень образования	-2

4. ОПРОСНИК «СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМФОРТНОСТЬ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА» Г. Ю.АВДИЕНКО

Опросник позволяет определить уровень адаптированности или социально-психологической комфортности среды для обучающихся в высших учебных заведениях.

Инструкция. *Ответьте, пожалуйста, на вопросы, используя следующую шкалу: «нет» – 1 балл, «скорее нет» – 2 балла, «не знаю» – 3 балла, «скорее, да» – 4 балла, «да» – 5 баллов.*

	Вопросы	1 2 3 4 5
1.	В полной ли мере Вы реализуете свои возможности, обучаясь именно в этом учебном заведении?	
2.	Важно ли для Вас стать профессионалом высокой квалификации?	
3.	Ваш коллектив дружный?	
4.	Ваше желание стать профессионалом именно в выбранной Вами отрасли сильнее желания менее ответственной и беззаботной жизни?	
5.	Верите ли Вы в то, что Вы и Ваша семья будете социально защищены, потому, что Ваша будущая профессия востребована обществом?	
6.	Стараетесь ли Вы поступать так, чтобы Ваши действия вызвали одобрение и признание со стороны окружающих?	
7.	Вы всегда можете за себя постоять?	
8.	Вы человек уверенный в себе?	
9.	Готовы ли Вы в случае служебной необходимости отказаться от отдыха и развлечений?	
10.	Готовы ли Вы работать в общественных интересах чаще, чем Вам бы хотелось?	
11.	Готовы ли Вы быть в профессии в случае материальных затруднений ?	
12.	Если бы вдруг запретили взаимовыручку, Вы предприняли бы попытку ее сохранить?	
13.	Если требования к специалистам выбранной Вами профессии увеличатся, будете ли Вы продолжать учебу в данном учебном заведении?	
14.	Можно ли назвать Вашу жизнь стабильной (неизменной)?	
15.	Нравится ли Вам, когда окружающие ждут от Вас принятия ответственного решения?	

16.	Планируете ли Вы посвятить свое будущее выбранной профессии?	
17.	Вы авторитетный человек в коллективе?	
18.	Возникает ли у Вас желание помогать однокурсникам в процессе учебы?	
19.	Принимаете ли Вы на себя ответственность за других?	
20.	Приносит ли Вам чувство удовлетворения осознание того, что Вы учитесь именно в этом учебном заведении?	
21.	Прислушиваются ли к Вашему мнению однокурсники?	
22.	Приходится ли Вам прикладывать волевые усилия для успешного протекания учебного процесса?	
23.	Радуют ли Вас успехи Вашей учебной группы?	
24.	Способны ли Вы возглавить какую-либо организацию?	
25.	Ваше отношение к будущей профессиональной деятельности в процессе обучения в учебном заведении стало лучше?	
26.	Существует ли такой человек (или небольшая группа людей), значимость которых Вы стараетесь поднимать в глазах окружающих?	
27.	Считаете ли Вы себя значимым в коллективе?	
28.	Считаете ли Вы себя популярным среди сверстников?	
29.	Считаете ли Вы себя человеком предприимчивым?	
30.	Считаете ли Вы, что в данный момент Ваша жизнь в безопасности?	
31.	Считаете ли Вы, что можете влиять на мнение коллектива?	
32.	Считаете ли Вы, что учеба в университете – это и есть Ваш стиль жизни?	
33.	Считаете ли Вы, что будущая профессиональная деятельность приносит пользу обществу?	
34.	Считаете ли Вы, что обучаясь именно в этом учебном заведении, Вы вносите вклад в будущее развитие государства?	
35.	Считаете ли, что Ваши возможности в основном зависят от Вас?	
36.	Считаете ли, что с Вашей силой воли все трудности преодолимы?	
37.	Считаются ли с Вами Ваши товарищи?	
38.	Требуется ли принципиальность для успешного протекания Вашей будущей профессиональной деятельности?	
39.	Устраивают ли Вас взаимоотношения в Вашей учебной группе?	
40.	Устраивают ли Вас расписание и порядок учебного заведения?	

41.	Способны ли Вы самостоятельно принимать ответственные решения?	
42.	Хотите ли Вы, чтобы в будущем Ваших близких уважали за то, что Вы достигните высот в выбранной Вами профессии?	
43.	Ценны ли Ваши достижения для окружающих?	
44.	Чувствуете ли Вы уважение Вашей самостоятельности со стороны окружающих?	
45.	Всегда ли Вы можете рассчитывать на помощь со стороны одноклассников?	
46.	Является ли Ваша учеба средством достижения поставленной Вами цели в жизни?	
47.	Испытываете ли Вы страх накануне каких-либо жизненных изменений?	
48.	У Вас редко вызывает какие-либо опасения организация Вашего жизненного уклада?	
49.	Оказывают ли на Вас долговременное гнетущее действие, возникающие иногда страхи?	
50.	Ощущаете ли Вы собственную защищенность?	
51.	Считаете ли Вы себя человеком одиноким?	
52.	Считаете ли Вы себя достаточно авторитетным человеком?	
53.	Считаете ли Вы, что Вам приходится бороться за выживание?	
54.	Считаете ли Вы, что Вашу значимость правильно оценивают окружающие?	
55.	Считаете ли Вы, что отсутствует свобода?	
56.	Считаете ли Вы, что следовать указаниям сверстников – это правильно?	
57.	Считаете ли, что Вам угрожает опасность?	
58.	Тяжело жить без дружбы?	
59.	Считаете ли, что Ваша жизнь полна нежелательных перемен?	
60.	У вас редко возникает ощущение того, что однокурсники относятся к Вам отчужденно?	
61.	Считаете ли, что Вас часто преследуют жизненные неудачи?	
62.	Чувствуете ли Вы себя в безопасности, находясь в коллективе?	
63.	У Вас вызывают беспокойство непредсказуемые события?	

Ключи к методике. При подсчете результатов баллы по «обратным» вопросам заменить на противоположные (5=1, 4=2, и т.д.)

Наименование шкалы	Прямые вопросы	Обратные вопросы
Идентичность со средой учебного заведения	1, 3, 6, 12, 18, 19, 20, 21, 23, 28, 37, 40, 43, 44, 45, 48, 56	
Мотивации к обучению в учебном заведении	1, 4, 5, 13, 16, 20, 22, 25, 32, 34, 42, 46	
Самооценка	7, 8, 17, 24, 26, 27, 29, 31, 35, 36, 39, 41	
Уровень развития профессиональной направленности	2, 9, 10, 11, 15, 33, 38	
Степень удовлетворения потребности в безопасности	14, 30, 50, 52, 54, 56, 60, 62	47, 49, 51, 53, 55, 57, 59, 61, 63

Перевод «сырых» баллов шкал в стандартные баллы

Стен	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Идентичность	46	50	53	57	60	64	68	71	75	79
Мотивация	27	31	35	38	42	46	49	53	57	61
Самооценка	33	37	40	43	47	50	54	57	61	64
Профессиональная направленность	18	20	22	24	25	27	29	31	33	34
Безопасность	46	50	54	58	62	66	70	74	78	81
СПК среды (общ)	170	181	192	203	213	224	235	245	256	267

Краткая интерпретация шкал опросника

Шкала	1-3 стен	4-6 стен	7-10 стен
Идентичность со средой учебного заведения	Непринятая идентичность со средой	Неопределенная идентичность со средой	Достигнутая идентичность со средой
Мотивации к обучению в учебном заведении	Отсутствие мотивации к обучению	Неустойчивая мотивация к обучению	Устойчивая мотивация к обучению
Самооценка	Признаки заниженной самооценки	Адекватная самооценка (до 8 стен)	Признаки завышенной самооценки (9-10 стен)
Уровень развития профессиональной направленности	Отсутствие профессиональной направленности	Неустойчивая профессиональная направленность	Устойчивая профессиональная направленность
Степень удовлетворения потребности в безопасности	Не удовлетворена	Частично удовлетворена	Удовлетворена

**МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДИАГНОСТИКИ, ОСВАИВАЕМЫЕ СТУДЕНТАМИ
В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК**

МЕТОДИКИ ДЛЯ САМООБСЛЕДОВАНИЯ

**1. ОПРОСНИК САМОУТВЕРЖДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ (ОСП)
Р. В. ОВЧАРОВОЙ**

Инструкция. Вам предлагается ответить на вопросы, которые касаются обычного поведения людей в разных ситуациях. Постарайтесь представить типичные ситуации и дать первый естественный ответ, который приходит вам в голову. Обведите на бланке ответов одну из цифр рядом с вопросом, где цифра 1 означает «нет, это не про меня, я почти никогда так не поступаю», цифра 5 – «да, это характерно для меня, я поступаю так в большинстве случаев». Отвечайте быстро, не задумываясь, не пропуская ни одного вопроса. Помните, нет «хороших» и «плохих» ответов.

Текст методики

1-й блок

1. Удастся ли вам обычно давать другим знать о своих чувствах?
1 2 3 4 5
2. Трудно ли вам принимать решения? 1 2 3 4 5
3. Критикуете ли вы открыто идеи, мнения и поведение других?
1 2 3 4 5
4. Бывает ли так, что вы избегаете каких-то людей или стараетесь не попадать в определенные ситуации из страха испытать неловкость?
1 2 3 4 5
5. Уверены ли вы обычно в своих суждениях? 1 2 3 4 5
6. Склонны ли вы выходить из себя? 1 2 3 4 5
7. Трудно ли Вам сказать «нет», когда торговый агент настойчиво пытается продать вам товар, который на самом деле вам не нужен? 1 2 3 4 5

8. Испытываете ли вы стеснение, когда Вас просят выступить в открытой дискуссии ли на обсуждении какой-нибудь темы? 1 2 3 4 5
9. Напомните ли Вы о долге человеку, одолжившему у вас деньги (книгу, куртку, ценную вещь и т.п.) и не вернувшему их в срок? 1 2 3 4 5
10. Если какой-то человек в чем-то очень не прав, скажете ли вы ему об этом? 1 2 3 4 5
11. Чувствуете ли вы себя неловко, когда кто-то наблюдает за вашей работой? 1 2 3 4 5
12. Трудно ли вам смотреть в глаза собеседнику? 1 2 3 4 5
13. Попросите ли Вы официанта в ресторане заменить Вам блюдо, если оно плохо приготовлено или сервировано? 1 2 3 4 5
14. Вернете ли вы купленную вещь в магазин, чтобы ее поменяли или настроили? 1 2 3 4 5
15. Часто ли вы вмешиваетесь в дела других людей и принимаете решения за других? 1 2 3 4 5
16. Можете ли вы открыто выразить свою любовь или привязанность? 1 2 3 4 5
17. Можете ли вы попросить своих друзей об одолжении или помощи? 1 2 3 4 5
18. Как вы думаете, ваш ответ всегда будет правильным? 1 2 3 4 5
19. Способны ли вы отказать другу в неразумной просьбе? 1 2 3 4 5
20. Трудно ли вам сделать комплимент или похвалить кого-нибудь? 1 2 3 4 5
21. Если вам мешает дым сигареты, которую кто-то курит неподалеку, можете ли вы сказать ему об этом? 1 2 3 4 5
22. Способны ли вы заставить других делать то, что хотите вы? 1 2 3 4 5
23. Контролируете ли вы разговор за семейным столом во время обеда? 1 2 3 4 5
24. Представляетесь ли вы первым и начинаете ли первым разговор, повстречавшись с незнакомым человеком? 1 2 3 4 5
25. Попросите ли вы не мешать вам человека, который во время лекции или киносеанса громко разговаривает или, забывшись, стучит ногой по вашему креслу? 1 2 3 4 5

2-й блок.

Инструкция. *Ответьте, пожалуйста, на вопрос о том, как давно вы поступали в таком образом, как указано в утверждениях. Обведите справа от утверждения цифру, соответствующую вашему ответу, где цифра 1 означает «никогда не делал этого», 2 – «очень давно» (в детстве, в юности), 3 – «более 5 лет назад», 4 – «в течение последнего времени, недавно», 5 – «делаю это достаточно часто в своей жизни».*

Как давно вы:

1. Пробовали себя в новом для вас виде спорта или игре? 1 2 3 4 5
2. Меняли свои взгляды на какой-нибудь важный (политический, профессиональный, личный) вопрос? 1 2 3 4 5
3. Увлекались новым хобби? 1 2 3 4 5
4. Слушали курс лекций по новой для себя области человеческого знания? 1 2 3 4 5
5. Пятнадцать или более минут прислушивались к ощущениям своего тела (как оно расслабляется, напрягается, что оно чувствует)? 1 2 3 4 5
6. Пробовали новое блюдо, принимались к новому запаху, прислушивались к новому звуку? 1 2 3 4 5
7. Позволяли себе расплакаться? Или рассмеяться до слез? Или закричать во всю силу своих легких? Или признаться, что вы чего-то испугались? 1 2 3 4 5
8. Пятнадцать или более минут выслушивали чужую точку зрения относительно религии, политики, профессиональных или личных отношений, с которыми вы не согласны? 1 2 3 4 5
9. Любовались рассветом или закатом, восходом или заходом луны, морем, небом? 1 2 3 4 5
10. Позволяли себе фантазировать, мечтать, не сдерживая свою фантазию минут десять, а то час и более? 1 2 3 4 5

3-й и 4-й блоки.

Инструкция. *Ответьте, пожалуйста, на вопрос о том, как часто вы поступаете в таком образом, как указано в утверждениях. Обведите справа от утверждения цифру, соответствующую вашему ответу, где цифра 1 означает «никогда так не делаю», 2 – «очень редко», 3 – «иногда», 4 – «часто», 5 – «очень часто, почти все время».*

11. Делаете то, что вам хочется в данный момент, не задумываясь о последствиях? 1 2 3 4 5

12. Прислушиваетесь к своим чувствам, по-настоящему сосредотачиваетесь на том, что сейчас происходит внутри вас? 1 2 3 4 5

13. Спонтанно даете выход своим чувствам (гневу, радости, горю, страху, любви и нежности к близкому человеку)? 1 2 3 4 5

14. Делаете то, что хочется, вместо того, что, по вашему представлению, «должны» делать? 1 2 3 4 5

15. Позволяете себе потратить время или деньги так, чтобы получить результат сразу же, не откладывая на будущее? 1 2 3 4 5

16. Не особенно задумавшись, покупаете понравившуюся вещь? 1 2 3 4 5

17. Поступаете так, как никто (включая вас самих) от вас не ожидал? 1 2 3 4 5

18. Делаете то, что вам кажется правильным, даже если это идет вразрез с мнением других людей? 1 2 3 4 5

19. Позволяете себе творчески подойти к старой проблеме и найти для нее новое решение? 1 2 3 4 5

20. Полагаетесь исключительно на свои умственные способности в решении сложной проблемы? 1 2 3 4 5

21. Говорите другим о своей жизненной философии, вере в Бога, собственных важных принципах? 1 2 3 4 5

22. Берете на себя роль лидера в общественном объединении, организации, на работе? 1 2 3 4 5

23. Заявляете о своих чувствах, когда с вами поступают несправедливо? 1 2 3 4 5

25. Делитесь с кем-нибудь проблемами своей личной жизни? 1 2 3 4 5

26. Мастерите или конструируете что-нибудь сами? 1 2 3 4 5

27. Признаете свою неправоту? 1 2 3 4 5

28. Убеждаетесь в собственной правоте? 1 2 3 4 5

5-й блок.

Инструкция. Вам предлагаются ситуации, с которым человек сталкивается в жизни и возможные варианты поведения в них. Обведите, пожалуйста, букву, которой обозначен тот вариант, который более свойственен вам, описывает наиболее характерное для вас поведение.

1. *Вы ужинаете в довольно дорогом ресторане. Когда официант приносит вам бифштекс, оказывается, что он подгорел.*

А). Вы расстраиваетесь, тихо говорите «про себя» о том, что бифштекс подгорел, и добавляете, что в этот ресторан вы больше никогда в жизни не пойдете. Когда же официант спрашивает, все ли в порядке, вы говорите «Спасибо, все просто замечательно!».

Б). Вы немедленно подзываете официанта к себе и возмущаетесь, требуя позвать администрацию ресторана. По вашему требованию вам приносят новый бифштекс

В). Вы подзываете официанта и спокойно, но твердо просите заменить принесенное блюдо.

2. *Ваш друг (подруга) обращается к Вам с просьбой дать ему (ей) на время вещь, которую вам подарил на день рождения близкий человек. Вам не хотелось бы расставаться с этой вещью.*

А). Вы поощряете просьбу и даете вещь, думая о том, что нехорошо отказывать друзьям, после чего тревожитесь, беспокоясь за сохранность этой вещи.

Б). Вы объясняете другу, почему эта вещь вам так дорога, и тактично, но твердо говорите, что его просьба не совсем уместна.

В). Вы возмущаетесь в ответ на просьбу, злитесь на друга (подругу), говорите: «Конечно же, нет, ни в коем случае, я никому не даю свои вещи!»

3. *Однажды в конце рабочего дня к вам приходит страховой агент и настойчиво убеждает вас приобрести страховку. Вы знаете, то в ближайшее время у вас не появится необходимость в этом, кроме того, вам хотелось бы завершить работу и побыстрее уйти домой.*

А). Вы все же приглашаете агента войти и долго слушаете, как он рекламирует полис, хотя покупать его никто не собирается.

Б). Твердо, не повышая голоса, вы говорите: «Спасибо, но страховки меня не интересуют, до свидания».

В). Вы сразу же говорите агенту, что вы не нуждаетесь ни в каких страховках, что он отвлекает вас от работы, и громко заявляете, чтобы он покинул помещение и впредь вас не беспокоил.

4. *Вы проходите собеседование по замещению вакантной должности и уже чувствуете, что представитель компании вот-вот завершит*

расспросы, не дав вам возможности выяснить интересующие вас детали относительно новой работы. Он только что сказал: «Ну вот, я полагаю, и все. Я дам знать, как мы решим с вами поступить».

А). Вы говорите: «Прежде, чем мы закончим, не могли бы вы ответить на несколько вопросов по поводу этого рабочего места, мне хотелось бы узнать подробнее о некоторых моментах трудовой деятельности».

Б). «Вы закончили? – спрашиваете вы. – А теперь я вам тоже кое-что скажу». Вы говорите представителю компании, что не только они выбирают тех, кто им понравится, кандидат тоже имеет право решать, какая работа ему подойдет, а какая нет. После чего напоминаете о своих достоинствах, стаже работы и задаете интересующие вас вопросы.

В). Вы хотите задать вопрос, но понимаете, что пропустили момент, разговор все равно закончен, и решаете узнать интересующее вас как-нибудь в другой раз.

5. *Вы пришли на вечеринку.* Из находящихся в доме людей вы не знаете никого, кроме хозяина, и хотите познакомиться с остальными. Вы подходите к группе из трех человек, занятых разговором.

А). Уловив тему беседы, вы поняли, что не согласны с точкой зрения одного из них. Вы подключаетесь к разговору и сообщаете свой взгляд на обсуждаемую тему.

Б). Дождавшись паузы в разговоре, вы представляетесь и спрашиваете, можно ли вам присоединиться.

В). Вы останавливаетесь неподалеку от них, улыбаетесь, но в разговор не вступаете, ждете, пока они вас заметят.

6. *Вы недавно переехали в новый район,* в котором у вас нет никаких знакомых и вы хотели бы установить с соседями доброжелательные отношения.

А). Когда вы находитесь дома, то недоумеваете, почему никто не заходит к вам познакомиться или одолжить на время какую-нибудь вещь. Встречаясь с соседями на лестнице, вы здороваетесь и расходитесь в разные стороны. «В чем дело? – думаете вы, – почему они так необщительны?».

Б). Вы наблюдаете за соседями и через некоторое время приходите к выводу о том, что они не общаются с вами, потому что невежливы и замкнуты. Вы начинаете игнорировать их приветствия.

В). Когда кто-нибудь из соседей приветствует вас, вы подходите и называете себя, перекидываетесь парой слов и приглашаете его (ее) на чашку кофе.

7. *Ваши друзья рассказали вам о фирменном магазине*, в котором продается нужная вам вещь. Вы собрались пойти в этот магазин, но по дороге вспомнили, что не знаете точного адреса.

А). Вы подходите к кому-нибудь из прохожих и просите подсказать вам, как найти магазин.

Б). Вы откладываете поход в магазин и возвращаетесь домой.

В). Вы долго ищете магазин сами, и, придя домой, звоните своим друзьям и возмущаетесь, почему они не объяснили вам, как туда пройти.

8. *Пряатель занял у вас деньги*, обещая скоро вернуть, но вместо этого снова просит у вас займы.

А). Вы дадите, поскольку не хотите обижать его, испортить отношения, или испытываете сочувствие, но будете упрекать себя в этом.

Б). Откажете и возмутитесь его просьбой, напомнив ему о долге.

В). Спокойно скажете приятелю о том, что у вас нет возможности больше давать ему займы до тех пор, пока он не вернет предыдущий долг.

9. Вы пришли в театр и обнаружили, что ваше место уже занято.

А). Вы возмутитесь и скажете тому, кто занял ваше место, чтобы он немедленно освободил его.

Б). Вы скажете человеку, сидящему на вашем месте, что вам продали билет на это место, и предложите пересесть или пройти к администратору, чтобы уладить этот вопрос.

В). Вы расстроитесь и сядете на другое место, хотя там хуже видно.

10. *Ваш знакомый устроился на интересную работу* с высоким окладом.

А). Еще раз утвердитесь во мнении, что везде нужны связи и знакомства.

Б). Вы никак не прореагируете на это событие, но подумаете о своей личной неустроенности.

В). Поздравите его по телефону или выразите свою радость при встрече.

Ключ к методике

1-й блок – шкала уверенности в себе.

Вопросы 1 – 25: подсчитать общую сумму баллов и средний балл. Учесть, что на вопросы 2, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 20 баллы начисляются по обратной шкале (5 4 3 2 1).

2-й блок – открытость новому опыту. Подсчитать средний балл ответов на вопросы 1 – 10.

3-й блок – внимание к собственным чувствам. Подсчитать средний балл ответов на вопросы 11 – 17.

4-й блок – доверие к себе. Подсчитывается средний балл ответов на вопросы 18 – 27.

5 блок – стратегии поведения. Подсчитывается количество баллов по каждой стратегии – неуверенная, позитивное самоутверждение, агрессивное самоутверждение в соответствии с таблицей

№ вопроса	Неуверенная	Позитивное самоутверждение	Агрессивное самоутверждение
1	А	В	Б
2	А	Б	В
3	А	Б	В
4	В	А	Б
5	В	Б	А
6	А	В	Б
7	Б	А	В
8	А	В	Б
9	В	Б	А
10	Б	В	А

2. ОПРОСНИК СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ (СКК) Р. В. ОВЧАРОВОЙ

Инструкция. На следующих страницах вы найдете ряд высказываний об особенностях поведения, привычках и взглядах. Решите, пожалуйста, для каждого высказывания, согласны ли вы с ним или нет. Если согласны, то рядом с номером вопроса поставьте цифру «1», а если не согласны, то цифру «0». При подсчете результатов в вопросах, номера которых отмечены знаком – (минус), ответ меняется на противоположный!

Текст методики

1. Если в разговоре неожиданно возникает большая пауза, мне часто ничего не приходит на ум, чтобы спасти ситуацию.
2. Мне досадно, что другие более удачливы, чем я.
3. Мне приятно, что я должен высказывать свое мнение по какому-то делу, не зная, что об этом думают другие.
4. Я быстро теряю самообладание, но также быстро опять беру себя в руки.
5. Человек с неясным, гнусавым произношением раздражает меня.
6. На вечеринке, в кругу малознакомых людей я тоже могу внести вклад в то, чтобы вечер удался.
7. Я еще не достиг той должности, которую заслуживаю по результатам моей работы.
8. Я смущаюсь, когда меня представляют известному деятелю, потому что не знаю, что он обо мне подумает.
9. Я могу так рассвирепеть, что, например, бью посуду.
10. Я часто пасую перед трудностями еще прежде, чем возьмусь за дело.
11. В отпуске я редко знакомлюсь с другими людьми.
12. Я не люблю быть в центре внимания.
13. Если я сам не могу принять решения по важному личному вопросу, то действую по совету пожилого уважаемого человека.
14. Если я прихожу в ярость, то разряжаюсь, выполняя такую физическую работу, как например, рубка дров.
15. Я придаю большое значение тому, что обо мне думают.
16. Мне легче тогда, когда мне говорят, что нужно делать.
17. Мне трудно подружиться с кем-нибудь.
18. В большинстве случаев я всегда вижу вначале хорошие стороны человека или дела.
19. Принимая решения, я спокойно взвешиваю все «за» и «против».
20. Время от времени я теряю терпение и свирепею.
21. Я с удовольствием берусь за такие задания, при которых другие люди находятся в моем подчинении.
22. Я легко отказываюсь от намерения, если другие об этом невысокого мнения.

23. В обществе я могу непринужденно беседовать с людьми, которых я никогда не видел.

24. У меня нет настоящих друзей.

25. Я часто вижу сначала плохие и слабые стороны человека или дела.

26. Мне было бы приятно, если бы другие восторгались мной.

27. У меня часто бывает плохое настроение.

28. Мне лучше, если я могу присоединиться к мнению других.

29. В целом я спокоен, и меня нелегко вывести из себя.

30. У меня редко бывают гости.

31. Я чувствую себя ущемленным, когда других повышают в должности.

32. В решительных ситуациях зачастую внутреннее беспокойство заставляет меня принимать быстрые решения.

33. Я присоединяюсь к мнению коллектива, как правило, лишь тогда, когда большинство его одобрит.

34. Меня редко приглашают в гости.

35. Как правило, я отношусь к людям скептически и недоверчиво.

36. Я с удовольствием хожу на карнавал или другие веселые празднества.

37. Чаще всего я уверенно смотрю в будущее.

38. На собраниях я охотно присоединяюсь к мнению руководителей.

39. В поездке я никогда не беседую с попутчиками.

40. Меня угнетает, если я вынужден откладывать принятые решения.

41. Я охотно даю указания.

42. Если в моем коллективе возникают разногласия, я держусь в стороне.

43. Если я здорово свирепею, то я часто теряю самообладание.

44. Чаще всего я нахожу, что жизнь стоит того, чтобы жить.

45. Я охотно провожу свой досуг с друзьями или в группах по интересам.

46. Меня тревожит то обстоятельство, что я не знаю, что меня ждет в жизни.

47. Если я хорошо подумаю, то я скорее склонен критиковать.

48. Мне нравится, что другие делают то, что я от них требую.

49. Мне не нравится, когда в книгах и фильмах действие в конце остается незавершенным или кончается иначе, чем я ожидал.

50. Я – оптимист.

51. Часто у меня выскакивают замечания, которые я лучше всего проглотил бы.

52. Мне трудно установить контакт между людьми, которые не знают друг друга.

53. Когда я в ярости, я говорю неслыханные вещи.

54. Я скучаю, когда другие веселятся.

55. Чаще всего я нахожу бессмысленным преследовать личные цели.

56. Я избегаю общения с людьми, о которых не знаю, что о них можно подумать.

57. У меня нет никаких особенных интересов, так как мне ничто по-настоящему не доставляет удовольствия.

58. Часто я не могу совладать со своим раздражением и бешенством.

59. Я – коммуникабельный и открытый человек.

60. Я стремлюсь превосходить других.

61. По отношению к другим я отзывчив и обязателен.

62. Я везде быстро завязываю знакомства.

63. Ежедневные трудности часто лишают меня покоя.

64. Прежде чем высказать свое мнение, я сначала проверяю, что об этом думают другие.

65. Неожиданный гость часто бывает для меня некстати.

66. На должности, соответствующей моим притязаниям, я бы мог по-настоящему развернуться.

67. Я считаю, что лучше никому не доверять.

68. Я могу хорошо настроиться на неожиданный визит.

69. К сожалению, я отношусь к тем, кто часто приходит в бешенство.

70. Я редко бываю в подавленном, плохом настроении.

71. Я легко теряю хладнокровие, когда на меня нападают.

72. Я думаю, что популярность меня бы не тяготила.

73. Я могу во всех сторонах жизни найти что-то хорошее.

74. Часто я сам отказываю себе в исполнении желаний, чтобы избежать разочарований.

75. Я лучше примирюсь с чем-то, чем дам дойти делу до спора.
76. Я редко нахожу нужные слова, когда мне кого-нибудь представляют.
77. Я не люблю еще раз обдумывать решения.
78. Я редко могу по-настоящему радоваться.
79. Мне не трудно внести оживление в общество.
80. Если мне что-то не удастся, я думаю, что в следующий раз получится лучше.
81. Мне не нравится, когда другие просят у меня совета.
82. Я буду лучше сам по себе: тогда мне не придется разочаровываться.
83. Я не люблю дел, решение которых предоставляют будущему и выжидают, как они будут развиваться.
84. При хороших известиях я всегда боюсь, что при ближайшем рассмотрении в деле окажется загвоздка.
85. К новым коллегам я могу привыкнуть лишь спустя длительное время.
86. Часто я высказываю угрозы, которые не принимают всерьез.
87. Когда меня справедливо критикуют, я скорее соглашаюсь, чем защищаюсь.
88. Часто я, не подумав, говорю что-то, а потом раскаиваюсь.
89. Меня беспокоит, что я не знаю точно, что другие обо мне думают.
90. Когда на меня наваливаются события, на которые я не имею влияния, то я люблю сюрпризы.
91. Я чаще всего признаю правоту других, хотя и не разделяю их мнения.
92. Я радуюсь общению.
93. Для меня обременительно, если мой распорядок дня нарушают непредвиденные обстоятельства.
94. Я быстро капитулирую, если что-то не удастся.
95. Мои будни в целом интересны и занимательны.
96. Непредвиденные события чаще всего меня приводят в замешательство.
97. Когда мне кто-то обещает что-либо сделать, я опасаясь, что это не получится.

98. Мне не нравится, когда я должен выполнять распоряжения людей, которые меньше меня понимают.

99. Неловкую ситуацию, в которую кто-нибудь попадает, я могу обыграть так, что другим это не бросится в глаза.

100. Часто я нервничаю из-за кого-нибудь.

101. Я люблю знать заранее, кто будет на званном вечере.

102. Я избегаю критиковать своего руководителя, хотя иногда это необходимо.

103. Меня беспокоит, когда у моих друзей, к которым я приглашен, я встречаю незнакомых людей.

104. Часто я слишком быстро сержусь на других людей.

105. Когда со мной разговаривает чужой человек, я часто не знаю, что я должен сказать.

106. При неудачах я, как правило, боюсь за свой авторитет.

107. Я часто сомневаюсь в своих способностях.

108. Я охотно стал бы знаменитостью.

109. Я часто чувствую себя, как пороховая бочка перед взрывом.

110. Мне неприятно, когда мои близкие приглашают гостей без моего ведома.

111. Когда я получаю новое задание, то я часто думаю, что я его не осилю.

112. Я охотно беседую с людьми, когда предоставляется возможность.

113. Я не утаиваю своего мнения.

114. Я думаю, что другие относятся ко мне предвзято.

115. Я охотно предоставляю что-то случаяю.

116. Мне не нравится, когда мне дают почувствовать, что без меня нельзя обойтись.

117. Я могу втянуть в разговор незнакомых людей.

118. Я охотно пробую что-то, когда с самого начала неизвестно, какой будет исход.

119. Я быстро капитулирую.

120. По сравнению с проведенной мною работой я должен заслуживать большего признания.

121. Мне трудно вести беседу с незнакомым человеком.

122. Мои чувства легко оскорбить.

123.Прежде чем занять позицию в каком-либо вопросе, я жду, пока не узнаю мнения других.

124.Мне чаще всего трудно спокойно выбрать из нескольких вещей или возможностей.

125.Со знакомыми, которых долго не видел, я неохотно заговариваю первым.

126.Я склонен во время спора говорить громче, чем обычно.

127.Чаще всего я придерживаюсь пословицы: «Смелость города берет».

128.Я охотно вошел бы в круг людей, которые принимают важные решения.

129.Я склонен к тому, чтобы быстро осуждать или защищать людей.

130.Если бы я смог повторить все сначала, то я быстрее достиг того, что имею сейчас.

131.Я могу припомнить, что как-то раз я был так взбешен, что взял первую попавшуюся мне вещь и разбил ее.

132.Я, как правило, придерживаюсь принципа: сначала подумай, а потом сделай.

133. Я должен бы больше делать для того, чтобы найти то признание, которого я заслуживаю.

Ключ к опроснику

1. Социально-коммуникативная неуклюжесть (СКН):

1+, 6-, 11+, 17+, 23-, 24+, 30+, 34+, 36-, 39+, 45-, 52+, 59-, 61-, 62-, 65+, 68-, 76+, 79-, 85+, 92-, 99-, 103+, 105+, 110+, 112-, 117-, 121+, 125+

2. Нетерпимость к неопределенности (НН):

5+, 8+, 13+, 19-, 32+, 40+, 46+, 49+, 56+, 77+, 83+, 89+, 90-, 93+, 96+, 101+, 115-, 118-, 124+, 129+, 132-

3. Чрезмерное стремление к конформности (К):

3-, 15+, 16+, 22+, 28+, 33+, 38+, 42+, 64+, 75+, 87+, 91+, 102+, 113-, 123+

4. Повышенное стремление к статусному росту (ССР):

2+, 7+, 12-, 21+, 26+, 31+, 41+, 48+, 60+, 66+, 72+, 81+, 98+, 106+, 108+, 116+, 120+, 128+, 130+, 133+

5. Ориентация на избегание неудач (ИН):
10+, 18-, 25+, 27+, 35+, 37-, 44-, 47+, 50-, 54+, 55+, 57+, 67+, 70-, 73-, 74+, 78+, 80-, 84+, 94+, 95-, 97+, 107+, 111+, 114+, 119+, 127-.
6. Фрустрационная нетолерантность (ФН):
4+, 9+, 14+, 20+, 29-, 43+, 51+, 53+, 63+, 69+, 71+, 86+, 88+, 100+, 104+, 109+, 122+, 126+, 131+

Нормативные показатели для оценки результатов по шкалам опросника

Шкала	СКН	НН	К	СРР	ИН	ФН
Среднее значе- ние	8,04±5,78	9,71±3,26	5,8±3,01	9,13±3,14	8,13±3,88	8,50±3,64

3. МЕТОДИКА САМООЦЕНКИ ДОСТИГНУТОГО УРОВНЯ СУБЪЕКТНОСТИ

Опросник построен на основе экопсихологической (онтологической) модели становления субъектности В.И. Панова, которая описывает этапы становления субъектности:

1. Субъект мотивации (существует потребность освоить новое учебное действие (действие-образец));
2. Субъект восприятия (Наблюдатель) (способен сформировать в уме модель (образ) действия-образца);
3. Субъект подражательного действия (Подмастерье) (способен воспроизвести действие-образец, подражая педагогу);
4. Субъект произвольного выполнения действия-образца, но еще с опорой на внешний контроль со стороны педагога (Ученик);
5. Субъект произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (Мастер) (способен к самостоятельному выполнению действия-образца, в т.ч. контролю и коррекции правильности его выполнения);
6. Субъект внешнего контроля за выполнением действия-образца другими (Эксперт) (способен заметить ошибки при выполнении действия-образца другими);
7. Субъект продуктивного развития (Творец) (способен использовать освоенное действие-образец в качестве субъективного средства

для дальнейшего развития самого себя, в том числе для творческого самовыражения).

Профессиональная деятельность педагога предполагает активное становление собственной субъектности как эффективного условия становления учащегося – субъекта учебной деятельности (иметь представления о стадильности, уметь выявлять поведенческие проявления каждой стадии, устанавливать количественно, с помощью педагогических условий и образовательных технологий целенаправленно развивать субъектные качества учащихся).

Инструкция. В каждом из шести блоков представлено по 6 утверждений. Выберите из шести то, что наиболее соответствует вам, и оцените это утверждение в 6 баллов, поставив цифру в столбце «Ранг», затем из оставшихся, выберите еще одно, и присвойте ему 5 баллов. Таким образом, наиболее характеризующее вас утверждение получит 6 баллов, наименее характеризующее – 1 балл.

Текст методики

Критерии		Ранг
1. На занятиях, выполняя задания, вы	Н – наблюдаете, как это задание выполняется другим студентом на доске;	
	П – смотрите, как это делают другие (сосед по парте), и повторяете за ними не задумываясь;	
	У – просите преподавателя проверить, спрашиваете «У меня правильно?»;	
	М – выполняете задание самостоятельно	
	Э – всегда замечаете ошибки в выполнении этого задания у того, кто отвечает у доски;	
	Т – все время стараетесь что-то предложить, сделать по своему, неожиданное	
2. Во время контрольной работы	Н – наблюдаете, как задания выполняются другими студентами	
	П – пытаетесь списать решение у других или подсмотреть шпаргалку	
	У – самостоятельно выполняете задания и ждете, что после проверки преподаватель укажет на допущенные ошибки	
	М – самостоятельно выполняете и проверяете свое задание	
	Э – замечаете ошибки, которые допускает сосед по парте	
	Т – на контрольных любите работать с нестандартными заданиями;	

3. Подготовка к выступлению, презентации	Н – вам необходимо посмотреть, как это делают другие ;	
	П– готовите его по заданному образцу (шаблону, схеме, алгоритму)	
	У – готовите свое сообщение и просите преподавателя проверить его правильность	
	М – самостоятельно составляете план сообщения и излагаете его в соответствии с этим планом	
	Э – анализируете выступления других, находите неточности	
	Т – демонстрируете нестандартный подход, интегрируете знания из разных областей	
4. Решаете нестандартный вопрос, проблему, готовите проект	Н – стараетесь найти подсказку, способ решения в справочной литературе	
	П – стараетесь узнать, как ее решают другие, чтобы сделать также	
	У – предлагаете свой вариант для проверки педагогу	
	М – ищите вариант решения и следуете ему	
	Э – критически оцениваете предложенные другими способы решения	
	Т – ищите нестандартный способ решения	
5. Взаимодействие с одноклассниками	Н – наблюдаете, как взаимодействуют между собой другие, не вступаете в общение	
	П – ведете себя в отношении других стандартно, привычно, однотипно	
	У – в отношениях возникают случаи взаимного непонимания, готовы исправлять ошибки	
	М – взаимодействует конструктивно	
	Э – испытываете интерес к анализу и оценке взаимоотношений	
	Т – прилагаете усилия для развития отношений в группе	
6. Учебная мотивация	Н – нет ярко выраженных мотивов учиться, т.к. нужно учиться	
	П – социальный мотив: хожу в институт, как и мои друзья	
	У – нравится получать хорошие оценки и похвалу преподавателя	
	М – мотивация достижения: хочу получить знания, хорошее образование	
	Э – присутствуют конкурентные мотивы, критичный ум, оцениваю свои возможности, целесообразность обучения	
	Т – ярко выраженная познавательная активность, интерес к новому, нестандартному	
Обозначения: Н – наблюдатель; П – подмастерье; У – ученик; М – мастер; Э – эксперт; Т – творец		

Ключ к методике. В соответствии с указанными буквами по каждому высказыванию подсчитать сумму баллов по каждому уровню: Н=; П=; У=; и т.д. Результаты занести в итоговую таблицу.

Результаты методики «Диагностика уровня проявления субъектности»

Наблюдатель	Подмастерье	Ученик	Мастер	Эксперт	Творец

4. ТЕСТ «САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ» Т. Т. СОКОЛОВОЙ

Инструкция. *Перед вами четыре блока вопросов-высказываний. Оцените каждый по предложенной шкале: ответ «Да» – 2 балла; «Среднее или иногда» – 1 балл; «Нет» – 0 баллов. После того, как ответите на все вопросы, подсчитайте и просуммируйте баллы по всем четырём блокам.*

Если вы набрали 80 очков и более – ваш уровень к воспитательной деятельности высокий.

Если вы набрали от 64 до 79 очков – уровень готовности средний.

Если вы набрали от 48 до 63 – уровень готовности низкий.

Если вы набрали меньше 47 очков – уровень готовности базовый.

I. Моя профессия

1. Вы всегда мечтали о профессии учителя?
2. Вы случайно стали учителем?
3. При возможности вы поменяли бы свою профессию?
4. Вы считаете, что профессия учителя одна из главных?
5. Вы с радостью идёте на работу в школу?
6. На процесс воспитания вы смотрите с «оптимистической гипотезой»?
7. Дети вас часто раздражают?
8. Вы устаёте от общения с людьми?
9. Даже в свободное время вы думаете о своей работе?
10. Вы регулярно читаете педагогическую литературу?
11. У вас неплохая библиотека педагогической литературы?

12. Вы отдаёте предпочтение той художественной литературе, где показаны отношения между людьми, их переживания, судьбы?

13. В отпуске вы скучаете без своих учеников?

14. Вы самокритичны?

15. Вы увлечены своим предметом?

II. Мои знания

1. В вашей зачетке по педагогике «хорошо» или «отлично»?

2. В институте вы считаете педагогику не главным предметом?

3. Вы постоянно ощущаете дефицит в психолого-педагогических знаниях?

4. При решении педагогических проблем вы обращаетесь к психолого-педагогической литературе?

5. Вы участвовали в научно-практических конференциях?

6. Вы принимали участие в педагогических конференциях?

7. Вы покупаете психолого-педагогическую литературу?

8. Считаете ли вы, что вы всё знаете?

9. Вы назовёте хотя бы 5 современных ведущих учёных, занимающихся проблемами воспитания? (назовите)

10. Вы можете назвать статью, книгу по теории воспитания, которую прочитали недавно?

11. Вы можете назвать хотя бы нескольких ученых-классиков и их основные психолого-педагогические произведения?

12. У вас есть время на чтение другой литературы, кроме методической?

13. Вы считаете, что чтение психолого-педагогической литературы – пустая трата времени?

III. Ориентации в методике воспитательной работы.

1. В центре внимания вашей воспитательной работы личность ученика.

2. Вы считаете, что к положительному результату можно прийти, освоив опыт других учителей.

3. Вы можете реализовать педагогическую идею в практике?

4. Вы знаете, в чём заключаются технологии воспитания?

5. Вы хорошо ориентируетесь в методах воспитательной работы?

6. Вы считаете, что явка на все мероприятия, проводимые в классе, обязательна для всех учащихся?

7. Вы предпочитаете пользоваться готовыми методическими работками?

8. Вы хорошо знаете своих учеников?

9. При затруднениях в воспитательной работе вы предпочитаете обратиться к методической литературе?

10. У вас часто возникают оригинальные идеи в воспитательной деятельности?

11. Вы проявляете интерес к воспитательной деятельности своих коллег?

12. Вы с радостью делитесь своими методическими находками в воспитании?

13. Вас раздражают успехи коллег в воспитании?

14. Вы испытываете затруднения в выборе форм и методов воспитательной работы?

IV. Способность организовать воспитательный процесс

1. Вы можете назвать 3 воспитательных проблемы? (назовите)

2. В своей деятельности вы строго следуете логике воспитательного процесса?

3. Для вас привлекателен творческий союз учителей, классных руководителей?

4. Вы считаете, что у вас нет проблем, а проблемы есть у ваших учеников?

5. Вы человек организованный?

6. Вы помогаете ученикам принимать решения?

7. Вы отвечаете на вопросы учеников настолько возможно терпеливо и чётко.

8. Вы никогда не говорите ученику, что он хуже других.

9. Вы никогда не наказываете ученика унижением?

10. Вы никогда не хвалите учеников беспредметно и неискренне?

11. Поощряете ли вы в учениках стремление к самостоятельности?

12. Вы доверяете своим ученикам?

13. Считаете ли вы, что учитель всегда прав?

14. Умеете ли вы с юмором выходить из неприятных ситуаций?

15. Вы нетерпеливы с теми, кто не сразу понимает, чего от него хотят?

16. Организуя воспитательную деятельность, вы ориентируетесь на интересы ученика?

17. Вы всегда анализируете воспитательную деятельность?

5. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
С. А. ПАКУЛИНОЙ, С. М. КЕТЬКО

Инструкция. Прочитайте приведенные высказывания и оцените каждое по 5-балльной шкале: 5 – очень значимо, 4-3 – значимо; 0-2 – незначимо. Оценки проставьте в предложенном бланке. На основании полученных результатов сделайте выводы о преобладающих мотивах выбранной профессии.

I. Что способствовало вашему выбору данной специальности

1. Бесплатное поступление, низкая плата за учебу
2. Занятия в профильном классе
3. Желание получить высшее образование
4. Семейные традиции, желание родителей
5. Совет друзей, знакомых
6. Престиж, авторитет вуза, факультета
7. Интерес к профессии
8. Наилучшие способности именно в этой области
9. Стремление прожить беззаботный период в жизни
10. Нравится общение с детьми
11. Случайность
12. Нежелание идти в армию (юноши) / нежелание уезжать из дома (девочки)
13. Использовать педагогические знания для воспитания своих детей

II. Что наиболее значимо для вас в вашем учении

14. Успешно продолжить обучение на следующих курсах
15. Успешно учиться, сдавать экзамены на хорошо и отлично
16. Приобрести глубокие прочные знания
17. Быть всегда готовым к очередному занятию
18. Не «запускать» учебный материал
19. Не отставать от сокурсников
20. Выполнять требования педагогов
21. Заслужить уважение преподавателей
22. Быть примером для сокурсников
23. Получить красный диплом
24. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу

25. Получить интеллектуальное наслаждение
- III. Получение диплома дает возможность
26. Достичь социального признания, уважения
27. Самореализация
28. Иметь гарантию стабильности
29. Получить интересную работу
30. Получить высокооплачиваемую работу
31. Работать в государственных структурах
32. Работать в частных организациях
33. Работать в школе
34. Основать свое дело
35. Обучение в аспирантуре
36. Самосовершенствование
37. Диплом сегодня ничего не дает

Ключ к методике

№	Характеристика мотива	№ вопросов
	<i>Внутренняя мотивация</i>	
1	Мотивы поступления в вуз	2, 3, 7, 8, 10 (Сумма баллов умножается на 1, 25)
2	Широкие мотивы учения	13, 14, 15, 16, 25 (Сумма баллов умножается на 1, 25)
3	Профессиональные мотивы	26, 27, 29, 33, 36 (Сумма баллов умножается на 1, 25)
	<i>Внешняя мотивация</i>	
4	Мотивы поступления в вуз	1, 4, 5, 6, 9, 11, 12
5	Узкие мотивы учения	17, 18, 19, 20, 21, 22, 24
6	Профессиональные мотивы	23, 28, 30, 31, 32, 34, 35
7		37

**МЕТОДИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДИАГНОСТИКИ, ОСВАИВАЕМЫЕ СТУДЕНТАМИ
В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК**

**МЕТОДИКИ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ПРОЯВЛЕНИЯМИ ЛИЧНОСТНЫХ
ОСОБЕННОСТЕЙ И ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ
УЧАЩИХСЯ**

**1. КАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ
ЗА ПРОЯВЛЕНИЯМИ СУБЪЕКТНОСТИ УЧАЩИХСЯ**

Инструкция. В каждом из шести блоков представлено по 6 утверждений. Выберите из шести то, что наиболее соответствует каждому ученику, и оцените это утверждение в 6 баллов, поставив цифру в столбце «Ранг», затем из оставшихся, выберите еще одно, и присвойте ему 5 баллов. Таким образом, наиболее характеризующее ученика утверждение получит 6 баллов, наименее характеризующее – 1 балл.

Критерии		Баллы	ФИ	ФИ
1.Выполняет задания на уроке	Н – наблюдает, как это задание выполняется другим учеником на доске;			
	П – смотрит, как это делают другие (сосед по парте), и повторяет за ними не задумываясь;			
	У – просит учителя проверить, спрашивает: «У меня правильно?»;			
	М – выполняет задание самостоятельно			
	Э – всегда замечает ошибки в выполнении этого задания у того, кто отвечает у доски;			
	Т – все время старается что-то предложить, сделать по-своему, неожиданное			

2.Во время контрольной работы		Н – наблюдает, как задания выполняется другим учеником			
		П – пытается списать ее решение у других или подсмотреть шпаргалку			
		У – самостоятельно выполняет задания и ждет, что после проверки учитель укажет на допущенные ошибки;			
		М – самостоятельно выполняет и проверяет свое задание			
		Э – замечает ошибки, которые допускает сосед по парте			
		Т – на контрольных любит работать с нестандартными заданиями			
3.Подготовка к выступлению, презентации		Н – ему необходимо посмотреть, как это делают другие			
		П – готовит его по заданному образцу (шаблону, схеме, алгоритму)			
		У – готовит свое сообщение и просит учителя проверить его правильность			
		М – самостоятельно составляет план сообщения и излагает его в соответствии с этим планом			
		Э – анализирует выступления других, находит неточности			
		Т – демонстрирует нестандартный подход, интегрирует знания из разных областей			
4.Решает нестандартный вопрос, проблему, проект		Н – старается найти подсказку, способ решения в справочной литературе			
		П– старается узнать, как ее решают другие, чтобы сделать также			
		У – предлагает свой вариант для проверки педагогу			
		М – ищет вариант решения и следует ему			
		Э – критически оценивает предложенные другими способы решения			
		Т – ищет нестандартный способ решения,			

5.Выполняет действия контроля по отношению к выполненному заданию	Н –наблюдает за действиями других, слышит правильность ответа			
	П -спрашивает других о алгоритме выполнения и способах проверки, старается сделать так же			
	У – проверяет самостоятельно, но не вполне уверенно и нуждается в помощи, подсказке педагога			
	М – выполняет самостоятельно промежуточный и итоговый контроль			
	Э – способен выступить помощником педагога в оценке работ других учащихся			
	Т – демонстрирует субъективную удовлетворенность результатами работы			
6.Взаимодействие с одноклассниками	Н – наблюдает, как взаимодействуют между собой другие, не вступает в общение			
	П – ведет себя в отношении других стандартно, привычно, однотипно			
	У – в отношениях возникают случаи взаимного непонимания, готов исправлять ошибки			
	М – взаимодействует конструктивно			
	Э – испытывает интерес к анализу и оценке взаимоотношений			
	Т – прилагает усилия для развития отношений в классе			
7.Учебная мотивация	Н – нет ярко выраженных мотивов, учится, т.к. нужно учиться			
	П – социальный мотив, ходит в школу, как и его друзья			
	У – нравится получать хорошие оценки и похвалу учителя			
	М – мотивация достижения, хочет получить знания, хорошее образование			
	Э – присутствуют конкурентные мотивы, критичный ум, оценивает возможности, целесообразности			
	Т –ярко выраженная познавательная активность, интерес к новому, нестандартному			

Ключ к методике

Подсчет результатов осуществляется путем суммирования баллов в соответствии с маркерами высказываний (Наблюдатель, Подмастерье, Ученик, Мастер, Эксперт, Творец) указанными в карте. Далее сумма по каждому маркеру делится на 7 (представлены семь учебных ситуаций). Степень выраженности каждой стадии располагается в пределах от 1 балла до 6 баллов.

2. КАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ ЗА СТЕПЕНЬЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К МИРУ, ПРОЯВЛЯЮЩЕГОСЯ В ПОВЕДЕНИИ

Инструкция. По отношению к каждому учащемуся класса определить уровень выраженности предложенных критериев (3, 2, 1, 0) и занести в таблицу. Далее вычислить средние значения по каждому учащемуся и классу в целом. Полученные результаты являются основанием для организации воспитательной деятельности (содержания, направленности).

	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф	Ср. по классу
	И	И	И	И	И	И	И	
1. Отношение к Отечеству								
2. Отношение к семье								
3. Отношение к природе								
4. Отношение к культуре (искусству)								
5. Политическая и правовая культура								
6. Отношение к собственности								
7. Отношение к учебе								
8. Отношение к людям								
9. Отношение к себе								
Среднее по каждому учащемуся								

1. Отношение к Отечеству

3. Высокая степень интереса к истории и культуре большой и малой Родины, активная, позитивно окрашенная деятельность на благо родного города.

2. Неустойчивый интерес к истории и культуре, невысокая активность в созидательной деятельности.

1. Низкий интерес и равнодушие

0. Пренебрежительное отношение к истории, культуре. Негативно окрашенные поступки

2. Отношение к семье

3. Гордость и уважение по отношению к семье, знание «корней», стремится проводить больше времени с семьей, любит рассказывать о семье, семейных праздниках, традициях, родных. Любит приглашать к себе в гости товарищей.

2. Уважает, любит родных, но не стремится рассказывать о семье, редко приглашает в гости товарищей. Плохо знает историю семьи.

1. Демонстрация материальной зависимости от родителей, нет искреннего уважения к родным, отношения с родителями неровные.

0. Негативные эмоции по отношению к семье, избегание взаимодействия с родителями, яркий «конфликт поколений».

3. Отношение к природе

3. Демонстрирует созидательное, эмоционально ценностное отношение к природе и активную природоохранную деятельность, является участником экологических кружков, обществ.

2. Принимает участие в природоохранной деятельности, но не демонстрирует при этом высокой мотивации.

1. Равнодушен к миру, природоохранная деятельность регулируется взрослыми.

0. Разрушительное поведение по отношению к природе.

4. Отношение к культуре (искусству)

3. Демонстрирует созидательное, эмоционально ценностное отношение к культурным артефактам и активную художественную деятельность, является участником кружков, обществ. Высокий уровень осведомленности в области литературы, музыки, живописи и др.

2. Принимает участие в мероприятиях, направленных на художественное, эстетическое развитие, но не демонстрирует при этом высокой мотивации. Осведомленность на среднем уровне.

1. Осведомленность в области искусств ниже среднего, взаимодействие с артефактами регулируется взрослыми.

0. Равнодушное поведение по отношению к артефактам, очень низкий уровень осведомленности.

5. Политическая и правовая культура

3. Высокая степень информированности в политических и правовых вопросах, позитивное принятие правовых норм и законов. Высокая степень интереса, чувства сопричастности и личной ответственности за происходящие события в стране, городе, школе.

2. Хорошая осведомленность в политических и правовых вопросах, наличие собственных суждений, оценок по отношению к политическим событиям.

1. Невысокая осведомленность, допускает отклонения в соблюдении правопорядка, требует контроля взрослых.

0. Низкий интерес и правовая грамотность, асоциальное поведение.

6. Отношение к собственности

3. Уважает свою и чужую собственность, бережно относится к школьному имуществу, активен в поддержании порядка и побуждает к этому других, демонстрирует эстетическое восприятие мира.

2. Внимателен, бережлив, ценит красоту, но не побуждает других. Но других не побуждает к сохранению и преумножению богатства и красоты окружающего мира.

1. В реализации позитивного отношения к собственности требует контроля взрослых.

0. Негативное, разрушительное отношение к своей и чужой собственности.

7. Отношение к учебной деятельности

3. Высокий интерес и мотивация, позитивная эмоциональная окраска учебной деятельности, творчество, выход за рамки урока в изучении материала, сотрудничество в процессе деятельности

2. Успешен в учебе, достаточная мотивация, направленная на собственное усвоение предмета, нет выхода за рамки урока.

1. Не проявляет выраженного интереса к учебной деятельности, «интеллектуальная лень», неустойчивые успехи в учебе.

0. Не успешен, ленив, отсутствие учебной мотивации.

8. Отношение к людям

3. Дружелюбие, эмоциональная насыщенность контактов, высокая культура общения, сотрудничество, уважение прав другого человека.

2. Вежлив, ровное, спокойное отношение к чужим интересам. Невысокая интенсивность контактов.

1. Отношения с другими неустойчиво, процесс общения требует контроля взрослых.

0. Эгоистичен, бестактен, драчлив.

9. Отношение к себе

3. Сформированная положительная самооценка, знает свои сильные и слабые стороны, оптимистичен, настроен на самосовершенствование, высокая степень саморегуляции, мотивация достижения, развитые рефлексивные способности, чувство собственного достоинства.

2. Неустойчивая самооценка, мотивация достижения, стремление к самосовершенствованию, невысокие рефлексивные способности.

1. Заниженная самооценка, тревожность, мотивация избегания неудачи, низкие рефлексивные способности.

0. Безволие, низкая самооценка, зависимость от чужого мнения, остановка в личностном развитии.

Ключ к методике

Максимальное количество баллов, которое может получить учащийся, равно 24. С помощью методики диагностируются три уровня сформированности эмоционально-ценностного отношения к миру:

Низкий уровень 0 – 12 баллов: неустойчивый опыт положительного поведения, который регулируется требованиями старших, или другими внешними стимулами.

Средний уровень 13 – 18 баллов: самостоятельная регуляция деятельности. Поведение с разной эмоциональной окраской соответствует в целом нормам и требованиям социума.

Высокий уровень 19– 24 балла: устойчивое социально привлекательное поведение, позитивная, эмоционально окрашенная деятельность, активная гражданская позиция.

3. КАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ ЗА СТЕПЕНЬЮ СФОРМИРОВАННОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ УУД

Инструкция. По отношению к каждому учащемуся класса определить уровень выраженности предложенных критериев (0 – критерий не выражен; 1 – критерий выражен частично; 2 – критерий выражен достаточно хорошо; 3 – выражен в высокой степени) и занести в таблицу. Далее вычислить средние значения по каждому учащемуся и классу в целом. Полученные результаты являются основанием для организации воспитательной деятельности (содержания, направленности).

Фамилия, имя Критерии								Ср. по классу
1. Инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации, умение задавать открытые вопросы (как, что именно, когда, почему...)								
2. Умение отвечать на вопросы по существу, переспрашивать, если вопрос не понятен								
3. Краткое логичное изложение мыслей, умение объяснить события, происходящее								
4. Умение возражать, не соглашаться с точкой зрения, сомневаться. Аргументированное отстаивание точки зрения								
5. Отсутствие боязни ошибки								
6. Невербальный компонент общения в учебной деятельности, эмоциональная экспрессия как проявление включенности в учебный процесс								
7. Умение устанавливать отношения сотрудничества с одноклассниками в ситуации совместной деятельности, умение распределить ответственность								
8. Планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия								
9. Умение быть активным (не реактивным) в коммуникациях со сверстниками								
10. Умение конструктивно и объективно действовать в ситуации взаимного оценивания								

11. Способность к саморегуляции в коммуникативном процессе, умение разрешать конфликтные ситуации – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация									
12. Конструктивное управление поведением партнера– контроль, коррекция, оценка действий партнера									
13. Способность работать в команде, быть активным в достижении командных целей, кооперироваться в совместной деятельности, учитывать, обсуждать противоположные точки зрения									
14. Владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка									
<i>Среднее по каждому учащемуся</i>									

4. КАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ ЗА СТЕПЕНЬЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД

Критерии	Фамилия, имя								Ср. по классу
<i>Общеучебные умственные действия</i>									
1. Самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели									
2. Умение найти дополнительный материал, в том числе с помощью компьютерных средств									
3. Определение основной и второстепенной информации									
4. Умение структурировать дополнительную информацию в соответствии с поставленной целью деятельности									
5. Умение визуально/графически, символически представить материал									
6. Осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме									
7. Рефлексия способов и условий деятельности									
8. Контроль промежуточных результатов деятельности									

9. Свободная ориентация и восприятие текстов художественного, научного, публицистического и официально-делового стилей									
10. Самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера									
<i>Интеллектуальные универсальные действия</i>									
11. Анализ, с целью выделения признаков (существенных, несущественных)									
12. Синтез, составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов									
13. Выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов									
14. Сравнение объектов по выделенному основанию									
15. Обобщение, подведение под понятие, выведение следствий									
16. Установление причинно-следственных связей									
17. Умение найти аналогии изучаемому предмету, явлению, событию									
18. Умение критически подойти к материалу, построение логической цепи рассуждений, анализ истинности утверждений с приведением аргументов.									
19. Выдвижение гипотез и их обоснование									
<i>Среднее по каждому учащемуся</i>									

5. КАРТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ ЗА СТЕПЕНЬЮ СФОРМИРОВАННОСТИ РЕГУЛЯТИВНЫХ УУД

Критерии	Фамилия, имя							Ср. по классу
1. Умение поставить цель в индивидуальной деятельности								
2. Умение поставить цель в групповой деятельности и обсудить ее в группе								
3. Умение выделить цель урока, задания								
4. Умение прогнозировать/предвосхищать результат деятельности								
5. Умение составить план деятельности (определение промежуточных целей с учетом конечного результата)								

6. Умение спланировать деятельность, выбрав наиболее адекватные способы достижения результата									
7. Способность корректировать собственную деятельность									
8. Степень развития рефлексивного мышления: способность оценить собственные действия, выделить то, в чем ошибался, а в чем был прав, успешен									
9. Объективная оценка процесса и итогового результатов деятельности (выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения)									
10. Умение сопоставить полученный результат с целью, эталоном									
11. Умение объективно оценить ответ другого									
12. Умение дать оценку тому, что помогала, что мешало в процессе урока									
13. Способность к мобилизации сил и внутренних ресурсов									
14. Способность к волевому усилию (к выбору в ситуации мотивационного конфликта) и к преодолению препятствий									
<i>Среднее по каждому учащемуся</i>									

МЕТОДИКИ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

1. КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ

*(знак + указывает на влияние конкретного приема на развитие того
или иного познавательного процесса)*

Прием, действие	Внимание	Восприятие	Память	Мышление
1. Четкое определение цели деятельности	+	+	+	+
2. Соблюдение в течение урока логики, последовательности деятельности	+	+	+	+
3. Стимулирование интереса к содержанию с помощью приведения неожиданного яркого факта	+			
4. Стимулирование интереса к содержанию с помощью демонстрация эмоций, собственного интереса, энтузиазма	+	+	+	+
5. Стимулирование интереса к содержанию с помощью обоснования важности содержания урока	+		+	+
6. Наличие визуального алгоритма, плана деятельности	+	+		
7. Совершение действий по команде	+			
8. Наличие визуальных стимулов (картинки, рисунки, плакаты, видеоряд), сопровождающих учебный материал	+	+		
9. Привлечение внимания с помощью интонирования, богатства речи, эмоциональной экспрессии	+			
10. Привлечение учащихся к контролю результатов (своих, одноклассников)	+		+	+
11. Проверка текстов с ошибками	+	+		
12. Регулирование внимания ученика с помощью обращения к ученику по имени, оказания персональной помощи	+			

13. Регулирование деятельности с помощью обращения к учащимся с вопросом, включение в диалог	+			
14. Использование дидактических игр	+	+	+	+
15. Чередование напряжения и расслабления, использование физических упражнений, разминок	+			
16. Использование в речи слов разной модальности (А, V, К): «послушайте, посмотрите, почувствуйте, предлагаю сделать»	+	+		+
17. Выделения «предмета из фона»: выделение существенного подчеркиванием или интонированием голоса, паузой и др.	+	+		
18. Использование разных типов восприятия: анализ содержания от частного к общему (аналитическое) и от общего к частному (синтетическое)	+	+		+
19. Опора на имеющийся опыт учащихся	+	+		
20. Проверка правильности восприятия содержания (Все ли согласны? Всем ли понятно?)	+	+		
21. Использование опорных пунктов для запоминания содержания (эпитеты, образы, пункты плана)	+	+	+	+
22. Группировка, классификация и структурирование материала (взаимное расположение частей), схематизация содержания	+	+	+	+
23. Переход от 3-х мерного образа предмета к 2-х– мерному (схеме) и обратно	+	+	+	+
24. Использование для запоминания материала аналогий, ассоциаций и мнемонических приемов	+		+	
25. Использование разных видов памяти: двигательная, слуховая, зрительная	+		+	
26. Организация заучивания материала с опорой на адекватный объем кратковременной памяти (7±2)	+		+	
27. Организация заучивания материала с проговариванием и повторением в процессе урока	+		+	
28. Организация заучивания материала в деятельности (игре, театрализации, диалоге)	+		+	
29. Использование заданий, стимулирующих развитие мыслительных операций: анализ, синтез сравнение, обобщение			+	+
30. Использование приемов, стимулирующих мотивационную составляющую мышления: наличие противоречия, проблемного вопроса, необходимости прогнозирования, постановки гипотезы, целеполагания, планирования деятельности	+			+

31. Использование вопросов, стимулирующих формирование рефлексивной стороны мышления:(Что было важно? Что помогло получить качественный результат? Что мешало получить результат? Чьи идеи показались интересными? Как чувствовал себя в совместной работе?) и др.	+			+
32. Использование нестандартных заданий, проблемных ситуаций, заданий с избытком, с недостатком данных и др.	+			+

2. КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА ПРОЯВЛЕНИЕМ СТИЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ ПО ОТНОШЕНИЮ К УЧАЩИМСЯ

Элементы взаимодействия	Способы поведения	Ф	Ф	Ф	Ф	Общее по классу
		И	И	И	И	
1. Организация учебной деятельности	А. Дополняет, уточняет, организует совместную деятельность учеников					
	В. Дает указания, команды, приказы					
	С. Ситуативное поведение					
2. Объяснение материала	А. Объясняет, использует элементы творчества					
	В. Жестко определяет способ выполнения задания					
3. Реакция учителя при постановке вопроса ученикам	А. Ожидает ответ ученика					
	В. Не дает возможность ответить					
4. Реакция на вопросы детей	А. Дает полный ответ					
	В. Пресекает или дает краткий ответ					
	С. Дает формальный ответ					
	Д. Молчание, игнорирование или замешательство					
5. Понимание ученика	А. Принимает особенности учеников спокойно					
	В. Игнорирование особенностей ученика					

	С. Демонстрирует собственное превосходство						
6. Поощрение	А. Объективно, с опорой на фактическую деятельность						
	В. Субъективно, без опоры на результаты						
7. Замечания, наказание	А. Я-высказывание с опорой на факт нарушения						
	В. Ты-высказывание с опорой на личностные особенности						
Общее количество раз по каждому учащемуся – преобладающий стиль взаимодействия с данным учащимся							

Ключ к карте наблюдения.

Поддерживающий диалоговый стиль: 1А, 2А, 3А, 4А, 6А, 7А; *авторитарный стиль:* 1В, 2В, 3В, 4В, 5В, 6В, 7В; *попустительский амбивалентный стиль* характеризуется неустойчивостью использования всех категорий с преобладанием 1С, 4С, 5В, 6В.

3. КАРТА НАБЛЮДЕНИЯ ЗА РЕЧЕВЫМИ ВОЗДЕЙСТВИЯМИ И ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ПЕДАГОГА

<i>Оценочные действия учителя</i>	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф	Ф	О
	И	И	И	И	И	И	И	б
	щ.							
<i>Конструктивные оценочные действия</i>								
1. Согласие со сказанным, поддержка деятельности								
2. Ободрение (внушение бодрости, поднятие настроения)								
3. Стимулирующее порицание (не вполне точно, подумай, пожалуйста)								
4. Поощрение (одобрение, похвала, награда)								
5. Содействие, помощь, сочувствие								

6. Замечание (учитель поправляет ответ без порицания или задает уточняющий вопрос)								
7. Команда как инициация активности (Начинаем! Время пошло!)								
8. Просьба, обращение, призывающее удовлетворить какие-либо нужды, желания								
9. Инструктирование, распоряжение (сформулированная в словах последовательность действий)								
10. Юмор (беззлобно-легкое, веселое отношение к чему-нибудь)								
11. Диалог (смена коммуникативных ролей в речевом взаимодействии)								
<i>Неконструктивные оценочные действия</i>								
12. Прерывание ответа (ученик не понимает, насколько был верен ответ)								
13. Негативное порицание								
14. Отрицание, замечание, выговор, указание на ошибку								
15. Неопределенная оценка (Угу, садись, пожалуйста)								
16. Отсутствие оценки (нет вербальной и невербальной реакции)								
17. Нравоучение (поучение, внушение правил нравственности)								
18. Нотация (наставление, выговор)								
19. Обращение по фамилии								
20. Повышение тона								
21. Дисциплинирование – приказ, команда, распоряжение								

22. Угроза (запугивание, обещание причинить зло)								
23. Упрек (неудовольствие, неодобрение или обвинение, высказанное кому-нибудь)								
24. Ирония (тонкая насмешка, выраженная в скрытой форме, скрытое раздражение)								
<i>Действия педагога, стимулирующие познавательный интерес</i>								
1. Непосредственные, эмоциональные (позитивные), речевые, интонационные («Неужели так мало тех, кто хочет доказать первую в жизни теорему?»)								
2. Опосредованные побуждения: столкновение различных мнений, предоставление возможности рассеять сомнения товарищей.								
3. Создание проблемных ситуаций, побуждение к размышлению								
4. Эмоциональная окрашенность излагаемого материала, демонстрация собственного интереса, энтузиазма								
<i>Действия педагога, тормозящие познавательный интерес</i>								
1. Неточность и неясность постановки познавательной задачи								
2. Шаблонное изложение материала								
3. Пресечение, игнорирование вопросов учащихся								
4. Завышение оценок за ответ								
5. Чрезмерное занижение оценок								
6. Отсутствие реакции учителя на выполнение работы, на ответы учащихся («ей все равно»).								

МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА

1. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ СПЛОЧЕННОСТИ ШКОЛЬНОГО КЛАССА

Инструкция. Выберите из предложенного списка из 21 качества пять качеств, которые Вы считаете наиболее важными для человека как члена коллектива.

Качества	Разряд качества
1. Трудолюбие	Деловое
2. Принципиальность	Моральное
3. Веселость	Эмоциональное
4. Аккуратность	Деловое
5. Честность	Моральное
6. Исполнительность	Деловое
7. Порядочность	Моральное
8. Организованность	Деловое
9. Отзывчивость	Эмоциональное
10. Приветливость	Эмоциональное
11. Деловитость	Деловое
12. Скромность	Моральное
13. Дружелюбие	Моральное
14. Сдержанность	Эмоциональное
15. Справедливость	Моральное
16. Общительность	Эмоциональное
17. Активность	Деловое
18. Искренность	Эмоциональное
19. Настойчивость	Деловое
20. Обаятельность	Эмоциональное
21. Правдивость	Моральное

Обработка результатов:

I. Определение сплоченности группы

1. Подсчитывается общее количество выбранных качеств умножением числа испытуемых на 5;
2. Подсчитывается количество выборов, приходящихся на каждую группу (Д, М, Э) качеств;

3. Вычисляется процент выборов, приходящихся на эмоциональные, деловые и моральные качества.

$$K_m = \frac{M}{5N} \cdot 100\%; \quad K_d = \frac{D}{5N} \cdot 100\%; \quad K_{\text{Э}} = \frac{\text{Э}}{5N} \cdot 100\%,$$

где М, Д, Э – число выборов по каждой группе качеств, N – число школьников в группе.

Критерии оценки: если $K_d \geq 55\%$ или $K_d + K_m \geq 60\%$ – групповая сплоченность высокая, оценка 3 балла; если $K_m > 55\%$ – сплоченность средняя, оценка 2 балла; в остальных случаях сплоченность низкая, оценка 1 балл.

II. Определение ценностно-ориентационного единства класса (ЦОЕ)

Инструкция. Выберите из предложенного списка пять качеств, наиболее ценных для успешной совместной работы.

Обработка результатов:

1. Вычислите общее количество выборов N, сделанных испытуемыми;
2. Подсчитайте число выборов, приходящихся на каждое качество;
3. Подсчитайте количество выборов, приходящихся на 5 самых популярных качеств (n);
4. Подсчитайте количество выборов, приходящихся на 5 самых непопулярных качеств (n1);
5. Вычислите коэффициент ценностно-ориентационного единства (С) по формуле:

$$C = \frac{n - n1}{N} \cdot 100\%$$

Критерии оценки: если $C \geq 50\%$ – ЦОЕ имеет высокий уровень, оценка 3 балла; если $30\% < C < 50\%$ – ЦОЕ имеет средний уровень, оценка 2 балла; в остальных случаях ЦОЕ низкое, оценка 1 балл.

III. Психологический климат классного коллектива

Испытуемым предлагается три вопроса:

1. Всегда ли учащиеся Вашего класса волнуют успехи и неудачи друг друга в учебе?
2. Всегда ли учащиеся Вашего класса оказывают помощь друг другу в учебе?
3. Все ли учащиеся вашего класса ответственно относятся к учебе?

Инструкция. По каждому вопросу оцените свой класс, пользуясь пятибалльной шкалой: «всегда волнует» – 5 баллов, «чаще волнует» – 4 балла, «волнует в половине случаев» – 3 балла, «чаще не волнует» – 2 балла, «совсем не волнует» – 1 балл.

Обработка результатов: вычисляется средний балл группы:

$$X = \frac{a+b+v}{3N}, \text{ где } a, b, v - \text{балльные оценки по вопросам 1,2,3, а}$$

N – число испытуемых.

Критерии оценки: если $X \geq 4,5$ балла – показатель психологического климата высокий, оценка 3 балла; если $3,5 < X < 4,5$ – показатель психологического климата средний, оценка 2 балла; в остальных случаях показатель психологического климата низкий, оценка 1 балл.

IV. Интегральная оценка групповой сплоченности и уровня развития коллектива

Вычисляется сумма баллов по всем трем измерениям: $И = I + II + III$:

Критерии оценки: если $И \geq 8$ – уровень групповой сплоченности и развития коллектива высокие; если $И = 6 - 7$ баллов – сплоченность и развитие коллектива средние; в остальных случаях сплоченность и развитие коллектива низкие.

2. МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СОВМЕСТНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИ ОРГАНИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГРУППЫ (УСД) В. М. СЕРГЕЕВА

Инструкция. Просим вас ответить на предложенные вопросы и дать ответам следующие цифровые обозначения: 4 означает – «да»; 3 – «скорее да, чем нет»; 2 – «иногда да, иногда нет», «не знаю»; 1 – «скорее нет, чем да»; 0 – «нет».

Текст опросника

1. Чем активнее человек (мальчик, девочка) участвует в делах класса, тем больше ценится его (ее) мнение.

2. Чаще всего класс выполняет те дела, которые ему приказали выполнять.

3. Когда класс готовит какое-то мероприятие, педагог занимается с каждым его участником.

4. Если бы педагог не заставлял, то класс не занимался бы тем, что он делает.
5. «Интересность» дела для ребят важнее, чем его «нужность».
6. При участии в общих делах класса ребятам больше всего нравится общение друг с другом.
7. Ребята охотнее выполняют те дела, за которые их наградят, похвалят.
8. Выполняя порученное, класс хочет добиться хорошего мнения о себе.
9. Ребята занимаются делами класса потому, что хотят приносить пользу людям.
10. Ребята плохо относятся к уваливающим от работы.
11. Когда обсуждаются дела класса, ребята молчат или занимаются чем-то своим.
12. Ребята не могут самостоятельно изменить план дела, на это нужно разрешение руководителя/педагога.
13. При первой возможности ребята стараются увильнуть от дела.
14. Если дело неинтересное, то ребята не будут его выполнять.
15. Дело идет лучше, если его выполняют все вместе, а не каждый по отдельности.
16. Когда человек участвует в деле, то он хочет, чтобы и для него была от этого дела какая-то польза.
17. Когда класс придумывает новые дела, ребята думают: что нужно классу?
18. Если дело не приносит пользу людям, то ребята не будут его выполнять.
19. Члены класса хотят, чтобы каждый понимал, зачем выполняется дело.
20. Дело чаще предлагает руководитель, чем ребята.
21. Если педагог не будет готовить дело или участвовать в нем, то оно провалится.
22. Чаще всего класс не может отказаться от дел, которые ему предлагают.
23. Когда класс выбирает дело, ребята оценивают, интересное ли оно.
24. Если в деле участвуют самые активные ребята, то им займется и весь класс.

25. Ребята будут охотнее выполнять порученное, если им обещана награда.
26. Ребята заботятся о том, чтобы их класс был дружным.
27. Ребята согласны пойти на самую тяжелую и неприятную работу, если она нужна людям.
28. Наш класс отличается от других классов. У него есть свои традиции, обычаи, правила работы.
29. Когда ребята из класса встречаются друг с другом, они обычно не говорят о делах класса.
30. Если сделать работу не удастся, ребят за это не отругают и не накажут.
31. Класс занимается теми делами, которыми обычно занимаются другие классы.
32. Если дело будет интересное, то и ребята будут активнее участвовать в нем.
33. Когда работа окончена, ребята не спешат расходиться и продолжают общаться друг с другом.
34. Ребят легче вовлечь в дело, если доказать его выгоду для каждого.
35. Дела пойдут лучше, если ребята будут соревноваться с другими классами.
36. Ребята стараются выполнять дела хорошо.
37. Когда ребята делят между собой работу в классе, то они соглашаются делать то, что им поручают и не обижаются.
38. Если руководитель что-то предлагает, то ребята обычно не спорят с ним.
39. При затруднениях ребята всегда обращаются к педагогу/руководителю.
40. Ребята сами не предлагают дел, которые нужны людям.
41. Ребята собираются вместе, потому что общие дела им интересны.
42. Ребята охотно участвуют в делах развлекательного характера: днях рождения, праздниках, вечерах и пр.
43. Ребята не будут участвовать в деле, если им непонятно, что оно даст им лично.
44. Когда ребята собираются вместе, они обязательно говорят о делах своего класса.

45. Ребята уважают других людей и другие классы, которые занимаются полезными делами.

Ключ к опроснику

1. Влияние деятельности на взаимоотношения (ВДО) – 1, 10, 19, 28, 37.

2. Степень участия ребят в постановке целей и задач деятельности (Ц): -2, -11, -20, -29, -38 (все вопросы – обратные).

3. Степень участия ребят в управлении (У): – 3, -12, -21, -30, -39 (все вопросы – обратные).

4. Давление педагога (П): 4, 13, 22, 31, 40.

5. Прагматический интерес (В): 7, 16, 25, 34, 43.

6. Интерес к предмету, процессу деятельности (ИП): 5, 14, 23, 32, 41.

7. Интерес к общению (ИО): вопросы 6, 15, 24, 33, 42.

8. Идентификация с группой: цели коллектива – мои цели (Г): 8, 17, 26, 35, 44.

9. Идентификация с обществом: цели общества – мои цели (О): 9, 18, 27, 36, 45.

Каждый уровень сформированности педагогически организованной деятельности связан с определенной характеристикой преобладающих мотивов у подростков, с определенными взаимоотношениями и способом педагогического руководства. Анализ результатов позволяет выделить следующие уровни совместной деятельности:

1. Уровень принуждения ПР: характеризуется доминированием установок и мотивов внешнего принуждения к участию в деятельности. Отсутствует единство мотивов и целей деятельности, не сформирован ее предмет. Воздействие групповой деятельности на межличностные отношения минимально.

2. Пассивно-исполнительский уровень ПИ: отличается от предыдущего проявлением личной заинтересованности. Наряду с мотивами поиска прагматической выгоды более выраженным становится интерес к общению в группе. В то же время наиболее характерными чертами поведения подростков на этом уровне являются безынициативность и низкий уровень социальной активности.

3. *Активно-исполнительский уровень АИ*: наиболее типичен для старших подростков. Он связан с преобладанием у участников деятельности мотивов личной заинтересованности, получением удовольствия от участия в деятельности, повышенным интересом к предмету и содержанию деятельности, нередко присутствует выраженный интерес к общению. На этом уровне поведение подростков отличается пониженной организованностью и управляемостью, появлением определенных предпосылок единства деятельности, зарождением группового общественного мнения.

4. *Личностно-групповой уровень ЛГ*: характеризуется преобладанием мотивов групповой ориентации, заметным повышением социальной ответственности, наряду с мотивами деловой выгоды присутствуют мотивы интереса к общению и интереса к предмету деятельности. На этом уровне в поведении подростка впервые проявляются черты самостоятельности, товарищеской сплоченности, ориентации на общественное мнение группы. Вместе с тем положительное в поведении подростков на этом уровне проявляется, главным образом, в ситуациях группового общения и требует постоянной поддержки со стороны товарищей. Сохраняется возможность ухода в интимно-личностное общение, появления корпоративной замкнутости, особенно в условиях общественного непризнания группы.

5. *Коллективно-групповой уровень КГ*: отличается высокой заинтересованностью участников в результатах деятельности, коллективизмом, устойчивостью побуждений к деятельности, опорой на общественное мнение коллектива, готовностью преодолевать серьезные трудности. Преобладающей системой побудителей педагогически организованной деятельности является идентификация (отождествление) себя с коллективом, осознание групповых целей как своих собственных.

6. *Коллективный уровень К*: характеризуется высокой установкой на социальную ответственность и некоторым понижением групповых ориентации. Показателями деятельности служит ее коллективный, диалогический характер. Преобладающей системой побудителей данной деятельности является осознание общественно значимых целей как личных.

3. МЕТОДИКА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ САМОАТТЕСТАЦИИ ГРУППЫ КАК КОЛЛЕКТИВА (СПСК) О. А. АХВЕРДОВОЙ, К. С. ГЮЛУШАНЯН, В. В. КОЛЕНКИНОЙ

Инструкция: Вам предложен список суждений, которые характеризуют отношения, существующие в развитом коллективе. По каждому суждению вам нужно оценить свою группу выбранной вами оценкой и поставить ее в бланке ответов. Если по какому-то суждению вы не можете оценить свою группу, поставьте прочерк. Но старайтесь, чтобы прочерков было как можно меньше. **Используйте следующую шкалу:** «никто» – 0 баллов; почти никто – 1 балл; меньшинство – 2 балла; половина группы – 3 балла; большинство – 4 балла; почти все – 5 баллов; все – 6 баллов.

Текст опросника

1. Свои слова подтверждают делом.
2. Осуждают проявления эгоизма и индивидуализма.
3. Имеют одинаковые убеждения.
4. Радуются успехам друг друга.
5. Оказывают помощь и поддержку другим группам и новичкам в своей группе.
6. Слаженно работают, умело взаимодействуют друг с другом.
7. Знают стоящие перед группой задачи.
8. Достаточно требовательны.
9. Все вопросы решают сообща.
10. Единодушны в оценках проблем, стоящих перед группой.
11. Доверяют друг другу.
12. Делятся опытом работы с другими группами и с новичками в своей группе.
13. Бесконфликтно распределяют между собой обязанности.
14. Хорошо знают итоги работы группы.
15. Никогда ни в чем не ошибаются.
16. Правильно оценивают свои успехи и неудачи.
17. Личные интересы не ставят выше интересов всей группы.
18. Имеют общие увлечения (хобби).
19. Защищают друг друга.
20. Считаются с интересами новых членов в своей группе.

21. Заменяют друг друга в групповых делах при необходимости.
22. Знают как положительные, так и отрицательные стороны в работе группы.
23. Трудятся с полной отдачей сил над решением стоящих перед группой задач.
24. Не остаются равнодушными, если задеты интересы группы.
25. Быстро добиваются согласия при распределении обязанностей в группе.
26. Помогают друг другу.
27. Справедливо относятся ко всем членам группы.
28. Самостоятельно выявляют и исправляют недостатки в работе группы.
29. Хорошо знают правила поведения в группе.
30. Никогда ни в чем не сомневаются.
31. Не бросают начатое дело на полпути.
32. Горячо отстаивают принятые в группе нормы и правила поведения.
33. Одинаково правильно оценивают успехи группы.
34. Искренне огорчаются при неудачах товарищей по группе.
35. Одинаково правильно оценивают работу всех членов своей группы.
36. Умеют предупреждать и разрешать конфликты, возникающие в группе.
37. Хорошо знают свои обязанности.
38. Сознательно подчиняются дисциплине.
39. Искренне верят в свою группу.
40. Одинаково правильно оценивают неудачи своей группы.
41. Тактично ведут себя по отношению друг к другу.
42. Никогда не подчеркивают преимуществ своей группы перед другими.
43. Быстро находят между собой общий язык.
44. Знают как лучше всего взаимодействовать друг с другом в совместной работе.
45. Всегда и во всем правы.
46. Личные интересы не ставят выше интересов членов группы.
47. Активно поддерживают полезные для группы начинания.
48. Имеют сходные представления о нравственности.

49. Доброжелательно относятся друг к другу.
50. Тактично ведут себя по отношению к другим группам и к новым членам своей группы.
51. Способны взять на себя руководство группой, если требуется.
52. Хорошо знают права и обязанности друг друга.
53. По-хозяйски относятся к материальным ценностям группы.
54. Поддерживают добрые начинания в группе.
55. Придерживаются одинаковых точек зрения о том, какими качествами должен обладать каждый член группы.
56. Уважают друг друга.
57. Активно стремятся к сотрудничеству с другими группами и с новыми членами своего коллектива.
58. Готовы при необходимости взять на себя обязанности товарищей по группе.
59. Хорошо знают черты характера друг друга.
60. Умеют делать все на свете.
61. Ответственно выполняют любую работу.
62. Оказывают активное сопротивление всему, что разобщает группу.
63. Одинаково правильно оценивают распределение поощрений между группами.
64. Поддерживают друг друга в трудную минуту.
65. Искренне радуются успехам других групп, новых членов своей группы.
66. Действуют организованно и дружно в сложных ситуациях.
67. Хорошо знают индивидуальные склонности и привычки друг друга.
68. Активно участвуют в работе, полезной для всей группы.
69. Лично заботятся об успехах группы.
70. Одинаково правильно оценивают наказания, которые получают члены группы за ошибки.
71. Внимательно относятся друг к другу.
72. Искренне огорчаются при неудачах не только своей, но и других групп, а также новых членов своей группы.

73. Быстро и бесконфликтно находят во всех ситуациях такое распределение обязанностей между собой, которое вполне устраивает всех.

74. Хорошо знают, как обстоят дела друг у друга.

75. На любой вопрос могут дать правильный ответ.

Бланк методики

Количественная оценочная шкала							
1 шкала	2 шкала	3 шкала	4 шкала	5 шкала	6 шкала	7 шкала	К.Ш.
1	2	3	4	5	6	7	
8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	
23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	
38	39	40	41	42	43	44	45
46	47	48	49	50	51	52	
53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	
68	69	70	71	72	73	74	75
Сред- нее	Сред- нее	Сред- нее	Сред- нее	Сред- нее	Сред- нее	Сред- нее	

Обработка полученных результатов

1. Шкала КШ служит для оценки достоверности результатов. Количество баллов, набранных испытуемым по контрольной шкале КШ должно соответствовать 0 баллам.

2. Методика позволяет оценить 7 видов отношений в группе как коллективе:

1 шкала – *ответственность* (отношение членов группы к совместной работе, к целям и задачам, которые стоят перед группой).

2 шкала – *коллективизм* (стремление сообща решать все вопросы, сохраняя и укрепляя группу как целое, препятствуя ее разрушению).

3 шкала – *сплоченность* (единство мнений членов группы по самым важным для нее вопросам, а также единство действий в самых существенных жизненных ситуациях).

4 шкала – *контактность* (взаимная общительность, личные эмоционально-непосредственные отношения между членами группы).

5 шкала – *открытость* (отношения членов группы к другим группам или к новым участникам своей группы).

6 шкала – *организованность* (способность к быстрому созданию и изменению организационной структуры деловых взаимоотношений, необходимых для эффективной групповой работы).

7 шкала – *информированность* (доступность всем членам группы наиболее важной информации о состоянии дел в ней и о каждом члене группы).

Вычисляются средние показатели развитости в группах тех отношений, которые отражены в семи шкалах методики. Для этого подсчитывается средняя величина данных в вертикальных столбцах.

3. Вычисление общей оценки по группе: сложить все средние оценки по шкалам и разделить сумму на число таких средних (при полностью заполненной методике их количество равно 7).

Интерпретация результатов:

– от 0 до 2 баллов – показатель низкого уровня развития как отдельного вида отношений в группе, так и общей оценки группы как коллектива;

– от 2 до 4 баллов – показатель среднего уровня развития как отдельного вида отношений в группе, так и общей оценки группы как коллектива;

– от 4 до 6 баллов – показатель высокого уровня развития как отдельного вида отношений в группе, так и общей оценки группы как коллектива.

4. ОПРОСНИК ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АТМОСФЕРЫ В КЛАССЕ ФИДЛЕРА-ХАНИНА

Инструкция: *Внимательно прочитайте 10 пар утверждений, с помощью которых описана психологическая атмосфера (ПА) в классе. На каждой строчке в столбике «Баллы» обведите выбранную вами цифру. Чем ближе к левому либо правому слову ваша отметка, тем более выражен данный признак в вашем классе.*

Утверждения (+)	Баллы	Утверждения (-)
Дружелюбие	7 6 5 4 3 2 1	Враждебность
Согласие	7 6 5 4 3 2 1	Несогласие
Удовлетворенность	7 6 5 4 3 2 1	Неудовлетворенность
Увлеченность	7 6 5 4 3 2 1	Равнодушие
Продуктивность	7 6 5 4 3 2 1	Непродуктивность
Теплота	7 6 5 4 3 2 1	Холодность
Сотрудничество	7 6 5 4 3 2 1	Отсутствие сотрудничества
Взаимная поддержка	7 6 5 4 3 2 1	Недоброжелательность
Занимательность	7 6 5 4 3 2 1	Скука
Успешность	7 6 5 4 3 2 1	Неуспешность

Интерпретация результатов. Подсчитайте общее количество баллов:

– *50-70 баллов* – психологическая атмосфера в классе хорошая, все характеристики эмпатийного общения положительны.

– *30-50 баллов* – психологическая атмосфера в классе нейтральная (атмосфера безразличия).

– *10-30 баллов* – психологическая атмосфера в классе негативная, преобладает враждебность, несогласие, неудовлетворенность взаимоотношениями, равнодушие, отсутствие сотрудничества.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА

1. СХЕМА АНАЛИЗА УРОКА, НАПРАВЛЕННОГО НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ ОБРАЗОВАНИЯ

I БЛОК. ЦЕЛЕВАЯ УСТАНОВКА УРОКА (ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ
НА УРОКЕ)

1. Степень выраженности цели, направленной на формирование у учащихся мотивации и эмоционально-ценностного отношения к содержанию урока

Данный вид цели может иметь следующее содержание или наполнение:

- формирование эмоционально-ценностного отношения к предметам, процессам, явлениям, нормам, правилам, нравственным качествам, поступкам, отдельным личностям. их внутреннему миру, жизненному пути и др.;
- формирование мотивов, интересов, склонностей к знаниям, процессу познания, способам деятельности, учебным предметам в целом;
- пробуждение у учащихся тех или иных эмоциональных состояний: эмоций, чувств, настроений;
- создание условий для активной осмысленной эмоционально-привлекательной деятельности

Оценка показателя:

- 0 – цель ориентирована на рутинные, репродуктивные задачи
- 1 – отсутствие цели, направленной на личностное развитие
- 2 – цель выражена недостаточно четко
- 3 – цель выражена четко, определено. Она значительно шире, чем простое освоение темы урока.

2. Процесс постановки цели

Оценка показателя:

- 0 – Цель не проговорена и скрыта от учащихся, что оставляет школьников в неведении относительно желаемых результатов урока;

1 – Цель ставится авторитарно, без включения в этот процесс учащихся;

2 – Цель ставится учителем с привлечением учащихся (на основе вопросов к ученикам, постановки проблем, отнесения учащихся к прошлым знаниям, выдвижения гипотез и т.д.);

3 – Цель ставится учащимися самостоятельно, с элементами стимулирования их со стороны учителя.

3. Реализация цели

Оценка показателя:

0 – Результаты урока не соответствуют поставленной цели;

1 – Результаты урока частично соответствуют поставленной цели;

2 – Результаты урока довольно полно отражают поставленную цель;

3 – Результаты урока полно отражают поставленную цель

II БЛОК. ВКЛЮЧЕННОСТЬ МОТИВИРУЮЩЕГО, ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В СОДЕРЖАНИЕ УРОКА.

Оценка показателя

0 – Мотивирующий, эмоционально-ценностный материал отсутствует в содержании урока. Содержание имеет предметную направленность.

1 – Мотивирующий, эмоционально-ценностный материал представлен в виде отдельных оценочных предложений, суждений, оценочных вопросов;

2 – В содержание урока довольно объемно включен мотивирующий, эмоционально-ценностный материал, но он имеет некую узкую направленность, либо только в виде текстов, либо только в виде вопросов и заданий.

3 – Системное использование мотивирующего, эмоционально-ценностного учебного материала в виде разнообразных ценностно-ориентированных текстов, заданий, иллюстраций, музыкального сопровождения.

Мотивирующий, эмоционально-ценностный материал (значимый для человека и человечества в целом) может быть представлен с помощью:

1. Ценностно-ориентированные тексты (в письменной и устной форме изложения)– рассказы, сказки, легенды, мифы, истории, биографии, стихотворения, эпитафии, выводы, резюме, загадки, пословицы, поговорки, яркие факты, исторические справки, социологические данные, отдельные предложения оценочного характера и др.

2. Мотивирующие, ценностно-ориентированные задания:

- оценочные вопросы (насколько это выглядит интересным, ценным, правильным, привлекательным?..)
- оценка поступка, научного открытия, жизненного пути личности и др. (выскажи свое мнение);
- задания на ассоциации (с чем мы можем это сравнить?);
- задания «допиши предложение»;
- задания с выбором ответов;
- постановка проблемы;
- предложение решить дилемму (сделать нравственный выбор);
- задание на социальную ориентировку;
- задания творческого характера (нарисуй, изобрази, представь, сочини, сыграй и др.);
- побуждение учащихся к совместному творчеству

3. Задания на пробуждение эмоциональных переживаний. Данные задания могут формулироваться следующим образом:

- что вас взволновало...
- какие чувства вызвало...
- какое настроение посетило вас...
- какие герои порадовали вас и наоборот...
- кому сопереживали...
- прочитайте произведение в лицах...
- представьте...
- вообразите...

III БЛОК. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НА УРОКЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ, ПРИЕМОВ, ФОРМ, АДЕКВАТНЫХ ПОСТАВЛЕННЫМ ЦЕЛЯМ УРОКА (И, В ЦЕЛОМ, РЕЗУЛЬТАТАМ ОБУЧЕНИЯ)

Оценка показателя:

0 – Отсутствие методов, приемов, форм, направленных личностных, коммуникативных, регулятивных познавательных УУД.

1 – Частичное использование методов, приемов и форм, направленных на формирование личностных, коммуникативных, регулятивных, познавательных УУД.

2 – Учитель довольно часто обращается к методам, приемам и формам, направленным на формирование личностных, коммуникативных, регулятивных, познавательных УУД.

3 – Максимальное использование методов, приемов и форм, направленных на формирование личностных, коммуникативных, регулятивных, познавательных УУД.

Под методом обучения понимается совокупность приемов освоения действительности для достижения поставленной цели (метод диалога, проблемного обучения, метод сотрудничества, коллективно-распределенные методы деятельности, тренинг, интерактивные методы, проектный метод и др.). Методика – последовательность осуществления действий.

Педагогическая технология – поэтапная реализация того или иного метода с помощью определенных форм работы (диспут, конференция, деловая игра, дискуссия, КВН, спектакль, путешествие, экскурсия и др).

Оценка соответствия цели и формы урока

0– цель и форма не адекватна целям урока

1– цель и форма частично соответствуют

2– цель и форма достаточно полно соответствуют

3– цель и форма урока полностью соответствуют

IV Блок. СОЗДАНИЕ НА УРОКЕ УСЛОВИЙ, СПОСОБСТВУЮЩИХ ЭФФЕКТИВНОМУ ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТНЫХ, КОММУНИКАТИВНЫХ, РЕГУЛЯТИВНЫХ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД

1. Качественная выраженность вербального общения

Оценка показателя:

0 – Объяснение учебного материала идет в форме монолога учителя.

1 – Присутствует постановка вопросов, предполагающих актуализацию знаний учащихся в форме пересказа изученного материала, ответов на репродуктивные вопросы и т.д. В любом случае речь ученика также монологична.

2 – Учитель, общаясь с учащимися, применяет эвристическую беседу, проблемные вопросы, элементы диалога.

3 – На уроке преобладает диалог, полилог, столкновение разных точек зрения как имеющихся в научном знании, так и точек зрения учащихся. Учащиеся сами могут задавать проблемные вопросы и выводить учителя на диалог и полилог.

2. Эмоциональный климат урока

Оценка показателя:

0 – Учитель опирается на негативные эмоциональные состояния учащихся (страх, зависть, тревожность, обиду, агрессивность и т.п.). В любом случае активность учеников вызвана перечисленными выше состояниями.

1 – Учитель провоцирует пассивные состояния у большинства учащихся (скука, сонливость, «умственная лень»). При таких условиях значительная часть школьников находится вне педагогической ситуации, им присуща низкая активность.

2 – Фон урока ровный, спокойный, активность учащихся высокая.

3 – Позитивный эмоциональный климат: улыбки, смех, радость, очень высокая активность учащихся.

3. Характер взаимодействия между учителем и учениками

Оценка показателя:

0 – Авторитарность, подавление личности ученика, позиция учителя «вне» и «над» детьми, цели деятельности краткосрочные, тактические.

1 – Попустительский характер взаимодействия, учитель идет за детьми, цели деятельности исходят из интересов детей, педагогические цели выражены не ярко. Позиция учителя «вне и под».

2 – Либеральный характер взаимодействия. Присутствует некий компромисс между целями педагога и учащихся. Позиция учителя «внутри и под».

3 – Интерактивный, демократический характер взаимодействия. Цели деятельности долгосрочные, ценностные, глобальные. Позиция учителя «внутри и рядом», педагог ориентирован на потребности учащихся, создает ситуацию развития. В речи активно отражает эмоциональные состояния свои и учащихся (Я приятно удивлена, рада..., вы испытываете сомнения, удивлены...)

4. Формирование мотивации успеха

Оценка показателя:

0 – отсутствие любой оценки педагогом деятельности учащихся.

1 – Преобладает отрицательная оценка деятельности учащихся (нет, неверно, подумай лучше, плохо), присутствуют насмешки, сарказм, упреки. Отметки низкие.

2 – Оценка опосредованная, неполная, с элементами положительных характеристик (так, продолжай, как сказал Вова, неплохо, хорошо). Отметки дифференцированные.

3 – Преобладает положительная оценка (похвала, одобрение, ободрение, радость по поводу ответов, отмечаются достижения конкретного ученика, его рост, присутствует авансирование). Отметки в большей степени высокие.

5. Организация рефлексивной деятельности

Примеры: Каким образом ты пришел к такому выводу?...

Есть ли противоречия в наших выводах? Что важно использовать в дальнейшем? Что сегодня было полезным, важным? Что в работе понравилось более всего? Что удивило?.....

Оценка показателя:

0 – отсутствие деятельности учителя по организации рефлексии

1 – задаются единичные вопросы

2 – организована индивидуальная рефлексивная деятельность

3 – коллективная форма рефлексии

6. Учет индивидуальных особенностей учащихся.

Оценка показателя:

0 – Учитель ориентируется на объем и логику собственного изложения, им движет потребность «все» успеть.

1 – Учитель ориентируется на «сообразительных», «сильных» учеников, «слабые» ученики, «тугодумы» остаются без внимания.

2 – Учитель старается учитывать индивидуальные возможности учащихся. В случае нехватки времени, перепоручает ответ другим учащимся.

3 – Учитель владеет знаниями об индивидуальных особенностях учеников и использует их в педагогическом процессе. Учитель учитывает особенности темперамента, интеллекта, психических процессов учащихся, использует дифференцированные задания, подчеркивает достоинства в каждом ответе.

№	Параметры анализа урока и внеурочной деятельности	Кол-во баллов	Качественная и количественная оценка параметра, замечания
1	Степень выраженности цели	0, 1, 2, 3	
2	Постановка цели	0,1,2,3	
3	Реализация цели	0,1,2,3	
4	Включение мотивирующего, эмоционально-ценностного материала в урок	0,1,2,3	
5	Использование современных методов и технологий	0,1,2,3	
6	Соответствие формы урока и цели	0,1,2,3	
7	Качество вербального общения	0,1,2,3	
8	Эмоциональный климат	0,1,2,3	
9	Характер взаимодействия	0,1,2,3	
10	Рефлексивная деятельность	0,1,2,3	
11	Формирование мотивации успеха	0,1,2,3	
12	Учет индивидуальных особенностей	0,1,2,3	
	Всего баллов (max = 36 баллов)		

2. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ НА УРОКЕ (МОРУ) Л. М. МИТИНОЙ

Методика позволяет оценить компетенции педагога, относящиеся к организации урока:

- получение учителем информации о запросах обучающегося и его продвижении в обучении; демонстрация учителем знания учебного предмета и письменного и устного объяснения учебного материала (вербального письменного);
- организация учителем времени урока, пространства класса, учебных пособий и ИКТ;
- общение, взаимодействие учителя и обучающихся на уроке;
- демонстрация учителем соответствующих методов обучения;
- поддержание учителем на уроке творческой (креативной) атмосферы;
- поддержание учителем на уроке приемлемого поведения обучающихся.

Данная методика позволяет не только фиксировать и оценивать реальный для каждого конкретного учителя уровень владения педагогическими компетентностями или его динамику во времени, но и сопоставлять их с уровнем, минимально необходимым для учителя

Правила работы с методикой:

За каждое фиксируемое действие, обозначенное во втором столбике (А, Б, В, Г) – ставится 1 балл. Затем подсчитывается средний балл по каждой компетенции. Например, компетенция 2 имеет 3 составляющих, следовательно сумму полученных баллов нужно разделить на 3.

Педагогические компетентности	Индикаторы компетентностей	Оценка
1. Получение информации о запросах ученика и его продвижении в обучении	1. Оценивание продвижения ученика на уроке: А) Контролирует отдельные слабые (сильные) стороны обучающихся; Б) Требуется ответ от конкретных обучающихся для оценивания; В) Обучающиеся побуждаются оценивать свою собственную работу или работу друг друга; Г) Ищут причины трудностей и непонимания в работе обучающихся	
2. Демонстрация учителем знания учебного предмета и письменного и устного объяснения материала	2. Использование приемлемого вербального объяснения: А) Записи обучающихся четкие; Б) Прочтение записей правильное; В) Техника языка правильная; Г) Использование языка правильное 3. Использование приемлемого вербального объяснения: А) Дикция способствует пониманию речи учителя; Б) Подача материала (объем/скорость) нормальная; В) Устная речь правильная; Г) Произношение правильное. 4. Демонстрация владения учебным предметом: А) Демонстрация материала (информация) точна, своевременна; Б) Комментарии и реакция на вопросы обучающихся точны, адекватны; В) Содержание материала предьявляется в логической последовательности; Г) Предоставляется возможность для разных уровней усвоения материала	

Педагогические компетентности	Индикаторы компетентностей	Оценка
<p>3. Организация времени урока, пространства класса, учебных пособий и ИКТ в целях обучения</p>	<p>5. Уделение времени рутинным задачам:</p> <p>А) Привлекается внимание учащихся перед объяснением материала;</p> <p>Б) Исходные указания по плану урока ясные, полные;</p> <p>В) Учебные пособия и средства обучения легко доступны для обучающихся;</p> <p>Г) Эффективность работы класса стимулируется передачей обучающимся функций учителя.</p> <p>6. Эффективное использование времени урока:</p> <p>А) Обучение начинается с началом урока; Б) Нет ненужных задержек на уроке;</p> <p>В) Нет нежелательных отступлений на уроке;</p> <p>Г) Обучение продолжается до конца урока.</p> <p>7. Создание внешних условий, благоприятствующих обучению:</p> <p>А) Классная комната в порядке, чистоте;</p> <p>Б) учебная активность совместима с окружающими условиями;</p> <p>В) Стенды благоприятствуют обстановке (условиям обучения);</p> <p>Г) Учебные пособия расположены упорядоченно (удобно для обучающихся) или учитель ведет урок не в своем кабинете</p>	

Педагогические компетентности	Индикаторы компетентностей	Оценка
4. Общение, взаимодействие учителя с обучающимися	<p>8. Объяснения, связанные с содержанием урока:</p> <p>А) Объяснения содержания ясны и даются с использованием подходящих слов и терминов;</p> <p>Б) Общение адекватно, ошибок в общении мало;</p> <p>В) Используемые примеры иллюстрируют содержание;</p> <p>Г) Основные, наиболее трудные моменты материала, выделены.</p> <p>9. Разъяснения при непонимании материала обучающимися:</p> <p>А) Определение областей непонимания материала и повторное объяснение;</p> <p>Б) Стремление к устранению непонимания материала;</p> <p>В) Использование различных слов, примеров;</p> <p>Г) Разъяснения даются индивидуально, для небольших групп обучающихся или не являются необходимыми, на уроке нет неясностей.</p> <p>10. Использование реакций, вопросов обучающихся при изложении содержания материала учителем:</p> <p>А) Пояснения (вопросы, примеры) запрашиваются у обучающихся;</p> <p>Б) Выясняются обучающиеся, желающие дать пояснения (или нет);</p> <p>В) Реакции и идеи обучающихся принимаются с благодарностью;</p> <p>Г) Идеи обучающихся разрабатываются (используются) на уроке</p> <p>11. Предъявление информации обучающимся об их прогрессе:</p> <p>А) Ожидания относительно результатов обучающихся сообщаются сразу же;</p> <p>Б) Особая обратная связь предоставляется обучающимся при неадекватном выполнении учебной задачи;</p> <p>В) Особая обратная связь предоставляется обучающимся при адекватном выполнении учебной задачи;</p> <p>Г) Обучающимся предоставляются предложения по улучшению выполнения учебной работы (такие предложения не требуются)</p>	

Педагогические компетентности	Индикаторы компетентностей	Оценка
5. Демонстрация учителем соответствующих методов обучения	<p>12. Приемлемое использование методов обучения:</p> <p>А) Каждый метод обучения соответствует цели обучения;</p> <p>Б) Один из методов используется приемлемо;</p> <p>В) Два или больше методов используются приемлемо;</p> <p>Г) Каждый метод используется приемлемо.</p> <p>13. Адаптация обучения к обучающимся:</p> <p>А) Обучение соответствует особенностям обучающихся;</p> <p>Б) Все обучающиеся имеют возможность участвовать в двух или более видах учебной активности;</p> <p>В) Соответствующее время отводится для достижения поставленной учебной цели;</p> <p>Г) Обучающиеся и учитель взаимодействуют как две группы.</p> <p>14. Использование средств обучения и учебных материалов:</p> <p>А) Средства обучения соответствуют особенностям обучающихся, целям обучения;</p> <p>Б) Средства обучения используются без каких-либо затруднений;</p> <p>В) Учебные материалы соответствуют особенностям обучающихся, целям обучения;</p> <p>Г) Учебные материалы используются без отвлечения внимания обучающихся</p> <p>15. Осуществление активности в логической последовательности:</p> <p>А) Урок начинается со стимулирующего введения;</p> <p>Б) Устанавливается необходимая связь с пройденным материалом;</p> <p>В) Учебные активности следуют в логическом порядке;</p> <p>Г) Урок заканчивается логично</p>	

Педагогические компетентности	Индикаторы компетентностей	Оценка
<p>6. Поддержание творческой (креативной) атмосферы на уроке</p>	<p>16. Передача личного энтузиазма: А) Энтузиазм передается посредством зрительного контакта, мимики; Б) Энтузиазм передается посредством голосовых интонаций и модуляций; В) Энтузиазм передается энергичной позой; Г) Энтузиазм передается жестами</p> <p>17. Стимуляция интереса обучающихся: А) Формулируется важность темы урока по отношению к содержанию учебного предмета, жизни; Б) Используются интересные, необычные аспекты темы; В) Интерес стимулируется с помощью вопросов, юмора; Г) Урок персонализируется с помощью опыта обучающихся.</p> <p>18. Демонстрация теплоты и дружелюбия: А) Приятный тон голоса, зрительного контакта; Б) Имена обучающихся используются в теплой, дружеской манере; В) Теплота, дружелюбность демонстрируются посредством улыбок, юмора; Г) Теплота, дружелюбие демонстрируются путем стояния, сидения рядом с обучающимся.</p> <p>19. Помощь обучающимся в выработке позитивной самооценки: А) Речь учителя свободна от сарказма и насмешек; Б) Учитель ведет себя с обучающимися тактично, вежливо, уважительно; В) Персонализированное поощрение за хорошую работу; Г) Персонализированное одобрение, поддержка при столкновении с трудностями в работе.</p>	

Педагогические компетентности	Индикаторы компетентностей	Оценка
7. Поддержание учителем на уроке приемлемого поведения учеников	<p>20. Поддержание включенности обучающихся в урок:</p> <p>А) Варьирование стимуляции путем изменения голоса, движений учителя;</p> <p>Б) Поиск активного включения в работу пассивных обучающихся;</p> <p>В) Поощрения участия обучающихся в работе;</p> <p>Г) 85% или больше времени обучающиеся проводят за решением разного рода задач.</p> <p>21. Руководство обучающимися, не включенными в учебную работу:</p> <p>А) Использование невербальных средств воздействия в целях вовлечения этих обучающихся в учебную работу;</p> <p>Б) Использование вербальных средств воздействия в целях вовлечения этих обучающихся в учебную работу;</p> <p>В) Использование средств поддержания внимания этих обучающихся на учебной работе</p> <p>Г) Отсутствие неучебного поведения.</p> <p>22. Соблюдение обучающимися определенных ожиданий относительно их поведения:</p> <p>А) Ожидания относительно поведения ясны обучающимся;</p> <p>Б) Поддержание постоянных ожиданий относительно поведения;</p> <p>В) Обучающимся предоставлена вербальная (невербальная) связь относительно неприемлемого поведения.</p> <p>23. Воздействие на нарушение дисциплины:</p> <p>А) Управление поведением всего класса во время урока;</p> <p>Б) Обучающиеся редко нарушают течение урока;</p> <p>В) Обучающиеся, нарушающие течение урока, сталкиваются с быстрой реакцией учителя (или остаются без внимания)</p> <p>Г) Обучающиеся, нарушающие порядок на уроке, сталкиваются с соответствующей реакцией учителя (не остаются без внимания)</p> <p>24. Использование приемов, методов для развития внимания, памяти, мышления учащихся:</p> <p>А) В планировании урока выделены предусмотрены специальные приемы для развития познавательных способностей учащихся</p> <p>Б) Приемы подразумеваются</p>	
Итого		

3. СХЕМА СТРУКТУРНОГО АНАЛИЗА УРОКА

№	Структурные элементы	Уровень выраженности структурных элементов	Примечание
1.	Учебная мотивация	<p><i>1 уровень.</i> Равнодушное или негативное отношение учащихся к деятельности</p> <p><i>2 уровень.</i> Доброжелательность, заинтересованность учебным материалом)</p> <p><i>3 уровень.</i> Позитивные эмоции, познавательный интерес к содержанию</p> <p><i>4 уровень.</i> Высокий познавательный интерес (ученик осознаёт, насколько важен для него учебный материал)</p>	
2.	Целеполагание	<p><i>1 уровень.</i> Цель урока определяется учителем</p> <p><i>2 уровень.</i> Цель урока согласуется в обсуждении с учениками</p> <p><i>3 уровень.</i> Оформляются несколько целей урока (учителем – для себя, учениками – для себя)</p>	
3.	Характер учебных заданий	<p><i>1уровень.</i> Репродуктивный (выполнение по образцу)</p> <p><i>2уровень.</i> Репродуктивный с включением самостоятельной работы</p> <p><i>3уровень.</i> Поисковый, творческий</p>	
4.	Формы организации взаимодействия	<ul style="list-style-type: none"> – самостоятельная; – работа в парах; – работа в группах; – индивидуальная; – фронтальная 	
№	Структурные элементы	Уровень выраженности структурных элементов	Примечание

5.	Управление познавательной деятельностью школьника и характеристика деятельности учащихся на уроке	<p><i>1 уровень</i> Ученик: -принимает проблемную ситуацию, заданную учителем; принимает цели и задачи, поставленные учителем; использует предложенный алгоритм действий; использует предложенные ресурсы</p> <p><i>2 уровень</i> Ученик: принимает проблемную ситуацию, заданную учителем; ставит цель, формулирует задачи по достижению заданной цели; выбирает алгоритм решения задачи из предложенных алгоритмов; выбирает необходимые ресурсы; самостоятельно планирует и осуществляет текущий контроль своих действий.</p> <p><i>3 уровень</i> Ученик: самостоятельно выявляет и формулирует проблему; ставит цель, определяет задачи, способы достижения цели и предполагаемые результаты; создаёт алгоритм действий; находит ресурс для выполнения действий; соотносит запланированный и полученный результат; планирует свою дальнейшую деятельность.</p>	
6.	Методы, используемые на уроке	<ul style="list-style-type: none"> – репродуктивный метод – объяснительно-иллюстративный метод – проблемное изложение/проблемный; – эвристический; – интерактивные методы; – исследовательский; – проектная деятельность; – использование ЦОР. 	
7.	Качество взаимодействия учащихся	<p><i>1 уровень.</i> Соблюдают речевые нормы и процедуры работы в группе.</p> <p><i>2 уровень.</i> Задают вопросы на понимание, договариваются о процедуре работы в группе.</p> <p><i>3 уровень.</i> Очевидное сотрудничество, кооперация, адекватные цели, совместная ответственность, успешно справляются с конфликтной ситуацией</p>	

8.	Организация обратной связи на уроке	<p><i>1 уровень.</i> Обратная связь на уровне контроля педагога: учитель спрашивает – ученик отвечает, ОС о правильности выполнения заданий, субъект-объектные отношения.</p> <p><i>2 уровень.</i> Инициатива исходит от учителя (ставит проблему и т.п.), но ученики могут выбрать способы и формы обратной связи. Отношения строятся на уровне «субъект – объект/субъект». При организации обратной связи учитель частично учитывает индивидуальность и способности учащихся.</p> <p><i>3 уровень.</i> Субъект/субъектное взаимодействие между учителем и учащимися, учащихся между собой; обратная связь как особая образовательная среда (оценки обсуждаются совместно с учащимися); рефлексия, самооценка не только результата, но и процесса деятельности.</p>	
9.	Система оценивания достижений учащихся	<p><i>1 уровень.</i> Педагог оценивает без обсуждения.</p> <p><i>2 уровень.</i> Включение учащихся в обсуждение результата.</p> <p><i>3 уровень.</i> Самооценка учащихся, взаимное оценивание, рефлексивное оценивание на основании критериев.</p>	
10	Рефлексивный анализ урока	<p><i>1 уровень.</i> Ученики высказываются по поводу результата урока</p> <p><i>2 уровень.</i> Ученики оценивают результат и процесс деятельности</p> <p><i>3 уровень.</i> Ученики объективно анализируют результаты урока и определяют субъективное значение результатов деятельности</p>	
11	Степень достижения цели урока	<p><i>1 уровень.</i> Результаты урока совпадают с целью урока, поставленной учителем</p> <p><i>2 уровень.</i> Результаты урока совпадают с целью урока, сформулированной совместно с учениками</p> <p><i>3 уровень.</i> Результаты урока совпадают с субъективными целями учеников и результатами контрольного среза, присутствует позитивный эмоциональный отклик.</p>	

12	Домашнее задание	<p><i>1 уровень.</i> Задания, подобные выполненным в классе.</p> <p><i>2 уровень.</i> Задания дифференцированного характера.</p> <p><i>3 уровень.</i> Творческие задания, задания разной сложности по выбору, задания в логике технологии «перевернутый класс», для решения которых необходима организация совместного поиска, систематизации информации.</p>	
----	------------------	---	--

4. АНАЛИЗ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

№	Критерии	Баллы 0-1
I	Личностные универсальные учебные действия	
1.	Работает над смыслообразованием: -установление связи между учебной деятельностью и мотивом деятельности, использует материал как средство развития жизненных ценностных ориентаций	
2.	Формирование нравственно-эстетических ценностей	
II	Регулятивные универсальные действия	
1.	Учит планировать, строить алгоритм деятельности, прогнозированию	
2.	Учит находить наиболее рациональные способы выполнения задания	
3.	Учит самооценке, самоконтролю выполняемой работы	
4.	Учит работать по образцу, по алгоритму	
5.	Учит организации рабочего места, рациональному размещению учебных средств	
III	Функциональная грамотность: работа с текстом.	
1.	Уделяет на уроке внимание процессу чтения	
2.	Учит находить в тексте конкретные факты, сведения	
3.	Учит определять тему и главную мысль	
4.	Обучает продуктивным методам работы с учебником и др. источниками информации	
5.	Учит работать с планом, тезисами, конспектом, схемами, таблицами, диаграммами	
6.	Учит ориентироваться в словарях и справочниках.	
IV	Коммуникативные универсальные учебные действия	

1.	Развивает внимание учащихся к высказываниям одноклассников	
2.	Обучает умению слушать и записывать содержание и объяснения учителя, или ответ ученика	
3.	Развивает монологическую, диалоговую речь, учит ставить вопросы	
4.	Учит правилам участия в коллективной деятельности, обсуждении	
5.	Учит постановке вопросов	
6.	Учит способам взаимодействия, учебному сотрудничеству	
V	Познавательные, (интеллектуальные) действия	
1.	Работает над формированием логических умений: - анализ, синтез; - сравнение; - обобщение и классификация; - доказательство; - выдвижение гипотез и их обоснование; - построение цепочек рассуждений.	
2.	Опирается на уже известное учащимся, их субъективный опыт. Учит вычленению и формулировки проблемы	
3.	Работает над формированием знаково-символических действий; способности к моделированию;	
4	Осуществляет межпредметные связи	
Общая сумма баллов (примечание: 1балл за каждый параметр) 20-24 б. – показатель на достаточном уровне 16-19 б – показатель на среднем уровне Менее 16 б. – показатель на низком уровне		

**НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ДОКУМЕНТЫ,
РЕГУЛИРУЮЩИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

1. Нормативно-правовые документы Федерального уровня:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»

– Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года».

– Примерная программа воспитания (утверждена 02 июня 2020 года на заседании Федерального учебно-методического объединения по общему образованию).

– Письмом Министерства просвещения РФ от 28 апреля 2020 г. № ДГ-375/07 «Методические рекомендации по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

– Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (прием завешен).

– Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (приём с 01.09.2022).

– Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (прием завешен).

– Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (приём с 01.09.2022).

– Приказ Минобрнауки России от 6 октября 2009 года № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».

– Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

– Письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. № АФ-150/06 «О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами».

– Письмо Министерства просвещения РФ от 15.02.2022 № АЗ-113/03 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Информационно – методическим письмом о введении ФГОС начального общего и основного общего образования».

– Письмо Минобрнауки России от 18.08.2017 № 09-1672 «О направлении Методических рекомендаций по уточнению понятия и содержания внеурочной деятельности в рамках реализации основных общеобразовательных программ, в том числе в части проектной деятельности».

– Приказ Министерства просвещения РФ от 31 июля 2020 г. № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования».

– Приказ Минобрнауки России от 09 ноября 2018 г. № 196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».

– Приказ Министерства просвещения РФ от 26 августа 2020 г. № 438 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным программам профессионального обучения».

– Письмо Министерства образования и науки РФ от 06 февраля 2014 г. № 09-148 «О направлении Рекомендаций по организации мероприятий, направленных на разработку, принятие и применение Кодекса профессиональной этики педагогическим сообществом»

– Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н "Об утверждении профессионального стандарта

«Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изменениями и дополнениями).

2. Нормативно-правовые документы Федерального уровня, регулирующие условия обучения

– Постановление главного санитарного врача РФ от 28.09.2020 (утверждено 18.12.2020) Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи».

– Письмо Минпросвещения России от 11.03.2020 № ВБ-593/03 (ред. от 03.06.2020) «О подготовке к началу учебного года» (вместе с «Методическими рекомендациями по оценке готовности организаций, осуществляющих образовательную деятельность, к началу учебного года»).

– Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 30 июня 2020 г. № 16 «Об утверждении санитарно-эпидемиологических правил СП 3.1/2.4.3598-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации работы образовательных организаций и других объектов социальной инфраструктуры для детей и молодежи в условиях распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19)».

– Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 27 октября 2020 г. № 32 «Об утверждении санитарно-эпидемиологических правил и норм СанПиН 2.3/2.4.3590-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организации общественного питания населения».

– Методические рекомендации об использовании устройств мобильной связи в общеобразовательных организациях (утв. Федеральной службой по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека и Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки от 14.08.2019 № МР 2.4.0150-19/01-230/13-01).

3. Нормативно-правовые документы Федерального уровня, регламентирующие проверку результатов обучения

– Письмо Рособрнадзора от 31.01.2022 г. № 04-18 «Методические рекомендации по подготовке и проведению государственной итоговой аттестации по образовательным программам основного общего образования в 2022 году».

– Письмо Рособрнадзора от 31.01.2022 г. № 04-18 «Методические рекомендации по подготовке и проведению единого государственного экзамена в пунктах проведения экзаменов в 2022 году».

4. Нормативно-правовые документы регионального уровня

– Приказ департамента образования администрации Владимирской области от 12 января 2017 г. № 20 «Об утверждении плана мероприятий по реализации в 2017 – 2020 годах Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 29.05 2015 № 996-р, в системе образования Владимирской области и Программы развития воспитания в системе образования ВО «Край Владимирский – колыбель России» на 2017 – 2025 гг.».

– Распоряжение Департамента образования Владимирской области от 21.09.2021 № 990 «Об утверждении региональной программы формирования и развития партнерских отношений образовательной организации и семьи на 2021-2025 гг.». Приказ Министерства просвещения РФ от 28 августа 2020 г. № 442 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования».

Учебное издание

ПЛАКСИНА Ирина Васильевна
ДРОЗД Карина Владимировна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Учебно-методическое пособие

Издается в авторской редакции

Подписано в печать 08.04.22.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 22,55. Тираж 100 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.