

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

---

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Пензенский государственный университет  
архитектуры и строительства»  
(ПГУАС)

**Е.М. Каргина**

**ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ  
ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ  
УРОВНЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА  
ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Пенза 2015

УДК 378.  
ББК 74.58  
К 21

Рецензенты: кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Естественно-научные и гуманитарные дисциплины» ПФ НОУ ВПО «Академия МНЭПУ» Ж.В. Ильина;  
кандидат культурологии, доцент кафедры «Иностранные языки» ФГБОУ ВПО «Пензенский государственный университет архитектуры и строительства» Т.П. Гуляева

**Каргина Е.М.**

К21      Диагностический инструментарий для определения уровня эффективности процесса профилизации образовательной среды: моногр. / Е.М. Каргина. – Пенза: ПГУАС, 2015. – 236 с.

**ISBN 978-5-9282-1277-3**

Монография посвящена рассмотрению проблемы разработки и использования диагностического инструментария для определения уровня эффективности процесса профилизации образовательной среды.

Анализируются теоретические основы психолого-педагогической диагностики в современной методологии познания. Представлены практические основы диагностики уровня эффективности процесса профилизации образовательной среды. В приложении монографии содержатся анкеты, опросники, игровые методики, тестовые задания, используемые в качестве диагностического инструментария.

Монография подготовлена на кафедре иностранных языков и предназначена для студентов, обучающихся по направлениям подготовки 38.03.01 «Экономика», 38.03.02 «Менеджмент», 38.03.03 «Управление персоналом», а также магистрантов и аспирантов.

**ISBN 978-5-9282-1277-3**

© Пензенский государственный университет архитектуры и строительства, 2015  
© Каргина Е.М., 2015

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема диагностики уровня эффективности процесса профилизации образовательной среды является компонентом системы оценки качества образования в целом. Значимость оценки качества образования декларируется на законодательном и нормативном уровнях. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования»<sup>1</sup> выделена отдельная подпрограмма «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования», одним из результатов реализации которой должно стать «введение на уровне образовательных организаций прозрачных процедур внутренней оценки (самооценки) для управления качеством образования».

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации»<sup>2</sup> качество образования – это комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы.

Качество признается рядом педагогов и психологов (Т.И. Шамова, А.Н. Худин, Г.Н. Подчалимова, И.В. Ильина, С.Н. Белова и др.) ведущим критерием профилизации образовательного пространства, которое во многом определяется внутренней системой обеспечения качества образовательного процесса в профильных образовательных учреждениях; процессом его ресурсного обеспечения; качеством управления этими процессами, а также внешней системой качества профильного обучения.

Целью представленной монографии является анализ проблемы разработки и использования диагностического инструментария для определения уровня эффективности процесса профилизации образовательной среды.

В первой главе монографии исследуются теоретические основы психолого-педагогической диагностики в современной методологии познания. Анализируются исторические аспекты формирования психолого-педагогической диагностики как специфического вида познания. Представлена понятийная основа психолого-педагогической диагностики и диагностического инструментария. Надежность и валидность рассматриваются как основные критерии эффективности диагностического инструментария.

---

<sup>1</sup> Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 22 ноября 2012 г. № 2148-р.

<sup>2</sup> Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Вторая глава монографии посвящена рассмотрению практических основ диагностики уровня эффективности процесса профилизации образовательной среды. Качество образования анализируется как значимый фактор эффективности процесса профилизации образовательной среды. Представлена методология диагностики качества профилизации образовательной среды на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы. Дается анализ результативно-оценивающего этапа опытно-экспериментальной работы по диагностике эффективности процесса профилизации образовательной среды.

В качестве приложения монография содержит диагностический инструментарий (анкеты, опросники, игровые методики, тестовые задания), направленный на: исследование уровня осознания типического и специфического в профессиональной деятельности того или иного специалиста; оценку потребности достижения успехов; диагностику структуры учебной мотивации обучающегося; определение интегрального показателя общих способностей; изучение мотивов учебной деятельности студентов; исследование профессиональной готовности обучающихся; определение «Я-концепции»; определение мотивации обучения в вузе; диагностику стратегий достижения цели; исследование самосознания обучающихся; изучение мотивов поведения в ситуации выбора и др.

В основу монографии положены такие принципы, как информативность, новизна, доступность и соотнесенность с задачами обучения.

Книга предназначена для студентов, обучающихся по направлениям подготовки 38.03.01 «Экономика», 38.03.02 «Менеджмент», 38.03.03 «Управление персоналом», магистрантам и аспирантам, обучающимся по направлениям подготовки ВПО, реализуемым в вузе. В значительном объеме материал монографии может быть использован в работе преподавателей гуманитарных кафедр, в учебных курсах педагогики, поскольку психолого-педагогическая диагностика и использование диагностического инструментария является составной частью профессиональной деятельности преподавателя и имеет прямое отношение ко всем компонентам этой деятельности.

Психолого-педагогическая диагностика представляет собой деятельность по выявлению актуального состояния и тенденций индивидуально-личностного развития субъектов педагогического взаимодействия, направленную на управление качеством образовательного процесса. Диагностический инструментарий является способом определения степени развития личностных качеств, затруднений в обучении, развитии, общении, освоении профессии, а также эффективности функционирования и развития психологических систем, технологий, методик, педагогических проектов, в частности – эффективности процесса профилизации образовательной среды.

## Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДОЛОГИИ ПОЗНАНИЯ

Исследуя тенденции развития психодиагностики, современная психолого-педагогическая литература не имеет в виду создание новых методик или улучшение качества их разработки. В подобном случае особое внимание уделяется новому, только зарождающемуся направлению, которое можно определить как разработку психолого-педагогических социальных диагностических технологий. Диагностическая технология и инструментарий – не просто комплект методик, а взаимосвязанный методический комплекс, который позволяет глубоко и полно исследовать конкретную ситуацию, выявлять суть затруднений или нарушений развития, а также причины, их породившие. Он содержит рекомендации по нормализации развития и устранению причин, порождающих конкретные проблемы, реализуемые не только силами педагога и психолога, но и с использованием ресурса ближайшего социального окружения. Диагностические технологии и инструментарий создаются с учетом законов развития, действующих в определенный жизненный период, и основных факторов, положительно и отрицательно влияющих на процесс развития и формирующих, соответственно, один из наиболее вероятных жизненных сценариев. В диагностической технологии особо выделяются проблемы развития конкретного периода, предлагаются методы их ранней диагностики, профилактики и предупреждения.

Качество обучения также может быть определено различными диагностическими методами. Диагностика является более широким инструментарием, чем традиционная проверка качества знаний и умений и должна включать в себя составляющие: диагностику обученности, рейтинг, анализ статистических данных, выявление динамики, тенденций процесса обучения, прогнозирование развития событий.

Диагностика обученности и качества знаний проводится методом традиционного контроля знаний: опрос, контрольная работа, предметный диктант, тест, экзамен. В результате учитель ставит ученику оценку. Если внести в процесс контроля знаний самоконтроль, то появится обратная связь процесса обучения. Обученность – уровень реально усвоенных знаний, умений и навыков. Различают степени обученности: ознакомление, запоминание, понимание, умения и навыки. Рейтинг – показатель положения, веса ученика в обществе, оценка его деятельности на основе опросов одноклассников, учителей. Рейтинговые оценки могут проводиться по разным показателям в зависимости от целей диагностики.

Накопление статистических данных для проведения диагностики качества знаний связано с проведением проверки обучаемости и обученности. Статистические выборки формируются в зависимости от целей диагностики: относительно одного обучающегося на протяжении определенного промежутка времени, на протяжении одного – двух учебных лет, относительно различных репрезентативных выборок.

На основе диагностики выявляется качество обучения, оцениваемое критериями. Под качеством обучения понимается совокупность сформированных личных качеств, знаний, умений и навыков. Различают следующие уровни качества обучения, на основе которых строятся критерии оценок обучения. Содержательно-личностный уровень качества обучения характеризуется такими составляющими, как самостоятельность, творчество, устойчивость, гибкость и глубина мышления. Содержательно-деятельностный уровень подразумевает наличие способности к закреплению, реконструкции, прочности знаний, их мобильности и действенности. Предметно-содержательный уровень имеет в своем составе связи, содержание усвоенного материала, его воспроизведение, реализация знаний, их полнота, обобщенность и системность. Критерии оценки знаний и качества результатов их усвоения содержатся в программах как планируемые результаты обучения.

Диагностический инструментальный мониторинг помимо традиционных форм (экзаменов, опросов, контрольных работ) – включает анкеты для педагога, опросные листы, анкеты для обучающихся, формы отчетности, инструкции по проведению тестов или контрольных работ, схему анализа тестов или контрольных работ, текст теста или контрольной работы. Инструментом мониторинга служит компьютер и программное обеспечение для обработки данных. Различают такие уровни мониторинга, как индивидуальный, индивидуально-групповой, коллективно-групповой.

Таким образом, критерии качества обучения определяются целями образования и включают в себя компоненты: качество знаний – знания по дисциплине; самостоятельность в выполнении учебных заданий и повышение уровней качества знаний в балльной системе; обучаемость – способность к приобретению знаний; творческий подход к учебной деятельности, количество обучающихся, занимающихся научной работой.

Методики психолого-педагогической диагностики являются объективным способом изучения индивидуально-психологических различий обучающихся. Вряд ли можно признать правильной точку зрения, согласно которой главная цель профориентационного психодиагностического обследования обучающегося состоит в том, чтобы, опираясь на полученные результаты, подобрать ему наиболее подходящую профессию или область деятельности. В основе подхода лежит представление о профессиональной

пригодности, которое можно выявить с помощью психодиагностического обследования. Необходимо не просто диагностировать, но и организовать диагностико-коррекционную работу, главной целью которой является подготовка обучающегося к своему профессиональному будущему путем направленного формирования необходимых качеств, свойств личности. Психодиагностическое обследование должно помочь обучающемуся лучше узнать себя, свои возможности, способности, интересы, активизировать стремление к работе над собой.

### 1.1. Исторические аспекты формирования психолого-педагогической диагностики как специфического вида познания

Изучение исторического опыта показывает, что одним из важнейших условий эффективности исследований является умение исследователя классифицировать и систематизировать полученные знания по определенным научным основаниям. Наиболее целесообразным и оптимальным основанием периодизации развития проблемы психолого-педагогической диагностики представляется научный подход, предложенный в работе Е.А. Михайлычева, который выделяет четыре этапа в решении проблем психолого-педагогической диагностики.

Первый этап – этап традиционно-прикладной разработки отдельных аспектов проблемы в рамках раннеклассовых обществ, продолжавшийся вплоть до эпохи Возрождения.

Второй этап – этап доэкспериментального исследования проблем психолого-педагогической диагностики представителями педагогических систем эпохи Возрождения до конца 70-х гг. XX в.

Третий этап – опытно-экспериментальный этап, приходившийся на конец XX – начало XXI вв., то есть на период интенсивного развития экспериментальных научных отраслей в психологии, психиатрии, социологии, криминологии, педагогике и др.

Четвертый этап – системно-экспериментальный этап, его начало приходится на конец 30-х гг. XX века и продолжается в современный период.

Эта периодизация носит некоторую условность, так как известные в прошлом общественно-экономические системы имели множество различий, обусловленных неравномерным социально-экономическим и культурным развитием регионов. Исследование этнографических литературных источников познания жизнедеятельности раннеклассовых обществ в рамках первого этапа исследуемой проблемы позволило выявить, что в ряду важнейших функций данных обществ особое место и роль принадлежали профессиональному отбору, обучению и воспитанию граждан. Разнооб-

разные формы и приемы испытаний, носивших ярко выраженный диагностический характер, включали в себя воспроизведение навыков и умений ремесленного и ратного труда, проверку индивидуальных и личностных качеств у юношей – будущих служителей государства, осуществлялись наставниками и учителями в целях отбора наиболее способных. В Древнем Вавилоне, Египте, Китае, Индии жрецы, философы и полководцы использовали самобытные системы всестороннего изучения личности, которые включали разнообразные методы выявления и распознавания индивидуальных особенностей воспитанников с целью совершенствования их нравственного и физического состояния и подготовку к определенному виду профессиональной деятельности. Известно также, что в этот же период появился термин «диагностика». Он произошел от соединения двух греческих слов «dia» и «gnoss» и переводится в общем смысле как способность распознавать.

В некоторых наиболее известных трудах древнегреческих и древнеримских мыслителей отражены оригинальные взгляды и идеи, раскрывающие особенности психолого-педагогической диагностики как метода изучения обучающихся. Если обобщить многообразие их идей и воззрений по данной проблеме, то в своей совокупности они представляют интересные и актуальные в современных условиях теоретические и методологические положения: во-первых, процесс обучения и воспитания должен начинаться с первых лет жизни, не прекращаясь и не прерываясь ни в одном из возрастов; во-вторых, прежде чем приступить к подготовке будущего служителя государства, благоразумный наставник тщательно изучит индивидуальные особенности своего ученика, с тем, чтобы применить эти знания на его благо; в-третьих, важными делами государственных деятелей должны быть заботы об утверждении таких норм общественной морали и права, которые побуждали бы граждан к благонравию; в-четвертых, общественно-государственная система управления должна быть устроена с учетом интересов большинства граждан, что является верным средством нравственного здоровья народа.

Уже в середине III тысячелетия до нашей эры в Древнем Вавилоне проводились испытания выпускников в школах, где готовились писцы. Профессионально подготовленный писец был центральной фигурой месопотамской цивилизации благодаря обширным по тем временам знаниям. Он был обязан знать все четыре арифметических действия, уметь измерять поля, распределять рационы, делить имущество, владеть искусством пения и игры на музыкальных инструментах. Кроме того, проверялось умение разбираться в тканях, металлах, растениях и т.п.

В Древнем Египте только тот допускался к обучению искусству жреца, кто был способен выдержать систему определенных испытаний. Вначале



кандидат в жрецы проходил собеседование, в процессе которого выяснялись его биографические данные, уровень образованности; кроме того, оценивались внешность и умение вести беседу. Затем следовали проверки умения трудиться, слушать и молчать, испытания огнем, водой, страхом – преодоление мрачных подземелий в полном одиночестве – и многое другое. Все эти жестокие испытания дополнялись угрозой смерти для тех, кто не был уверен в своих способностях к учению и в том, что сумеет выдержать все тяготы длительного периода образования. Поэтому каждому предлагалось еще раз подумать и, тщательно взвесив, решить, с какой стороны закрыть за собой дверь в храм – с внутренней или с внешней. Эту систему испытаний преодолел знаменитый ученый древности Пифагор. Вернувшись в Грецию, он основал школу, в которую допускал только тех, кто был способен преодолеть серию различных испытаний, похожих на те, которые он выдержал сам.

В Древнем Китае за 2200 лет до нашей эры существовала система проверки способностей лиц, желавших занять должности правительственных чиновников. Каждые три года чиновники повторно экзаменовались лично у императора по шести «искусствам»: музыке, стрельбе из лука, верховой езде, умению писать, считать, знанию ритуалов и церемоний. Для государства система экзаменов была важным средством отбора достаточно способных, эрудированных и лояльных по отношению к власти людей для их использования на административной службе.

Нередко результаты испытания интеллектуальных способностей становились предметом гордости того или иного народа, а иногда служили даже для извлечения доходов. Известно, например, что индийский царь Девсарм, желая испытать мудрость иранцев, прислал им шахматы. Предполагалось, что иранцы вряд ли сумеют разгадать суть этой игры и потому они должны были по условию отослать в Индию подать. Однако визирь Хосрова Важургмихр понял правила игры и, в свою очередь, изобрел игру, называемую сейчас «нарды». Он послал с новой игрой визиря в Индию, где ее, как выяснилось, разгадать не смогли.

Существовали общие предпосылки и особенности развития проблемы психолого-педагогической диагностики в ходе первого этапа. Они заключались в том, что проблема психолого-педагогической диагностики не рассматривалась в качестве самостоятельного аспекта научно-теоретического анализа вследствие относительной неразвитости психологической и педагогической теории того времени. Отдельные вопросы психолого-педагогической диагностики решались в практической деятельности педагогов и наставников, что указывает на тесную и взаимообусловленную связь проблемы с традиционной психологией и педагогикой на этапе их становления; несмотря на отсутствие в психологической и педагогической терми-

нологии самого понятия «психолого-педагогическая диагностика», в традиционной практике обучения и воспитания широко использовались различные способы и средства диагностики воспитанности, которые позволяют утверждать, что она зародилась именно в данный исторический период.

Более интенсивным и содержательным с точки зрения научно-теоретического анализа роли, места, целей и задач психолого-педагогической диагностики является второй этап в ее развитии.

В теоретических основах различных систем воспитания: гуманистической, классно-урочной Я.А. Коменского; гувернерской системы воспитания Д. Локка; иезуитской в условиях естественного воспитания Ж.-Ж. Руссо и элементарного образования И.Г. Песталоцци и др. просматриваются пути теоретического осмысления и разработки отдельных вопросов психолого-педагогической диагностики как компонента учебно-воспитательного процесса.

Обобщая многочисленные взгляды и идеи зарубежных и отечественных педагогов о сущности и содержании диагностической деятельности воспитателей, можно выделить следующие теоретические положения. Так, швейцарский педагог гуманист И.Г. Песталоцци разрабатывал в конкретно-методическом плане (применительно к народной начальной школе) идею Руссо о необходимости изучения воспитанников в процессе воспитания. Песталоцци требовал от учителей постоянного и систематического наблюдения за детьми, причем наблюдения проводимого как на уроках, так и во внеурочное время старшими учителями. Наблюдение нацеливалось не на отдельные свойства личности, а на комплекс ее характерологических качеств, определяющих отношение индивида к различным видам деятельности, на выявление психического склада личности, основных тенденций ее развития, в том числе и выявлении наиболее существенных отклонений от гармонического идеала Песталоцци.

Разработанная Д. Локком и Ж.-Ж. Руссо гувернерская система воспитания и образования явилась реакцией передовых педагогов на плохие школы, игнорирующие индивидуальные особенности учеников, их способности и задатки. Воспитатели, идеальные наставники, в представлении Д. Локка, живут вместе с детьми и их проблемами, постоянно и целенаправленно наблюдая за ними и анализируя каждый их шаг, выбирая соответствующие методы психолого-педагогических воздействий. Ж.-Ж. Руссо придавал первостепенное значение диагностическому распознаванию индивидуальных особенностей обучающихся и опережающий характер по отношению к остальным мерам педагогического воздействия. При этом Ж.-Ж. Руссо четко различал источники способностей и возможностей воспитанников: «Станем всегда различать наклонности, порождаемые природой от тех, которые порождаются людскими мнениями». Гувернерская пе-

дагогика, как апогей индивидуального подхода к воспитаннику, отличалась в лучшую сторону от других педагогических школ того периода тем, что она придавала опережающую роль в воспитательном процессе диагностике (изучению, выявлению, распознаванию сущности) индивидуальных и личностных качеств воспитанников, мотивации их поведения и предполагала максимальное использование ее результатов в практике воспитания и обучения. Просветительские реформы в России начала XV века стали мощным побудительным стимулом к распространению европейской культуры и фактором дальнейшего развития отечественной психолого-педагогической мысли. Известные российские реформаторы просвещения Ф. Прокопович, В.Н. Татищев, М.В. Ломоносов, И.И. Бецкой, Ф.И. Янкович и др. в своей просветительской деятельности значительное внимание уделяли определению критериев отбора молодых людей для науки и искусства, изучению домашних условий развития учеников, учету их возрастных, умственных и нравственных различий в процессе обучения и воспитания.

Во второй половине XX века проблема психолого-педагогической диагностики целенаправленно ставилась и решалась известными российскими учеными-педагогами К.Д. Ушинским, П.Г. Редким, Н.В. Шелгуновым, Н.М. Сеченовым, Н.И. Пироговым и др. Особое место и роль среди вышеназванных ученых принадлежит К.Д. Ушинскому, обосновавшему важнейшие теоретико-методологические положения современной психолого-педагогической диагностики. Обращаясь к педагогам, он рекомендовал: «Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со своими слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими требованиями... Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда он будет в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния, а средства эти огромны»<sup>3</sup>.

Значительный вклад в разработку целого ряда содержательных основ педагогической диагностики внес общественный деятель XX века педагог-демократ П.Г. Редкий. В его работах раскрыты актуальные научно-теоретические положения, определяющие роль, задачи и направленность диагностики поведения воспитанников: при диагностике личностных качеств ребенка воспитатель должен исходить из приоритета его наилучших нравственных образований и не допускать предвзятости и подозрительности; процесс всестороннего познания личности воспитанника необходимо осу-

---

<sup>3</sup> Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.: Изд-во Академии наук РСФСР, 1945.

ществлять с одновременным познанием воспитателем «самого себя»; выявление индивидуальных особенностей воспитанника, причин и условий их возникновения есть единый, взаимообусловленный и неразрывный с последующим воспитательным воздействием процесс; конечные результаты воспитательного процесса находятся в прямой зависимости от ответственности педагога за выбор мер педагогического воздействия.

Существенный вклад в разработку содержательных и методических основ психолого-педагогической диагностики внес представитель физиологического направления в педагогике Н.И. Пирогов. Характеризуя процедуру постановки психолого-педагогического диагноза применительно к отклонениям в поведении обучающихся, Николай Иванович отмечал: «... для этой цели я предлагаю воспитателям завести у себя карманные журналы, в которых бы отмечали ... все замеченные ими поступки учеников, их образ мыслей и т.п., ...если поступок не описан подробно, и если ни слова не будет упомянуто о сопровождавшей его обстановке и о других, по видимому, мелочах, но, тем не менее, характеристических обстоятельствах, то потом ... трудно будет судить о мотивах проступка и трудно будет узнать, что было его причиной: легкомыслие, темперамент, предшествовавшее воспитание или испорченность воли».

Если обобщить и систематизировать педагогические взгляды и идеи известных педагогов и психологов на втором этапе развития проблемы психолого-педагогической диагностики, можно выделить следующие ее характерные особенности. Несмотря на некоторые различия и специфику развития педагогики в странах Западной Европы и России, общим основанием в организационном компоненте учебно-воспитательного процесса выступает ведущая позиция большинства педагогов, определяющая в качестве важнейшего условия его эффективности всестороннее изучение личности воспитанника и диагностику его особенностей.

Для третьего этапа развития проблемы психолого-педагогической диагностики отличительной особенностью является то, что его начало приходится на период интенсивного развития экспериментальных отраслей психологии, социологии, медицины, педагогики, криминологии и других человековедческих наук. Данное обстоятельство предопределило дальнейшие перспективы опытно-экспериментального подхода в диагностике личностных качеств и мотивации поведения воспитанников в различных условиях их жизнедеятельности.

Представители экспериментальной педагогики конца XIX – начала XX вв. – П.Ф. Лесгафт, А.Ф. Лазурский, В.П. Кащенко и другие сыграли ведущую роль в пропаганде идей использования психологических и педагогических диагностических методик, наглядно демонстрируя их возможности в изучении обучающихся и микросреды в учебно-воспитательной

работе. Так, разработанный А.Ф. Лазурским метод естественного эксперимента позволил обычные опыты по изучению отдельных психических процессов включить в конкретную педагогическую ситуацию. Анализируя влияние внешней среды на становление и развитие личности, А.Ф. Лазурский отводил ей решающую роль в системе общих воздействующих факторов. В 1893 году вышло первое издание работы П.Ф. Лесгафта «Школьные типы», в которой автор предполагал классифицировать трудных детей на шесть основных типов: лицемерный, честолюбивый, добродетельный, мягко-забитый, злостно-забитый, угнетенный. Среди отечественных педагогов, исследовавших проблемы диагностики индивидуальных особенностей личности и природы ее поведения в различных жизненных обстоятельствах важная роль принадлежит В.П. Кащенко. Изучение его работ по данной проблематике дает право считать, что он был в числе первых отечественных врачей-педагогов, разработавших и предложивших достаточно обоснованную психолого-педагогическую программу диагностики развития ребенка. В ней обоснованы некоторые принципы диагностики: всесторонность, учет положительных и негативных свойств личности, объективность, систематичность, учет тенденций развития в прошлом и их определение в будущем. В.П. Кащенко обстоятельно проанализировал и определил признаки умственно-отсталых, нервных, больных и педагогически запущенных детей, которых он объединил одним общим термином «дефективные дети».

Ряд организационных, содержательных и методических сторон психолого-педагогической диагностики, составляющих в своей совокупности развернутую диагностическую программу обследования, представлены в «Очерках по педагогике» за 1907 год. В этом учебном пособии содержится интересный подход к характеристике целей, задач, средств и последовательности действий воспитателей в ходе диагностической деятельности, который с полным правом может претендовать на роль своеобразной диагностической технологии.

К началу XX в. практические потребности изучения преобладающих способностей были сформулированы в виде научной проблемы исследования индивидуальных различий. Эта проблема и дала импульс к появлению первых тестов. Ф. Гальтон, известный английский ученый, в течение 1884-1885 гг. провел серию испытаний, в которых посетители лаборатории в возрасте от 5 до 80 лет могли за небольшую плату проверить свои физические качества (силу, быстроту реакции и др.), ряд физиологических возможностей организма и психических свойств – всего по семнадцати показателям. Ф. Гальтон писал, что практика вдумчивого и методичного тестирования требует рассмотрения и эксперимента.

Это был первый существенный отход от тысячелетней практики испытаний и проверок, основанной на интуиции. Применительно к тестам значение деятельности Ф. Гальтона можно сравнить с тем, что сделал Г. Галилей для физической науки своими остроумными экспериментами. Набравший силу радикальный эмпиризм рассматривался рядом ученых конца XIX в. как вполне приемлемая альтернатива идеализму, а эксперимент – как настоящий фундамент науки. Американский психолог Дж. Кеттел писал, что психология только тогда сможет стать действительной и точной наукой, когда она будет иметь своей основой эксперимент и измерения.

Дж. Кеттел первым увидел в тестах средство измерения, казалось бы, неизмеряемых свойств человеческой психики. В работе, опубликованной в 1890 г., он дал список 50 лабораторных тестов, которые мы бы теперь назвали не тестами, а контрольными заданиями. Эти задания обладали только двумя из известных сейчас требований к тестам – имелась инструкция по их применению и подчеркивался лабораторный (т.е. научный) характер испытаний. В частности, указывалось, что лабораторию следует хорошо оборудовать, в нее не допускаются зрители во время тестирования; все испытуемые одинаково инструктируются, они должны хорошо усвоить, что и как нужно им делать. В то же время идея измерения человеческих свойств и качеств считалась весьма непривычной.

Значительный практический и теоретический интерес представляет анализ имевших место в воспитательной практике методов и приемов диагностики личности воспитанника. Наиболее традиционным в данном вопросе являлся подход изучения личности в социальном плане, т.е. выяснялись главным образом социальные, реже – его социально-психологические особенности. Делались также попытки теоретически осмыслить полученные в ходе изучения личности данные, установить связь между их социально-психологическими условиями, в которых формировались определенные индивидуумы. В сложившихся условиях первоочередное внимание ведущих представителей отечественной педагогической школы А.В. Луначарского, П.П. Блонского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого, Н.К. Крупской было сконцентрировано на исследовании многомерного спектра проблем диагностики отклоняющегося поведения молодежи, организации массовой профилактической и коррекционной воспитательной работы в учебных и учебно-исправительных заведениях. Принципиальное значение для теоретического и практического решения проблемы педагогической диагностики имели научные труды П.П. Блонского. В них Павел Петрович особое внимание уделял путям предупреждения ошибок в диагностике. Опасно, заявлял он, результаты, полученные на ограниченном материале нескольких замеров, использовать для объяснения поведения людей во всех жизненных ситуациях. Опасность заключалась также в культуре диагностиче-

ских методов, вере в их непогрешимость. Для методологии Блонского характерна тщательная отработка процедуры и техники исследования, обоснование гипотезы, выверенность объективных диагностических показателей, «...план изучения ребенка состоит из следующих моментов:

- 1) анкетирование (анамнез);
- 2) тестирование (сравнение со стандартами массового ребенка);
- 3) диагноз;
- 4) этиологический анализ;
- 5) педагогический рецепт.

На практике чаще всего, кажется, упускают из вида прошлую жизнь ребенка, тестирование проводят недостаточно объективно и недостаточно глубоко вдаются в этиологический анализ.

В результате получается поверхностный анализ, слишком общий и поэтому неправильный педагогический рецепт и столь же неправильный прогноз»<sup>4</sup>.

Психолого-педагогическая диагностическая практика 20–30-х годов имела отношение к решению двух типов задач – оценке психолого-педагогического метода и оценке личности ученика. Целью оценки метода являлось выявление эффективности воздействия однотипных методов на однотипные личности. Оценка же личности сводилась к выявлению наличного уровня и процесса развития личности. Оценки использовались с целью оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Взгляд на предмет психолого-педагогической диагностики эволюционировал, и к 30-м годам он определяется из посылки, что в системе педагогических отношений ребенок должен изучаться в определенной социальной, идейной и воспитательной ситуациях. Такой новый подход определял и новый предмет педологии: кого воспитывать в соответствии с поставленными целями и задачами советского периода воспитания; при каких условиях, кто и что при этом должен делать; какими средствами, путями, методами воздействовать на воспитателей и воспитанников. Реализация такого подхода должна была обеспечить социально заданную форму – «стандарт» школьника. Утверждалось, что личность способна не только адаптироваться к среде, но и, активно воздействуя на нее, сознательно изменять себя и обстоятельства. Изменяя на новых началах окружающий мир, человек одновременно изменяет свою собственную сущность.

В связи с этим ставились вопросы и разрабатывались проблемы диагностики воспитанности личности. Диагностика воспитанности личности основывалась на комплексном анализе ее деятельности. Так, определялись основные объекты психолого-педагогической диагностики:

- а) воспитанность и сформированность интегративных качеств личности;

---

<sup>4</sup> Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Т.1, Т.2. М., 1979.

- б) поведение и деятельность воспитуемых;
- в) воспитательное влияние в зоне социального окружения;
- г) возможности и особенности семейного, общешкольного, группового коллективов, их педагогическая характеристика;
- д) содержание и эффективность школьной деятельности.

Исходя из того, что целью школьного воспитания являлось развитие ребенка, П.П. Блонский предлагал рассматривать объекты психолого-педагогической диагностики тоже в развитии. Необходимость и значимость последнего объекта – содержания и эффективности школьной деятельности – продиктована объективной закономерностью: через психолого-педагогическую диагностику качественно улучшить управление, ликвидировать второгодничество и выйти на новые рубежи руководства психолого-педагогическим процессом, обучением и воспитанием. На этом историческом этапе психолого-педагогическая диагностика рассматривалась только в системе педологической службы. Основными методами исследования были методы психодиагностики и медицинской диагностики, а методы собственно психолого-педагогической диагностики еще не были определены.

Актуальное значение для теории и практики психолого-педагогической диагностики в современных условиях имеют научные труды и практический опыт известного представителя советской педагогики А.С. Макаренко<sup>5</sup>. Его богатое педагогическое наследие обладает значительным потенциалом идей и воззрений на роль и значение педагогической диагностики в учебно-воспитательном процессе с трудными детьми. В своей совокупности они представляют собой следующие теоретико-методологические положения:

- во-первых, диагностика должна учитывать главную цель воспитания – преобразование личности с учетом ее индивидуальных и общественных интересов;

- во-вторых, диагностика является педологическим направлением, изучающим особенности развития ребенка, в основе которого – разнообразные методы рефлексологии, психологии, экспериментальной психологии и других наук;

- в-третьих, результаты диагностического изучения воспитанника должны незамедлительно реализовываться в практической деятельности воспитателя;

- в-четвертых, диагностическое знание – результат не отвлеченного и безразличного изучения личности, а необходимое условие совместной воспитательной работы воспитателя и воспитанника;

---

<sup>5</sup> Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. М.: Педагогика, 1983-1986. Т. 1–8.



– в-пятых, диагностика поведения основывается на системном подходе, так как диапазон применяемых ею методов зависит от особенностей личности, времени, цели и других обстоятельств.

Ряд новых идей в проблематику психолого-педагогической диагностики внес российский педагог С.Т. Шацкий. Он последовательно выступал против примитивных, непрофессиональных попыток рассматривать ребенка как исходный материал, из которого в соответствии с замыслом создателей можно сформировать требуемый тип личности. Подлинное воспитание, отмечал он, требует глубокого знания природы ребенка. Надо воспитывать ребенка, опираясь на его опыт, знания, интересы и потребности. Анатомо-физиологическое, психологическое и социальное знание ребенка, полученное в результате диагностики его особенностей, – фундамент для создания воспитательной системы<sup>6</sup>.

Принципиальное значение для теоретического анализа и практического значения проблемы диагностики имеют труды Н.К. Крупской. В них Надежда Константиновна призывала глубоко и всесторонне изучать личность ребенка, анализировать многообразие причин, условий и факторов, определяющих особенности развития воспитанников, тесно увязывать воспитательный процесс с процессами, происходящими во всей стране.

Становление психолого-педагогической диагностики и педологии получило свое дальнейшее развитие в решении коллегии Наркомпроса РСФСР «О состоянии и задачах педологической работы» от 7 мая 1933 г. В этом постановлении определились две основные проблемы в связи с деятельностью педологической службы в школе, особо важные для педагогики.

Этим постановлением были определены следующие задачи:

- 1) изучение учащихся в целях поднятия качества образования и воспитательной работы, укрепления сознательной дисциплины;
- 2) работа с трудными детьми и работа по профилактике детской трудновоспитуемости;
- 3) работа по ознакомлению педагогов, вожатых, родителей с основами педологии;
- 4) профориентационная работа.

Необходимо было более тесно увязать диагностическую деятельность с практическим участием педологов в организации учебно-воспитательного процесса в условиях всеобщего начального обучения. При решении проблемы «изучения», педологи должны были обосновать такой метод обучения, который успешно действовал бы даже в «малоопытных руках», и передать его учителю. Другие проблемы педологии состояли в обеспечении комплектования начальных классов на основе изучения учебной подготов-

---

<sup>6</sup> Шацкий С.Т. и др. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. /под ред. Н.П. Кузина М.: Педагогика, 1980. Т.1. 304 с.; Т.2. 414 с. С. 276.

ленности и уровня умственного развития детей, участия в практических мероприятиях по рационализации занятий, общего режима школы и правил внутреннего распорядка, выявлении причины неуспеваемости учащихся и разработке рекомендаций по борьбе с ней, анализе учебной работы в соответствии с возрастными особенностями учащихся.

Постановление ЦК ВКП(б) «Об учебных программах и режиме начальной и средней школы» от 25 августа 1932 г., с одной стороны, требовало от школьных работников изучать каждого ученика, с другой – запрещало всякие сложные схемы и формы учета и отчетности. Так или иначе это ограничивало участие педологов в учебно-воспитательном процессе до эпизодической диагностико-коррекционной работы по обследованию трудных детей по заявкам учебно-воспитательных учреждений. Наркомпрос, направляя усилия педологических служб по обеспечению реального участия педологов в учебном процессе, совершенствовал структуру педологических служб, усиливая централизацию руководства ими. Трехуровневая структура управления педологической службы приобрела следующий вид:

- головной институт в виде межведомственной педологической комиссии и педологической группы при Наркомпросе РСФСР;
- педологические кабинеты и лаборатории в качестве научно-методических центров педологической помощи при облоно, гороно, роно;
- работа педолога или школьной комиссии, ячейки, бригады непосредственно в педологическом пункте школы.

Осуществляя общее руководство, координацию деятельности головных научно-исследовательских институтов, местные педологические службы получали новинки литературы по педологии, рекомендации, тесты по изучению школьной успеваемости, методики изучения личности ребенка. Педологические кабинеты сосредоточивали свою деятельность главным образом в районах, городах, сельских кустовых объединениях и являлись основными научно-методическими и консультационными центрами оказания помощи дошкольным учреждениям, школам, учителям, родителям и детям.

Работа педологического кабинета строилась в основном по трем направлениям:

- профилактическая, направленная на исследование разных сторон развития ребенка в тесной связи с обучением и воспитанием, с целью своевременного предупреждения нарушений интеллекта, формирования у учителей и родителей педологической культуры;
- диагностическая, направленная на изучение особенностей (умственных, физических) развития детей, возможных отклонений, выявление их причин;
- коррекционная работа вытекала из диагностической и предполагала педагогическую коррекцию выявленных отклонений.

Важным направлением в деятельности районных педологических кабинетов было выявление уровня готовности детей к обучению в школе.

Начало 30-х годов характеризуется широким использованием тестов во многих странах.

Во Франции они стали применяться для дефектологических целей и для профориентации, в США тесты использовались при приеме на работу, в вузы, для оценки знаний школьников и студентов, в социально-психологических исследованиях. В СССР тесты применялись в основном в двух сферах: в народном образовании и в сфере профотбора – профориентации.

В отечественной истории начало 30-х годов характеризуется интенсивным и неконтролируемым использованием тестов в системе народного образования и в промышленности. Практика опережала теорию. Массовые тестовые обследования не подкреплялись серьезной проверкой качества инструментария, решения о переводе некоторых обучающихся в классы для умственно отсталых детей принимались на основе коротких тестов без учета других факторов, влияющих на результаты проверки.

В промышленности на основе таких же тестов делались попытки классификации работников по различным профессиям, без внимательного учета личных склонностей и интересов. Ввиду надвигавшейся «тестомании» и ряда причин субъективного характера было принято известное постановление «О педологических извращениях в системе наркомпросов», наложившее запрет на применение «бессмысленных тестов и анкет». Это постановление получило расширенное толкование и привело к отказу от разработки научно-обоснованных методов психолого-психологической диагностики личности.

В те годы были, однако, и другие выступления – в пользу тестов. Так, известный отечественный психолог М.Я. Басов писал: «Я думаю все же, что эта долгая, подчас острая критика тестовой методики... в конце концов, приведет не к ниспровержению, не к упразднению этой методики, а, напротив, к ее упрочнению и к ее утверждению в определенных границах, в которых она, очевидно, имеет полное право на применение и существование»<sup>7</sup>.

Для четвертого (системно-экспериментального) этапа развития проблемы психолого-педагогической диагностики характерны следующие особенности, наложившие объективный отпечаток на ее дальнейшее научное рассмотрение: во-первых, с середины 30-х годов в отечественной педагогической науке возникла кризисная ситуация, спровоцированная усиленной идеологизацией и политизацией всех сторон жизни советского общества; во-вторых, Вторая мировая война потребовала от советского народа

---

<sup>7</sup> Басов М.Я. Общие основы педологии / отв. ред. Е.В. Левченко. 3-е изд. СПб., Алетейя, 2007. 776 с.

концентрации всех сил, огромных человеческих жертв и лишений, что объективно ослабило его общественный и научно-педагогический потенциал и оказало тем самым неблагоприятное воздействие на развитие педагогической науки в первые послевоенные десятилетия; в-третьих, вплоть до конца 50-х годов практически не проводились исследования и не публиковались научные статьи по вопросам диагностики вследствие фактического запрета на ее научное рассмотрение, принятого в 1936 году постановлением ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов».

В 60–70-е гг. исследования поведения и нравственного развития молодежи приобретают комплексный характер, о чем свидетельствует тот факт, что данной проблеме посвящен ряд работ психологов, педагогов, философов, основывающихся на четко определенных принципах исследования психолого-педагогических явлений. Главное значение данных исследований заключается в разработке и обосновании важных методологических положений психолого-педагогической диагностики, актуальных в современных условиях:

- нравственные особенности личности связаны с особенностями ее развития и возрастными стадиями;

- типичные для каждого возраста социально-психологические особенности личности оказывают определенное влияние на формирование типичных для каждого возраста черт;

- изучение нравственных качеств личности необходимо осуществлять в ее развитии с учетом диалектических противоречий и новообразований, свойственных возрастным стадиям.

В это же время начинается все более широкое внедрение самого понятия «психолого-педагогическая диагностика» в школьную практику, а позднее, с конца 70-х гг., и в практику профессиональной психологии и педагогики. Начинают проводиться специальные методические эксперименты по адаптации психологических методик к условиям психолого-педагогической диагностики в ходе повседневного учебно-воспитательного процесса.

Международная конференция, проходившая в 1967 г. в Берлине, дала новый толчок развитию неформальных тестов и тестов, ориентированных на определенный критерий. Примерно в это же время официально в педагогической литературе появляется термин педагогическая диагностика с полным его обоснованием. Данное понятие было предложено в 1968 г. немецким педагогом К. Ингенкампом по аналогии с медицинской диагностикой в рамках одного научного проекта. Это произошло не случайно. В 1970 г. вся немецкоязычная территория обладала 122 тестами и анкетами, определяющими школьную успеваемость, подготовленность детей к занятиям в школе, умственное развитие, пригодность к профессиональному обучению,

способность сконцентрироваться. Это довольно мало, если учесть, что они обслуживали все 13 школьных классов, все учебные предметы и прочие учебные курсы. Использование, достойное упоминания, эти тесты получили лишь в названных выше сферах, а также в экспериментальных школах.

На занятиях в школах второй ступени, прежде всего в гимназиях, тесты применялись крайне редко. В то же время объективные методы нашли применение в работах по изучению процесса преподавания, и в последующее десятилетие не было ни одного сколько-нибудь значительного исследования, позволившего себе отказаться от них.

К 1980 г. количество тестов и анкет, предназначенных для школы, возросло до 222, однако частотность их применения стремительно падала, прежде всего, из-за критики системы тестирования и сокращения числа обучающихся в начальной школе. В 70-е годы в общих школах и на ориентационной ступени в качестве методов, сочетающих преимущества объективного инструментария с традиционными формами оценки, были созданы диагностические анкеты, которые, правда, не удалось широко применять. Отчеты об успеваемости, заменившие в последние годы, главным образом в начальных классах, табель с отметками, свидетельствуют об отсутствии усилий, направленных на поиск более точных измерительных методов, и рассчитаны на действенность мер поощрения и энтузиазм педагогов.

В отечественной педагогической литературе понятие «психолого-педагогическая диагностика» в полной мере стало предметом исследования таких авторов, как А.С. Белкин (1970), А.И. Кочетов (1987), Н.К. Голубев (1988), В.П. Беспалько (1989), Б.П. Битинас и Л.И. Катаева (1993), В.Г. Максимов (1993) и др. В последние годы появились теоретические и методологические работы, посвященные диагностике и прогнозированию учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях различного уровня и профиля, подготовке педагогов к профессионально-диагностической деятельности, созданию образовательных информационно-диагностических центров, особенностям диагностической деятельности педагогов разных специальностей и т.д.

Сегодня существенно расширился круг объектов диагностики, ведущими направлениями становятся диагностика управления, самодиагностика. Впервые, характеризуя теоретическую функцию педагогики, В.А. Сластенин<sup>8</sup> указал на ее второй уровень – диагностический (1997). И.П. Подласый<sup>9</sup> в учебном пособии «Педагогика» предоставил студентам учебный материал диагностики развития, обучения, обученности, воспитанности и т.д. (2000).

---

<sup>8</sup> Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Общая педагогика: учеб. пособие для вузов: в 2 ч. / под ред. В.А. Сластенина. М.: ВЛАДОС, 2002. Ч. 1. 288 с. С. 152.

<sup>9</sup> Подласый И.П. Педагогика. Кн. 2: Процесс воспитания. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. 256 с. С. 85.

Психолого-педагогическая диагностика как новое направление психолого-педагогической науки требует серьезного и тщательного изучения. Выявление ее сущности, содержания, методов, особенностей и условий на современном этапе является одним из важнейших направлений совершенствования учебно-воспитательной работы за счет построения деятельности всего коллектива образовательного учреждения на основе психолого-педагогической диагностики. За сравнительно небольшой срок в психолого-педагогической теории сложился ряд направлений исследования психолого-педагогической диагностики, в которых изучается тот или иной феномен воспитания или обучения. Это позволяет охарактеризовать нынешний этап развития психолого-педагогической диагностики как этап становления дифференциальной диагностики в психологии и педагогике. Более активно в психолого-педагогической теории разработана диагностика обучения, несколько пассивнее – диагностика воспитания. К основным направлениям, по которым ведутся исследования проблем психолого-педагогической диагностики, относятся: диагностика воспитанности личности, диагностика воспитанности коллектива, диагностика процесса воспитания, диагностика межличностных отношений, диагностика отклонений.

Таким образом, историко-педагогический анализ проблемы диагностики в воспитании позволяет констатировать, что, несмотря на богатую историю и традиции психолого-педагогической науки, которые могут быть положены в основание психолого-педагогической диагностики как относительно специфической и дифференцированной деятельности педагогов, ее дальнейшая разработка и развитие приобретают возрастающее значение в современных условиях.

## 1.2. Понятийная основа психолого-педагогической диагностики и диагностического инструментария

### Понятие педагогической диагностики

«Термин «диагностика» происходит от греческих слов «dia» – между, врозь, после, через, раз, «gnosis» – знание. В античном мире диагностиками назывались люди, которые после сражения подсчитывали количество убитых и раненых. В эпоху Возрождения диагностика – уже медицинское понятие, означающее распознавание болезни. В XX веке это понятие стало широко использоваться в философии, а затем и в психологии, технике и других областях»<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Голубев Н.К., Битинас Б.П. Введение в диагностику воспитания. М.: Педагогика, 1989. 158 с. С. 6.

В общем смысле диагностика – особый вид познания, находящийся между научным знанием сущности и опознаванием единичного явления. Результат такого познания – диагноз, т.е. заключение о принадлежности сущности, выраженной в единичном, к определенному установленному наукой классу<sup>11</sup>.

Понятие «педагогическая диагностика» было предложено немецким ученым Карлхайнцом Ингенкампом по аналогии с медицинской и психологической диагностикой в 1968 г. в рамках одного научного проекта. Ученый определил педагогическую диагностику как средство, способствующее выявлению предпосылок, условий и результатов педагогического процесса в целях его оптимизации<sup>12</sup>.

Под диагностической деятельностью Ингенкамп понимает процесс, в ходе которого (с использованием диагностического инструментария или без него), соблюдая необходимые научные критерии качества, преподаватель наблюдает за учащимися, проводит анкетирование, обрабатывает данные наблюдений и опросов и сообщает о полученных результатах с целью описать поведение, объяснить его мотивы или предсказать поведение в будущем.

В настоящее время существуют различные определения педагогической диагностики.

Подласый И.П. рассматривает педагогическую диагностику как «исследовательскую процедуру, направленную на «прояснение» условий и обстоятельств, в которых будет протекать педагогический процесс»<sup>13</sup>.

Загвязинский В.И. дает следующее определение педагогической диагностике: «Процесс и способы определения степени развития личностных качеств, затруднений в обучении, развитии, общении, освоении профессии, а также эффективности функционирования и развития психологических систем, технологий, методик, педагогических проектов»<sup>14</sup>.

Борытко Н.М. под педагогической диагностикой понимает «деятельность по выявлению актуального состояния и тенденций индивидуально-личностного развития субъектов педагогического взаимодействия, направленную на управление качеством образовательного процесса»<sup>15</sup>.

---

<sup>11</sup> Ждамирова И.М. Педагогическая диагностика как частный вид диагностирования // Вестник Сев-КавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». 2004. № 2(12). С. 43–52.

<sup>12</sup> Ингенкамп К. Педагогическая диагностика: пер. с нем. М.: Педагогика, 1991. 240 с. С. 7.

<sup>13</sup> Подласый И.П. Педагогика. Кн. 2: Процесс воспитания. М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. 256 с. С. 122.

<sup>14</sup> Загвязинский В.И. Методология и методы психолого–педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с. С. 52.

<sup>15</sup> Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина, И.А Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 288 с. С. 10.

В.Г. Максимов рассматривает педагогическую диагностику как практику выявления качества педагогической деятельности, причин ее успехов или неудач<sup>16</sup>.

Педагогическая диагностика является составной частью профессиональной деятельности преподавателя и имеет прямое отношение ко всем компонентам этой деятельности. Педагогическую диагностику формирования готовности педагогов к реализации инновационной деятельности можно определить как исследовательскую процедуру, направленную на выявление и оценку уровня готовности педагогов к реализации инновационной деятельности.

Обобщая приведенные определения педагогов и психологов, можно выделить следующие характерные особенности педагогической диагностики:

1. Педагогическая диагностика – это одновременные оперативные изучение и оценка, регулирование и коррекция процесса или явления на уровне личности обучающегося, деятельности учителя или руководителя образовательного учреждения. Она создает условия для успешных действий педагога и руководителя образовательного учреждения в принятии определенной совокупности способов, средств и психолого-педагогических воздействий.

2. Диагностика – способ познания, изучения и установления различных отношений, состояний, качеств и свойств объектов исследования. Анализ общей и педагогической литературы показывает, что диагностика получила широкое применение в различных областях человеческой деятельности. Наиболее известными сегодня являются такие ее разновидности, как «медицинская диагностика», «психодиагностика», «диагностика управления», «техническая диагностика» и др.

3. Диагностика – особый вид познания, находящийся между научным знанием сущности и опознаванием единичного явления. Результат такого познания – диагноз (гр. *diagnoss* – распознавание, определение). Диагноз – заключение о принадлежности сущности, выраженной в единичном, к определенному установленному наукой классу. Данное понятие широко представлено и в современной педагогической науке. Однако в педагогике диагностика изменила свое содержание. Так, если, психодиагностика стремится оценить личность и отдельные ее стороны как относительно устойчивые образования, то педагогическая диагностика направлена, прежде всего, на результаты формирования личности воспитанника, поиск оптимальных путей достижения этих результатов и характеристику целостного педагогического процесса.

---

<sup>16</sup> Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 272 с. С. 43.



4. Педагогическая диагностика представляет собой сложный и специфический вид педагогической деятельности, динамическую систему взаимодействия воспитателей и воспитуемых, содержание которого составляет целенаправленное изучение и преобразование воспитанника. Наиболее важным элементом диагностической деятельности педагога выступает педагогический диагноз.

5. Педагогическую диагностику учёные рассматривают как механизм выявления индивидуальных особенностей и перспектив развития личности. С помощью педагогической диагностики анализируется учебный процесс и определяются результаты деятельности как обучающегося, так и педагога. Для достижения целей в ходе диагностических процедур устанавливается предпосылки к обучению, имеющиеся у отдельных обучающихся и у группы в целом; определяются условия, необходимые для организации планомерного процесса обучения.

Цели диагностики: 1) оптимизировать процесс индивидуального обучения; 2) определить результаты деятельности участника педагогического процесса и качество образования; 3) свести к минимуму ошибки, которые могут быть допущены в процессе обучения.

В последнее время педагогическая диагностика становится всё более полифункциональной и включает в себя следующие функции:

- *аналитическую* – выявляет причинно-следственные связи между условиями и результатами обучения;

- *собственно диагностическую* – способствует изучению уровня обученности, воспитанности и развития обучающегося, а также уровня профессиональной компетентности учителя;

- *оценочную* – предполагает качественную и количественную оценку деятельности участников педагогического процесса;

- *коррекционную* – направлена на исправление (изменение) действий учителя и ученика с целью устранения негативных последствий обучения;

- *ориентационную* – предусматривает профилактику негативных последствий обучения и определение новых целей;

- *информационную* – нацелена на постоянное информирование участников педагогического процесса о позитивных результатах педагогической диагностики.

Перечисленные функции позволяют сконструировать комплекс диагностик с учётом следующих принципов: изучения учащихся в деятельности, в динамике, а также комплексного изучения обучающихся.

К основным методам проведения педагогической диагностики относятся:

- наблюдение;

- опрос (интервьюирование, анкетирование);

- тестирование;
- изучение продуктов деятельности;
- эксперимент и другие.

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

- а) описание действий, состояний, отношений объекта воспитания в педагогических и психологических понятиях;
- б) их объяснение на основе педагогической и психологической теории;
- в) прогноз развития событий в данной ситуации и в будущем;
- г) аргументированную педагогическую оценку имеющих место и прогнозируемых фактов;
- д) заключение о педагогической целесообразности принимаемого решения.

Для того чтобы понять сущность и особенности педагогической диагностики, уместно провести сравнение между работой врача и педагога. Первый начинает врачевание своего пациента с выяснения происхождения болезненных симптомов, устанавливает их причины, прогнозирует течение болезни и ее возможные последствия для больного, и с учетом медицинского заключения (диагноза) назначает лечение и соответствующие лекарства. Опытный и умелый педагог также в начале своей работы с воспитанником внимательно и обстоятельно изучает социально-педагогические условия его прежнего формирования и развития, устанавливает причины и факторы негативных образований, их характер. Затем он прогнозирует возможные альтернативы в развитии воспитанника и их последствия для него с учетом спроектированной программы психолого-педагогической коррекции его трудности.

Важным показателем профессионального мастерства педагога выступает способность и умение воспитателя диалектически увязать разные по отдаленности и педагогической целесообразности цели перевоспитания с потенциальными возможностями воспитанника. Для многих исследователей понятие «диагностика» означает лишь фиксацию некоторых показателей обученности, воспитанности или проявлений качеств личности воспитанника в различных ситуациях его жизнедеятельности. Такой подход ограничивает функциональные и потенциальные возможности диагностики в обеспечении такого направления, как превентивная педагогическая деятельность воспитателей, объективной, надежной и валидной диагностической информацией о реальном развитии детей с признаками отклонений в их поведении, реальных возможностях по их переориентации и исправле-

нию. Знание и учет данных особенностей диагностической деятельности позволяет в общем смысле понять содержание педагогической диагностики.

С одной стороны, диагностика осуществляется с целью изучения внешних обстоятельств жизни воспитанников, т.е. условий и характера воспитания и обучения, семьи, круга общения и других известных факторов формирования и развития личности. С другой стороны, для диагностики принципиально значимым становится изучение внутреннего мира воспитанника: соотношение личностных качеств, его направленности, ценностных ориентации и др.

При использовании термина «диагностический психологический инструментарий» в широком смысле понимается система методов и технологий психологической деятельности практического психолога; в узком смысле – совокупность средств и материалов, необходимых для введения субъекта в коррекционно-диагностическое взаимодействие с практическим психологом и его результативного осуществления.

Остановимся на классификации диагностического психологического инструментария, опираясь на второе значение данного термина. Выделяется два основных вида диагностического психологического инструментария применительно к практической деятельности психолога. Это специфический вид психологического инструментария (собственно психологический инструментарий) и неспецифический вид, призванный сопровождать или технически обеспечивать психологическую деятельность. Дальнейшая дифференциация средств и материалов осуществляется в соответствии с видовой принадлежностью.

Стимульный и интерпретационный инструментарий является структурной частью методик, тестов и коррекционно-диагностических технологий. Следовательно, конкретный «набор» (комплект, пакет) психологического инструментария определяется комплексом тех прикладных средств психолога, которые лежат в поле его теоретических и концептуальных представлений, а также в его профессиональной компетенции. Так, практический психолог, работающий только в русле деятельностного подхода, оперирует методиками, концептуальной основой которых является развитие ведущих типов деятельности у детей дошкольного возраста. Это означает, что его психологический инструментарий будет составлен из материалов и средств, обеспечивающих целенаправленное решение поставленных задач в процессе: изобразительной деятельности («Пиктограмма», «Дорисовывание фигур» и др.), деятельности конструирования («Рыбка»), предметной деятельности («Пирамидки», «Матрешка» и др.), вербальной деятельности («Дополнение фраз», «Три желания» и др.) и игровой деятельности («Игровая комната»). И наоборот, психолог-практик, теоретической основой деятельности которого является психодинамический подход,

оснащен инструментарием, обеспечивающим механизм проекции личностно-эмоциональных особенностей: фотографиями с растушеванным изображением – САТ1, размытыми цветными пятнами – методика Роршаха, установками изображения – «Рисунок семьи», «Рисунок несуществующего животного».

Востребованность различных технологий в работе педагога обязывает его к подготовке соответствующего психологического инструментария как специфического, так и неспецифического.

**Требования**, предъявляемые к психологическому инструментарию:

Прежде всего, это *требование соответствия*. Речь идет о соответствии оригиналу, т.е. стандартам, заложенным в оригинальном (авторском) экземпляре коррекционно-диагностического средства. Это относится ко всему стимульному и интерпретационному материалу. Так, в методике «Самое непохожее» заложены геометрические фигуры круга и квадрата определенного размера и цвета (красный и синий). Варьирование заданных параметров размера, цвета и формы недопустимо. В методике «Последовательность картинок» серия картинок со сквозным сюжетом и общими персонажами не может быть заменена картинками с добавлением деталей к предмету и т.д. В методиках САТ и ТАТ фотографии не могут быть «доработаны» прорисовыванием деталей и цветовым оформлением. Что касается интерпретационных средств, то они должны соответствовать авторской (оригинальной) методике, носить те же количественные и качественные значения.

*Требование комплектации*. Оно относится к необходимости комплектации стимульного и интерпретационного материалов. Если в оригинальной методике (тесте) заложен комплект инструментария, то использование данных диагностических средств при отсутствии того или иного материала не рекомендуется. Так, отсутствие шкал переводов баллов в стандартизированных методиках делает невозможным интерпретацию диагностических данных.

Кроме того, диагностический психологический инструментарий может быть определен как монофункциональный. Это означает невозможность использования стимульного или интерпретационного материалов одного психодиагностического средства как модификацию другого. Психологический инструментарий специфичен и ни в коей мере не взаимозаменяем. Так, варианты печатного стимульного материала (комплекс Венгера) рассчитаны на одноразовое индивидуальное использование.

Таким образом, говоря о диагностическом психологическом инструментарии как о средстве профессиональной деятельности, необходимо соотносить его как с теоретическими представлениями, коррекционно-

диагностическими технологиями, так и с требованиями, предъявляемыми к его подбору и комплектации.

### Принципы деятельности педагога в процессе педагогической диагностики

Диагностическая деятельность и отношения, в ней возникающие, нагружены этически, так как в ней участвуют реальные люди, со своими отношениями, моралью, ценностями. Поэтому многими авторами сформулирован ряд этических принципов, которыми руководствуется педагог в своем взаимодействии.

**Принцип ненанесения ущерба испытуемому** – требование организовать деятельность так, чтобы ни ее процесс, ни ее результат не наносили испытуемому какой-либо вред (здоровью, состоянию, социальному положению и др.). Согласно этому принципу, испытуемый должен быть информирован о целях исследования, методах и формах использования полученных результатов. Необходимо получение согласия испытуемого участвовать в обследовании. Используемые методики должны давать необходимую и достаточную информацию об испытуемом с точки зрения запроса заказчика. Важно также согласовать с испытуемым информацию, предоставляемую заказчику, причем она не должна ухудшить положение испытуемого.

**Принцип компетентности** – требование к педагогу браться за решение только тех вопросов, по которым он профессионально осведомлен и обладает необходимыми умениями и навыками. Реализуется он в сотрудничестве педагога и испытуемого, т.е. важно педагогическое просвещение относительно возможностей педагогической науки в целом и пределах собственной профессиональной компетентности. Общение с испытуемым строится на взаимной симпатии и доверии, но в то же время позволяет без ущерба решать поставленные задачи. Педагог не работает с испытуемым в состоянии болезни. В то же время при интерпретации результатов педагог опирается на данные психологической и педагогической наук.

**Принцип беспристрастности** – требование не допускать предвзятого отношения к испытуемому, какое бы впечатление он не производил и каково бы не было мнение о нем. Методики, применяемые педагогом, должны быть стандартизированы и адекватны целям исследования, особенностям испытуемого.

**Принцип конфиденциальности** – требование, согласно которому материалы, полученные диагностом на основе доверительных отношений с испытуемым, не подлежат сознательному или случайному разглашению вне установленных условий. Для этого материалы диагностики кодируют-

ся, доступ к ним заранее регламентируется, согласуются сроки их использования и время уничтожения.

**Принцип осведомленного согласия** – объединение требований, приведенных выше. Он реализуется в извещении всех участников диагностической деятельности об этических правилах и согласии с ними.

### Диагностическая деятельность педагога

Систематическое наблюдение педагога за обучающимися уже является диагностической деятельностью. При этом для обсуждения некоторых принципиальных вопросов не столь важно, каким образом осуществлялся сбор диагностической информации: с помощью соответствующего инструментария (классные работы, тесты, анкеты и т.д.) или без него (например, методом простого наблюдения). В диагностической деятельности выделяются следующие аспекты: а) сравнение, б) анализ, в) прогнозирование, г) интерпретация, д) доведение до сведения учащихся результатов диагностической деятельности, е) контроль за воздействием на обучающихся различных диагностических методов.

Сравнение является отправной точкой процесса диагностики. Даже наблюдая за чем-то в быту, мы, не осознавая того, постоянно проводим сравнение. Мы хотим осмыслить увиденное, включить его в свой опыт и дать ему оценку. Для этого мы воспроизводим в памяти точно такие же или сходные наблюдения, сделанные нами раньше. Не только наши собственные наблюдения, но и описания, подготовленные другими людьми, могут помочь нам в классификации наблюдений. Если же в каком-то совершенно новом наблюдении отсутствует основа для сопоставления, то, придя вначале в состояние полной растерянности, мы затем стараемся помочь себе, включая на наблюдение категории, обладающие наибольшим сходствами.

Наблюдая за поведением человека, мы сравниваем его поведение с его же прежним поведением или с поведением других индивидуумов в настоящее время или в прошлом, или же с описанием поведения какого-то неизвестного нам лица. По сути, это те аспекты сравнения, которые называются в педагогической диагностике индивидуальной, социальной или объективной соотносительной нормой. Если мы выбираем для сравнения несопоставимые объекты, то это приводит к ошибкам. Если у нас в запасе нет наблюдений, основанных на личном опыте, и мы опираемся лишь на расплывчатые описания других лиц, то в таком случае чрезвычайно трудно судить о степени выраженности поведения. В таком положении, к примеру, оказывается молодой преподаватель в начале своей преподавательской практики, когда он должен оценивать уровень воспитанности обучающихся, ориентируясь только на внешнее поведение.

При анализе педагог выходит за пределы сопоставительной классификации наблюдений. Ему надо установить, почему поведение того или иного индивидуума отличается от его прежнего поведения, от поведения других индивидуумов или же отклоняется от нормы. Необходимо проанализировать причины, причем в практике делается тем более заинтересованно, чем в большей степени поведение того или иного учащегося не совпадает с ожиданиями.

В сфере педагогической диагностики преподаватель вынужден постоянно экстраполировать данные, полученные в результате сопоставлений и анализа, на поведение в других ситуациях или в будущем. В школе подобное экстраполирование чаще всего выступает в форме прогнозирования. Во время обычного занятия преподаватель постоянно прогнозирует ситуацию и в зависимости от результатов своего прогноза определяет последовательность этапов учебного процесса и план воспитательного воздействия на ученика. Следует заметить, что, учитывая требования сегодняшнего дня, каждый преподаватель просто обязан заниматься прогнозированием.

Интерпретация – процесс, в ходе которого вся информация в зависимости от ее важности сводится в единое целое. Преподаватель обязан постоянно давать оценку, в которую наряду с его собственной точкой зрения и ожиданиями вплетает также информацию, накопленную им за какой-то промежуток времени. Эта информация должна быть систематизирована и критически оценена, обобщена в виде концепции, содержащей оценку. Эта информация может иметь самые разные источники: существуют сведения об опыте прежних учителей, указания родителей, биографические данные, собственные наблюдения, тесты.

О процессе поиска оценки известно не очень много. Как представляется, педагоги придают большее значение количественным, а не качественным характеристикам того или иного явления. Кроме того, известно, что процесс интерпретации находится под сильным воздействием имплицитной теории личности того, кто производит оценку. В целом же эта область исследована недостаточно. Процесс интерпретации обнаруживает существенные различия в зависимости от того, интерпретируются ли только личные наблюдения самого педагога или же к ним добавляются результаты наблюдений других лиц и данные, полученные с помощью объективных методов. В первом случае вся субъективная окраска наблюдений полностью просачивается уже в сам процесс сбора данных, и в результате исчезает различие между процессом сбора данных и собственно оценкой. Во втором случае реальна опасность того, что производящий оценку просто заимствует информацию. Но чаще всего оценивающий сопоставляет полученные данные с личными наблюдениями. Этот процесс проходил бы го-

раздо успешнее, если бы преподаватели получали более интенсивную подготовку в этой области.

Следующим этапом является доведение результатов диагностической деятельности до сведения обучающихся и контроль за воздействием на них этой информации. Сообщение обучающимся результатов диагностической деятельности играет более важную роль в педагогической диагностике, чем в области психологической диагностики при изучении профессиональной пригодности. Обратная связь необходима для того, чтобы добиться педагогического воздействия. До сих пор в педагогической диагностике полностью пренебрегали той ролью, которую играет информация о результатах диагностической деятельности для обучающихся.

Таким образом, следует констатировать, что в педагогической диагностике, прежде всего, сравнивается наблюдаемое поведение с прежним поведением того же лица, с поведением других лиц, с описанием поведения какого-нибудь лица или же с описанием стандартного поведения, анализируется с целью определения причины отклонения в поведении, прогнозируется, с тем, чтобы предвидеть поведение в других ситуациях или в будущем, интерпретируется, чтобы после индексации и оценки имеющейся информации дать оценку тому или иному поведению.

### Научное познание и диагностика

Познание – творческая деятельность субъекта, ориентированная на получение достоверных знаний о мире. Познание является сущностной характеристикой бытия культуры и в зависимости от своего функционального предназначения, характера знания и соответствующих средств и методов может осуществляться в следующих формах: обыденное, мифологическое, религиозное, художественное, философское и научное. Исходную структуру познания представляет субъект – объектное отношение, где вопрос о возможности адекватного воспроизведения субъектом сущностных характеристик объекта (проблема истины) является центральной темой гносеологии.

Наука (и естествознание) включает эмпирический и теоретический уровни. В рамках одного из них собирается экспериментальный материал, а в рамках другого – формируются гипотезы, законы и теории, а также методы и методология естественно-научного познания. Очевидно, однако, что это разделение носит условный характер, поскольку эти уровни познавательного процесса взаимодополняемы и взаимообусловлены.

Эмпиризм – теория, рассматривающая чувственный опыт в качестве единственного (основного) источника знаний о природе. В его рамках утверждается, что все знание обосновывается в опыте и посредством опыта. Выделяют три ступени опыта.



1) Восприятие – непосредственное воздействие предметов внешнего мира на человека. 2) Ощущение – формирование отчетливого образа объекта при соприкосновении с ним. 3) Представление – обобщенный образ объекта, сохраняемый и воспроизводимый в рамках сознания и без непосредственного его воздействия на органы чувств.

Теория (греч. *theoria* – рассматривание, исследование) – система обобщенного достоверного знания вещи, явления или процесса объективной реальности. Теория описывает, объясняет и предсказывает функционирование определенных ее (реальности) объектов. Если эмпирический уровень познания связан преимущественно с чувственным отражением бытия, то теоретический – обусловлен доминантой рационального. Его основы заложены в рамках философского классического рационализма XVII–XIX вв.

Познание связывается с мыслящим Я, т.е. с человеческим сознанием (мышлением). Использование действительного научного метода, включающего достоверность познания, аналитичность и систематизацию, подготовило основу формирования классического естествознания.

Принято выделять три основные ступени логического типа мышления:

– понятие – способ обобщения сходных по качественным характеристикам предметов и явлений (к примеру, козы, овцы, коровы – домашние животные);

– суждение – мысль, выраженная в форме конкретного утверждения, имеющего как истинный («все планеты вращаются вокруг Солнца»), так и ложный («все планеты вращаются вокруг Земли») характер;

– умозаключение – способ теоретического постижения истины, основанный на логических построениях, когда из посылок выводится новое суждение.

В рамках научного познания выделяется диагностика. Сам по себе термин «диагностика» образован от известных греческих корней («диа» и «гнозис») и буквально рассматривается как «различительное познание». Этот термин активно используется во многих областях науки и общественной практики.

Диагностика – распознавание состояния определенного объекта или системы путем быстрой регистрации его существенных параметров. По существу педагогическая диагностика насчитывает столько же лет, сколько вся педагогическая деятельность. Кто учил планомерно, всегда пытался определить и результаты своих усилий. Это делалось на протяжении нескольких тысячелетий педагогической деятельности с помощью методов, которые по нашим нынешним понятиям являются донаучными. И только в последние два столетия во всевозрастающей степени стали применяться научно контролируемые методы.

Понятие «педагогическая диагностика» было предложено по аналогии с медицинской и психологической диагностикой в 1968 г. в рамках одного научного проекта и использовано Инго Хартманом в 1969 г. в названии неопубликованного доклада. Утверждение Клауера, согласно которому «педагогическая диагностика вышла из психологической диагностики», не соответствует истине. По своим задачам, целям и сфере применения педагогическая диагностика всегда была самостоятельна. В то же время, когда начались поиски научно обоснованных методов, педагогическая диагностика заимствовала свои методы и во многом образ мыслей у психологической диагностики. Но ведь и психологическая диагностика несколько десятилетий тому назад взяла на вооружение многие методы и модели медицины и биологии, не приобретя все же репутации дисциплины, «выросшей» из этих наук.

Педагогическая диагностика сегодня все еще является скорее активно оспариваемой и неопределенной программой, чем сформировавшейся научной дисциплиной. Существуют различные определения педагогической диагностики. Так, в одном из определений под педагогической диагностикой понимаются «все меры по освещению проблем и процессов в области педагогики, по измерению эффективности учебного процесса и успеваемости, по определению возможностей каждого в плане получения образования, особенно такие меры, которые служат принятию индивидуально: решения о выборе желаемой специализации в системе школьного образования, на третьей ступени обучения, в системе профессиональной подготовки или на курсах повышения квалификации».

Диагностика при выборе пути образования в школе имеет целью получение информации, служащей оптимизации педагогической деятельности. В соответствии с этим различают педагогическую диагностику в узком и широком смысле.

Педагогическая диагностика в узком смысле – предмет составляют планирование и контроль учебного процесса и процесса познания. Педагогическая диагностика в широком смысле – охват всех диагностических задач в рамках консультирования по вопросам образования, в том числе и в воспитательном аспекте. Педагогическая диагностика устанавливает связь между успеваемостью и предпосылками к учебе, оценивает правильность выбора учебных целей или учебно-организационных мер на базе определения условий, в которых протекает учебный процесс, а также определяет уровень развития личности.

Ряд ученых утверждает, что «классификация педагогических диагностических задач не может быть сделана раз и навсегда. По этой причине она не должна входить в определение педагогической диагностики. Таким образом, остается только один относительно формальный подход к опре-

делению педагогической диагностики: педагогическая диагностика является совокупностью познавательных усилий, служащих принятию актуальных педагогических решений». Такая формулировка предполагает проведение разграничения между педагогической диагностикой и научным исследованием, прибегнув к дополнительным объяснениям. Это делается, считая, что «познавательные усилия педагогической диагностики направлены не на открытие всеобщих взаимосвязей, а на более детальную категоризацию или классификацию отдельного случая», что необходимо для принятия конкретного педагогического решения. Такое проведенное разграничение между педагогической диагностикой и научным исследованием представляется важным, и с ним можно согласиться.

Педагогическая диагностика призвана, во-первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения, во-вторых, в интересах общества обеспечить правильное определение результатов обучения и, в-третьих, руководствуясь выработанными критериями, свести к минимуму ошибки при переводе обучающихся из одной учебной группы в другую, при направлении их на различные курсы и выборе специализации обучения. Для достижения этих целей в ходе диагностических процедур, с одной стороны, устанавливаются предпосылки к обучению, имеющиеся у отдельных индивидуумов и у представителей учебной группы в целом, а с другой, определяются условия, необходимые для организации планомерного процесса обучения и познания. С помощью педагогической диагностики анализируется учебный процесс, и определяются результаты обучения воспитания.

Диагностическая деятельность – процесс, в ходе которого (с использованием диагностического инструментария или без него), соблюдая необходимые научные критерии качества, педагог наблюдает за обучающимися и проводит анкетирование, обрабатывает данные наблюдений и опросов и сообщает о полученных результатах с целью описать поведение, объяснить его мотивы или предсказать поведение в будущем.

Педагогическая диагностика относится ко всей сфере педагогической деятельности, хотя часто она выступает на передний план именно в народном образовании благодаря той огромной роли, которая отводится его институтам в жизни общества. Диагностическая деятельность осуществляется и тогда, когда речь идет не об улучшении учебного процесса для отдельных индивидуумов или лиц, обучающихся совместно, и не о получении помощи, необходимой для принятия индивидуального решения, но о приобретении более общих познаний, например, в вопросе о том, насколько применимы конкретные дидактические методы, средства и т.п. при обучении учащихся, обладающих определенными признаками. В таком случае педагогическая диагностика служит дидактическим или научно-педагогическим исследованиям, в ходе которых даже при эмпирическом характере

изысканий почти всегда используются диагностические методы. В то же время это не приводит к стиранию грани между научным исследованием и педагогической диагностикой.

Куррикулум (curriculum) – общий план проведения занятия, включающий содержание занятия, его цели, методы и результаты. Оценка куррикула также не является задачей педагогической диагностики. Оценка куррикула в этом смысле выявляет признаки отдельных учащихся, с тем, чтобы сделать выводы о куррикулуме, о форме организации процесса воспитания и т.п. Обучающийся в данном случае выступает лишь как «носитель признаков». В педагогической диагностике, напротив, выявляются индивидуальные данные обучающегося для того, чтобы понять его самого и приспособить дидактические методы к его индивидуальным качествам. Измерительные процессы могут быть идентичными, но в одном случае они направлены на фактический материал общего характера, а в другом – на индивидуума или группу индивидуумов с целью усовершенствовать процесс обучения для этих конкретных лиц. Здесь просматривается важнейший различительный признак между педагогической диагностикой и научным исследованием.

### Психодиагностика и педагогическая диагностика

Рассмотрим психодиагностику, а также ее основные отличия от педагогической диагностики. Слово «психодиагностика» означает буквально «постановка психологического диагноза», или принятие квалифицированного заключения о наличном психологическом состоянии человека (группы людей) в целом или по отношению к какому-либо отдельно взятому психологическому свойству.

Психодиагностика – это область психологической науки и одновременно важнейшая форма психологической практики, которая связана с разработкой и использованием разнообразных методов распознавания индивидуальных особенностей человека (группы людей). Психодиагностика выступает как совокупность способов и средств определения индивидуально-психологических характеристик личности для последующего, при необходимости, коррекционного воздействия на ее развитие. Исходя из этого определения, прежде всего надо осознать высочайшую ответственность всех тех, кто берется осуществить эту функцию. Уровень профессионализма такой деятельности включает в себя, по крайней мере, два составляющих элемента. Способность: а) собрать факты и дать им обоснованное объяснение; б) подобрать адекватные приемы психолого-педагогического воздействия. Очевидно, что для комплексного решения этой двуединой задачи наиболее эффективно сочетание усилий специалистов психологической службы и опытных педагогов-практиков.

При определении места психодиагностики в системе психологического знания сложилось два его понимания: психодиагностика как наука и психодиагностика как практическая деятельность.

В первом понимании психодиагностика выступает непосредственной теоретической основой диагностической деятельности психолога-практика. Как научная дисциплина она: изучает и рассматривает природу психологических явлений и принципиальную возможность их научной оценки, соответствие применяемых психодиагностических средств принятым общенаучным и методологическим требованиям; разрабатывает основные методические требования, предъявляемые к различным средствам психодиагностики и процедуре их применения; изучает основания достоверности результатов практической психодиагностики, изучает и разрабатывает основные процедуры конструирования и проверки научности методов психодиагностики.

Психодиагностика как практическая деятельность включает в себя: определение профессиональных требований, предъявляемых к психологу как психодиагносту, а также к условиям проведения психодиагностической работы; выявление и оценку психологических особенностей личности и группы. Таким образом, психодиагностика как сфера науки включает в себя принципы, процедуры и способы проверки научности различных методов психодиагностики. Как область практики она ориентирована на профессиональные знания и умения, связанные с практическим применением ее методов. И в том, и в другом случае речь идет о способах оценки психологических процессов, свойств и состояний человека. Теоретическая психодиагностика научно обосновывает, как это лучше сделать, а практическая показывает, как правильно.

Существует ряд различий между педагогической диагностикой и психодиагностикой. Педагогическая диагностика никогда не была только исполнителем, который по заказу исследует клиентов, отмечает их признаки и затем передает полученные данные заказчику. Педагогическая диагностика может выполнять только служебную функцию внутри системы воспитания и обучения. Характерным для педагогики является не то, что она занимается процессом познания в определенной области, а то, что она является теоретическим фундаментом практической деятельности. Этой же задаче подчиняется и педагогическая диагностика. Психологам удалось ввести в дискуссию вокруг педагогической диагностики много своих проблем, хотя эти проблемы не являются для нее релевантными. Педагогическая диагностика должна быть подчинена педагогике, и необходимо вновь еще более четко обозначить ее самостоятельность по отношению к психодиагностике.

Таким образом, можно сделать вывод, что педагогическая диагностика в своем донаучном проявлении всегда была составной частью педагогической деятельности. В ходе научного осмысления педагогической диагностики принципиально меняется не содержание и объем оценочной практики, а лишь ее теоретическое и методическое обоснование. Педагогическая диагностика отличается от научно-педагогического исследования тем, что она предполагает применить актуальные педагогические меры к отдельному обучающемуся или группе обучающихся. Педагогическая диагностика исследует учебный процесс, т.е. уровень обученности и воспитанности. В ходе исследования изучаются предпосылки, условия и результаты учебного процесса с целью его оптимизации или обоснования значения его результатов для общества.

### Сущность и функции педагогической диагностики

В любой отрасли профессиональной деятельности особая роль принадлежит диагностике состояния и качества производимой продукции и производственного процесса. Не составляет исключения и профессионально-педагогическая деятельность учителя, педагогического коллектива школы. Однако, как писал еще К.Д. Ушинский, педагогическая диагностика пока еще не стала органической составной частью профессиональной деятельности педагога, и воспринимается она педагогами не на том уровне серьезного отношения, на котором находится психодиагностика у психологов, медицинская диагностика у медиков и техническая диагностика у инженеров. Обычно считается, что изучение учащегося, воспитуемого – функция психологии, а не педагогики. Каждый учитель проверяет результативность обучения и воспитания, выясняет причины слабой успеваемости, однако эти аналитические действия не соотносят с диагностикой. Руководитель школы посещает уроки, анализирует их, оценивает – это называется внутришкольным контролем, но никак не диагностикой состояния учебного процесса. Критерии качества деятельности школы также обычно не связываются с диагностикой состояния определенного звена системы образования и разрабатываются вне ее принципов и процедур.

Педагогическая диагностика в не совсем четко выраженном виде присутствует в любом педагогическом процессе, начиная с взаимодействия учителя и ученика на уроке и кончая управлением системой народного образования в целом. Она проявляется и в форме контрольных работ, и в любой характеристике, как ученика, так и учителя, без нее не может быть состоятельным экспериментальное исследование, не обходится ни одна инспекторская проверка. Многие перечисленные педагогические явления не тождественны педагогической диагностике, они богаче ее и имеют право на самостоятельность. Необходимо выявить, что в них и во многих других

педагогических объектах относится к понятию «педагогическая диагностика».

В понятии «педагогическая диагностика» прилагательное «педагогическая» характеризует следующие особенности данной диагностики: во-первых, диагностика 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; во-вторых, и это главное, она дает принципиально новую содержательную информацию о качестве педагогической работы самого учителя; в-третьих, она осуществляется при помощи методов, которые органически вписываются в логику педагогической деятельности учителя; в-четвертых, с помощью педагогической диагностики усиливаются контрольно-оценочные функции деятельности учителя; в-пятых, даже некоторые традиционно применяемые средства и методы обучения и воспитания могут быть трансформированы в средства и методы педагогической диагностики.

Диагноз – дифференцированное знание о единичном, отнесение отдельного к определенной группе, типу, классу. Такой подход предполагает следующее: во-первых, создание полного перечня этих групп, типов, классов: в медицине – всевозможных нарушений нормального функционирования организма, в технике – различных неполадок объектов и систем и т.п. Педагогическая диагностика также нуждается в предварительном структурировании учебно-воспитательного процесса и его компонентов. Во-вторых, проведение диагноза на основе информации о состоянии отдельных параметров системы. В-третьих, принятие решений, что является наиболее сложным и наименее разработанным моментом педагогического диагноза.

Педагогическая диагностика занимается конструированием современного и надежного прибора для фиксации состояний существенных признаков, разработкой алгоритмов и процедур принятия решений, подготовкой соответствующих методических рекомендаций для всех участников педагогического процесса. Педагогическая диагностика в школе – практика выявления качества учебно-воспитательной деятельности, причин ее успехов или неудач, а также совершенствования этой практики.

В современных условиях постепенного перехода к разнообразию в обучении и воспитании, к демократизации воспитательных взаимодействий все большее значение приобретает точная, сопоставимая информация о сильных и слабых сторонах явлений и процессов, происходящих в школе. Такую информацию может предоставить педагогическая диагностика, поскольку ее назначение выражается в следующих функциях: обратной связи, оценочной, управленческой.

В педагогической диагностике основной ведущей функцией является функция обратной связи в процессе обучения и воспитания. Суть этой функции заключается в том, что диагностические данные об уровнях воспитанности и образованности обучающихся на определенном этапе их развития служат главной информацией для анализа прошлого педагогического опыта и конструирования дальнейшего педагогического процесса. Существующая в настоящее время система оценки учебно-воспитательной работы школы обладает некоторыми преимуществами, однако не соответствует такому пониманию, как самоуправляющаяся система. К примеру, деятельность участников процесса обучения в педагогической теории рассматривается с наибольшей полнотой, на практике же многие современные обучающиеся учатся не в полную силу, поэтому потенциал учебного процесса не используется. Основная причина здесь – неполноценность информации о результатах обучения и воспитания, доступной для педагога и обучающихся.

Создание возможностей получения каждым участником педагогического процесса необходимой информации о ходе и результатах учебно-воспитательного процесса для своевременной его корректировки – важнейшая задача педагогической диагностики.

Оценочная функция также не менее важна для педагогической диагностики. Всесторонняя и комплексная оценка имеет несколько аспектов: ценностно-ориентировочный, регулятивно-корректирующий, стимулирующий и измерительный. Ценностно-ориентировочная оценка обогащает представления и понятия обучающегося о людях и о себе, предоставляет ему возможность сопоставлять свои нравственные, трудовые, эстетические и другие качества с требованиями общества. Через педагогическую оценку ученик сам меняет свои ценностные ориентации. Регулятивно-корректирующий аспект педагогической оценки заключается в том, что она помогает ученику привести в соответствие свои поступки с нормами общества, выработать линию поведения, взаимоотношения с другими людьми.

Стимулирующее значение педагогической оценки особенно высоко тогда, когда она совпадает с реальным развитием и поведением обучающегося. Как только воспитанник осознает объективность оценки, он начинает развивать свои положительные стороны или преодолевать недостатки. Измерительный характер педагогической оценки тоже оказывает влияние на ученика тем, что она побуждает к самообразованию. Обучающийся сравнивает свои качества и успехи в работе с достижениями других и тем самым устанавливает свой социальный статус. Благодаря оценке коллектива и педагога он получает сведения о себе.

Управленческая функция педагогической диагностики связана с основными этапами управления развитием ученического коллектива и личности



обучающегося. В соответствии с этим определены три типа диагностики: начальная, корректирующая (текущая) и обобщающая (итоговая). Начальная диагностика – планирование и управление классным коллективом. Перед тем как определять воспитательные задачи, которые будут реализованы в данной учебной четверти, полугодии или во всем учебном году, педагог изучает уровень воспитанности обучающегося. Выявились три основных варианта начальной диагностики: первый – когда коллектив сформирован впервые и педагог тоже незнаком обучающимся; второй – когда коллектив не новый, а педагог впервые начинает работать с классом; третий – когда коллектив и педагог уже работали вместе. При первом варианте начальная диагностика используется для всестороннего изучения учеников. При втором – педагог изучает не только учеников, но и сам коллектив как сложную динамическую систему. Третий вариант предоставляет возможность педагогу провести выборочную диагностику коллектива и личности. Она является дополнением к информации, которая была получена ранее.

Педагогу, который общается с обучающимися и коллективом несколько лет, нет необходимости проводить начальную диагностику полностью. Но так как процесс воспитания противоречив и скачкообразен, непрерывен и динамичен, ему обязательно приходится улавливать изменения и отражать их при планировании своей деятельности.

Полнота и объективность информации при начальной диагностике в максимальной степени приближает планирование воспитательных задач к потребностям класса и соответствует оптимальному развитию детей.

Текущая (корректирующая) диагностика – проводится в самом процессе организации деятельности ученических коллективов и ориентирует педагога на изменения, которые происходят в обучающихся и в коллективе. Одновременно оценивается правильность ранее принятых решений. Информация, полученная в результате текущей диагностики, помогает учителю быстро, точно и с минимумом ошибок корректировать свою работу и совершенствовать стиль отношений с детьми, методику воспитательной работы. Через корректирующую диагностику педагог имеет возможность быстро реагировать на изменения в уровне воспитанности школьников и тем самым обеспечить возможность более активного, самостоятельного и творческого участия их в деятельности коллектива. Планируя воспитательную работу, педагог не всегда в состоянии предвидеть ее результаты. Особенно трудно предусмотреть выбор самых эффективных методов и средств воздействия. Текущая диагностика выполняет роль экспресс-информации и этим помогает принять быстрое решение по совершенствованию педагогической деятельности.

В системе прогнозирования результатов воспитательной работы проводится обобщающая диагностика в конце каждого учебного года. Обоб-

щающая диагностика – дает основные данные для коррекции педагогического воздействия в течение следующего учебного года.

### Сущность и содержание основных принципов диагностического исследования педагогических явлений

Процесс познания педагогических явлений представляет собой не простую совокупность педагогических сведений, не набор информации о различных проявлениях педагогического процесса. Истинно научно-диагностическое познание – целенаправленное знание различных сторон процесса развития личности обучающегося, достигаемое различными педагогическими или иными способами, средствами и формами воздействия. Методологическая основа педагогической диагностики – учение о диалектико-материалистическом и системном подходах к познанию окружающего мира.

Определяя объект педагогической диагностики, мы исходим из реального учебно-воспитательного процесса, который представляет собой совместную деятельность учащихся и учителей, целью которой является реализация задач воспитания всесторонне и гармонически развитой личности. Учебно-воспитательный процесс в школе имеет свои закономерности, которые выдвигают определенные требования в виде принципов к проведению диагностического исследования. Они определяют содержание, формы и методы диагностических процедур, методику анализа полученных результатов.

Наиболее существенными из них являются следующие принципы.

1. *Принцип целостного изучения педагогического явления*, который предполагает:

- максимальное использование системного подхода в исследовании;
- установление связи изучаемого качества с сущностными силами личности, т.е. главным в ее духовном мире – направленностью, принципиальностью, возрастными особенностями, уровнем общего развития, основными убеждениями;
- показ многообразия внешних явлений, воздействующих на формирование качества личности, на ход педагогического процесса, и изложение методики руководства этими влияниями со стороны воспитателей;
- раскрытие механизма изучаемого явления – движущие силы, их возникновение, развитие, взаимодействие, составные элемент и их взаимосвязь, этапы развития, условия и факторы, от которых это развитие зависит;
- четкое определение места изучаемого педагогического явления в целостном воспитательном процессе – его специфика, общие и частные функции.

2. *Принцип комплексного использования методов исследования* выдвигает следующие требования:

– многоцелевую установку при изучении педагогических явлений, что и отражается в выдвижении нескольких исследовательских задач – изучение сущности явления, его движущих сил, внутренних факторов, внешних условий, педагогического руководства явлением на основе всех этих теоретических положений;

– охват как можно большего числа связей изучаемого процесса, явления с другими и выделения из них самых существенных;

– учет всех внешних воздействий при проведении исследовательской работы, устранение случайных влияний, искажающих картину педагогического процесса;

– проверку одного и того же педагогического факта многократно с помощью различных методов исследования, постоянной проверки и уточнения полученных данных;

– философский, логический и психолого-педагогический анализ полученных в исследовании результатов.

Принцип комплексного подхода к решению научных педагогических проблем обусловлен сложностью самого педагогического процесса, его диалектичностью. Любой факт и любое явление в педагогике тесно связаны с другими, имеют открытые и закрытые связи, простые и сложные зависимости, в них переплетаются типичное и своеобразное, общее и индивидуальное, детское и взрослое в самых разнообразных комбинациях. Только комплексный подход в состоянии дать объективное представление об изучаемом явлении.

3. *Принцип объективности* занимает в педагогике особое место в силу наличия слишком большого числа субъективных факторов в самом педагогическом процессе. Каждый ребенок неповторим. То, что хорошо по отношению к одному, не годится для другого. Каждый педагог – индивидуальность, к которой общие положения применимы с большой осторожностью. Отношения учителей и учащихся построены подчас на совершенно субъективных факторах: у каждого учителя свое мнение о каждом ученике, точно так же каждый ученик по-своему понимает и изучает каждого педагога. В этой обстановке принцип объективности, стремление к поискам истины, максимальная добросовестность крайне необходимы. Иначе по одним вопросам будут получаться совершенно разные педагогические концепции и не похожие друг на друга педагогические рекомендации.

Современная педагогика не терпит преподнесения субъективных взглядов в качестве педагогических истин. Научные мнения должны складываться на основе исследований специалистов. Но самым главным средством борьбы с субъективизмом должна стать высокая требовательность

учителя к себе, аналитический подход к полученным результатам, многократная проверка любого полученного факта.

Принцип объективности требует:

- проверки каждого факта несколькими методами изучения ребенка;
- перепроверки, уточнения полученного фактического материала в ходе всей проводимой экспериментальной или опытной работы;
- фиксации всех проявлений личности, а не только тех, которые говорят о положительных результатах эксперимента;
- сопоставления данных своего исследования с данными других исследователей, установления сходства и различия в характеристике изучаемых качеств и явлений;
- получения объективных данных путем сравнения мнений педагога, родителей, товарищей и самого ребенка;
- постоянного самоконтроля исследователя за своими собственными переживаниями, эмоциями, симпатиями и антипатиями.

Исследователь должен поставить себя в положение, при котором он был бы заинтересован в фиксации и положительных, и отрицательных проявлений изучаемого процесса.

4. *Принцип единства изучения и воспитания школьников.* В связи с тем, что педагогическая диагностика обладает образовательно-воспитательной функцией, она должна умело и органично вписаться в структуру педагогического процесса. При разработке методики диагностического исследования важнейшей задачей учителя является умелое превращение диагностических методов в методы обучения и воспитания. Основы для этого имеются: личность наиболее объективно проявляется в деятельности и именно в деятельности она формируется; беседа используется и для изучения, и для воспитания обучающихся и т.д. Однако постоянно изобретать в каждом конкретном случае новые способы изучения личности – это не выход из положения. Генеральное направление совершенствования методики исследования – установление единого подхода к изучению сходных проблем и максимального использования воспитательного процесса для изучения личности. Отсюда и должны исходить методы изучения обучающихся.

5. *Принцип одновременного изучения коллектива и личности.* Одна из распространенных ошибок молодых исследователей заключается в том, что изучение личности отрывается от изучения коллектива, разрабатывается методика индивидуального изучения ребенка. Между тем сущность личности – ее взаимоотношения с окружающим миром; понять личность, оценить ее можно только в процессе изучения ее коллективной деятельности, коллективных отношений. Вот почему изучение личности надо начинать с изучения коллектива, в котором эта личность формируется, живет, действует. Изучая ребенка в отрыве от коллектива, мы получим данные,

характеризующие одностороннее проявление исследуемого качества. Чтобы изучить личность, надо исследовать коллектив, чтобы изучить коллектив, надо исследовать личность и ее взаимоотношения с окружающим миром.

6. *Принцип изучения явления в изменении, развитии.* Исследователь стремится выявить сущность изучаемого качества и проследить, как оно у данной личности возникает, формируется, развивается, проявляется в разных условиях. Педагогика отказывается от изучения явлений и процессов частного порядка, если предварительно не изучено целое. Кроме того, нужна связь как между элементами всей системы воспитания, так и внутренняя связь между элементами изучаемого процесса, явления. Точной и достоверной сегодня считается такая характеристика качества, которая проявляется в разных видах деятельности и в различных ситуациях во взаимодействии личности с ее духовным миром, причем раскрывается динамика изменения качества на протяжении того или иного периода времени. На фоне общего развития личности и возможно определить частные изменения. Педагогика руководствуется здесь принципом диалектики: сущность изучаемого явления, процесса, качества можно изучить, понять, измерить лишь во взаимосвязи с другими явлениями, процессами, в развитии и противоречиях.

### Структура диагностического исследования

В структуре диагностического исследования общая теория диагностики выделяет три аспекта – семиотический, технический и логический.

Семиотический аспект – определение исследователем содержания понятий, выражающих конечную ее нацеленность, измеряемые (оцениваемые) признаки и способы объединения диагностической информации в целостную знаковую систему, которая включает семиотический аспект диагностики; четкое описание диагностируемого признака; инструмент для однозначного выявления; возможность измерения и единицы измерения; обоснованная шкала оценки.

Данный аспект диагностического исследования особенно актуален в силу того, что в педагогике, как в теории, так и на практике, цели обучения и воспитания школьников очень расплывчаты. Еще в «Великой дидактике» Я.А. Коменский указал на основной недостаток педагогической деятельности – отсутствие точно поставленных целей. Он писал, что это «...настолько задерживало успех школьной работы, что большинство учащихся, если бы они провели даже целую жизнь в школах, все еще не ура-

зумели бы всех наук и искусств, а с некоторыми и совсем остались бы незнакомы...»<sup>17</sup>.

При выборе целей обучения и воспитания главное значение приобретает такая их психолого-педагогическая формулировка, которая бы допускала однозначную диагностику и вполне определенные возможности для принятия оптимальных решений. Для совершенствования современной системы учебно-воспитательной работы в школе исходным пунктом должна стать диагностическая формулировка целей и задач воспитания. Этот элемент в настоящее время самый слабый в системе и, будучи системообразующим, порождает все те проблемы, с которыми напрямую никак и никогда не справиться, если не идти в обход и не поставить цель диагностично.

Диагностичность является общим требованием к разработке целей и задач воспитания. Она означает вполне определенное, однозначное описание целей, способов их выявления, измерения и оценки. Если требование диагностичности целей не выполнено, элемент цели не может стать системообразующим для совершенствования педагогической системы.

Диагностическое задание целей становится возможным, когда используемые исходные понятия удовлетворяют следующим требованиям:

- а) они точно определены, т.е. настолько точно описаны их признаки, что понятие всегда соотносится с его объективным проявлением;
- б) проявления и факты, обозначаемые понятием, обладают категорией меры, т.е. их величина поддается прямому или косвенному измерению;
- в) результаты измерения могут быть соотнесены с определенной шкалой, т.е. соответственно оцениваться.

Эти требования вытекают из общих условий оптимизации, сформулированных в системном анализе. Это понятно, так как оптимизация всей педагогической системы состоит в оптимальном построении каждого ее элемента.

Среди большинства педагогов бытует мнение о том, что они хорошо представляют себе цели формирования личности обучающегося и могут точно диагностировать качество обучения и воспитания. Эта уверенность вредна вдвойне: с одной стороны, она ведет к массовому заблуждению, а с другой – к консерватизму, основанному на привычке. Для решения указанной проблемы необходимо более подробно рассмотреть способы описания целей образования в педагогической системе как одного из условий дальнейшего повышения качества учебно-воспитательной работы. Эти цели в неявном виде всегда содержатся в существующих учебных планах и программах, однако степень их достижения оценивается недостаточно точно, так как они скорее декларативны, чем практичны. Цели заданы слишком описательно, что не позволяет определить степень их достижения, и от-

---

<sup>17</sup> Коменский Я.А. Великая дидактика. М.: Просвещение, 1988.

крывает простор как для ошибок в суждениях, так и для преднамеренной фальсификации сведений.

Технический аспект – наличие специальных методов и методик диагностического обследования, адекватных семиотическому. Каждая методика должна иметь описание, обеспечивающее ее адекватное использование в точном соответствии со стандартами: предмет диагностики, сфера применения, контингент испытуемых, процедура применения. Описание обязательно должно снабжаться подробными сведениями о процедуре разработки методики, полученными при этом данными о надежности и валидности. Приведенные тестовые нормы должны сопровождаться однозначным описанием выборки стандартизации и характера диагностической ситуации в обследовании: добровольное участие испытуемых, бескорыстно сотрудничающих с педагогом в целях помощи друг другу. Процедура подсчета тестовых баллов и интерпретации должна быть описана с однозначной ясностью, позволяющей получить идентичные результаты при обработке одинаковых протоколов разными пользователями.

Логический аспект – специфическое диагностическое мышление, правила построения заключений о диагностируемом объекте. Диагностическое педагогическое мышление возникает в результате познания, осмысления объектно-субъектных воспитательных взаимоотношений, взаимодействий детей и взрослых, непосредственно влияющих на развитие и становление личности, ее постепенный и скачкообразный переход из детства во взрослое состояние. Педагогическое мышление формируется как профессиональная мыслительная способность воспитателя, позволяющая осмысливать, анализировать, сравнивать, обобщать, оценивать воспитательскую практику, создавать педагогические теории и концепции, делать методические открытия, активно, творчески и эффективно осуществлять воспитание и обучение детей.

Чтобы обеспечить возможность осмысления воспитательных взаимодействий и отношений во всей полноте, глубине и сложности руководства и управления ими, педагогическое мышление должно быть гибким, диалектичным и всеобъемлющим. С его помощью предстоит осмыслить учебно-воспитательную действительность с практико-прагматических, образно-эмоциональных и теоретических позиций. Это требует использования разнообразных мыслительных приемов и способов. В активном диалоге с детьми широко применяется формально-логическое мышление. Понимание и оценка сложных ситуаций требует диалектической логики: установления взаимосвязи событий, их противоречивости, отрицания старого новым.

Воспитательные отношения, их динамизм и реактивность диктуют необходимость быстрого осознания, грамотного реагирования, адекватного действия. Поэтому воспитателю необходимо развивать в себе способность

не только дискуссивного, но и парадоксального, абсурдного, спорадического мышления. Важно уметь зафиксировать, поддержать, актуализировать случайно возникшую интересную мысль, поразить ребят парадоксом, показать абсурдность того или иного их поступка, не останавливаясь перед собственным абсурдным поведением. Особое значение для успешного воспитательного взаимодействия педагога с детьми имеет мышление интуитивное, проявляющееся в обостренных чувствах, предчувствиях, неосознанных, но своевременных действиях, обеспечивающих необходимую ориентировку в отношениях.

Все виды мыслительной деятельности формируют у педагога способность как теоретического, стратегического, так и тактического, оперативного мышления. Воспитатель, взаимодействуя с детьми, нередко попадает в ситуацию, когда ему необходимо не только осмыслить факт, событие, происшествие и принять решение, но и оценить их в генезисе, движении, взаимосвязях, противоречиях, предвидеть последствия воздействий, «предугадать, как слово наше отзовется», интуитивно почувствовать ход и возможные результаты развития отношений.

Научное педагогическое мышление функционирует на основе законов диалектики. Оно рассматривает педагогические факты, ситуации, явления, события с позиции саморазвития, самодвижения, обусловленного внешними обстоятельствами и спонтанными стимулами жизнедеятельности детей. Как бы ни поступил ребенок, анализировать его поведение и личность необходимо не только по самому факту конкретного хорошего или дурного поступка, а исходя из его внутреннего мира: идеалов, мотивов, потребностей, интересов. Такой подход дает возможность достоверно установить, был ли поступок случайностью или закономерным результатом характера, сущности формирующейся личности. Это позволяет сделать педагогически грамотный анализ поведения, дать ему обоснованную оценку и правильно отреагировать.

В развитии педагогического мышления значимую роль играет такой элемент диалектической логики, как преемственность, постепенность в развитии, ее перерыв и появление нового качества. Преемственность и постепенность в педагогических процессах проявляется в закономерном развитии ребенка, накапливающего, наращивающего количественный материал, обуславливающий качественное развитие органических и психических структур; в системном усвоении знаний, становлении свойств и качеств личности; в смене и усложнении перспектив развития детского воспитательного коллектива.

Однако постепенность как равномерное становление детского организма и личности в определенный момент нарушается, прерывается. Свое-



образный взрыв приводит к резкому изменению характера протекания и содержания физиологических и психологических процессов.

В организме, психике происходит «отрицание» отживших себя структур и образование на их основе других, отвечающих изменившимся условиям осуществления жизнедеятельности. Обновленное качество организма и личности требует обновления педагогической организации и содержания жизни. Качественный скачок в развитии совершается как переход детей из одной возрастной группы в другую: из детства – в отрочество, из отрочества – в юность. Происходит он и в жизни детского коллектива: от более простого содержания и форм организации к сложным социальным, общественно-политическим, духовно-нравственным взаимодействиям. Отражение развития воспитательных явлений в мышлении дает возможность воспитателю предусматривать направленность движения воспитательных тенденций и управлять ими.

Можно констатировать, что педагогическое мышление отражает состояние постепенности развития и его перерыв, противоречия реальных воспитательных процессов. В нем фокусируется не только логика событий, явлений, но и таящаяся в них нелогичность, непредсказуемость, абсурдность. Педагогическое мышление, будучи подвижным и динамичным, может быть выстроено в стройную логическую структуру взаимосвязанных педагогических представлений, понятий, идей, систем, образующих целостную концепцию. Многомерность, многогранность, гибкость педагогического мышления позволяет легко отказываться от устаревших и непригодных для конкретной ситуации представлений, заменить их другими, научно обоснованными и эффективными. Изменение педагогической логики и реальной позиции особенно актуально в повседневных отношениях с детьми. Догматизм, консерватизм, шаблонность мышления учителя, закоснелость его представлений о школьниках приводят к стереотипной неизменяемой оценке поведения и деятельности ребенка, независимо от его реальных позитивных или негативных изменений и развития. Педагогическое мышление как гибкое, диалектическое и многомерное противостоит мышлению антипедагогическому – рутинному, обыденному, догматическому, консервативному, шаблонному. Это позволяет выделить ряд критериев и параметров научно-педагогического мышления, выраженных в определенных способностях:

- анализировать воспитательные явления и факты в целостности и взаимозависимости;
- проследить генезис влияния педагогических взаимодействий и воздействий;
- соотносить педагогические действия с целями и результатами обучения, воспитания;

- использовать в мыслительной практике все типы и способы мышления;
- осуществлять в единстве анализ и синтез педагогических явлений, различать педагогическую истину и заблуждения;
- восходить в педагогической теории и практике от абстрактного (идеи) к конкретному (педагогической ситуации) и мысленно двигаться в обратном направлении;
- отказываться от сложившихся шаблонов и стереотипов, находить новые подходы, действия;
- использовать теорию и новые идеи в практическом, творческом поиске;
- эффективно применять логику фактов и убедительную аргументацию;
- проявлять мыслительную гибкость и оперативность;
- соотносить тактические и стратегические действия.

Овладение учителем педагогическим мышлением предполагает психологическую установку на освоение диалектики, включающей не только формально-логические суждения, но и острые мыслительные противоречия, парадоксальные и абсурдные умозаключения. Педагогу важно учиться не отвергать сразу труднообъяснимое, а спокойно и настойчиво искать подходы к постижению сложного педагогического явления, глубоко осмысливать его, проверять истинность оценок и выводов практикой и коллективным обсуждением.

Практическое применение педагогического мышления характеризуется ритмичным движением мысли от частного педагогического факта к обобщению и обратно – от абстрактного, общего теоретического представления к детальному анализу конкретной реальной ситуации. Особенность педагогического мышления также в том, что оно реализуется не только как внутренний монолог, уединенное осмысление педагогом событий и процессов, но как реальное движение мысли в совместном диалоге с коллегами и детьми.

Таким образом, педагогическое мышление по своей сути специфично, диалектично, аналитично, интегративно и диалогично. Вне логики педагогического мышления невозможно грамотное взаимодействие с детьми и эффективная организация педагогического процесса.

### Уровни педагогической диагностики

Учебно-воспитательный процесс, рассматриваемый как многомерная система, значительно сложнее, чем простая сумма составляющих его характеристик и сторон, т.е. характеристика системы должна содержать новое по сравнению с суммой характеристик отдельных ее элементов. Из

этого следует, что целостность всех элементов внутри сложной системы, которой является воспитательный процесс, требует отказа от механического суммирования элементов в целое. В педагогическом процессе выделяются две стороны – движение как развертывание процесса и скачок как переход педагогического процесса на новый уровень или в новое состояние. Любое движение есть не только освоение обучающимися нового поля деятельности, но и скрытое эволюционное наполнение, причем, может быть, внешне малофиксируемое. Диагностика этой скрытой стороны воспитательного процесса возможна только в проявлении такого наполнения в организуемых педагогом ситуациях, где мы можем увидеть новые тенденции и повороты развития личности обучающегося.

Моделирование воспитательного процесса и прогнозирование его развития требуют своего особого представления. В конечном счете, формирование личности складывается из альтернатив осознанной деятельности, определяемой общественными целями и социальными условиями. Исходным понятием является представление о личности как о сложной системе, обладающей большим разнообразием и количеством возможностей для своего развития, многообразием направлений изменения и совершенствования.

Теоретический анализ сложного учебно-воспитательного процесса подводит нас к необходимости выделить в педагогической диагностике три уровня познания: компонентную диагностику, структурную диагностику и системную диагностику.

Компонентная диагностика – исследование отдельных компонентов более самостоятельной более или менее автономной структуры части педагогического процесса. Для педагогической диагностики такими существенными структурными составляющими являются: общее физическое развитие школьника, его социальное развитие, профориентационная направленность, воспитательная возможность классного коллектива, общие составляющие учебного процесса в классе и воспитательный потенциал семьи обучающегося. Каждая из названных составляющих частей может быть представлена конкретными, характеризующими их компонентами. К примеру, уровень общефизической подготовленности учащихся характеризуется следующими способностями (они же являются как бы компонентами этой структуры): скоростными, координационными, скоростно-силовыми, выносливостью, гибкостью, силовыми, для диагностики которых имеются специальные тесты. На уровне компонентной диагностики изучаются все компоненты в разрезе каждой названной структуры.

Структурная диагностика – анализ результатов компонентной диагностики, и составляет соответствующее диагностическое заключение по каждой структурной части. При диагностике структуры статистика позво-

ляет определить степень взаимосвязанности различных педагогических процессов (выявить коэффициент корреляции) и их статистические закономерности (частоту и вероятность проявления). Статистические методы являются как бы помощниками для объяснения сущности протекающих процессов.

На основе выявленных связей между отдельными сторонами воспитательного процесса создаются логико-математические модели. Сегодня такие модели чрезвычайно широко используются в дидактических исследованиях. Но есть много примеров использования структурного моделирования и в теории воспитания. Решив принципиально одну из сложнейших проблем педагогики – проблему измеряемости качественных признаков, исследования в области воспитания получили возможность использовать мощный инструмент не только анализа педагогических явлений, но и их сравнения. Отсюда появилась и возможность описания целого ряда процессов на уровне символов, используемых в математической логике, а также проведения анализа формируемого процесса не на реальном процессе, а на его модели. Это позволило перейти от изучения отдельных сторон и проявлений в формировании личности к исследованию сложных личностных образований, общественной и социальной позиции, направленности, идейно-нравственной воспитанности, т.е. исследовать системные явления, изменяющиеся во времени.

Системная диагностика – анализ полученных результатов и выводов структурной диагностики, оформление научно обоснованного заключения. Научно обоснованное заключение характеризует: существующую в данном учреждении систему образования и воспитания; функционирование педагогической системы во времени; существенные внутренние и внешние связи педагогической системы; перспективы педагогической системы; правильность выбранных средств и путей достижения педагогических целей.

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. На этом этапе у исследователя появляется возможность представить свою теорию в виде знаковой системы, а это, в свою очередь, позволяет на основе математической модели создавать и разрабатывать новые содержательные теории формирования личности, т.е. перейти к описанию на языке науки таких сложнейших процессов, как формирование личности в целостном педагогическом процессе, взаимодействие воспитателя и воспитанника, становление личности обучающегося, формирование творческой индивидуальности педагога и т.д.

Организационно-педагогические требования к проведению диагностических процедур

1. Педагогическая диагностика всегда требует особого внимания, особой чуткости к ребенку, обязательного его согласия и предрасположенности.

2. Педагогическая диагностика должна быть построена на совместной деятельности и взаимопомощи учителя и учащихся. Всем должно быть полезно и интересно.

3. Перед проведением педагогических диагностических процедур все обучающиеся должны быть морально и психологически подготовлены к тому, чтобы воспринимать результаты диагностики спокойно, без всяких волнений и переживаний.

4. Во время проведения диагностических процедур необходимо исключить всякое постороннее влияние или взаимовлияние учащихся.

5. Работа с тестами должна проводиться в абсолютной тишине.

6. Учитель, занимающийся педагогической диагностикой, должен хранить профессиональную тайну. Сведения, полученные в процессе диагностического исследования, могут быть использованы только для совершенствования учебно-воспитательного процесса.

### Методы педагогической диагностики

Беседа – получение педагогом информации об особенностях развития ребенка в результате обсуждения их с родителями (педагогами). Часто инициаторами беседы в рамках обследования выступают сами родители или педагоги, обращаясь к педагогу за консультативной помощью. Цель беседы – обмен мнениями о развитии ребенка, обсуждение характера, степени и возможных причин проблем, с которыми сталкиваются родители и педагоги в процессе его воспитания и обучения. По результатам беседы педагог намечает пути дальнейшего обследования ребенка. При проведении беседы педагог должен соблюдать следующие требования:

– беседа должна побуждать и поддерживать у родителей (педагогов) интерес;

– важно продумать организацию пространства и выбор времени для беседы;

– эффективность беседы зависит от активности родителей (педагогов);

– педагог не должен открыто критиковать воспитательные действия родителей;

– важно предупредить возникновение ожидания немедленных результатов по итогам беседы;

– желательно участие в беседе обоих родителей;

– нужно стремиться к выработке у родителей (педагогов) реальных представлений о психофизических особенностях обучающегося и его трудностях;

– необходимо спланировать следующие встречи и определить их задачу.

Опрос в форме интервью – один из древнейших диагностических методов. Он развился из донаучной, никем не направляемой беседы и отличается от нее, прежде всего, предшествующей интервью фазой планирования, необходимой как для выяснения диагностической цели, так и для ведения разговора. В процессе наблюдения фиксируется поведение, на основании которого можно сделать вывод об интересах, оценках, точке зрения того или иного лица. Во многих случаях беседа и опрос являются лучшим способом получить необходимую информацию. С помощью опроса могут быть собраны объективные (факты, сведения) и субъективные (мнения, позиции) данные. Категоризация методов опроса чаще всего проводится в соответствии со следующими признаками: устной или письменной формой сбора информации, степенью стандартизации, индивидуальным или групповым сбором информации, однократным или многократным применением методов опроса.

Интервью – планомерные действия с определенной научной целью, в ходе которых испытуемый должен быть подвигнут к сообщению вербальной информации с помощью ряда целевых вопросов или вербальных стимулов.

Между двумя полюсами неструктурированным или нестандартизованным интервью и интервью, структурированным или стандартизованным со всеми вопросами, пояснениями, описанием условий проведения находятся промежуточные стадии. Нестандартизованное интервью чаще всего напоминает первый пробный шаг. Необходимо уточнить проблематику, еще раз проверить основные положения плана сбора информации, определить объект исследования. Для опроса задается только тема, в рамках которой проходит беседа между интервьюером и респондентом. Интервьюер направляет беседу в нужное русло только с помощью промежуточных вопросов. Респондент имеет оптимальную возможность сделать интервью таким, чтобы выразить свою позицию в наиболее удобной для себя форме.

Для проведения интервью разработаны некоторые рекомендации. Важно создать атмосферу симпатии и взаимного доверия, оставаясь все время абсолютно естественным, искренним и заинтересованным. Интервьюер, однако, должен занимать по возможности нейтральную позицию: его задача состоит не в том, чтобы выступать от имени морали, педагогики или психологии, а в том, чтобы получить информацию. Манера разговаривать также должна быть нейтральной: она не должна быть ни педантичной, ни слишком специальной, ни искусственной. Интервьюер, даже если он бесе-

дует с не очень образованным человеком, не имеет права выражаться серо, банально или некорректно, стараясь таким образом приблизиться к уровню своего собеседника. Скромное и корректное поведение вызывает доверие; демагогическая небрежность его разрушает. Обрадованные возможностью выразить свое мнение о проблемах воспитания, восприимчивые к советам и объяснениям, родители отвечают иногда слишком многословно. В таких случаях важно сохранить заинтересованность и любезность, не действовать опрометчиво, а умело направить беседу в прежнее русло.

Письменный опрос – способ получить сведения об объективных данных или субъективных позициях с помощью анкет. Анкеты может использовать в своем классе учитель, если, к примеру, он хочет узнать отношение учеников к определенным воспитательным средствам и мерам.

В таком случае он может прибегнуть к анкете с анонимными ответами. Стандартизованная анкета является конечным продуктом цепи операций. Несмотря на то, что еще достаточно часто начинают сразу с разработки конкретных вопросов, принципиально необходимо, прежде всего, разложить тему на отдельные проблемы. Только после этого можно приступить к разработке вопросов, причем уже на этом этапе необходимо иметь представление о способе их обработки.

К разработке пробной анкеты примыкают предварительные тесты или пробные опросы, которые поручают провести особенно квалифицированным интервьюерам. На этой стадии исследования обычно используют открытые вопросы, так как они обеспечивают лучший контроль за реакцией респондента.

Диагностическая цель анкеты, созданной самим воспитателем, должна быть гораздо более узкой. Было бы слишком самонадеянно пытаться зафиксировать мотивацию, агрессию, отношение к профессии и другие подобные вещи с помощью анкеты собственного изготовления. Однако в конкретной педагогической ситуации воспитатель может провести опрос мнений, оценок, отношений к педагогическим мерам или планированию.

Таким образом, методы опроса предоставляют исследователю возможность самому получить информацию от конкретного лица, как об интересующих его фактах, так и о позициях, интересах, оценках респондента. Всем методам опроса свойственно то, что респондент посредством устных или письменных вопросов или утверждений, посредством невербальных раздражителей, таких, как, например, картинки, должен быть подвигнут к вербальным реакциям, содержащим информацию по запланированной проблематике.

Метод опроса в отношении проблем развития ребенка осуществляется с применением опросников, т.е. методик, содержащих вопросы, на которые родители и педагоги должны ответить в свободной форме (открытый тип

опросника) или выбрать из вариантов, предлагаемых в опроснике (закрытый тип). Опросники также могут содержать утверждения, с которыми родитель или педагог может согласиться или не согласиться. Например, опросник для воспитателей «Оценка особенностей развития ребенка дошкольного возраста», предлагаемый М.М. Семаго, предлагает оценку некоторых поведенческих характеристик ребенка с помощью количественных показателей. Он содержит 36 утверждений, сгруппированных по нескольким темам, с которыми педагог (родители) должны согласиться или нет. Каждое утверждение может получить одну из трех оценок: 0 баллов – данный признак поведения отсутствует, 1 балл – признак выражен в средней степени, 2 балла – признак выражен в значительной степени. Обследование завершается подсчетом общего количества баллов. Используя данный опросник, педагог на основе полученной суммы баллов может оценить степень выраженности у ребенка тех или иных поведенческих нарушений и сделать вывод о соответствии его развития норме.

Анализ продуктов деятельности исходит из общей предпосылки о связи внутренних психических процессов и внешних норм поведения и деятельности.

1. Самым распространенным методом данной группы является анализ документов. По форме фиксации информации документы обычно делятся на:

- а) письменные (сведения изложены в форме буквенного текста);
- б) содержащие статистические данные (форма изложения в основном цифровая);
- в) иконографические (кино-, фото-, видеодокументы, картины и т.д.);
- г) фонетические (аудиозаписи, лазерные диски и т.д.).

2. По содержанию информации документальные источники делятся на:

- а) нормативные документы (приказы, директивы, руководства, наставления и инструкции, спецификации, стандарты (ГОСТы) и т.п.;
- б) документы информационно-справочного, научного и литературного характера (справочные издания, базы данных, диссертации, отчеты по НИР, монографии, учебная и методическая литература, художественная литература).

Одним из вариантов данного метода является контент-анализ. Контент-анализ – метод изучения текстов, позволяющий по их содержанию определить судить о психологии авторов этих текстов или тех людей, о которых говорится в тексте. Вследствие выделения определенных элементов (фактов, единиц анализа) и подсчета их частоты становится возможным статистическая обработка получаемых данных, а по соотношению этих частот делаются психологические выводы.



Выделим, для каких целей педагогического анализа может применяться контент-анализ:

– изучение через содержание сообщений особенностей их создателей – авторов; как отдельных личностей, так и группы, в том числе скрытых (порой неосознаваемых) проявлений и тенденций, дающих о себе знать лишь кумулятивно, в потоке сообщений;

– изучение педагогических явлений, которые отражены в содержании сообщений;

– изучение через содержание сообщений особенностей их адресатов;

– изучение через содержание сообщений (и ответных на них сообщений) педагогических аспектов воздействия авторов на адресатов как представителей личных социальных микро- и макрогрупп, а также изучение успешности общения;

– обработка и уточнение данных, полученных другими методами (обработка открытых вопросов анкет и интервью, данных проективных методик и т.д.).

Потенциальными объектами изучения могут быть любые документальные источники – книги, газеты, речи, письма, дневники, ответы на открытые вопросы анкет и т.п. Содержание текста при контент-анализе – совокупность имеющихся в нем сведений, оценок, объединенных в некую целостность единой концепцией, замыслом. Предмет биографического метода – жизненный путь человека, в процессе которого формируется личность, происходит сложный процесс становления ребенка, формирование готовности к выполнению различных общественных функций, выработка индивидуальных ценностей, мировоззрения, характера и способностей человека. Основными источниками биографических данных являются официальные биографические документы (характеристики, отзывы, автобиографии) и практические результаты деятельности. Биографические данные, полученные с помощью различных методов, для облегчения их анализа упорядочиваются в хронологической таблице (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Хронологическая таблица

Хронология	Событие, факт	Характеристика	Оценка периода

Используя хронологическую таблицу, проводят интерпретацию жизненного пути человека на основе динамического анализа различных форм активности, установления последовательности зарождения свойств и особенностей личности, их выраженности, обусловленности теми или иными факторами биографии.

Основными направлениями интерпретации биографического материала являются:

- определение факторов развития данного человека (среды развития, деятельности и др.);
- определение индивидуальных фаз жизненного пути;
- анализ структуры факторов в каждой фазе;
- выявление связей между фазами индивидуального развития.

Метод экспериментального изучения ребенка – более «молодой» по сравнению с методом наблюдения. При его использовании возможно многократное повторение процедуры исследования; проводится статистическая обработка данных; он требует меньших затрат времени на проведение. Метод эксперимента – сбор фактов в специально созданных условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых явлений. Эксперимент осуществляется с помощью специально подобранных экспериментальных методик. Их выбор и количество определяются задачей, которую необходимо решить исследователю с обязательным учетом требований по организации и проведению экспериментального изучения развития ребенка, а также уровня его обученности и воспитанности.

### Определение педагогического теста

Педагогический тест – система заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности – система, создаваемая с целью объективно оценить структуру и качественно измерить уровень подготовленности учащихся. Тест – по прямому значению английского слова *test* – любая проба, любое испытание. В таком понимании термин «тест» применяется в технике, биологии, медицине и химии. Тест в психолого-педагогических исследованиях – нормированные по времени выполнения и трудности наборы заданий, используемые для сравнительного изучения групповых и индивидуальных особенностей.

Широкое распространение тесты нашли в прикладной психологии. Именно в этой области были разработаны методические критерии по конструированию, применению, проверке и обработке тестов. Эти критерии с некоторыми уточнениями должны признаваться обязательными и для тестов педагогических. Тест выступает в качестве измерительного инструмента, поэтому он должен удовлетворять строгим и ясным методическим требованиям. Случайно подобранный набор заданий тестом назвать нельзя.

Тесты не могут рассматриваться как универсальный и всеобъемлющий инструмент изучения уровня воспитанности. Каждое задание теста и весь тест, поскольку он составлен из однородных заданий, направлены на выявление ограниченного комплекса качеств личности, и чем меньше признаков входит в комплекс, тем яснее возможная интерпретация результатов и

тем лучше тест выполняет свою функцию. Лучше всего, если задание выявляет всего один признак, одно качество (свойство) личности. Задание, направленное на его обнаружение сразу и без возможностей последующего вычленения группы признаков, затрудняет интерпретацию. Успех или неуспех испытуемого не получает единственной и однозначной оценки, так как может зависеть от разных признаков. Педагог, не имея такой оценки, не сможет прийти к заключению о причинах, обусловивших конечный результат, и вряд ли сформулирует четкие выводы и проведет коррекцию мер воспитательного воздействия.

Метод тестирования имеет определенные границы применения. Есть такие характеристики воспитанности школьника, которые настолько сложны и многоплановы, что тестовые методики для их выявления не могут быть применены. Пока еще не найден тестовый эквивалент того, что можно было бы назвать общей подготовленностью или воспитанностью ученика. Многие учителя и методисты придают немаловажное значение этой характеристике. Тесты обладают лишь возможностью представлять отдельные составляющие этого сложного целого.

Приходится считаться с тем, что характеристики, не имеющие ясного содержания, вообще не могут стать объектом тестирования. В частности, неясностью содержания отличается и характеристика общего развития и воспитанности. Педагог может заранее оговорить, что эта характеристика, согласно его взгляду, состоит из конкретных простых и поддающихся измерениям индивидуальных особенностей. В данном случае задача, которую он ставит перед собой, поддается решению.

Рассмотрим связь личностных тестов с другими количественными методами. Было бы ошибкой считать тестами все без исключения количественные методы, применяемые в исследованиях проблем воспитания. Сущность метода оценочных классификаций заключается в том, что отдельные лица (эксперты), хорошо знакомые с данным объектом, оценивают его по определенным стандартным критериям, шкалам и т.д. Путем соответствующей статистической обработки индивидуальные оценки трансформируются в совокупный количественный показатель. Однако лица, являющиеся объектами оценочных классификаций, не только не подвергаются какому-либо стандартизованному испытанию, но во многих случаях даже не ставятся в известность о производимом оценивании. Представления, исходя из которых оценщики выносят свои суждения, формируются у них на протяжении длительного общения или наблюдений в повседневной жизни.

Как и другие методы педагогического контроля, тест имеет определенные достоинства и недостатки. При правильном и умелом использовании он может дать педагогу много важной информации, которую не получить никаким другим способом. Достоинством теста является то, что все сфор-

мулированные в нем задания, будучи предварительно глубоко обдуманы и экспериментально проверены, раскрывают в своей совокупности в максимально короткие сроки интересующие исследователя признаки обучающегося. Другим, еще более важным достоинством теста является его объективность. Известно, что педагог невольно вносит некоторую долю субъективизма в оценки качеств обучающихся – в данном случае в оценки и самих обучающихся. Этот оттенок субъективизма нередко оправдывается тем, что педагог, накопивший большой запас наблюдений о каждом ученике, не может отделаться от того, что некоторые особенности поведения, по его глубокому убеждению, возникли незакономерно, оказались плодом неблагоприятного сочетания случайностей.

Исследователь, впервые приступающий к использованию тестов в своей работе, должен решить такие наиболее существенные задачи, как: 1) разработка самого теста; 2) достижение его удовлетворительной надежности; 3) получение удовлетворительной валидности теста.

Научно обоснованный тест – это метод, соответствующий установленным стандартам надежности и валидности. В требованиях проверки теста на надежность и валидность реализуется важная идея методологического характера, что к истинному знанию ведет лишь истинный метод. Таким образом, качество педагогической информации оказывается зависимым от качества используемого для этого инструментария.

Тест не может считаться завершенным, если он не получил удовлетворительной оценки по надежности. Понятие надежности в тестологии имеет два смысла. С одной стороны, имеется в виду надежность теста как определенного инструмента. С другой стороны, говоря о надежности, мы имеем в виду относительную неизменность того предмета, который мы измеряем. При оценке надежности теста исходят из того, что тест тем надежнее, чем он более однороден.

Валидность – степень соответствия теста своему назначению. При установлении надежности все необходимое и достаточное исследователь находит в самом тесте: он сопоставляет одну часть заданий (с четными номерами) с другой (с нечетными номерами). Но для установления валидности этого мало. Валидность может быть выведена только при сопоставлении результатов по тесту с каким-то критерием, с какой-то оценкой, находящейся вне теста; ее обычно называют внешним критерием.

### Спецификация диагностической работы

Документ, в котором содержится информация о целях оценки, о содержании учебного предмета и видах общеучебных умений, о формах тестовых заданий, а также указаны основные требования к правилам проведения оценки, обработки результатов и их интерпретации. Спецификация

обычно содержит список нормативных документов, определяющих отбор содержания тестовых заданий в соответствии с целью оценки, список необходимой литературы.

Спецификация любой диагностической работы содержит следующие **структурные элементы**:

**1. Назначение диагностической работы.**

**2. Документы, определяющие содержание диагностической работы.**

**3. Принципы составления диагностической работы:**

– *Принцип соответствия.* Диагностическая работа в целом и отдельные ее задания должны соответствовать нормативным документам, основным из которых является стандарт. Компоновка вариантов диагностических работ определяется также реализуемой в общеобразовательном учреждении образовательной программой, используемым учебником и установленным временем проведения диагностической работы.

– *Принцип дифференциации.* В диагностической работе выделяется уровень минимальных требований и повышенный уровень освоения учебного материала.

– *Принцип полноты.* Предполагает проверку сформированности всех основных видов деятельности, предусмотренных нормативными документами. Однако отдельный вариант диагностической работы не претендует на полноту проверки по всем элементам содержания школьного курса, пройденного к моменту проведения оценки в силу ограниченности времени выполнения задания учениками. Подбор заданий для варианта диагностической работы определяется случайным выбором заданий из банка тестовых заданий в соответствии с пройденными к моменту проверки элементами содержания.

– *Принцип самостоятельности.* Текст вариантов самостоятелен и не требует дополнительных материалов, за исключением отдельных, специально оговоренных случаев.

– *Принцип равнозначности вариантов.* Все варианты диагностической работы равнозначны по сложности, подбор элементов для проверки осуществляется случайной выборкой из регионального банка тестовых заданий соответственно обобщенному плану работы и определяется одинаково для разных вариантов одной работы.

– *Принцип отсроченности проверки.* В диагностических работах проверяются остаточные знания по предмету. В работу включаются задания на элементы знания, изученные учениками не менее чем за месяц до проведения диагностической работы.

– *Принцип дополнительности.* Варианты диагностической работы включают разные виды заданий, например, с выбором ответа, задания на

установление соответствия, со свободным ответом (решение задачи), квазиэкспериментальные (по типовым лабораторным работам).

#### **4. Структура диагностической работы.**

В диагностических работах, начиная с 2004 года, сохранена в целом оправдавшая себя структура. Диагностическая работа состоит из двух частей, в которых задания базового и повышенного уровня сложности распределение по частям соответственно 70 % и 30 %.

Возможность обучающимся показать достигнутые ими результаты обучения обеспечивается разным уровнем сложности, типологией заданий в работе. Для обучающихся, изучавших учебные предметы по образовательной программе профильного уровня, дополнительно разрабатываются диагностические работы, соответствующие требованиям освоения этих программ.

#### **5. Распределение заданий диагностической работы по содержанию, видам деятельности и общеучебным умениям.**

С 2009 года в диагностических работах усилена составляющая, направленная на оценку успешности выполнения заданий по проверке общеучебных умений, перечень которых составлен на основе федерального компонента государственного стандарта общего образования и обобщен для всех общеобразовательных предметов:

- 1) умение выявлять причинно-следственные связи;
- 2) умение сравнивать и сопоставлять;
- 3) умение классифицировать, ранжировать объекты по одному или нескольким основаниям;
- 4) умение определять существенные характеристики изучаемых объектов;
- 5) умение извлекать необходимую информацию из источников, созданных в различных знаковых системах (текст, таблица, график, диаграмма, схема);
- 6) перевод информации из одной знаковой системы в другую;
- 7) умение различать структурные элементы системы научного знания (факт, мнение, доказательство, гипотеза, аксиома).

В спецификации всех диагностических работ добавлен список общеучебных умений и задания в диагностической работе распределяются согласно его перечню. Это позволяет провести анализ уровня сформированных общеучебных умений вне зависимости от предметного содержания.

#### **6. Время выполнения работы.**

#### **7. Система оценивания результатов выполнения отдельных заданий и работы в целом.**

#### **8. Дополнительные материалы и оборудование.**

#### **9. Условия проведения и проверки диагностической работы.**

## Обобщенный план диагностической работы

Обобщенный план диагностической работы представляет собой документ, в котором каждое тестовое задание соотносится с определенным элементом содержания общеобразовательного предмета, конкретным видом знаний или умений, подлежащих контролю с помощью этого задания, формой и трудностью тестового задания.

**Варианты диагностических работ.** В соответствии с подробным описанием диагностической работы, которое представлено в спецификации, составляются тестовые задания и из них формируются варианты диагностических работ, согласно представленному обобщенному плану. Составление тестовых заданий – один из важнейших этапов в процессе создания диагностической работы. Один из ведущих принципов составления заданий – принцип конгруэнтности, т.е. соответствия содержания заданий проверяемой области содержания (каждое задание проверяет конкретный элемент содержания или умение). Кроме самих тестовых заданий, варианты работ содержат краткую инструкцию для обучающихся.

**Ключи диагностической работы.** Одним из обязательных компонентов стандартизированного инструментария является таблица верных ответов всех вариантов диагностической работы.

**Инструктивные материалы.** В этих материалах подробно описывается оценочная процедура, действия и права каждого участника (учителя, ученика, наблюдателя, технолога и т.д.).

**Бланк ответа обучающегося.** Бланк ответа представляет собой унифицированную форму для всех общеобразовательных предметов. Заполняется учеником в процессе выполнения диагностической работы, позволяет стандартизировать форму заполнения и упростить проверку работы, а также может служить основой разрешения спорных вопросов.

**Инструкция для эксперта.** Это документ, который позволяет стандартизировать процесс оценивания решений заданий с развернутым ответом. Экспертом должен быть специалист по общеобразовательному предмету. Если по общеобразовательному предмету в варианте диагностической работы нет заданий с развернутым ответом, то инструкция по оценке этих заданий отсутствует.

## Экспертиза диагностических материалов

Надежность создания качественного инструментария обеспечивается проведением процедур экспертизы и апробации диагностических материалов. Экспертиза диагностических материалов проводится в два этапа (экспертиза спецификации и всех вариантов диагностической работы) и по двум направлениям (содержательная и тестологическая). В качестве экс-

пертов привлекаются специалисты, имеющие квалификацию в области педагогического тестирования.

Для содержательной экспертизы привлекаются учителя высшей квалификационной категории, методисты-предметники, работающие с теми категориями обучающихся, для которых предназначена диагностическая работа, независимые специалисты, компетентные в данной общеобразовательной области и имеющие опыт в разработке диагностических материалов.

В ходе содержательной экспертизы проводится анализ заданий на предмет соответствия кодификаторам контролируемых элементов содержания, спецификации, образовательным стандартам. Эксперт оценивает уровень сложности (базовый или повышенный) задания, т.е. содержание задания, соотносится с уровнем подготовленности.

Эксперт также определяет степень значимости задания, что необходимо для выявления необходимости включения какого-либо задания в диагностическую работу. Включаются только те задания, которые направлены на проверку важных элементов содержания.

Тестовые задания оцениваются и с точки зрения корректности формулировок основной части и ответов. Отмечаются неудачные задания, которые не соответствуют предъявляемым требованиям, например, задания, которые содержат двусмысленные формулировки, предполагают неоднозначный или частично правильный ответ и др.

Свои оценки эксперт вносит в специальную таблицу, в которой фиксируются различные характеристики тестового задания.

В ходе содержательной экспертизы вариантов диагностической работы обращается внимание на следующие качества: насколько полно диагностическая работа (варианты) охватывает требования к уровню освоения проверяемого предмета, оценивается правильность пропорций содержания работы, т.е. соответствует ли предложенное количество заданий важности различных аспектов области содержания. Может возникнуть ситуация, когда в диагностической работе появляется много заданий, нацеленных на проверку незначимых элементов знания или умений. Например, легче составлять задания на проверку знаний фактического материала. Также, варианты диагностической работы проверяются на соответствие спецификации.

При этом определяется доля заданий, не предусмотренных спецификацией по содержательным или деятельностным аспектам.

В конце всей работы эксперт представляет заключение о качестве спецификации, диагностической работы (тестовых заданий), в котором даются рекомендации по корректировке и улучшению содержания диагностических материалов.

В ходе тестологической экспертизы проводится анализ заданий на предмет соответствия их тестологическим требованиям теории педагоги-



ческих измерений. Анализируется процент выполнения (планируемый авторами и полученный в результате апробации), конструкция задания, точность и конкретность формулировок, точность и корректность приводимого решения и критериев оценивания (для заданий с развернутым ответом).

### Апробация диагностической работы

Следующий этап в создании диагностической работы – это проведение ее апробации, который преследует несколько целей:

1) выявление заданий, в которых есть недостатки (несоответствие трудности заданий уровню подготовленности испытуемых; непонятные или двусмысленные формулировки заданий, выявление неработающих дистракторов в заданиях закрытой формы и др.);

2) определение статистических характеристик тестовых заданий и диагностической работы в целом.

Апробация проводится на репрезентативной выборке испытуемых с четким соблюдением правил проведения тестирования. Достаточный объём выборки составляет от 120 до 600 человек.

Процедура апробации помогает рассчитать время, которое займет выполнение диагностической работы, и выявить неверно составленные инструкции по применению диагностической работы, исправлению любых опечаток. По всем предметам апробация диагностических работ проводится, как в бланковой, так и в компьютерной форме on-line.

Статистическая обработка полученных данных в ходе апробации (результатов испытуемых) позволяет определить количественные характеристики тестовых заданий и всей диагностической работы, что позволяет использовать диагностическую работу как научно обоснованный, объективный инструмент педагогических измерений.

Статистическая обработка результатов апробации и оценки проводится с помощью программного обеспечения.

На основании результатов экспертизы и апробации корректируется содержание и оформление отдельных диагностических работ для дальнейшего их использования.

### Анализ результатов диагностических работ

Получение достоверных и объективных результатов оценки зависит не только от качества диагностического инструментария, но и от процедуры её проведения. Стандартизация процедуры оценки (совокупность последовательных действий, организационно-методическое и материально-техническое оснащение) обеспечивает качество условий.

По результатам выполнения диагностических работ формируется аналитический отчет с трех позиций:

– специалиста-аналитика, имеющего всю совокупность результатов, которая позволяет выявить общие тенденции, результативность обучения по предметам в зависимости от различных параметров;

– специалиста-предметника, анализирующего содержательную сторону результатов выполнения диагностических работ; исследующего возможные причины как высокого, так и низкого уровня предметных результатов, формирующего методические рекомендации по предмету для учителя;

– управленческого решения – соответствие результатов оценки аккредитационным критериям для образовательных учреждений разных типов и видов.

### 1.3. Надежность и валидность как основные критерии эффективности диагностического инструментария

Прежде чем диагностический инструментарий может быть использован для практических целей, он должен пройти проверку по ряду формальных критериев, доказывающих его высокое качество и эффективность. Эти требования в психодиагностике складывались годами в процессе работы над тестами и над их совершенствованием. В результате появилась возможность оградить психологию от всевозможных безграмотных подделок, претендующих на то, чтобы называться диагностическими методиками.

К числу основных критериев оценки психодиагностических методик относятся надежность и валидность. Значительный вклад в разработку этих понятий внесли зарубежные психологи (А. Анастаси, Е. Гизелли, Дж. Гилфорд, Л. Кронбах, Р. Торндайк и Е. Хаген и др.). Ими были разработаны как формально-логический, так и математико-статистический аппарат (прежде всего, корреляционный метод и факторный анализ) обоснования степени соответствия методик отмеченным критериям.

В психодиагностике проблемы надежности и валидности методик тесно взаимосвязаны, тем не менее, существует традиция отдельного рассмотрения данных важнейших характеристик.

#### Надежность

В традиционной тестологии термин «надежность» означает относительное постоянство, устойчивость, согласованность результатов теста при первичном и повторном его применении на одних и тех же испытуемых.

Как отмечает А. Анастази<sup>18</sup>, вряд ли можно с доверием относиться к тесту интеллекта, если по нему в начале недели ребенок имел показатель, равный 110, а к концу – 80. Повторное применение надежных методик дает сходные оценки. При этом в определенной мере могут совпадать как сами результаты, так и порядковое место (ранг), занимаемое испытуемым в группе. И в том, и в другом случае при повторении опыта возможны некоторые расхождения, но важно, чтобы они были незначительными, в пределах одной группы. Таким образом, можно сказать, что надежность методики – это такой критерий, который говорит о точности психологических измерений, т.е. позволяет судить о том, насколько внушают доверие полученные результаты.

Степень надежности методик зависит от многих причин. Поэтому важной проблемой практической диагностики является выяснение факторов, снижающих точность измерений. Была сделана попытка составить классификацию таких факторов. Среди них наиболее часто называются следующие:

- 1) нестабильность диагностируемого свойства;
- 2) несовершенство диагностических методик (небрежно составлена инструкция, задания разнородны, нечетко сформулированы указания, как методику предъявлять испытуемым, и т.д.);
- 3) меняющаяся ситуация обследования (разное время дня, когда проводятся эксперименты, разная освещенность помещения, наличие или отсутствие посторонних шумов и т.д.);
- 4) различия в манере поведения экспериментатора (от опыта к опыту по-разному предъявляет инструкции, по-разному стимулирует выполнение заданий и т.д.);
- 5) колебания в функциональном состоянии испытуемого (в одном эксперименте отмечается хорошее самочувствие, в другом – утомление);
- 6) элементы субъективности в способах оценки и интерпретации результатов (когда ведется протоколирование ответов испытуемых, оцениваются ответы по степени полноты, оригинальности и т. п.).

Если все эти факторы иметь в виду и постараться в каждом из них устранить условия, снижающие точность измерений, то можно добиться приемлемого уровня надежности теста. Одним из важнейших средств повышения надежности психодиагностической методики является единообразие процедуры обследования, его строгая регламентация: одинаковые для обследуемой выборки испытуемых обстановка и условия работы, однотипный характер инструкций, одинаковые для всех временные ограничения, способы и особенности контакта с испытуемыми, порядок предъявления заданий и т.д. При такой стандартизации процедуры исследования

---

<sup>18</sup> Анастази А. Психологическое тестирование: в 2 т. / под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. Т. 1–2. М., 1982. 348 с. С. 92.

можно существенно уменьшить влияние посторонних случайных факторов на результаты теста и таким образом повысить их надежность.

На характеристику надежности методик большое влияние оказывает исследуемая выборка. Она может как снижать, так и завышать этот показатель, например, надежность может быть искусственно завышена, если в выборке небольшой разброс результатов, т.е. если результаты по своим значениям близки друг к другу. В этом случае при повторном обследовании новые результаты также расположатся тесной группой. Возможные изменения ранговых мест испытуемых будут незначительными, и, следовательно, надежность методики будет высокой. Такое же неоправданное завышение надежности может возникнуть при анализе результатов выборки, состоящей из группы, имеющей очень высокие результаты, и из группы с очень низкими оценками по тесту. Тогда эти далеко отстоящие друг от друга результаты не будут перекрываться, даже если и вмешаются в условия эксперимента случайные факторы. Поэтому в руководстве обычно делается описание выборки, на которой определялась надежность методики.

В настоящее время надежность все чаще определяется на наиболее однородных выборках, т.е. на выборках, схожих по полу, возрасту, уровню образования, профессиональной подготовке и т.п. Для каждой такой выборки приводятся свои коэффициенты надежности. Приводимый показатель надежности применим только к группам, подобным тем, на которых он определялся. Если методика применяется к выборке, отличающейся от той, на которой проверялась ее надежность, то эта процедура должна быть проведена заново.

Так как надежность отражает степень согласованности двух независимо полученных рядов показателей, то математико-статистический прием, с помощью которого устанавливается надежность методики – это корреляции (по Пирсону или Спирмену). Надежность тем выше, чем ближе коэффициент корреляции подходит к единице, и наоборот.

К.М. Гуревич<sup>19</sup>, проведя тщательный анализ зарубежной литературы по этой проблеме, предложил толковать надежность как комплексную характеристику, включающую: надежность самого измерительного инструмента; стабильность изучаемого признака; константность, т.е. относительную независимость результатов от личности экспериментатора.

Основные показатели он предложил обозначить следующим образом: показатель, характеризующий измерительный инструмент, предлагается называть коэффициентом надежности; показатель, характеризующий стабильность измеряемого свойства – коэффициентом стабильности; показа-

---

<sup>19</sup> Гуревич, К.М. Надежность психологических тестов // Психологическая диагностика. Ее проблемы и методы. М., 1975. 233 с.

тель оценки влияния личности экспериментатора – коэффициентом константности.

Именно в таком порядке рекомендуется осуществлять проверку методики на надежность: целесообразно сначала проверить инструмент измерения. Если полученные данные удовлетворительны, то можно переходить к установлению меры стабильности измеряемого свойства, а уже после этого, при необходимости, заняться критерием константности.

Остановимся на более подробном рассмотрении этих показателей, характеризующих с разных сторон надежность психодиагностической методики.

**Определение надежности измерительного инструмента.** От того, как составлена методика, насколько правильно подобраны задания с точки зрения их взаимосогласованности, насколько она однородна, зависит точность, объективность любого психологического измерения. Внутренняя однородность методики показывает, что ее задания актуализируют одно и то же свойство, признак.

Для проверки надежности измерительного инструмента, говорящего о его однородности (или гомогенности), используется так называемый метод «расщепления». Обычно задания делятся на четные и нечетные, отдельно обрабатываются, а затем результаты двух полученных рядов коррелируются между собой. Для применения этого способа нужно поставить испытуемых в такие условия, чтобы они смогли успеть решить (или попытаться решить) все задания. Если методика однородна, то большой разницы в успешности решения по таким половинкам не будет, и, следовательно, коэффициент корреляции будет достаточно высоким.

Задания могут быть разделены и другим путем. Например, можно сопоставить первую половину теста со второй, первую и третью четверть со второй и четвертой и т.п. Однако «расщепление» на четные и нечетные задания представляется наиболее целесообразным, поскольку именно этот способ наиболее независим от влияния таких факторов, как вработываемость, тренировка, утомление и пр.

Методика признается надежной, когда полученный коэффициент не ниже 0,75–0,85. Лучшие по надежности тесты дают коэффициенты порядка 0,90 и более.

**Определение стабильности изучаемого признака.** Определить надежность самой методики – это не значит решить все вопросы, связанные с ее применением. Нужно еще установить, насколько устойчив, стабилен признак, который исследователь намерен измерять. Было бы методологической ошибкой рассчитывать на абсолютную стабильность психологических признаков. В том, что измеряемый признак со временем меняется, нет ничего опасного для надежности. Все дело в том, в каких пределах варьи-

руются результаты от опыта к опыту у одного и того же испытуемого, не приводят ли эти колебания к тому, что испытуемый по непонятным причинам оказывается то в начале, то в середине, то в конце выборки. Сделать какие-то конкретные выводы об уровне представленности измеряемого признака у такого испытуемого нельзя. Таким образом, колебания признака не должны иметь непредсказуемый характер. Если не ясны причины, по которым происходит резкое колебание, то такой признак не может быть использован в диагностических целях.

Для проверки стабильности диагностируемого признака, свойства используется прием, известный под названием тест-ретест. Он заключается в повторном обследовании испытуемых с помощью той же методики. О стабильности признака судят по коэффициенту корреляции между результатами первого и второго обследования. Он будет свидетельствовать о сохранении или несохранении каждым испытуемым своего порядкового номера в выборке.

На степень устойчивости, стабильности диагностируемого свойства влияют разнообразные факторы. Число их достаточно велико. Выше уже говорилось о том, как важно соблюдать требования единообразия процедуры проведения эксперимента. Так, например, если первое тестирование проводилось в утренние часы, то и повторное должно быть проведено утром; если первый опыт сопровождался предварительным показом заданий, то и при повторном испытании это условие также должно быть соблюдено и т.д.

При определении стабильности признака большое значение имеет промежуток времени между первым и вторым обследованием. Чем короче срок от первого до второго испытания, тем (при прочих равных условиях) больше шансов, что диагностируемый признак сохранит уровень первого испытания. С увеличением временного интервала стабильность признака имеет тенденцию снижаться, так как возрастает число посторонних факторов, влияющих на нее. Следовательно, напрашивается вывод, что целесообразно проводить повторное тестирование через короткий срок после первого. Однако тут есть свои сложности: если срок между первым и вторым опытом небольшой, то некоторые испытуемые могут воспроизвести свои прежние ответы по памяти и, таким образом, отойдут от смысла выполнения заданий. В этом случае результаты двух предъявлений методики уже нельзя рассматривать как независимые.

Трудно четко ответить на вопрос, какой срок можно считать оптимальным для повторного эксперимента. Только исследователь, исходя из психологической сущности методики, условий, в которых она проводится, особенностей выборки испытуемых, должен определить этот срок. При этом такой выбор должен быть научно обоснован. В литературе, посвященной проблемам тестирования, наиболее часто называются временные интервалы в несколько месяцев (но не более полугода). При обследовании детей младшего возраста, когда возрастные изменения и развитие проис-

ходят очень быстро, эти интервалы могут быть порядка нескольких недель<sup>20</sup>. Коэффициент стабильности методики должен быть достаточно высоким (не ниже 0,80).

**Определение константности** (относительной независимости результатов от личности экспериментатора). Поскольку методика, разработанная для диагностических целей, не предназначена для того, чтобы вечно оставаться в руках своих создателей, крайне важно знать, в какой мере ее результаты поддаются влиянию личности экспериментатора. Хотя диагностическая методика всегда снабжается подробными инструкциями по ее применению, правилами и примерами, указывающими, как проводить эксперимент, однако регламентировать манеру поведения экспериментатора, скорость его речи, тон голоса, паузы, выражение лица очень трудно. Испытуемый в своем отношении к опыту всегда отразит то, как сам экспериментатор к этому опыту относится (допускает небрежность или действует точно в соответствии с требованиями процедуры, проявляет требовательность, настойчивость или бесконтрольность и т.п.).

Хотя в практике тестирования критерием константности пользуются нечасто, однако это не может служить основанием для его недооценки. Если у авторов методики возникают подозрения по поводу возможного влияния личности экспериментатора на исход диагностической процедуры, то целесообразно проверить методику по этому критерию. При этом важно иметь в виду следующий момент. Если под воздействием нового экспериментатора все испытуемые в одинаковой степени стали работать немного лучше или немного хуже, то сам по себе этот факт (хотя и заслуживает внимания) на надежность методики не окажет влияния. Надежность изменится лишь тогда, когда воздействие экспериментатора на испытуемых различно: одни стали работать лучше, другие хуже, а третьи так же, как и при первом экспериментаторе. Другими словами, если испытуемые при новом экспериментаторе изменили свои порядковые места в выборке.

Коэффициент константности определяется путем корреляции результатов двух опытов, проведенных в относительно одинаковых условиях на одной и той же выборке испытуемых, но разными экспериментаторами. Коэффициент корреляции не должен быть ниже 0,80.

Итак, были рассмотрены три показателя надежности психодиагностических методик. Может возникнуть вопрос, нужно ли при создании методик осуществлять проверку каждого из них? На этот вопрос следует дать утвердительный ответ.

Так, авторы «Стандартных требований к педагогическим и психологическим тестам» в главе «Надежность» отмечают, что коэффициент надежности – это родовое понятие, включающее в себя несколько видов, и каж-

---

<sup>20</sup> Анастаси, А. Психологическое тестирование: в 2 т. / под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. Т. 1–2. М., 1982. 348 с. С. 154.

дый вид имеет свой особый смысл. Разделяет эту точку зрения и К.М. Гуревич<sup>21</sup>. По его мнению, когда говорят о разных способах определения надежности, то имеют дело не с лучшей или худшей мерой, а с мерами разной по существу надежности. В самом деле, чего стоит методика, если не ясно, надежна ли она сама по себе как измерительный инструмент, или не установлена стабильность измеряемого свойства? Чего стоит диагностическая методика, если неизвестно, могут ли изменяться результаты в зависимости от того, кто ведет эксперимент? Каждый в отдельности показатель никак не заменит других способов проверки и, следовательно, не может рассматриваться в качестве необходимой и достаточной характеристики надежности. Только методика, располагающая полной характеристикой надежности, наиболее пригодна для диагностико-практического применения.

### Валидность

Другим после надежности ключевым критерием оценки качества методик является валидность. Вопрос о валидности методики решается лишь после того, как установлена достаточная ее надежность, поскольку ненадежная методика не может быть валидной. Но самая надежная методика без знания ее валидности является практически бесполезной.

Следует заметить, что вопрос о валидности до последнего времени представляется одним из самых сложных. Наиболее укоренившимся определением этого понятия является то, которое приведено в книге А. Анастаси: «Валидность теста – понятие, указывающее нам, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает»<sup>22</sup>.

Валидность по своей сути – это комплексная характеристика, включающая, с одной стороны, сведения о том, пригодна ли методика для измерения того, для чего она была создана, а с другой стороны, какова ее действительность, эффективность, практическая полезность.

По этой причине не существует какого-то единого универсального подхода к определению валидности. В зависимости от того, какую сторону валидности хочет рассмотреть исследователь, используются и разные способы доказательства. Другими словами, понятие валидности включает в себя разные ее виды, имеющие свой особый смысл. Проверка валидности методики называется валидизацией.

Валидность в первом ее понимании имеет отношение к самой методике, т.е. это валидность измерительного инструмента. Такая проверка называется теоретической валидизацией. Валидность во втором понимании уже

---

<sup>21</sup> Гуревич, К.М. Надежность психологических тестов // Психологическая диагностика. Ее проблемы и методы. М., 1975. 233 с.

<sup>22</sup> Анастаси А. Психологическое тестирование: в 2 т. / под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. Т. 1–2. М., 1982. 348 с. С. 121.



относится не столько к методике, сколько к цели ее использования. Это прагматическая валидизация.

Обобщая, можно сказать следующее:

– при теоретической валидизации исследователя интересует само свойство, измеряемое методикой. Это, по существу, означает, что проводится собственно психологическая валидизация;

– при прагматической валидизации суть предмета измерения (психологического свойства) оказывается вне поля зрения. Главный акцент сделан на то, чтобы доказать, что нечто, измеряемое методикой, имеет связь с определенными областями практики.

Провести теоретическую валидизацию, в отличие от прагматической, порой оказывается значительно труднее. Не вдаваясь пока в конкретные детали, остановимся в общих чертах на том, как проверяется прагматическая валидность: выбирается какой-нибудь независимый от методики внешний критерий, определяющий успех в той или иной деятельности (учебной, профессиональной и т.п.), и с ним сравниваются результаты диагностической методики. Если связь между ними признается удовлетворительной, то делается вывод о практической значимости, эффективности, действенности диагностической методики.

Для определения теоретической валидности найти независимый критерий, лежащий вне методики, гораздо труднее. Поэтому на ранних стадиях развития тестирования, когда концепция валидности только складывалась, существовало представление о том, что тест измеряет:

1) методика называлась валидной, так как то, что она измеряет, просто очевидно;

2) доказательство валидности основывалось на уверенности исследователя в том, что его метод позволяет понять испытуемого;

3) методика рассматривалась как валидная (т.е. принималось утверждение, что такой-то тест измеряет такое-то качество) только потому, что теория, на основании которой строилась методика, очень хорошая.

Принятие на веру голословных утверждений о валидности методики не могло продолжаться длительное время. Первые проявления действительно научной критики развенчали такой подход: начались поиски научно обоснованных доказательств.

Таким образом, провести теоретическую валидизацию методики – это доказать, что методика измеряет именно то свойство, качество, которое она по замыслу исследователя должна измерять.

Так, например, если какой-то тест разрабатывался для того, чтобы диагностировать умственное развитие детей, надо проанализировать, действительно ли он измеряет именно это развитие, а не какие-то другие особенности (например, личность, характер и т. п.). Таким образом, для теоре-

тической валидации кардинальной проблемой является отношение между психологическими явлениями и их показателями, посредством которых эти психологические явления пытаются познать. Это показывает, насколько замысел автора и результаты методики совпадают.

Не столь сложно провести теоретическую валидацию новой методики, если для измерения данного свойства уже имеется методика с доказанной валидностью. Наличие корреляции между новой и аналогичной уже проверенной методикой указывает на то, что разработанная методика измеряет то же психологическое качество, что и эталонная. И если новый метод одновременно оказывается более компактным и экономичным в проведении и обработке результатов, то психодиагносты получают возможность использовать новый инструмент вместо старого.

Но теоретическая валидность доказывается не только путем сопоставления с родственными показателями, а также и с теми, где, исходя из гипотезы, значимых связей не должно быть. Таким образом, для проверки теоретической валидности важно, с одной стороны, установить степень связи с родственной методикой (конвергентная валидность) и отсутствие этой связи с методиками, имеющими другое теоретическое основание (дискриминантная валидность).

Гораздо труднее провести теоретическую валидацию методики тогда, когда такой путь проверки невозможен. Чаще всего именно с такой ситуацией сталкивается исследователь. В таких обстоятельствах только постепенное накопление разнообразной информации о изучаемом свойстве, анализ теоретических предпосылок и экспериментальных данных, значительный опыт работы с методикой позволяет раскрыть ее психологический смысл.

Важную роль для понимания того, что методика измеряет, играет сопоставление ее показателей с практическими формами деятельности. Но здесь особенно важно, чтобы методика была тщательно проработана в теоретическом плане, т.е. чтобы имелась прочная, обоснованная научная база. Тогда при сопоставлении методики с взятым из повседневной практики внешним критерием, соответствующим тому, что она измеряет, может быть получена информация, подкрепляющая теоретические представления о ее сущности.

Важно помнить, что если доказана теоретическая валидность, то интерпретация полученных показателей становится более ясной и однозначной, а название методики соответствует сфере ее применения. Что касается прагматической валидации, то она подразумевает проверку методики с точки зрения ее практической эффективности, значимости, полезности, поскольку диагностической методикой имеет смысл пользоваться только тогда, когда доказано, что измеряемое свойство проявляется в определенных жизненных ситуациях, в определенных видах деятельности. Ей придают большое значение особенно там, где встает вопрос отбора.

Если опять обратиться к истории развития науки о психолого-педагогической диагностике, то можно выделить такой период (20–30-е гг. XX в.), когда научное содержание тестов и их теоретический багаж интересовали в меньшей степени. Важно было, чтобы тест работал, помогал быстро отбирать наиболее подготовленных людей. Эмпирический критерий оценки тестовых заданий считался единственно верным ориентиром в решении научных и прикладных задач.

Использование диагностических методик с чисто эмпирическим обоснованием, без отчетливой теоретической базы нередко приводило к псевдонаучным выводам, к неоправданным практическим рекомендациям. Нельзя было точно назвать те особенности, качества, которые тесты выявляли. По существу они являлись слепыми пробами.

Такой подход к проблеме валидности тестов был характерен вплоть до начала 50-х гг. XX в. не только в США, но и в других странах. Теоретическая слабость эмпирических методов валидизации не могла не вызвать критики со стороны тех ученых, которые в разработке тестов призывали опираться не только на голую эмпирику и практику, но и на теоретическую концепцию. Практика без теории, как известно, слепа, а теория без практики мертва. В настоящее время теоретико-практическая оценка валидности методик воспринимается как наиболее продуктивная.

Для проведения прагматической валидизации методики, т.е. для оценки ее эффективности, действенности, практической значимости, обычно используется независимый внешний критерий – показатель проявления изучаемого свойства в повседневной жизни. Таким критерием может быть и успеваемость (для тестов способностей к обучению, тестов достижений, тестов интеллекта), и производственные достижения (для методик профессиональной направленности), и эффективность реальной деятельности – рисование, моделирование и т.д. (для тестов специальных способностей), субъективные оценки (для тестов личности).

Американские исследователи Д. Тиффин и Е. Мак-Кормик, проведя анализ используемых для доказательства валидности внешних критериев, выделяют четыре их типа<sup>23</sup>:

1) критерии исполнения (в их число могут входить такие, как количество выполненной работы, успеваемость, время, затраченное на обучение, темп роста квалификации и т.п.);

2) субъективные критерии (они включают различные виды ответов, которые отражают отношение человека к чему-либо или к кому-либо, его мнение, взгляды, предпочтения; обычно субъективные критерии получают с помощью интервью, опросников, анкет);

---

<sup>23</sup> Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К.М. Гуревич. М., 1970.

3) физиологические критерии (они используются при изучении влияния окружающей среды и других ситуационных переменных на организм и психику человека; замеряется частота пульса, давление крови, электросопротивление кожи, симптомы утомления и т.д.);

4) критерии случайностей (применяются, когда цель исследования касается, например, проблемы отбора для работы таких лиц, которые менее подвержены несчастным случаям).

Внешний критерий должен отвечать трем основным требованиям: должен быть релевантным; свободным от помех; надежным.

Под релевантностью понимается смысловое соответствие диагностического инструмента независимому жизненно важному критерию. Другими словами, должна быть уверенность в том, что в критерии задействованы именно те особенности индивидуальной психики, которые измеряются и диагностической методикой. Внешний критерий и диагностическая методика должны находиться между собой во внутреннем смысловом соответствии, быть качественно однородными по психологической сущности. Если, например, тест измеряет индивидуальные особенности мышления, умение выполнять логические действия с определенными объектами, понятиями, то и в критерии нужно искать проявление именно этих умений. Это в равной степени относится и к профессиональной деятельности. Она имеет не одну, а несколько целей, задач, каждая из которых специфична и предъявляет свои условия к выполнению. Из этого вытекает существование нескольких критериев выполнения профессиональной деятельности. Поэтому не следует проводить сопоставление успешности по диагностическим методикам с производственной эффективностью в целом. Необходимо найти такой критерий, который по характеру операций соотносим с методикой.

Требования свободы от помех вызываются тем, что, например, учебная или производственная успешность зависит от двух переменных: от самого человека, его индивидуальных особенностей, измеряемых методиками, и от ситуации, условий учебы, труда, которые могут принести помехи, «загрязнить» применяемый критерий. Чтобы в какой-то мере избежать этого, следует отбирать для исследования такие группы людей, которые находятся в более или менее одинаковых условиях. Можно использовать и другой метод. Он состоит в корректировке влияния помех. Эта корректировка носит обычно статистический характер. Так, например, производительность следует брать не по абсолютным значениям, а в отношении к средней производительности рабочих, работающих в аналогичных условиях.

Когда говорят, что критерий должен иметь статистически достоверную надежность, это означает, что он должен отражать постоянство и устойчивость исследуемой функции. Поиски адекватного и легко выявляемого критерия относятся к очень важным и сложным задачам валидации. В

западной психолого-педагогической диагностике много методик дисквалифицировано только потому, что не удалось найти подходящего критерия для их проверки. Например, у большей части анкет данные по их валидности сомнительны, так как трудно найти адекватный внешний критерий, отвечающий тому, что они измеряют.

Оценка валидности методик может носить количественный и качественный характер. Для вычисления количественного показателя – коэффициента валидности – сопоставляются результаты, полученные при применении диагностической методики, с данными, полученными по внешнему критерию, тех же лиц. Используются разные виды линейной корреляции (по Спирмену, по Пирсону).

Практика показывает, что количество испытуемых не должно быть меньше 50, однако лучше всего более 200. Часто возникает вопрос, какой должна быть величина коэффициента валидности, чтобы она считалась приемлемой? Отмечается, что достаточно того, чтобы коэффициент валидности был статистически значим. Низким признается коэффициент валидности 0,20–0,30, средним – 0,30–0,50 и высоким – свыше 0,60.

Но, как подчеркивают А. Анастази<sup>24</sup>, К.М. Гуревич<sup>25</sup> и др., не всегда для вычисления коэффициента валидности правомерно использовать линейную корреляцию. Этот прием оправдан лишь тогда, когда доказано, что успех в какой-то деятельности прямо пропорционален успеху в выполнении диагностической пробы. Позиция зарубежных тестологов, особенно тех, кто занимается профпригодностью и профотбором, чаще всего сводится к безоговорочному признанию того, что для профессии больше подойдет тот, кто больше выполнил заданий в тесте. Но может быть и так, что для успеха в деятельности нужно обладать свойством на уровне 40 % решения теста. Дальнейший успех в тесте уже не имеет никакого значения для профессии. Наглядный пример из монографии К.М. Гуревича<sup>26</sup>: почтальон должен уметь читать, но читает ли он с обычной скоростью или с очень большой скоростью – это уже не имеет профессионального значения. При таком соотношении показателей методики и внешнего критерия наиболее адекватным способом установления валидности может быть критерий различий.

Как свидетельствует опыт работы зарубежных тестологов, ни одна статистическая процедура не в состоянии полностью отразить многообразие индивидуальных оценок. Поэтому часто для доказательства валидности методик используют другую модель – клинические оценки. Это не что иное, как качественное описание сущности изучаемого свойства. В этом случае речь идет об использовании приемов, не опирающихся на статистическую обработку.

---

<sup>24</sup> Анастази А. Психологическое тестирование: в 2 т. / под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. Т. 1–2. М., 1982. 348 с. С. 112.

<sup>25</sup> Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М., 1970.

<sup>26</sup> Там же.

## Глава II. ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

### 2.1. Качество образования – как фактор эффективности процесса профилизации образовательной среды

Сущность профилизации образовательной среды как инновационного процесса основывается на обосновании методических основ его качества, содержание которого раскрывается на основе анализа понятий «качество», «качество образования», «качество профилизации образовательной среды».

Согласно определению, данного С.Ю. Головиным «Анализ – процесс расчленения целого предмета или явления на составные части – в плане мысленных представлений или материального моделирования»<sup>27</sup>.

С.Г. Молчанов, Р.Я. Симонян определяют анализ как «метод научного исследования явлений и процессов, в основе которого лежит изучение составных частей изучаемой системы»<sup>28</sup>.

Принимая во внимание необходимость рассмотрения при анализе явления или процесса его составных частей, отмечаемую в представленных определениях, выделим основные составляющие понятия «качество».

В исследованиях Б.М. Бим-Бада, Б.С. Гершунского, Г.М. Коджаспировой, А.Ю. Коджаспирова, В.М. Коротова, Б.Т. Лихачева, Н.Ф. Радионовой, Е.С. Рапоцевича и др. под качеством понимается: 1) объективная и всеобщая характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств; 2) целостная, относительно устойчивая совокупность свойств, определяющая специфику данного предмета или явления.

М.М. Поташник определяет качество образования как «соотношение цели и результата, мера достижения целей (результата), притом, что цели заданы только оперативно, прогнозированы в зоне потенциального развития школьника. При этом результаты образования обязательно должны включать в себя оценку того, какой ценой (ценой потерь и затрат) эти результаты достигнуты».

Качество образования основано на качественных характеристиках образовательной среды. Образовательная среда составляет диалектическое единство своих пространственно-предметных и социальных компонентов, тесно связанных между собой и взаимообусловленных. Качество образовательной среды определяется как качеством пространственно-предметного

---

<sup>27</sup> Словарь психолога-практика / сост. С.Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Мн.: Харвест, 2001. 976 с. (Библиотека практической психологии). С. 13.

<sup>28</sup> Молчанов, С.Г. Предпрофильное и профильное образование (терминологический словарь): учеб. пособие / С.Г. Молчанов, Р.Я. Симонян. Самара: Изд-во «Учебная литература», 2006. 48 с. С. 31.

содержания данной среды, так и качеством социальных отношений в данной среде, а также качеством связей между пространственно-предметным и социальным компонентами этой среды (А.И. Наймушин).

Под качеством понимается: «1) объективная и всеобщая характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств; 2) целостная, относительно устойчивая совокупность свойств, определяющая специфику данного предмета или явления»<sup>29</sup>.

Рассмотрим основные характеристики и совокупность свойств, определяющих качество современного образования в целом, и качество профилизации образовательной среды в частности.

Основываясь на положениях Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, одним из основных приоритетов социальной и экономической политики РФ в области развития человеческого потенциала является структурная и технологическая модернизация образования и других отраслей социальной сферы, обеспечивающая доступность качественных социальных услуг для населения<sup>30</sup>.

В условиях изменяющегося рынка труда возникает потребность в повышении качества образования и его важнейшей составляющей – подготовки молодежи к социально-профессиональному самоопределению.

Повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина признано стратегической целью государственной политики в области образования<sup>31</sup>.

Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач:

- 1) обеспечение инновационного характера базового образования, в том числе – обновление структуры сети образовательных учреждений в соответствии с задачами инновационного развития;
- 2) создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;
- 3) формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей.

---

<sup>29</sup> Молчанов, С.Г. Предпрофильное и профильное образование (терминологический словарь): Учебное пособие / С.Г. Молчанов, Р.Я. Симонян. Самара: Издательство «Учебная литература», 2006. 48 с. С. 20.

<sup>30</sup> Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) 194 с. // Официальный сайт Министерства экономического развития Российской Федерации. С. 20.

<sup>31</sup> Молчанов С.Г., Симонян Р.Я. Предпрофильное и профильное образование (терминологический словарь): учеб. пособие. Самара: Изд-во «Учебная литература», 2006. 48 с. С. 42.

Анализ научной психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что реализация данных приоритетных задач повышения доступности качественного образования, определенных в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации, возможна в условиях профилизации образовательной среды, предусматривающей усиление практической и профессионально-ориентированной направленности образования при сохранении основ его фундаментальности.

Значение качественной характеристики процесса профилизации образовательной среды подчеркивается также в исследованиях Д.Г. Бикбулатовой, Д.В. Бочкова, Э.Ф. Зеер, Н.Т. Ломакиной, З.А. Редько, Г.М. Романцева и др.

Так в исследованиях Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцева отмечается, что «цель профильного обучения отражает социальный заказ на качество знаний, умений и навыков»<sup>32</sup>. Авторы подчеркивают, что характерными чертами качественного профильного образования является его ориентация на «становление социально и профессионально активной личности, обладающей высокой компетентностью, мобильностью и профессионализмом»<sup>33</sup>.

В трудах Н.Т. Ломакиной, Д.В. Бочкова, Д.Г. Бикбулатовой реализация концепции профилизации образовательной среды рассматривается как один из способов достижения «нового качества образования, решения задач в соответствии с изменениями в социальной жизни и определения места современного выпускника в ней»<sup>34</sup>.

Определяя профильное обучение как новую модель структуры образования, З.А. Редько выделяет следующие его характеристики:

«а) Доступность, качество и эффективность использования ресурсов (человеческих, информационных, материальных, финансовых) с целью реализации принципа личностно-ориентированного, дифференцированного и индивидуального образования на основе вариативности образовательных программ образования.

б) Доступность образования будет рассматриваться как соответствие образовательных услуг, предоставляемых учащимся, образовательным возможностям учащихся.

в) Качество образования – соответствие результатов образования сформированным требованиям личности.

г) Эффективность – соответствие результатов образования средствам, затраченным на его содержание»<sup>35</sup>.

---

<sup>32</sup> Зеер Э.Ф., Романцев Г.М. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер // Педагогика. 2002. № 3. С. 16–21.

<sup>33</sup> Зеер Э.Ф., Романцев Г.М. Личностно ориентированное профессиональное образование // Педагогика, 2002. № 3. С. 16–21.

<sup>34</sup> Ломакина Н.Т., Бочков Д.В., Бикбулатова Д.Г. Социолого-экономическое направление профильного обучения: состояние и проблемы. учеб. пособие. Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2003. 21 с. С. 7.

<sup>35</sup> Редько З.А. Профильная школа и профильное образование реальность // Наука и школа в Татарстане, 2002. №8. С. 19–23.



Среди перечисленных характеристик профильного обучения качественные показатели являются также доминирующими.

Анализ научной психолого-педагогической литературы (В.Н. Андреев, В.С. Безрукова, В.П. Беспалько, А.Л. Бусыгина, В.А. Гусев, А.К. Колеченко, В.Ю. Кричевский, Н.Ф. Талызина, Ю.К. Чернова и др.) свидетельствует о том, что развитие педагогического тезауруса основывается на его приращении с помощью таких понятий как современные технологии обучения, где значительное внимание уделяется методологии квалиметрии качества образования (Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, Ю.К. Чернова, В.В. Щипанов и др.).

Так, по мнению Ю.К. Черновой, «вопросы, связанные с качеством образования, нужно рассматривать через призму концептуальных и методических разработок»<sup>36</sup>.

Методические основы реализации концепции профилизации образовательной среды являются, на наш взгляд, способом реализации методологии квалиметрии качества.

Качество признается рядом педагогов и психологов (Т.И. Шамова, А.Н. Худин, Г.Н. Подчалимова, И.В. Ильина, С.Н. Белова и др.) ведущим критерием профилизации образовательного пространства, которое «во многом определяется внутренней системой обеспечения качества образовательного процесса в профильных образовательных учреждениях; процесса его ресурсного обеспечения; качеством управления этими процессами, а также внешней системой обеспечения качества профильного обучения»<sup>37</sup>, представленной взаимодействием профильных образовательных учреждений различного уровня и профиля.

Основываясь на подходах к понятиям «качество», «качество образования», «качество образовательной среды», используемых в приведенных определениях, и, учитывая содержание процесса профилизации образовательной среды, качество профилизации образовательной среды определяется нами как характеристика ее субъективных и объективных компонентов, представляющих собой совокупность личностно- и профессионально-направленных знаний, умений, навыков, компетенций, формируемых у обучающихся на каждом этапе образования в условиях профилизации образовательной среды, соответствующая уровню образовательных программ и поставленным субъектами педагогического процесса целям.

---

<sup>36</sup> Чернова Ю.К. Управление компетентностью как условие эффективного внедрения систем менеджмента качества // Вестник СамГТУ. Серия «Психолого-педагогические науки». №48. 2006. 148 с. С. 27.

<sup>37</sup> Шамова Т.И. Худин А.Н. и др. Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода. М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. 160 с. С. 44.

Качество признается рядом педагогов и психологов (Т.И. Шамова, А.Н. Худин, Г.Н. Подчалимова, И.В. Ильина, С.Н. Белова и др.) ведущим критерием профилизации образовательного пространства, которое во многом определяется внутренней системой обеспечения качества образовательного процесса в профильных образовательных учреждениях; процесса его ресурсного обеспечения; качеством управления этими процессами, а также внешней системой качества профильного обучения.

Качественные характеристики профилизации образовательной среды раскрывают совокупность концептуально-обоснованных предпосылок рассматриваемого процесса, процесс его моделирования, внедрение, условия и программу профилизации образовательной среды.

Интеграционная основа качественных характеристик процесса профилизации образовательной среды проявляется в его результативности, сущность которой характеризуется следующими показателями:

1. Разработана система дифференциации типов и видов образовательных учреждений, потоков, профилей, предпрофилей на основе личностной и профессиональной ориентированности участников образовательного процесса;

2. Разработана и реализована программа мониторинга профессионального самоопределения обучающихся профильных образовательных учреждений на основе разработанной модели профилизации образовательной среды;

3. Разработана система критериев и показателей результативности процесса профилизации образовательной среды, взаимодействия участников образовательного процесса, личностных показателей;

4. Разработана и реализована модель самореализации участников образовательного процесса;

5. Определена структура профильного образовательного процесса;

6. Разработана и реализована модель управления образовательного процесса в условиях профилизации образовательной среды;

7. Определено содержание профильного образовательного процесса;

8. Выявлены инновационные основы развития профильного образовательного процесса на уровне образовательного учреждения, взаимодействия участников образовательного процесса, личностного развития.

Корреляция данных показателей, их взаимосвязь со свойствами и закономерностями профилизации образовательной среды представлена на рис. 1.

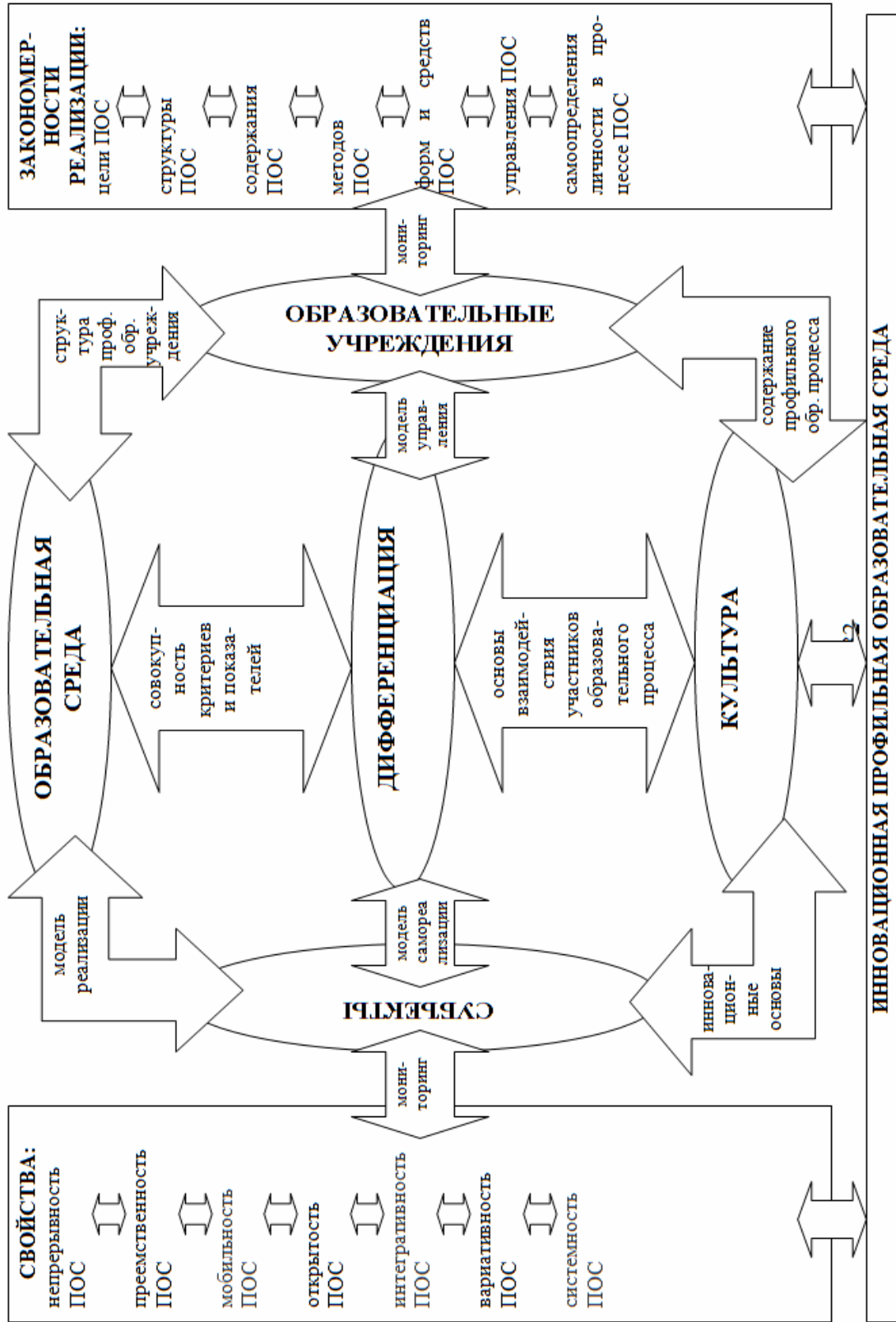


Рис. 1. Качественные характеристики процесса профилизации образовательной среды

Реализация обозначенных на рис. 1 взаимосвязей процесса профилизации образовательной среды основывается на определенных закономерностях.

В толковом словаре русского языка (под ред. Д.Н. Ушакова)<sup>1</sup> под закономерностью понимается соответствие с законом, последовательное проявление действия какого-либо закона.

Анализ научно-педагогической литературы (И.Я. Лернер, В.В. Краевский, И.П. Подласый, Н.Н. Палтышев, Б.С. Гершунский и др.) свидетельствует о том, что понятие «закономерности педагогического процесса» трактуется как объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами педагогического процесса.

Закономерности педагогического процесса могут обуславливаться социальными условиями (характер воспитания и обучения в конкретных исторических условиях определяется потребностями общества, экономики, национально-культурными особенностями); природой человека (формирование личности ребенка протекает в прямой зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей); сущностью воспитательного процесса (процессы воспитания, обучения, образования и развития личности неотделимы друг от друга; взаимосвязь соц. группы и личности в учебно-воспитательном процессе; взаимосвязь задач, содержания, методов и форм воспитания).

Так, специфика дидактических закономерностей, по И.Я. Лернеру<sup>2</sup>, состоит в том, что она отражает «устойчивые зависимости между всеми тремя элементами обучения – деятельностью преподавания, деятельностью учения и объектом усвоения, т.е. содержанием образования».

Лернер И.Я. делит сформулированные закономерности процесса обучения на два вида: а) «присущие всякому обучению, где бы и когда бы оно не возникало»; б) закономерности, проявляющиеся не всегда, а в зависимости «от характера деятельности обучающего и обучающихся и средств, следовательно, в зависимости от вида содержания образования и метода, которым они пользуются».

Принимая во внимание основные характеристики понятий «закономерность» и «закономерность педагогического процесса», к закономерностям реализации процесса профилизации образовательной среды следует относить: закономерности реализации цели профилизации образовательной среды, ее структуры, содержания, методов, форм и средств, управления,

---

<sup>1</sup> Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов, 1935–1940.

<sup>2</sup> Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 96 с.

самоопределения личности в процессе профилизации образовательной среды.

Рассмотрим основные характеристики выявленных закономерностей:

**Закономерность цели профилизации образовательной среды:** цель профилизации образовательной среды обусловлена уровнем, темпом и качеством развития общества; потребностями и возможностями личности обучающегося; уровнем и качеством развития педагогической теории и практики и заключается в создании выбора возможностей для реализации индивидуальных образовательных программ, содержание которых удовлетворяет интересы, склонности и способности обучающихся с учетом их образовательных и профессиональных потребностей, соответствующих потребностям рынка труда в компетентных кадрах.

**Закономерность структуры профилизации образовательной среды:** структура профилизации образовательной среды закономерно интегрирует процессы обучения, образования, развития, а также процессы воспитания и самовоспитания, процессы педагогического руководства и самостоятельности обучающихся.

**Закономерность содержания профилизации образовательной среды:** содержание профилизации образовательной среды обусловлено целью обучения, общественными потребностями, темпами социального и научно-технического прогресса, личностными возможностями обучающихся, качеством развития теории и практики профилизации образовательной среды, материально-техническими возможностями образовательных учреждений.

**Закономерность методов профилизации образовательной среды:** выбор методов профилизации образовательной среды обусловлен целью, структурой, организацией, содержанием профилизации образовательной среды, личностными возможностями и потребностями обучающихся.

**Закономерность форм и средств профилизации образовательной среды:** формы и средства профилизации образовательной среды закономерно обусловлены ее задачами и содержанием в конкретной ситуации

**Закономерность управления профилизацией образовательной среды:** качество управления процессом профилизации образовательной среды зависит от качества обратных связей в системе профилизации образовательной среды на горизонтальном и вертикальном уровнях, качества мониторинга результативности профилизации образовательной среды, обоснованности корректирующих воздействий; заключается в поэтапном переходе от внешнего управления к рефлексивной самореализации.

**Закономерность самоопределения личности в процессе профилизации образовательной среды:** самоопределение личности в процессе профилизации образовательной среды взаимообусловлено сочетанием педагогического сопровождения и развития инициативы и самостоятельности

обучающихся. Сочетание прямых и параллельных педагогических действий предполагает актуализацию педагогом воспитательного, развивающего потенциала группы, коллектива, личности, превращения их в субъектов воспитания.

Анализ закономерностей и качественных характеристик процесса профилизации образовательной среды позволяет выделить следующие свойства исследуемого процесса: непрерывность, преемственность, мобильность, открытость, интегративность, вариативность, системность профилизации образовательной среды.

Непрерывность профилизации образовательной среды: процесс целенаправленного получения знаний, социокультурного опыта на протяжении жизни человека с использованием всех имеющихся ступеней профильной образовательной среды, деятельность которых создает предпосылки для перехода на качественно новый уровень развития.

Преемственность профилизации образовательной среды: социально-педагогические предпосылки и условия, обеспечивающие постепенный переход от дошкольного к общему и профессиональному профильному образованию, способствующие повышению качества общекультурных, профессиональных и специальных компетенций и продолжению образования.

Мобильность профилизации образовательной среды: возможность процесса профилизации образовательной среды удовлетворять потребности участников профильного образовательного процесса по их перемещению как по вертикали (с одной ступени профилизации образовательной среды на другую), так и по горизонтали (в рамках одного уровня профилизации образовательной среды).

Открытость профилизации образовательной среды: предоставление личности в системе профилизации образовательной среды возможности развития и обучения в индивидуальном темпе для получения необходимых компетенций по выбранному профилю.

Интегративность профилизации образовательной среды: обеспечение для субъектов процесса профилизации образовательной среды через учебные задачи на каждом этапе обучения различных видов социальной деятельности, социальных практик, социальных ролей, возможности самоопределения личности, приобретения ею социальных компетенций.

Вариативность профилизации образовательной среды: построение структуры и содержания профилизации образовательной среды с учетом интересов личности, региональных и национальных особенностей, возможностей субъектной основы профильного образовательного учреждения.

Системность профилизации образовательной среды: направленность профилизации образовательной среды на повышение качества практиче-

ской направленности и деятельностного компонента в структуре и содержании профильного образования.

Сущность и влияние данных свойств на реализацию процесса профилизации образовательной среды раскрываются по следующей схеме: цель, структура, содержание, результат. Рассмотрим сущность и влияние данных свойств на примере свойства преемственности профилизации образовательной среды.

Преемственность профилизации образовательной среды рассматривается в качестве социально-педагогических предпосылок и условий, обеспечивающих постепенный переход от дошкольного к общему и профессиональному профильному образованию, способствующих повышению качества общекультурных, профессиональных и специальных компетенций и продолжению образования.

Структура преемственности профилизации образовательной среды реализуется по следующей схеме (рис. 2).

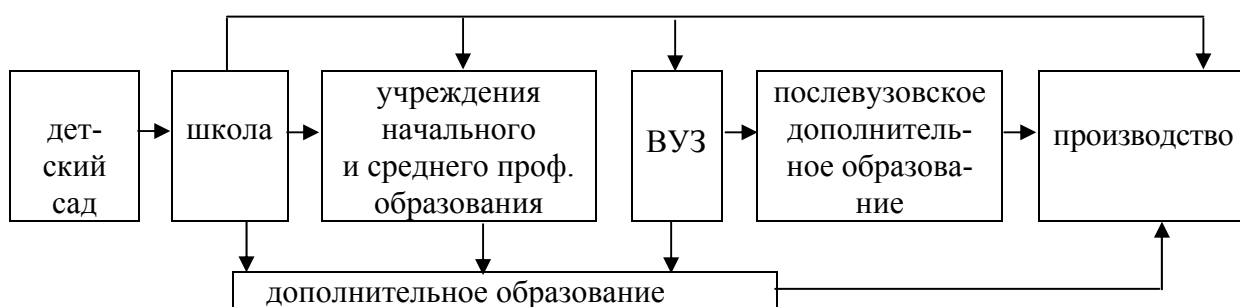


Рис. 2. Структура преемственности профилизации образовательной среды

Свойство преемственности профилизации образовательной среды реализуется на следующих уровнях (А.П. Сманцер):

1) содержательный – овладение четырьмя элементами содержания образования: системой знаний, практическими и интеллектуальными умениями и навыками, компонентами творческой деятельности и эмоционально-ценностным отношением к окружающей среде;

2) учебно-операциональный – формы, методы и способы организации учебной деятельности школьников и студентов на каждой ступени обучения;

3) мотивационный – развитие у школьников и студентов потребности в получении образования, познавательного интереса, профессиональной направленности<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Сманцер А.П. Преемственность обучения в системе «средняя школа вуз» // Педагогика высшей и средней специальной школы. Минск «Университетское», 1989. №3. С.18

Результатом реализации данного свойства на всех обозначенных уровнях является инновационная профильная образовательная среда, функционирование которой направлено на целенаправленное формирование социокультурных, общепрофессиональных и специальных компетенций на протяжении жизни человека с использованием всех имеющихся ступеней профильной образовательной среды, создающих предпосылки для перехода на качественно новый уровень развития.

## 2.2. Методология диагностики качества профилизации образовательной среды на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Основываясь на анализе научной психолого-педагогической литературы (Е.В. Воронина, А.А. Пинский, А.Ф. Хуторской, Т.И. Шамова, Г.Н. Подчалимова, А.Н. Худин, И.В. Ильина, С.Н. Белова и др.), и, принимая во внимание основные положения Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года<sup>4</sup>, следует отметить тот факт, что за прошедшее десятилетие в Российском обществе произошли изменения, которые не могли не затронуть сферу образования. Среди положительных тенденций обновления образовательной ситуации отмечаются: появление и развитие вариативных образовательных учреждений и возможности их выбора родителями и учащимися; формирование условий для осуществления учащимися осознанного выбора индивидуальных образовательных траекторий; расширение спектра методических приемов, образовательных технологий и свобода учителя в их выборе и применении; развитие сферы дополнительного образования; расширение доступа к источникам учебной информации вне школы и т.д.

Данные тенденции (вариативность образовательных учреждений, учебных программ, образовательных технологий; возможность их выбора участниками образовательного процесса и др.) являются отличительными чертами процесса профилизации образовательной среды.

Однако, наряду с вышеназванными положительными тенденциями обновления отечественной системы образования, следует отметить ряд проблем, характерных, в частности, также и для системы профильного образования. Так, по мнению Е.В. Ворониной, «помимо глобальных, перед российским образованием встает ряд специфических проблем, связанных с

---

<sup>4</sup> Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) 194 с. // Официальный сайт Министерства экономического развития Российской Федерации



модернизацией общества, с кризисом управления и планирования, изменением приоритетов и ценностей»<sup>5</sup>.

Одним из последствий проявления кризиса образования и недостаточного внимания к проблемам в данной сфере со стороны общественности является, по мнению члена-корреспондента РАН М.Н. Руткевича, «формирование двух типов получения общего образования – для верхов и низов общества»<sup>6</sup>. По мнению автора, социальная дифференциация приобретает характер «социальной поляризации, которая наиболее остро проявляется в процессе формирования молодого поколения».

Основываясь на результатах исследования Е.В. Ворониной, «коммерциализованная вариативность образования является закреплением социального неравенства различных слоев общества»<sup>7</sup>.

Другой проблемой развития современного образования является, по мнению исследователя, размывание требований к уровню подготовки выпускника вследствие вариативности образования: «вариативность содержания образования, реализуемого через образовательные программы, учебные планы, учебные программы по предметам в различного типа образовательных учреждениях привела фактически к нарушению единства образовательного пространства».

Это позволяет выделить причины кризисного развития современного образования:

- переходная модель профильного обучения, в основном, не обеспечивает возможности выбора учеником уровня обучения по непрофильным предметам, темпа их усвоения, форм и сроков контроля;

- сложившаяся организационная основа школы, построенная, в основном, на коллективных жестко регламентированных формах обучения, недостаточно учитывает потребность общества в развитии индивидуальности учащихся;

- недостаточная социальная и профессиональная ориентированность выпускников школ. Их выбор дальнейшего пути, зачастую, случаен, они мало подготовлены для индивидуально и социально эффективного самоопределения;

- недостаточная эффективность социальной и профессиональной адаптации выпускников в условиях новых социальных и профессиональных требований.

Анализ перечисленных причин кризисного развития современного образования позволяет сделать вывод о необходимости его обновления путем

---

<sup>5</sup> Воронина Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение. М.: «5 за знания», 2006. 256 с. («Методическая библиотека»). С. 139.

<sup>6</sup> Руткевич М.Н. Школа: социальный кризис и коммерциализация // Народное образование. 2000. №8. С.9.

<sup>7</sup> Воронина, Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение. М.: «5 за знания», 2006. 256 с. («Методическая библиотека»). С. 140.

пересмотра содержания, изменения организации образовательного процесса, форм и методов обучения, а так же обновления критериальной базы оценки работы образовательного учреждения.

В целях опытно-экспериментального обоснования эффективности процесса профилизации образовательной среды нами разработана программа исследования, включающая: констатирующий эксперимент; формирующий эксперимент; результативно-оценочный эксперимент.

В соответствии с проблематикой реализации профилизации образовательной среды, выявленной в процессе концептуального анализа, были определены цели и задачи опытно-экспериментальной работы.

Целью констатирующего эксперимента является констатация степени эффективности реализации образовательного процесса в условиях профилизации образовательной среды и в условиях традиционной системы образования на момент начала эксперимента. Эксперимент проводился на базе многопрофильных образовательных комплексов и в учреждениях традиционной системы образования.

Оценка степени эффективности реализации образовательного процесса в условиях профилизации образовательной среды может быть произведена на трех основополагающих уровнях:

- на уровне нормативной базы, регламентирующей законодательную и нормативную основу реализации процесса профилизации образовательной среды на федеральном и региональном уровнях;
- на уровне реализации социально-педагогических условий, необходимых для реализации процесса профилизации образовательной среды;
- на уровне готовности субъектной основы педагогического процесса к реализации профилизации образовательной среды.

Основываясь на нормативной документации («Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования», «Рекомендации по организации профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов обучающихся» и др.), и, принимая во внимание результаты научно-педагогических исследований (Е.В. Воронина, А.А. Пинский, А.Ф. Хуторской, Т.И. Шамова, Г.Н. Подчалимова, А.Н. Худин, И.В. Ильина, С.Н. Белова и др.), можно сделать вывод об относительной константности критериев и показателей, позволяющих определить эффективность реализации процесса профилизации образовательной среды на первых двух уровнях.

Принимая во внимание тот факт, что критерии и показатели уровня нормативной базы и уровня реализации социально-педагогических условий являются постоянными величинами, в ходе констатирующего этапа эксперимента нами были определены критерии эффективности реализации процесса профилизации образовательной среды на уровне готовности субъектной основы к исследуемому процессу:

1. Преемственность педагогического сопровождения в образовании личности на всех этапах профилизации;
2. Реализация социально-профессиональной основы подготовки личности;
3. Реализация аксиологической и акмеологической направленности педагогического сопровождения личности в процессе профилизации образовательной среды;
4. Личностная направленность взаимодействия участников профилированного образовательного процесса.

По каждому из обозначенных критериев нами были определены показатели, позволяющие определить степень эффективности реализации процесса профилизации образовательной среды.

Рассмотрим подробнее показатели, фиксирующие количественные и качественные характеристики эффективности реализации процесса профилизации образовательной среды по каждому из обозначенных критериев на уровне констатирующего эксперимента.

**Критерий 1 – преемственность педагогического сопровождения в образовании личности на всех этапах профилизации образовательной среды.**

Основываясь на определении понятия преемственность («социально-педагогические предпосылки и условия, обеспечивающие постепенный переход от начального к общему обязательному, полному среднему образованию и профессиональному образованию, способствующие повышению уровня общей образованности и продолжению образования»<sup>8</sup>), действие данного критерия рассматривалось нами на трех основных уровнях образовательной среды: дошкольное, общее и профессиональное образование.

В ходе эксперимента нами были использованы 2 вида исследований: лонгitudное исследование с различными выборками на различных этапах и непрерывное исследование социально-произвольной группы.

Исследование проводилось в традиционных и профильных образовательных учреждениях трех уровней: дошкольного, общего и профессионального образования. Исследовательскую базу составили 2 группы по 50 человек на каждом уровне: контрольная (традиционные учебные заведения) и экспериментальная (учебные заведения, входящие в состав Ассоциации «Университетский учебный комплекс» Пензенского государственного университета архитектуры и строительства как варианта многопрофильного образовательного комплекса).

В соответствии с критерием преемственности педагогического сопровождения в образовании личности на всех этапах профилизации образовательной среды были выделены следующие показатели на этапе дошкольного образования: качество проявления интереса к получению профессио-

---

<sup>8</sup> Молчанов С.Г., Симонян Р.Я. Предпрофильное и профильное образование (терминологический словарь): учеб. пособие. Самара: Изд-во «Учебная литература», 2006. 48 с. С. 30.

нально-значимой информации; мотивация к проявлению личностных основ готовности к профессиональному самоопределению; готовность к реализации опыта социального научения в процессе дошкольного образования.

Для каждого показателя были подобраны методики, позволяющие определить эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием преемственности в качестве образования.

Исследование проводилось в дошкольных образовательных учреждениях, входящих в состав Ассоциации «Университетский учебный комплекс» – экспериментальная группа и в дошкольных образовательных учреждениях, не входящих в состав Ассоциации «Университетский учебный комплекс» – контрольная группа.

В ходе проведенного на основе данных методик исследования в контрольной и в экспериментальной группах были получены следующие результаты: как дети, входящие в состав контрольной группы, так и дети, входящие в состав экспериментальной группы, обладают лишь общей, поверхностной информацией о мире профессионального труда. При проведении игровой методики «Профессия на букву» (прил. 1), дети обеих групп смогли назвать ограниченное число наиболее распространенных профессий. В ходе проведения игровой методики «Самая – самая», дети как контрольной (28 % правильных ответов), так и экспериментальной (32 % правильных ответов) групп затруднялись в определении профессии по характеристике, или давали ложные ответы, что свидетельствует об отсутствии у дошкольников объективных знаний о мире профессий и показывает низкое качество проявления интереса к получению профессионально-значимой информации.

Данный вывод подтверждают и итоги игровой методики «День из жизни» (прил. 2): дошкольники как контрольной, так и экспериментальной групп показали низкий уровень (37 % и 32 % соответственно) знаний типического и специфического в профессиональной деятельности того или иного специалиста, результатом чего стали путанные и сумбурные рассказы о трудовом дне рассматриваемого профессионала.

В ходе применения методики «Изучение мотивов деятельности», позволяющей сделать вывод о значимости того или иного мотива в жизни ребенка, целевым содержанием мотива явилась не трудовая деятельность, не мотив профессионального самоопределения («приготовить заготовки для игры в мастерскую» в качестве целевого содержания мотива выбран лишь 6 % дошкольников контрольной группы и 9 % в экспериментальной группе), а игровая деятельность (мотив «подготовиться к предстоящей игре со сверстниками» стал доминирующим – 89 % в контрольной группе) и семейные отношения (мотив «сделать подарок маме» превалирует в экспериментальной группе – 71 %). Данные результаты свидетельствуют о низ-

ком уровне сформированности мотивации к проявлению личностных основ готовности к профессиональному самоопределению.

Показатель готовности к реализации опыта социального научения в процессе дошкольного образования был исследован на основе теста «Изучение зрелости детей поступающих в первый класс», включающего в себя четыре методики, направленные на выявление психосоциальной зрелости, уровня развития аналитического мышления и речи, а также школьно-необходимых функций в форме способности к произвольному поведению. Полученные результаты свидетельствуют о преобладании у дошкольников среднего уровня готовности к обучению: 78 % в контрольной группе и 84 % в экспериментальной (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Результаты тестовой методики «Изучение зрелости детей,  
поступающих в первый класс»

Уровень готовности к школьно-му обучению	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %
Высокий (39-47 баллов)	14	4
Средний (28-38 баллов)	78	84
Низкий (17-27 баллов)	8	12

На основании данных результатов можно сделать вывод о достаточном уровне готовности дошкольников к реализации опыта социального научения в процессе дошкольного, а впоследствии и школьного образования.

Подводя итог изучения рассматриваемого критерия на уровне дошкольного образования, составлена сводная таблица (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Эффективность профилизации образовательной среды  
(критерий преемственности педагогического сопровождения  
в образовании личности) на этапе констатирующего эксперимента  
на уровне дошкольного образования

Уровень проявления	Показатели					
	Качество проявления потребности в получении профессионально-значимой информации		Мотивация к проявлению личностных основ готовности к профессиональному самоопределению		Готовность к реализации социального научения в процессе дошкольного образования	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	—	—	—	—	—
Средний	—	—	—	—	+	+
Низкий	+	+	+	+	—	—

Прим. здесь и далее по тексту:

+ – доминирующий уровень проявления показателя

— – уровень проявления показателя незначителен

Критерий преемственности педагогического сопровождения в образовании личности на всех этапах профилизации образовательной среды был изучен нами также и на этапе общего образования.

Группы для исследования, как и на этапе дошкольного образования, были сформированы по принципу соотнесения с профилизацией образовательной среды: экспериментальная группа – участники педагогического процесса общеобразовательных учреждений, входящих в состав Ассоциации «Университетский учебный комплекс как элемента профилизации образовательной среды; контрольная группа – участники педагогического процесса традиционных общеобразовательных учреждений, не имеющих непосредственного отношения к профилизации.

В соответствии с критерием преемственности педагогического сопровождения в образовании личности на всех этапах профилизации образовательной среды выделены следующие показатели на этапе общего образования: потребность в формировании профессионально-направленного опыта дидактической самореализации; наличие внутренней мотивации к определенному типу профессионально-направленного учебного действия; готовность педагогов к сопровождению личности обучающегося в профессионально-направленной учебной ситуации; качество профессионально-направленного развития обучающегося в учебных ситуациях; личностно-ориентированный характер взаимодействия участников педагогического процесса.

Исследование эффективности профилизации образовательной среды на основе данных показателей дало следующие результаты: Опросник для оценки потребности достижения успехов (прил. 3), не позволил сделать однозначного вывода о доминировании в мотивации учащихся стремления к достижению успеха или к избеганию неудач (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

Результаты опросника для оценки потребности достижения успеха  
в контрольной и экспериментальной группах учащихся

Доминирующая мотивация	КГ, %	ЭГ, %
Стремление к успеху (165–210 баллов)	40	39
Стремления избегать неудачи (76–164)	44	38
Мотивация не определена (30–75 баллов)	16	23

Из табл.4 следует: не смотря на то, что в экспериментальной группе доминирует стремление к успеху, а в контрольной – к избеганию неудач, градация между данными видами мотивации внутри каждой группы настолько незначительна (1–4 %), что позволяет сделать лишь субъективные выводы о доминировании того или иного мотива в исследуемых группах.

В целях конкретизации мотивационной сферы учащихся был использован тест «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» (прил. 4), позволяющий оценить причины обучения в школе по шкалам: познавательные, коммуникативные, эмоциональные мотивы, мотивы саморазвития, позиции школьника, мотивы достижения, внешние мотивы. В мотивации учащихся как контрольной, так и экспериментальной групп доминируют коммуникативные, эмоциональные и внешние мотивы. Преобладание внешних мотивов, таких как мотивы поощрения и наказания, являющихся защитными, подтверждают полученные опросником для оценки потребности достижения успеха результаты – стремление избегать неудачи (наказание) является определяющим для значительно числа опрошенных (44 % в контрольной и 38 % в экспериментальной группах). Следует отметить, что познавательные мотивы, мотивы саморазвития и достижения не являются доминирующими ни в контрольной, ни в экспериментальной группах, что свидетельствует о низкой степени сформированности потребности учащихся в развитии, в т.ч. в профессионально-направленном.

В целях определения интегрального показателя общих способностей учащихся исследуемых групп, был использован Краткий Ориентировочный Тест (прил. 5). При соотнесении количества правильных задач со шкалой уровней, получены следующие результаты (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

Результаты выполнения обучающимися Краткого Ориентировочного Теста

Величина показателя ИП	Уровень общих умственных способностей	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %
13 и менее	низкий	6	4
14–18	ниже среднего	26	19
19–24	средний	36	59
25–29	выше среднего	30	17
30 и более	высокий	2	1

Анализ данных табл. 5 свидетельствует о преобладании среди учащихся как контрольной, так и экспериментальной групп среднего уровня (градация баллов 19–24) общих умственных способностей.

Для оценки качества профессионально-направленного развития обучающегося в учебных ситуациях нами была исследована профессиональ-

ная направленность на основе анализа предпочтений учащимися различных видов деятельности, для чего был использован дифференциально-диагностический опросник (ДДО) (прил. 6).

Анализ результатов исследования показывает, что в контрольной группе учащихся традиционных общеобразовательных учреждений наблюдается следующая иерархия ведущих видов деятельности опрашиваемых:

- 1 место – «человек – техника» (в среднем – 6,9 из 8 возможных баллов);
- 2 место – «человек – знак» (в среднем – 5,8 баллов из 8);
- 3 место – «человек – человек» (в среднем – 3,6 из 8);
- 4 место – «человек – художественный образ» (в среднем – 3,4 балла из 8);
- 5 место – «человек – природа» (в среднем – 2,4 балла из 8).

Анализируя данную последовательность, следует отметить, что учащиеся контрольной группы отдают предпочтение конструированию и управлению механизмов («Человек – техника»), а также вычислительным операциям или составлению схем и программ («Человек – знак»).

В экспериментальной группе учащихся на первое место также выходит область «человек – техника»:

- 1 место – «человек – техника» (в среднем – 7,1 баллов из 8 возможных);
- 2 место – «человек – человек» (в среднем – 5,5 из 8);
- 3 место – «человек – знак» (в среднем – 4,3 из 8);
- 4 место – «человек – художественный образ» (в среднем – 3,1 балла из 8);
- 5 место – «человек – природа» (в среднем – 1,8 балла из 8).

Наибольший интерес к области «Человек – техника» обусловлен преобладанием точных дисциплин в учебной программе профильных технических классов в школах Ассоциации «Университетский учебный комплекс». Это соответствует специфике технических направлений подготовки ПГУАС.

Устойчивость мотивации учащихся в достижении поставленной цели была определена на основе методики «Незаконченное решение», позволяющей установить у учащегося наличие стремления к завершению начатого дела. Среднее количество полученных баллов характеризует низкий уровень ситуативного учебно-познавательного мотива (без напоминания учителя продолжили решение задачи дома лишь 4 % учащихся в контрольной группе и 6 % учащихся в экспериментальной).

Вывод относительно степени готовности педагогов к сопровождению личности обучающегося в профессионально-направленной ситуации сделан на основе адаптированного варианта теста «Самооценки профессионально-педагогической мотивации». Данная тестовая методика, направленная на исследование мотивации педагога, являющейся интегральной составляющей показателя готовности, позволяет оценить уровень профессионально-педагогической мотивации педагога на основе определения та-



ких качественных характеристик личности, как профессиональная потребность, функциональный интерес, развивающаяся любознательность, показная заинтересованность, эпизодическое любопытство, равнодушное отношение. Исследование по данной методике дало результаты (табл. 6):

Т а б л и ц а 6

Результаты тестовой методики «Самооценка профессионально-педагогической мотивации»

Уровень профессионально-педагогической мотивации	Контрольная группа, %	Эксперим. группа, %
Высокий (11 баллов и более)	18	29
Средний (10–6 баллов)	69	67
Низкий (5 баллов и менее)	13	4

Анализируя данные таблицы 6, можно сделать вывод о доминировании среди преподавателей среднего уровня профессионально-педагогической мотивации (69 % в контрольной группе и 67 % в экспериментальной). Учитывая, что мотивация является одной из составляющих триады готовности (умения, информационная насыщенность, мотивация), условно можно оценить уровень готовности педагогов к сопровождению личности обучающегося в профессионально-направленной учебной ситуации как средний.

При оценке показателя личностно-ориентированного характера взаимодействия участников педагогического процесса была использована анкета «Учитель – ученик» (прил. 7), содержащая вопросы, позволяющие определить взаимоотношения учитель – ученик по трем параметрам (табл. 7).

Т а б л и ц а 7

Результаты анкеты «Учитель – ученик»

Компонент	Контрольная группа	Экспериментальная группа
Гностический	7 баллов	6 баллов
Эмоциональный	5 баллов	5 баллов
Поведенческий	4 балла	5 баллов

Среднее количество баллов по эмоциональному и поведенческому компонентам свидетельствует о недостаточно высоком качестве личностно-ориентированного характера взаимодействия участников педагогического процесса (табл. 8).

Критерий преемственности педагогического сопровождения в образовании личности на всех этапах профилизации образовательной среды был изучен нами также на этапе профессионального образования.

В состав экспериментальной группы нами были включены участники образовательного процесса ПГУАС – как вуза, возглавляющего Ассоциацию «Университетский учебный комплекс», в состав контрольной группы

включены участники педагогического процесса высших учебных заведений традиционной образовательной среды (ПГПУ им. В.Г. Белинского).

Т а б л и ц а 8

Эффективность профилизации образовательной среды (критерий преемственности педагогического сопровождения в образовании личности) на этапе констатирующего эксперимента на уровне общего образования

Уровень проявления	Показатели									
	Потребность в формировании профессионально-направленного опыта дидакт. самореализации		Наличие внутренней мотивации к профессионально-направленному учебному действию		Готовность педагогов к сопровождению личности в профессионально-направленной учебной ситуации		Качество профессионально-направленного развития обучающихся в учебных ситуациях		Личностно-ориентированный характер взаимодействия участников педагогического процесса	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Средний	–	–	+	+	+	+	+	+	+	+
Низкий	+	+	–	–	–	–	–	–	–	–

При определении степени эффективности профилизации образовательной среды на основе критерия преемственности педагогического сопровождения выделены следующие показатели на этапе профессионального образования: качество проявления личностью профессиональной потребности; наличие профессиональной мотивации; готовность к профессиональной самореализации.

Результаты, полученные при тестировании студентов с помощью опросника для оценки потребности достижения успехов (прил. 3), показали незначительное смещение процентной доли опрашиваемых из категории «стремление избегать неудачи» в категорию «стремление к успеху» в сравнении с опросом на предыдущем этапе (табл. 9).

Т а б л и ц а 9

Результаты опросника для оценки потребности достижения успеха в контрольной и экспериментальной группах учащихся

Доминирующая мотивация	Общее образование		Профессиональное образование	
	КГ, %	ЭГ, %	КГ, %	ЭГ, %
Стремление к успеху (165–210 баллов)	40	39	45	42
Стремления избегать не-	44	38	42	36

удачи (76–164 баллов)				
Мотивация не определена (30–75 баллов)	16	23	13	22

Однако, как и на этапе общего образования, градация групп на данном этапе настолько незначительна, что сделать однозначный вывод о доминировании в мотивации учащихся стремления к достижению успеха или к избеганию неудач представляется затруднительным.

Для оценки качества проявления личностью профессиональной потребности на этапе профессионального образования был использован дифференциально-диагностический опросник (прил. 6).

Сравнительный анализ результатов исследования на этапе общего и профессионального образования показывает, что в контрольной группе произошло изменение иерархии предпочтительных сфер деятельности: доминирующие позиции занимает сфера «человек-человек», далее «человек – знак», «человек – техника». Смещение доминирующей сферы деятельности со сферы «человек – техника» на сферу «человек – человек» может быть связано с профилем вузов, где проходят обучение опрашиваемые студенты.

Следует отметить, что данные диаметрально-противоположные изменения (с технической области на гуманитарную) произошли спонтанно, под влиянием случайных факторов, что не может позитивно сказаться на профессиональной мотивации будущих специалистов контрольной группы.

В экспериментальной группе учащихся сохранилась иерархия предпочтительных сфер деятельности: «человек – техника», «человек – человек», «человек – знак». Однако данная стабильность в данном случае не является на наш взгляд положительным моментом в вопросе подготовки будущего специалиста. Учитывая техническую направленность вуза, возглавляющего Ассоциацию «Университетский учебный комплекс» – ПГУАС, доминирование сферы «человек – техника» является естественным моментом, но высшее техническое образование предполагает формирование таких умений как «выполнять вычисления, расчеты; составлять таблицы схемы, чертежи ...», что является характеристиками сферы «человек – знак», которой было отдано лишь третье по значимости место. Следовательно, ни в контрольной, ни в экспериментальной группе выбор профиля профессионального образования не соответствует иерархии интересов опрашиваемых.

Устойчивость мотивации студентов в достижении поставленной цели (на данном этапе – получение знаний, умений и навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности), как и на этапе общего образования, было определено на основе методики «Незаконченное решение». У участников эксперимента из контрольной и экспериментальной групп было отмечено незначительное повышение уровня учебно-познавательного

мотива, характеризующего наличие у студентов стремления к завершению начатого дела, однако данный уровень продолжает оставаться низким (7 % – в контрольной группе, 9 % – в экспериментальной).

Анализу мотивов обучения студентов способствовало проведение методики «Изучение мотивов учебной деятельности студентов», разработанной А.А. Реаном и В.А. Якуниным (прил. 8). При анкетировании студентов контрольной группы была выявлена иерархическая последовательность ведущих мотивов учебной деятельности: 1. Получить диплом. 2. Постоянно получать стипендию. 3. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично». 4. Не отставать от сокурсников. 5. Добиться одобрения родителей и окружающих.

Выбранные мотивы учебной деятельности в контрольной группе отличается прагматическая направленность. Доминируют мотивы, направленные на избежание неудач, а не на достижение успеха. Ни один из выделенных мотивов учебной деятельности в контрольной группе не имеет связи с будущей профессиональной деятельностью. Не имея во внутреннем плане связи между представлениями «Я» – «профессия», студенты не испытывают потребности в получении знаний для использования в профессиональной деятельности.

Тестирование студентов экспериментальной группы показало, что ведущими мотивами их учебной деятельности являются: 1. Получить диплом. 2. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично». 3. Постоянно получать стипендию. 4. Добиться одобрения родителей и окружающих. 5. Обеспечить успешность профессиональной деятельности.

Обучающиеся экспериментальной группы доминирующим мотивом выделяют потребность «получить диплом». Этот прагматический мотив преобладает в выборе как контрольной, так и экспериментальной групп. Диплом является для абитуриентов пока недостижимым символом успешности, оцененным выше, чем мотив приобретения глубоких и прочных знаний, который занимает лишь третье место после мотива получения диплома. Мотив «Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично» является для учащихся экспериментальной группы основополагающим для реализации мотива «Постоянно получать стипендию» и «Добиться одобрения родителей и окружающих», занимающих 3 и 4 места в списке доминирующих мотивов учебной деятельности. Данная иерархия мотивов, как и в контрольной группе, является свидетельством преобладания у студентов защитной мотивации, стремления к избеганию неудач, боязнь порицания со стороны окружающих. В выборке экспериментальной группы (в отличие от контрольной) присутствует мотив профессиональной деятельности в виде «Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», однако данный мотив занимает лишь последнее место в иерархии

мотивов и ему не сопутствуют мотивы «Приобрести глубокие и прочные знания» или «Стать высококлассным специалистом», т.е. успешность будущей профессиональной деятельности не ассоциируется в сознании студентов с достаточным уровнем знаний, умений, с необходимостью постоянного роста квалификации специалиста.

Конкретизации профессиональной направленности способствует методика «Опросник профессиональной готовности» (прил. 9), разработанная Л.Н. Кабардовой. Автор определяет профессиональную готовность как субъективное состояние личности, означающее желание и способность заниматься данным видом профессиональной деятельности<sup>9</sup>. Результаты данного исследования подтверждают результаты «дифференциально-диагностического опросника»: ведущим видом деятельности в контрольной группе признан «человек – человек», в экспериментальной – «человек – техника».

Проведя сравнительный анализ результатов исследования критерия преемственности в образовании личности, можно сделать вывод о достаточно низком уровне эффективности профилизации образовательной среды в соответствии с данным критерием на всех этапах образования (табл. 10).

Т а б л и ц а 1 0

Эффективность профилизации образовательной среды  
(в соответствии с критерием преемственности педагогического сопровождения в образовании личности) на этапе констатирующего эксперимента на уровне профессионального образования

Уровень проявления	Показатели					
	Качество проявления личностью проф. потребности		Наличие проф. мотивации		Готовность к проф. самореализации	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	—	—	—	—	—
Средний	—	—	—	—	—	—
Низкий	+	+	+	+	+	+

**Вторым критерием эффективности профилизации образовательной среды является реализация социально-профессиональной основы подготовки личности.**

На этапе дошкольного образования показателями явились: направленность на идентификацию формируемых учебных умений и имеющегося

<sup>9</sup> Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. СПб.: Питер. 2002. 512 с.: ил. (Серия «Мастера психологии»). С. 449.

опыта социального действия; интерес к рационализации практических действий.

Первый показатель был оценен с помощью следующих методик: методики «Кто есть кто?», позволяющей определить степень соотнесения дошкольниками своего образа с различными профессиями; методики «Человек-профессия» (прил. 10), позволяющей на ассоциативном, образном уровне определить соотнесенность дошкольника с профессиями и их умения различать профессиональные стереотипы; методики «Автопортрет», направленной на определение умений дошкольников соотносить внешние характеристики людей с их профессиями; методики «Определение «Я-концепции» у детей дошкольного возраста» (прил. 11).

На основании полученных результатов были сделаны выводы о наличии соотнесенности дошкольниками как контрольной, так и экспериментальной групп своего образа с определенной профессией. У дошкольников отмечена способность соотносить внешние характеристики людей с их профессией, различать профессиональные стереотипы. Однако, несмотря на сформированность соотнесенности своего образа с определенной профессией, следует подчеркнуть однообразие и повторяемость профессионального выбора. Как было отмечено при изучении критерия преемственности на этапе дошкольного образования, дошкольники обладают лишь поверхностной информацией о мире профессионального труда и могут назвать ограниченное число наиболее распространенных профессий. Данная тенденция нашла отражение и при исследовании показателя направленности на идентификацию формируемых учебных умений и имеющегося опыта социального действия: дошкольники соотносили свой образ либо с профессией родителей, либо с часто встречающимися в их жизни профессиями (воспитатель, повар, врач), либо повторяли профессии, названные одноклассниками. Полученные данные позволяют сделать вывод о среднем уровне эффективности профилизации образовательной среды по данному показателю.

Второй показатель эффективности профилизации образовательной среды по критерию реализации социально-профессиональной основы подготовки личности был изучен на этапе дошкольного образования посредством определения доминирования познавательного или игрового мотива ребенка и оценки его направленности на процесс обучения в школе.

Как в контрольной, так и экспериментальной группах было отмечено доминирование познавательного мотива над игровым (78 % детей контрольной группы и 91 % экспериментальной группы предпочли дослушать сказку до конца, чем поиграть с выставленными на столе игрушками).

Способом рационализации практических действий для детей дошкольного возраста является подготовка к обучению в школе. В целях оценки

направленности ребенка на процесс обучения в школе нами была использована методика «Представь себе ...» (прил. 12), которая показала высокий уровень сформированности «социальной позиции школьника», о чем свидетельствовали такие ответы дошкольников, как: отказ от предложения еще год посещать детский сад или остаться дома; отказ от школы, в которой дети не учатся, а только развлекаются; направленность на учебную деятельность, даже если не обязательно посещать школу и т.д. (89 % дошкольников контрольной группы, 92 % экспериментальной).

Анализ результатов двух последних методик позволяет сделать вывод о достаточно высоком уровне интереса к рационализации практических действий (табл. 11).

Т а б л и ц а 1 1

Эффективность профилизации образовательной среды  
(в соответствии с критерием реализации социально-профессиональной основы подготовки личности) на этапе констатирующего эксперимента  
на уровне дошкольного образования

Уровень проявления	Показатели			
	Направленность на идентификацию формируемых учебных умений и имеющегося опыта социального действия		Интерес к рационализации практических действий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	—	+	+
Средний	+	+	—	—
Низкий	—	—	—	—

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием реализации социально-профессиональной основы подготовки личности была изучена также на этапе общего образования, показателями при этом явились: качество профилизации образования; наличие профессионального интереса.

При изучении показателя качества профилизации образования на основе тестовой методики «Диагностика школьной мотивации учащихся» (прил. 4), были получены данные, представленные в табл. 12:

Т а б л и ц а 1 2

Результаты диагностики школьной мотивации учащихся на этапе констатирующего эксперимента на уровне общего образования

Уровень мотивации	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %
Высокий (14–20 баллов)	20	15
Средний (7–13 баллов)	44	56

Низкий (1–6 баллов)	36	29
---------------------	----	----

Из данных, приведенных в табл. 12, следует, что в контрольной группе преобладают учащиеся со средним уровнем мотивации (44 %), однако, количество учащихся с низким уровнем мотивации также значительно (36 %). В экспериментальной группе также доминирует средний уровень мотивации (56 %). При сравнении количества учащихся с высоким уровнем мотивации лидирует контрольная группа, но в ней также больше учащихся с низким уровнем мотивации в сравнении с экспериментальной группой.

Результаты дифференциально-диагностического опросника (прил. 6) были приведены нами при анализе первого критерия профилизации образовательной среды на уровне общего образования: как в контрольной, так и в экспериментальной группах доминирует сфера «человек-техника». В экспериментальной группе этот факт может быть объяснен преобладанием точных дисциплин в учебной программе профильных технических классов в школах Ассоциации «Университетский учебный комплекс», что соответствует специфике технических специальностей ПГУАС. В контрольной группе данный факт носит случайный характер.

Основываясь на результатах данных методик, можно сделать вывод о среднем уровне качества профилизации на этапе общего образования как в контрольной, так и в экспериментальной группах.

Показатель наличия профессионального интереса был оценен на основе анкеты (карты) интересов (прил. 14). Интересы являются важной частью профессиональной направленности личности, ее мотивационной сферы и представляют собой форму проявления потребностей.

Анкета интересов, разработанная А.Е. Голомштоком и в адаптированном варианте предложенная О.П. Елисеевым, позволяет определить доминирующие интересы в структуре личности тестируемого.

В выборке контрольной группы учащихся доминируют интересы:

1. Техника (20,1 балла из 24 возможных)
2. Общественная деятельность (17,4 балла из 24 возможных)
3. Сфера обслуживания (15,6 балла из 24 возможных).
4. Право (15,1 балла из 24 возможных).
5. Математика (13,1 балла из 24 возможных).

Результаты тестирования показывают, что у опрашиваемых контрольной группы доминирует техническая сфера. Далее следуют дисциплины гуманитарного цикла: общественная деятельность, право. Выбор дисциплины права можно объяснить престижностью в настоящее время юридических специальностей. Математика, играющая в преподавании технических дисциплин важную роль, занимает лишь последнее место. Проанализиро-



вав иерархию интересов, можно сделать вывод о том, что у поступающих в вуз обучающихся традиционных учебных заведений нет направленности на определенную специальность.

Первую позицию интересов в экспериментальной группе занимает техника (19,1 балла из 24 возможных), что является важным условием обучения в техническом вузе. На втором месте в иерархии интересов стоит транспорт (17,2 балла из 24 возможных), что также имеет связь с технической сферой деятельности. 13,5 баллов из 24 возможных было отдано физике, относящейся к области точных наук. Испытывая интерес к физике, и имея глубокие знания по данному предмету, студенты закладывают основу для профессиональных знаний, умений и навыков.

Сопоставив иерархию интересов, можно сделать вывод о том, что у учащихся как экспериментальной, так и контрольной групп сформирована начальная профессиональная направленность на техническую сферу профессиональной деятельности, но на разном уровне (табл. 13).

Т а б л и ц а 13

Эффективность профилизации образовательной среды  
(в соответствии с критерием реализации социально-профессиональной  
основы подготовки личности) на этапе констатирующего эксперимента  
на уровне общего образования

Уровень проявления	Показатели			
	Качество профилизации образования		Наличие проф. интереса	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	—	—	+
Средний	+	+	+	—
Низкий	—	—	—	—

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием реализации социально-профессиональной основы подготовки личности была изучена также на этапе профессионального образования, показателями при этом явились: возможность формирования профессиональной мотивации и направленности; готовность к профессиональному действию.

Оценка возможности формирования профессиональной мотивации и направленности была произведена на основе «Мотивация обучения в вузе» (прил. 15). Преобладание мотивов по шкале «получение диплома» в контрольной группе свидетельствует о низком уровне сформированности

профессиональной мотивации, обусловленном неадекватным выбором студентами профессии и низкой степенью удовлетворенности ее.

Максимальное количество баллов (11,3 из 12,6 возможных) по шкале «приобретение знаний» в экспериментальной группе является положительным моментом в учебной деятельности студентов, но данная шкала доминирует над шкалой «овладение профессией» (8,1 из 10 возможных баллов), что свидетельствует о недостаточно высоком уровне сформированности профессиональной мотивации и направленности.

Качество готовности к профессиональному действию в плане определения основных стратегий в процессе реализации деятельностных целей было изучено нами на основе тестовой методики «Диагностика стратегий достижения цели» (прил. 16). Были получены следующие результаты (табл. 14).

Т а б л и ц а 1 4

Результаты диагностики стратегий достижения цели на этапе констатирующего эксперимента на уровне общего образования

Стратегия достижения цели	Контрольная группа, %	Экспериментальная группа, %
Пассивная	54	35
Активно-ригидная	22	29
Активно-пластичная	24	36

Готовность к профессиональному действию в контрольной группе реализуется преимущественно (54 %) посредством пассивной стратегии, характеризующейся избыточной осторожностью, отказом от первенства, социальной закрытостью. 22 % студентов контрольной группы выбрали активно-ригидную стратегию достижения цели (в том числе профессиональной), что проявляется в повышенном стремлении к первенству, лоббировании, демонстративной саморепрезентации. Для 24 % студентов контрольной группы характерна активно-пластичная стратегия достижения цели, отличающаяся адекватностью постановки целей и способов их достижения. Данная иерархия стратегий достижения цели позволяет сделать вывод о низком уровне готовности студентов контрольной группы к профессиональному действию.

В экспериментальной группе доминирует активно-пластичная стратегия достижения цели (36 %), однако градация групп студентов, выбравших ту или иную стратегию достижения цели незначительна (1 – 6 %). Так количество студентов, выбравших пассивную стратегию достижения цели также значительно – 35 %. Данные результаты свидетельствуют о среднем

уровне готовности студентов экспериментальной группы к профессиональному действию (табл. 15).

Т а б л и ц а 1 5

Эффективность профилизации образовательной среды  
(в соответствии с критерием реализации социально-профессиональной основы подготовки личности) на этапе констатирующего эксперимента  
на уровне профессионального образования

Уровень проявления	Показатели			
	Возможность формирования проф. мотивации и направленности		Готовность к профессиональному действию	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	+	—	—
Средний	+	—	—	+
Низкий	—	—	+	—

**Третьим критерием** эффективности профилизации образовательной среды является критерий **реализации аксиологической и акмеологической направленности педагогического сопровождения личности в процессе профилизации образовательной среды.**

На этапе дошкольного образования эффективность профилизации образовательной среды оценивалась в соответствии с данным критерием на основе возможностей личности по совокупности показателей: уровень открытости взаимодействия участников образования; ценностное восприятие личности ребенка; эмоционально-волевое восприятие личности педагога в процессе взаимодействия; осознание дошкольников необходимости активного социального действия; готовность дошкольника проявить учебные умения в стандартных ситуациях; уровень развития культуры самообслуживания ребенка.

В целях оценки уровня открытости взаимодействия участников образования и ценностного восприятия личности ребенка педагогам и родителям были предложены тестовые методики «Воспитание детей» и «Опросник родительского отношения». Проведение тестовой методики «Воспитание детей», направленной на определение стиля взаимодействия родителей и педагогов с детьми, дало следующие результаты (табл. 16).

Т а б л и ц а 1 6

Результаты тестовой методики «Воспитание детей» на этапе констатирующего эксперимента на уровне дошкольного образования

Стиль воспитания	Пед. коллектив дошкольного обр. учреждения		Родители дошкольников	
	КГ, %	ЭГ, %	КГ, %	ЭГ, %

Консервативный	13	7	20	20
Либеральный	47	22	41	19
Прогрессивный	40	71	39	61

По результатам проведенной тестовой методики в контрольной группе преподавателей доминирует либеральный стиль воспитания (47 %), для которого характерно стремление к использованию современных методов воспитания. Отрицательной чертой данного стиля является недостаточное внимание развитию самостоятельности мышления ребенка, его уверенности в себе. В экспериментальной группе преподавателей преобладает прогрессивный стиль воспитания (71 %), целью которого является воспитание таких ценностей личности как инициатива, независимое мышление, открытость, собственное мнение.

Среди родителей дошкольников сохраняется иерархия стилей воспитания, как и среди преподавателей: в контрольной группе родителей доминирующим является либеральный стиль воспитания (41 %), а в экспериментальной – прогрессивный (61 %).

Доминирование прогрессивного стиля воспитания в экспериментальной группе и незначительность процентной доли консервативного стиля, как среди преподавателей, так и среди родителей является показателем высокой степени открытости взаимодействия участников образования и ценностного восприятия личности ребенка в экспериментальной группе. Преобладание либерального стиля воспитания в контрольной группе свидетельствует о средней степени эффективности профилизации в соответствии с рассматриваемым показателем.

Данный вывод подтверждается результатами опросника родительского отношения, ориентированного на выявление родительского отношения к детям. Так, в контрольной группе максимальное количество баллов получено по шкале «принятие», отражающей принятие родителями ребенка таким как он есть.

В экспериментальной группе родителей дошкольников высокое количество баллов набрано по шкале «кооперация», раскрывающейся содержательно в виде заинтересованности в делах и планах ребенка, стремлении во всем ему помочь, сочувствии ему. Родители высоко оценивают интеллектуальные и творческие способности ребенка, поощряют его самостоятельность, стараются быть с ним на равных.

В целях определения эмоционально-волевого восприятия личности педагога в процессе взаимодействия дошкольникам была предложена методика «Изучение мотивов взаимодействия со взрослыми». В контрольной группе ведущим мотивом взаимодействия со взрослыми явился мотив совместной игры (77 %), в экспериментальной – мотив прослушивания сказки, рассказанной взрослым (81 %).

Степень осознания дошкольником необходимости активного социального действия была изучена на основе методики на исследование самосознания (прил. 17), методики на определение «Я-концепции» у детей дошкольного возраста (прил. 11), методики «Изучение соподчинения мотивов».

Методика на исследование самосознания и методика «Определение «Я-концепции» (прил. 11) у детей дошкольного возраста» характеризует уровень сформированности «Я-концепции» и самосознания испытуемых обеих групп как заниженный. Дошкольники как контрольной, так и экспериментальной группы отвечают о себе самокритично («я – нормальный, средний ...»), начинают ответ с идеальной самооценки и лишь затем, по просьбе экспериментатора, отмечают реальную. При этом дошкольники достаточно низко оценивают значимость таких социальных действий, как уборка, дежурство по группе, помощь малышам и т.д. Дети как контрольной, так и экспериментальной групп выражают желание принять участие в этих занятиях лишь после дополнительного побуждения, что свидетельствует о низкой степени осознания дошкольниками необходимости социального действия.

Результаты методики «Изучение соподчинения мотивов», также свидетельствуют о недостаточном уровне развития произвольного механизма соподчинения мотивов и о низкой степени стремления дошкольников как контрольной, так и экспериментальной группы к активному социальному действию.

Для определения степени готовности дошкольника проявить учебные умения в стандартных ситуациях и уровня развития культуры самообслуживания ребенка были использованы результаты теста «Изучение зрелости детей, поступающих в первый класс».

Результаты данной тестовой методики, позволяющей определить уровень психосоциальной зрелости, уровень развития аналитического мышления и речи, меру развития способности к произвольному поведению, свидетельствуют о преобладании как в контрольной (78 %), так и в экспериментальной (84 %) группах среднего уровня (диапазон баллов от 28 до 38) готовности дошкольника к проявлению учебных умений в стандартных ситуациях и уровня развития культуры самообслуживания ребенка. Результаты изучения рассматриваемого критерия на этапе дошкольного образования отражены в сводной табл. 17.

В целях изучения мотивации и направленности учащегося на учебную деятельность нами были использованы результаты тестовой методики «Диагностика школьной мотивации учащихся» (прил. 4), использованной при исследовании критерия реализации социально-профессиональной основы подготовки личности.

Таблица 17

Эффективность профилизации образовательной среды  
(в соответствии с критерием реализации аксиологической  
и акмеологической направленности педагогического сопровождения  
личности в процессе профилизации образовательной среды) на этапе  
констатирующего эксперимента на уровне дошкольного образования

Уровень проявления	Показатели											
	Уровень открытости взаимодействия участников образования		Ценностное восприятие личности ребенка		Эмоционально-волевое восприятие личности педагога в процессе взаимодействия		Осознание дошкольником необходимости активного социального действия		Готовность дошкольника проявить учебные умения в нестандартных ситуациях		Уровень развития культуры самообслуживания ребенка	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	-	+	-	+	-	+	-	-	-	-	-	-
Средний	+	-	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+
Низкий	-	-	-	-	+	-	+	+	-	-	-	-

Результаты использования данной методики позволяют сделать вывод о преобладании как в контрольной, так и в экспериментальной группе учащихся со средним уровнем сформированности мотивации (44 % и 56 % соответственно). Доля учащихся с низким уровнем мотивации и направленности на учебную деятельность также значительна (36 % – в контрольной группе, 29 % – в экспериментальной).

В целях исследования показателя ценности взаимного восприятия участников педагогического процесса была использована анкета «Учитель – ученик» (прил. 7) и тест «Самооценка профессионально-педагогической мотивации».

Анкета «Учитель – ученик», содержащая вопросы, применялась также для оценки показателя личностно-ориентированного характера взаимодействия участников педагогического процесса. Полученные результаты свиде-

тельствуют о восприятии учителя учениками преимущественно в качестве «источника передачи знаний»: 7 из 8 возможных в контрольной группе и 6 из 8 возможных в экспериментальной группе было набрано по гностическому компоненту. Ценностному восприятию учителя по эмоциональному и поведенческому компонентам было отведено меньшее значение, что свидетельствует о недостаточно высоком уровне ценности взаимного восприятия участников педагогического процесса (в частности, со стороны учащихся).

Определить уровень ценностного восприятия учителем своих учеников позволяет адаптированный вариант теста «Самооценка профессионально-педагогической мотивации», направленный на оценку таких качественных характеристик личности педагога, как профессиональная потребность, функциональный интерес, развивающаяся любознательность, показная заинтересованность, эпизодическое любопытство, равнодушное отношение. Результаты исследования по данной методике свидетельствуют о среднем уровне профессионально-педагогической мотивации как в контрольной (69 %), так и в экспериментальной (67 %) группах.

Следовательно, ценность взаимного восприятия участников педагогического процесса можно оценить на среднем уровне.

Использование теста «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» позволила оценить следующий показатель рассматриваемого критерия – возможность соотнесения культуры педагога и школьника. В основе данной методики лежит оценка проекта педагогической поддержки (как вариант – сопровождения) как возможности профессиональной самореализации. Суммарное число баллов по данной методике свидетельствует о доминировании в экспериментальной группе среднего уровня стремления к саморазвитию (от 35 до 39 баллов), в контрольной группе уровень стремления к саморазвитию – ниже среднего (от 30 до 34 баллов). Самооценка педагогом своих качеств на основании данной методики оценивается как «нормальная» (от 12 до 14 баллов) в обеих группах. Рассматривая профилизацию образовательной среды как вариант проекта педагогического сопровождения, следует отметить низкую заинтересованность педагогов обеих групп в проектах: в экспериментальной группе проекты педагогической поддержки оцениваются как «скорее перспективные для самореализации» (75 %), в контрольной группе дана неопределенная оценка, «скорее как неперспективного для самореализации» (68 %).

Показатель осознания школьником социальной значимости учебного действия был оценен посредством методики «Направленность на приобретение знаний» (прил. 18). Как в контрольной, так и в экспериментальной группе нами была отмечена средняя степень выраженности мотивации на приобретение знаний (средний балл – 5–7), что свидетельствует о средней степени осознания школьниками социальной значимости учебного действия.

В целях исследования степени готовности школьника проявить учебные умения в профессионально-значимом аспекте нами были использованы результаты опросника для оценки потребности достижения успехов и методики «Опросник профессиональной готовности». Согласно данным опросника для оценки потребности достижения успехов, в экспериментальной группе доминирует стремление к успеху (39 %), а в контрольной – к избеганию неудач (44 %), но градация между данными видами мотивации внутри каждой группы незначительна (1–4 %).

По результатам методики «Опросник профессиональной готовности» (прил. 9) наибольший интерес как в контрольной (58 %), так и в экспериментальной (69 %) группах проявлен учащимися к области «Человек – техника».

Уровень развития культуры учебного труда, в основе которого, на наш взгляд, лежат мотивы самообразования и познавательные интересы, был изучен на основании теста «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» (прил. 4). В мотивации учащихся как контрольной, так и экспериментальной групп доминируют коммуникативные, эмоциональные и внешние мотивы. Познавательные мотивы, мотивы саморазвития и достижения не являются доминирующими ни в контрольной, ни в экспериментальной группах, что свидетельствует о низком уровне культуры учебного труда в исследуемых группах (табл. 18).

Т а б л и ц а 1 8

Эффективность профилизации образовательной среды  
(в соответствии с критерием реализации аксиологической  
и акмеологической направленности педагогического сопровождения  
личности в процессе профилизации образовательной среды) на этапе  
констатирующего эксперимента на уровне общего образования

Уровень проявления	Показатели											
	Мотивация и направленность учащегося на учебную деятельность		Ценность взаимного восприятия участников пед. процесса		Возможность соотнесения культуры педагога и школьника		Осознание школьником социальной значимости учебного действия		Готовность проявить учебные умения в профессионально-значимом аспекте		Уровень культуры учебного труда	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—



Средний	+	+	+	+	–	+	+	+	+	+	–	–
Низкий	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	+	+

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием реализации аксиологической и акмеологической направленности педагогического сопровождения личности была изучена также на этапе профессионального образования.

Показателями явились следующие возможности субъектной основы педагогического процесса: уровень компетентности взаимодействия участников педагогического процесса; ценностная значимость восприятия учащимися уровня готовности педагога к профессиональному действию; возможность соотнесения профессиональной культуры педагога и направленности учащегося на профессиональную деятельность; осознание учащимися профессиональной значимости учебного действия; готовность учащегося соотнести учебные и профессиональные действия; взаимосвязь учебной и профессиональной ситуации самоопределения личности учащегося.

В целях определения уровня компетентности взаимодействия участников педагогического процесса нами была использована анкета «Учитель – ученик» (прил. 7). Как и при использовании данной анкеты на этапе общего образования, студентами профессиональных образовательных учреждений наиболее высоко был оценен гностический компонент взаимодействия участников педагогического процесса (6 из 8 возможных баллов в контрольной группе, 7 из 8 – в экспериментальной). Незначительное количество баллов, полученное по эмоциональному (3 из 8 в контрольной и экспериментальной) и поведенческому (3 из 8 в контрольной, 4 из 8 – в экспериментальной) компонентам является показателем недостаточно высокого уровня компетентности взаимодействия участников педагогического процесса.

Для оценки возможности соотнесения профессиональной культуры педагога и направленности учащегося на профессиональную деятельность нами были использованы тест «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» и тест «Самооценка профессионально-педагогической мотивации».

По результатам теста «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» был отмечен средний уровень стремления к саморазвитию. Градация баллов позволяет конкретизировать данный уровень как «ниже среднего» (30–34 балла) в контрольной группе и «выше среднего» (40–44 балла) – в экспериментальной группе. В двух группах проекту педагогической поддержки дана оценка «скорее как перспективного для самореализации» (8–10 баллов из 15 возможных). Следует отметить достаточно невысокую оценку проекта со стороны педагогов как

возможности для профессиональной самореализации. Данный вывод подтверждается результатами теста «Самооценка профессионально-педагогической мотивации»: средний уровень профессионально-педагогической мотивации (6-10 баллов) отмечается как в контрольной (6 баллов), так и в экспериментальной (8 баллов) группах. Полученные данные свидетельствуют о среднем уровне соотношения профессиональной культуры педагога и направленности обучающегося на профессиональную деятельность.

Изучение следующего показателя – осознание учащимися профессиональной значимости учебного действия – было произведено на основе теста «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (прил. 8). В исследуемых группах доминируют мотивы получения диплома, стипендии, признания со стороны сокурсников и семьи. Такие мотивы как: «приобрести глубокие и прочные знания», «не запускать изучение предметов учебного цикла» и другие мотивы, выражающие значимость учебного действия для будущей профессиональной деятельности, занимают низкие позиции в иерархии мотивов учебной деятельности.

Полученные результаты свидетельствуют также о низком уровне реализации следующего показателя исследуемого критерия – готовности учащегося соотносить учебные и профессиональные действия. Студенты как контрольной, так и экспериментальной групп, не имея во внутреннем плане связи между представлениями «Я» – «профессия», не осознают связи между учебным действием, необходимостью получения знаний, с одной стороны, и успешностью профессиональной деятельности с другой.

Взаимосвязь учебной и профессиональной ситуации самоопределения личности учащегося была исследована на основе методики «Мотивация обучения в вузе» (прил. 15). Иерархия мотивов в контрольной группе: «Получение диплома» (9 баллов из 10 возможных), «Приобретение знаний (7,6 баллов из 12,6 возможных), «Овладение профессией» (5,9 из 10 возможных) свидетельствует о низкой степени взаимосвязи учебной и профессиональной ситуации самоопределения в контрольной группе.

В экспериментальной группе максимальное внимание также уделяется получению диплома (9,3 балла из 10 возможных). Получение диплома является для студентов экспериментальной группы своеобразным синонимом мотива «овладения профессией», которому было отдано 8,1 балла из 10 возможных. Минимален результат в баллах по шкале «Приобретение знаний» – 4,6 балла из 12,6 возможных, что свидетельствует о низкой степени взаимосвязи учебной и профессиональной ситуации самоопределения личности учащегося.

Результаты изучения данного критерия отражены в табл. 19.

Эффективность профилизации образовательной среды  
(в соответствии с критерием реализации аксиологической  
и акмеологической направленности педагогического сопровождения  
личности в процессе профилизации образовательной среды) на этапе  
констатирующего эксперимента на уровне профессионального образования

Уровень проявления	Показатели											
	Уровень компетентности взаимодействия участников пед. процесса		Ценностная значимость восприятия учащимися уровня готовности педагога к проф. действию		Возможность соотнесения профессиональной культуры педагога и направленности учащегося на проф. деятельность		Осознание учащимися проф. значимости учебного действия		Готовность учащегося соотнести учебные и проф. действия		Взаимосвязь учебной и профессиональной ситуации самоопределения личности учащегося	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Средний	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-
Низкий	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+

Следующим критерием эффективности профилизации образовательной среды является критерий **личностной направленности взаимодействия участников профилированного образовательного процесса.**

На этапе дошкольного образования показателем эффективности профилизации образовательной среды по данному критерию явился показатель активности участников социального и дидактического взаимодействия. Анализ результатов методики «Изучение действенности общественного и личного мотивов» свидетельствует о доминировании как в контрольной (65 %), так и в экспериментальной (58 %) группах личных мотивов действия. Дошкольники проявляют низкую степень активности в процессе социального взаимодействия. Социально-ориентированные действия (сделать игрушку и подарить ее малышам) совершаются под руководством воспитателя лишь 21 % детей в контрольной группе и 32 % детей экспериментальной группы.

Средний уровень активности участников дидактического взаимодействия на уровне дошкольного образования подтверждается также результатами теста «Изучение зрелости детей поступающих в первый класс»: у дошкольников доминирует средний уровень готовности к школьному обучению: 78 % в контрольной группе и 84 % в экспериментальной (табл. 20).

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием личностной направленности участников социального и дидактического взаимодействия была изучена также на этапе общего образования, показателем при этом явилась познавательная активность участников профилированного образовательного процесса.

Т а б л и ц а 2 0

Эффективность профилизации образовательной среды  
в соответствии с критерием личностной направленности взаимодействия  
участников профилированного образовательного процесса  
на уровне дошкольного образования

Уровень проявления	Показатели			
	Активность участников социального взаимодействия		Активность участников дидактического взаимодействия	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	—	—	—
Средний	—	—	+	+
Низкий	+	+	—	—

Оценка данного показателя эффективности профилизации образовательной среды производилась на основе методики «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» (прил. 4, 13).

Оценка причин обучения в школе по шкалам: познавательные, коммуникативные, эмоциональные мотивы, мотивы саморазвития, позиции школьника, мотивы достижения, внешние мотивы, позволила выявить следующую иерархию мотивов учебной деятельности школьника: коммуникативные, эмоциональные и внешние мотивы. Данные мотивы являются доминирующими как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Познавательные мотивы, мотивы саморазвития и достижения не являются доминирующими ни в контрольной, ни в экспериментальной группах, что свидетельствует о низкой степени познавательной активности школьников.

Критерий личностной направленности участников социального и дидактического взаимодействия был изучен также на этапе профессионального образования, показателем при этом явилась профессионально-направленная активность участников профилированного образовательного процесса.

При качественном анализе ведущих мотивов учебной деятельности каждого студента (прил. 15) и при всей выборке была определена частота выбора того или иного мотива. Мотивы, характеризующие профессионально-направленную активность участников профилированного образовательного процесса, занимают в иерархии мотивов учебной деятельности студентов средние и низкие позиции (табл. 21).

Т а б л и ц а 2 1

Иерархия профессионально-направленных мотивов  
учебной деятельности студентов

Мотив учебной деятельности студентов	Место в иерархии мотивов учебной деятельности студентов (из 16 позиций)	
	КГ	ЭГ
Стать высококлассным специалистом	9	8
Приобрести глубокие и прочные знания	10	12
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	14	10

Студенты не испытывают потребности и не проявляют активности в получении глубоких и прочных знаний для использования в будущей практической профессиональной деятельности.

Полученные данные подтверждаются результатами методики «Мотивация обучения в вузе» (прил. 15). По шкале «Овладение профессией» средний балл в контрольной группе составляет 5,9 балла из 10 возможных, что ставит данный мотив на последнее место в иерархии мотивов обучения студентов в вузе. В экспериментальной группе мотив «Овладение профессией», которому было отдано 8,1 балла из 10 возможных занимает средние позиции в иерархии.

Следовательно, показатель профессионально-направленной активности участников профилированного образовательного процесса реализуется в контрольной группе на низком уровне, в экспериментальной – на уровне ниже среднего.

Анализ результатов тестовой методики «Ведущий или ведомый» (прил. 22), позволяющей определить активность человека, его способность влиять на окружающих, вести за собой, также свидетельствуют о низкой степени активности участников профилированного образовательного процесса, а именно: для большей части студентов контрольной (81 %) и экспериментальной (69 %) групп характерна позиция «ведомого».

Результаты констатирующего эксперимента по определению уровня эффективности профилизации образовательной среды на этапах дошкольного, общего, профессионального образования представлены в приложениях 23, 24, 25.

Таким образом, анализируя содержание и результаты констатирующего эксперимента по определению эффективности реализации процесса профилизации образовательной среды, можно сделать следующие выводы:

– определение эффективности реализации процесса профилизации образовательной среды было произведено в соответствии с пятью основными критериями, фиксирующими количественные и качественные характеристики исследуемого процесса: преемственность в образовании личности на всех этапах профилизации образовательной среды; реализация социально-профессиональной основы подготовки личности; реализация аксиологической и акмеологической направленности педагогического сопровождения личности в процессе профилизации образовательной среды; готовность участников образовательного процесса к профилизации образовательной среды; личностная направленность взаимодействия участников профилированного образовательного процесса;

– в ходе эксперимента были использованы 2 вида исследований: лонгitudное исследование с различными выборками на различных этапах и непрерывное исследование социально-произвольной группы. Исследование проводилось в традиционных и профильных образовательных учреждениях трех уровней: дошкольного, общего и профессионального образования;

– на момент проведения констатирующего этапа эксперимента по изучению эффективности реализации процесса профилизации образовательной среды по всем заявленным выше критериям не было выявлено значительных различий между результатами, полученными при изучении деятельности участников педагогического процесса учреждений традиционной образовательной среды (контрольная группа) и результатами на уровне деятельности субъектной основы профильных образовательных учреждений (экспериментальная группа);

– на этапе дошкольного образования эффективность профилизации образовательной среды реализуется на уровне выше среднего. По ряду показателей (интерес к рационализации практических действий, уровень открытости взаимодействия участников образования, ценностное восприятие личности ребенка) определен высокий уровень профилизации образовательной среды. По показателям: качество проявления потребности в получении профессионально-значимой информации, мотивация к проявлению личностных основ готовности к профессиональному самоопределению, осознание дошкольником необходимости активного социального действия, уровень эффективности профилизации образовательной среды оценивается как низкий. Большая часть показателей реализуется на среднем уровне;

– на этапе общего образования эффективность профилизации образовательной среды снижается. Как в контрольной, так и в экспериментальной группах высокий уровень не достигнут ни по одному из показателей. При

этом эффективность профилизации образовательной среды оценивается на низком уровне по показателям: потребность в формировании профессионально-направленного опыта дидактической самореализации, возможность соотнесения культуры педагога и школьника, уровень развития культуры учебного труда, большинство показателей критерия готовности участников образовательного процесса к профилизации образовательной среды;

- на этапе профессионального образования уровень эффективности профилизации образовательной среды оценивается как самый низкий из трех оцениваемых этапов. Так, эффективность профилизации образовательной среды реализуется на низком уровне по показателям: качество проявления личностью профессиональной потребности, наличие профессиональной мотивации, готовность к профессиональной самореализации, готовность к профессиональному действию, осознание учащимися профессиональной значимости учебного действия и др.;

- снижение уровня эффективности профилизации образовательной среды на протяжении процесса обучения от дошкольного образования к общему и профессиональному свидетельствует о недостаточности усилий участников педагогического процесса по реализации исследуемого процесса. Вероятной причиной низкого качества реализации профилизации образовательной среды является неготовность к этому субъектной основы профилированного образовательного процесса;

- незначительное количество отличий между результатами исследования показателей эффективности профилизации образовательной среды в контрольной и экспериментальной группах свидетельствует о недостаточно высоком качестве реализации процесса профилизации образовательной среды в учреждениях, составляющих ее основу.

### 2.3. Анализ результативно-оценивающего этапа опытно-экспериментальной работы по диагностике эффективности процесса профилизации образовательной среды

Исходя из результатов, полученных в ходе констатирующего этапа эксперимента, были определены цель и задачи формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Целью формирующего этапа эксперимента явилась реализация модели и программы, основанных на представленной Концепции профилизации образовательной среды.

Задачами формирующего этапа эксперимента явились:

- осуществление опытно-экспериментальной проверки программы по реализации Концепции профилизации образовательной среды;

- реализация инновационной структуры и содержания взаимодействия компонентов профилизации региональной системы образования;
- реализация модели профилизации образовательной среды на основе условий, способствующих социально-педагогическому проектированию в рамках Концепции профилизации образовательной среды;
- формирование самодостаточной субъектной основы профилизации образовательной среды, на основе формирования ее готовности к деятельности в условиях профилизации образовательной среды.

Согласно программе исследования, итоги проведенного формирующего этапа эксперимента подлежат проверке и оценке в ходе результативно-оценочного этапа эксперимента, целью которого явилось выявление качественных характеристик полученных в ходе формирующего эксперимента результатов и их соответствия Концепции проведенного исследования.

Оценка степени эффективности реализации процесса профилизации образовательной среды проводилась на основе совокупности концептуально-разработанных критериев, использованных на этапе констатирующего эксперимента. При оценке степени эффективности реализации процесса профилизации образовательной среды в соответствии с каждым из обозначенных критериев использовались концептуально-разработанные показатели. Для определения валидности выделенных показателей в процессе результативно-оценочного эксперимента были применены методики, обозначенные на этапе констатирующего эксперимента.

Рассмотрим итоги результативно-оценочного эксперимента на основе каждого из выделенных критериев.

**Критерий 1 – преемственность педагогического сопровождения в образовании личности на всех этапах профилизации образовательной среды.**

Исследование эффективности профилизации образовательной среды в соответствии с данным критерием на этапе дошкольного образования дало следующие результаты:

Проведение игровой методики «Профессия на букву» (прил. 1) позволило оценить показатель качества проявления интереса к получению профессионально-значимой информации как высокий в экспериментальной группе и как низкий в контрольной группе. Так, в экспериментальной группе кроме наиболее распространенных профессий, названных на этапе констатирующего эксперимента (врач, учитель, воспитатель, продавец и др.), дошкольники группы перечислили такие профессии, как: архитектор, скульптор, модельер, художник, дизайнер и др., связанные со сферой профессиональной деятельности «Архитектура», что обусловлено их участием в социально-педагогическом проекте «Одаренные дети» – архитектура», направленном на раннее выявление и развитие способностей детей к худо-



жественным профессиям. В контрольной группе были по-прежнему названы лишь наиболее распространенные профессии, не связанные определенной профессиональной тематикой.

При проведении игровых методик «Самая – самая» и «День из жизни» (прил. 2) были получены данные, подтверждающие достаточно высокий уровень качества проявления интереса к получению профессионально-значимой информации в экспериментальной группе: дошкольники достаточно точно определили типические и специфические черты профессий архитектурной и строительной сфер деятельности. В контрольной группе были даны общие характеристики ограниченного числа профессий, что также подтверждает низкое качество проявления интереса к получению профессионально-значимой информации.

Применение методики «Изучение мотивов деятельности» позволило сделать вывод о доминировании в экспериментальной группе мотива профессионального самоопределения («приготовить заготовки для игры в мастерскую» выбран в качестве целевого содержания мотива 78 % дошкольников). В контрольной группе сохранилось доминирование игровой деятельности (мотив «приготовиться к предстоящей игре со сверстниками» выбран 81 % дошкольников). Данные результаты свидетельствуют о низком уровне сформированности мотивации к проявлению личностных основ готовности к профессиональному самоопределению в контрольной группе и высоком – в экспериментальной.

При оценке показателя готовности к реализации опыта социального научения в процессе дошкольного образования на основе теста «Изучение зрелости детей, поступающих в первый класс» как в контрольной, так и в экспериментальной группах сохранилось доминирование среднего уровня готовности к школьному обучению. Однако, изменилось процентное соотношение внутри уровней: так в экспериментальной группе уменьшилось количество дошкольников с низким уровнем готовности до 3 %, соответственно возросло количество дошкольников с высоким (9 %) и средним (88 %) уровнями готовности. В контрольной группе уменьшилось как количество дошкольников с высоким уровнем (7 % в сравнении с 14 % на этапе констатирующего эксперимента), так и с низким уровнем готовности к школьному обучению (6 % в сравнении с 8 % на этапе констатирующего эксперимента). Соответственно увеличилось количество дошкольников со средним уровнем готовности (87 % в сравнении с 78 % на этапе констатирующего эксперимента).

Подводя итог изучения данного критерия на уровне дошкольного образования на момент результативно-оценочного эксперимента, составлена следующая сводная таблица (табл. 22):

Эффективность профилизации образовательной среды  
(критерий преемственности педагогического сопровождения  
в образовании личности) на этапе результативно-оценочного эксперимента  
на уровне дошкольного образования

Уровень проявления	Показатели					
	Качество проявления потребности в получении профессионально-значимой информации		Мотивация к проявлению личностных основ готовности к проф. самоопределению		Готовность к реализации опыта социального научения в процессе дошкольного образования.	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	+	—	+	—	—
Средний	—	—	—	—	+	+
Низкий	+	—	+	—	—	—

Согласно данным проведенного на этапе дошкольного образования результативно-оценочного эксперимента, качественные характеристики полученных в ходе формирующего эксперимента результатов экспериментальной группы улучшились в сравнении с результатами на момент констатирующего эксперимента.

Для показателей качества проявления потребности личности в получении профессионально-значимой информации, мотивации к проявлению личностных основ готовности к профессиональному самоопределению отмечен высокий уровень проявления, что обусловлено реализацией в ходе формирующего эксперимента на этапе дошкольного образования социально-педагогических проектов: «Интегративная преемственность профессионального образования» (д/с №№15, 111), направленного на раннее выявление способностей дошкольников и их развитие; «Одаренные дети» – архитектура» (д/с №71), направленного на развитие способностей дошкольников, проявивших интерес и склонность к архитектуре и дизайну; «Реализация принципа непрерывности подготовки в условиях деятельности многопрофильного образовательного комплекса», направленного на отбор одаренных детей по способностям с последующей их ориентацией на специальность. Содержание данных проектов, включающее в себя: отбор детей в мини-группы с определенным направлением обучения и воспитания, педагогическое сопровождение реализации их потребности в получении профессионально-значимой информации и мотивации к проявлению личностных основ готовности к профессиональному самоопределению, обеспечение квалифицированного педагогического консультирования родителей дошкольников, направлено на повышение качества преемственности педагогического сопровождения в образовании личности на этапе дошкольного образования.

Использование возможностей предметной подготовки, в частности обучения иностранному языку, также способствовало повышению качественного уровня проявления выделенных показателей. Элементарные знания иностранного языка, передаваемые детям в игровой форме в учреждениях дошкольного образования Ассоциации «Университетский учебный комплекс», носят профессионально-значимый характер и способствуют формированию и развитию мотивации дошкольников к проявлению личностных основ готовности к профессиональному самоопределению.

Эффективность профилизации образовательной среды на момент результативно-оценочного эксперимента была оценена в соответствии с критерием преемственности педагогического сопровождения в образовании личности также на этапе общего образования.

Проведенное на основе выделенных тестовых методик исследование дало следующие результаты: Опросник для оценки потребности достижения успехов (прил. 3), позволил сделать вывод о доминировании в мотивации учащихся экспериментальной группы стремления к достижению успеха (84 %). В контрольной группе, как и на этапе констатирующего эксперимента, процентное соотношение учащихся с мотивацией «стремление к успеху» (38 %) и «стремление избегать неудачи» (43 %) не позволяет сделать однозначного вывода о доминирующей мотивации.

При оценке мотивационной сферы учащихся на основе теста «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» (прил. 13) были получены следующие результаты: в мотивации учащихся контрольной группы, как и на этапе констатирующего эксперимента, доминируют коммуникативные (89 %), эмоциональные (72 %) и внешние (64 %) мотивы. В контрольной группе иерархия доминирующих мотивов изменилась: познавательные (76 %), достижения (75 %) и коммуникативные (67 %). Сохранение в иерархии коммуникативных мотивов соответствует возрастным особенностям данной категории опрашиваемых. Вхождение в иерархию познавательных мотивов является результатом участия учащихся экспериментальной группы в социально-педагогических проектах («Одаренные дети» – архитектура», «Интегративная преемственность профессионального образования» и др.), реализуемых в процессе формирующего эксперимента. Доминирование мотивов достижения является подтверждением результатов, полученных на основе опросника для оценки потребности достижения успеха: в мотивации учащихся экспериментальной группы преобладает стремление к успеху.

Использование Краткого Ориентировочного Теста (прил. 5) для определения показателя общих способностей учащихся исследуемых групп дало результаты, позволяющие сделать вывод о доминировании в экспериментальной группе учащихся с уровнем общих умственных способностей выше

среднего (84 %). В контрольной группе сохранилось преобладание группы учащихся со средним уровнем общих умственных способностей (69 %).

Оценка качества профессионально-направленного развития обучающегося в учебных ситуациях на основе дифференциально-диагностического опросника показала, что в экспериментальной группе по-прежнему доминируют сферы деятельности «человек – техника» и «человек-знак», что также является результатом реализации социально-педагогических проектов «Интегративная преемственность профессионального образования», «Реализация принципа непрерывности подготовки в условиях деятельности многопрофильного образовательного комплекса». Преемственность в выборе учащимися экспериментальной группы ведущих видов деятельности является показателем высокого качества профессионально-направленного развития обучающихся. В контрольной группе первое место в иерархии ведущих видов деятельности отдано области «человек – человек», занимавшей на момент констатирующего эксперимента лишь третье место. Сфера деятельности «человек – техника», занимавшая ранее ведущие позиции, смещена на четвертое место, что свидетельствует о низком качестве профессионально-направленного развития обучающегося в контрольной группе.

У учащихся экспериментальной группы отмечен более высокий уровень устойчивости мотивации (стремление к завершению начатого дела проявили 42 % учащихся) в сравнении с результатами констатирующего эксперимента (6 %), что было доказано на основе использования методики «Незаконченное решение». В контрольной группе количество обучающихся, проявивших интерес к завершению начатого дела, составило 9 %, что незначительно выше результатов констатирующего эксперимента (4 %).

Показатель степени готовности педагогов к сопровождению личности обучающегося в профессионально-направленной ситуации был оценен на основе адаптированного варианта теста «Самооценка профессионально-педагогической мотивации». Как в контрольной, так и в экспериментальной группах по-прежнему доминирует средний уровень развития профессионально-педагогической мотивации. Однако в экспериментальной группе изменилось процентное соотношение внутри уровней, а именно: уменьшилось количество преподавателей с низким уровнем профессионально-педагогической мотивации (2 % в сравнении с 4 % на этапе констатирующего эксперимента), количество преподавателей с высоким уровнем мотивации возросло (41 % в отличие от 29 % на момент констатирующего эксперимента). Количество преподавателей со средним уровнем профессионально-педагогической мотивации уменьшилось (57 % в сравнении с 67 % на этапе констатирующего эксперимента), но эта группа по-прежнему доминирует. Процентное соотношение внутри уровней в контрольной группе преподавателей изменилось незначительно.

При оценке показателя личностно-ориентированного характера взаимодействия участников педагогического процесса на основе анкеты «Учитель – ученик» (прил. 7) получены следующие результаты: как в контрольной, так и в экспериментальной групп наиболее высоко оценен гностический компонент взаимодействия «учитель – ученик» (8 из 8 баллов – в экспериментальной группе, 7 из 8 – в контрольной группе). Несколько ниже оценка эмоционального и поведенческого компонентов взаимодействия, однако, в экспериментальной группе она возросла в сравнении с уровнем констатирующего эксперимента (эмоциональный компонент: 6 из 8 возможных баллов; поведенческий компонент: 7 из 8 возможных баллов). В контрольной группе поведенческий компонент оценен на прежнем уровне (4 балла из 8 возможных), оценка эмоционального компонента взаимодействия снизилась с 5 баллов на момент констатирующего эксперимента до 4 баллов на этапе результативно-оценочного эксперимента. Таким образом, качество личностно-ориентированного характера взаимодействия участников педагогического процесса можно оценить как высокое в экспериментальной группе и достаточно низкое – в контрольной группе.

Подводя итог изучения рассматриваемого критерия на уровне общего образования, составлена сводная таблица (табл. 23).

Т а б л и ц а 23

Эффективность профилизации образовательной среды (критерий преемственности педагогического сопровождения в образовании личности) на этапе результативно-оценочного эксперимента на уровне общего образования

Уровень проявления	Показатели									
	Потребность в формировании профессионально-направленного опыта дидакт. самореализации		Наличие внутренней мотивации к проф-сионально-направленному учебному действию		Готовность педагогов к сопровождению личности в проф.-направленной учебной ситуации		Качество профессионально-направленного развития обучающегося в учебных ситуациях		Личностно-ориентированный характер взаимодействия участников педагогического процесса	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	–	+	–	+	–	+	–	+	–	+
Средний	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–
Низкий	+	–	+	–	–	–	+	–	+	–

Исходя из данных табл. 23, все показатели эффективности профилизации образовательной среды в соответствии с исследуемым критерием реализуются на этапе общего образования в экспериментальной группе на высоком уровне. Высокий уровень проявления показателя потребности в формировании профессионально-направленного опыта дидактической самореализации, показателя наличия внутренней мотивации к определенному типу профессионально-направленного учебного действия, показателя качества профессионально-направленного развития обучающихся в учебных ситуациях стал следствием продолжения реализации на этапе общего образования социально-педагогических проектов в рамках инновационной структуры профилизации региональной системы образования, начатых на этапе дошкольного образования.

В рамках данных проектов было продолжено педагогическое сопровождение профессионально-направленного развития обучающихся на качественно-новом уровне:

- организация преподавателями вуза комплекса занятий с учащимися общеобразовательных школ комплекса по профильным предметам, соответствующим специфике технического вуза – ПГУАС (рисунок, композиция, инженерная графика, строительное моделирование, информационные системы технологии в строительстве и т.д.);

- приобщение школьников к достижениям национальной и мировой культуры, архитектуры и дизайна;

- педагогическое сопровождение подготовки учащихся школ Университетского учебного комплекса к участию во Всероссийском конкурсе детского архитектурно-художественного творчества им. В.Е. Татлина;

- организация в рамках конкурса детского архитектурно-художественного творчества им. В.Е. Татлина мастер-классов по рисунку и композиции, черчению для учащихся общеобразовательных школ комплекса;

- руководство преподавателями вуза научно-исследовательской работой школьников в области архитектуры и строительства.

Данные виды работ внутри проектов способствовали формированию внутренней устойчивой мотивации школьников к профессионально-направленному развитию в архитектурно-строительной области.

Повышение уровня проявления выделенных показателей на этапе общего образования обусловлено также продолжением профессионально-ориентированного развития личности средствами предметной подготовки. Отличием в обучении иностранному языку в общеобразовательных учреждениях УУК является его практическая профильная ориентация на будущую профессиональную деятельность.

Повышению уровня проявления показателя степени готовности педагогов к сопровождению личности обучающегося в профессионально-

направленной ситуации и показателя личностно-ориентированного характера взаимодействия участников педагогического процесса способствовала работа, проведенная в рамках решения задачи формирующего этапа эксперимента по формированию готовности участников образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды, а именно: реализация внутриорганизационной системы повышения квалификации педагогических и управленческих кадров по проблемам организации профильного обучения и предпрофильной подготовки; организация лекториев, семинаров и тренингов для преподавателей по вопросам профильного образования; обеспечение курсовой подготовки педагогов в учреждениях дополнительного профессионального образования.

Критерий преемственности педагогического сопровождения в образовании личности на момент результативно-оценочного эксперимента был оценен также на этапе профессионального образования.

Результаты, полученные при тестировании студентов с помощью опросника для оценки потребности достижения успехов (прил. 8), показали преемственность данных в экспериментальной группе на этапе общего образования и профессионального образования: количество студентов с мотивацией потребности достижения успехов по-прежнему является преобладающим – 89 %. В контрольной группе процентное соотношение в группах студентов с доминирующей потребностью достижения успеха и избегания неудач изменилось незначительно. Мотив стремления к избеганию неудач является незначительно доминирующим (47 % в сравнении с 44 % студентов с мотивацией достижения успехов).

В целях оценки качества проявления личностью профессиональной потребности на этапе профессионального образования нами был использован «Дифференциально-диагностический опросник» (прил. 6) и «Опросник профессиональной готовности» (прил. 9).

Сравнительный анализ результатов на этапе общего и профессионального образования на момент результативно-оценочного эксперимента показывает, что в экспериментальной группе сохраняется преемственность в иерархии предпочтительных сфер деятельности при сопоставлении с этапом общего образования: сферы «человек – техника» и «человек – знак» являются доминирующими, однако, на первое место вышла сфера «человек – знак», сместив область «человек – техника», бывшей преобладающей на этапе общего образования, на второе место. Студенты экспериментальной группы, обучаясь в техническом вузе, столкнулись с необходимостью выполнять расчеты, составлять схемы и таблицы, что более соответствует сфере деятельности «человек-знак». Сфера деятельности «человек – техника», приобщающая студентов к проектированию, конструированию, также высоко оценена.

Полученная последовательность предпочтений в экспериментальной группе является доказательством осознанности выбора профессии, который у учащихся Университетского учебного комплекса был построен с учетом интересов и предшествующего опыта личности, с осознанием адекватных мотивов выбора профессии. На основании этого можно сделать вывод о наличии у учащихся Ассоциации УУК профессионального плана и о высокой степени его сформированности. За период обучения в условиях профилизации образовательной среды в иерархии интересов учащихся экспериментальной группы произошло лишь одно изменение (перемена мест «человек – техника» – «человек – знак»). Это свидетельствует о том, что у абитуриентов ПГУАС, пришедших из учебных учреждений УУК, была выбрана профессия, продуманы пути ее получения и имелась твердая уверенность в правильности выбора. Качество проявления личностью профессиональной потребности в экспериментальной группе оценено как высокое.

В контрольной группе первое место в иерархии ведущих видов деятельности заняла сфера деятельности «человек – знак», что также обусловлено спецификой обучения в вузе. Сфера «человек – человек», занимавшая на этапе общего образования первое место, смещена на третье место, что свидетельствует о низком качестве проявления личностью профессиональной потребности в контрольной группе.

Выводы, полученные на основе использования дифференциально-диагностического опросника, подтверждаются результатами проведения методики «Незаконченное решение». Как в контрольной, так и в экспериментальной группах сохраняются результаты, полученные на этапе общего образования (с некоторыми процентными отклонениями). Данный факт имеет положительную тенденцию в экспериментальной группе: как и на этапе общего образования, доминирует группа учащихся с устойчивой мотивацией (56 %) и отрицательную тенденцию в контрольной группе: доля таких студентов по-прежнему мала (12 %).

В целях анализа мотивов обучения студентов нами были использованы методики «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (прил. 8) и «Мотивация обучения в вузе» (прил. 15). Были получены результаты, свидетельствующие о преобладании в учебной деятельности студентов экспериментальной группы таких мотивов, как: «стать высококлассным специалистом», «приобрести глубокие и прочные знания», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности». Мотив «получить диплом», являющийся доминирующим на этапе констатирующего эксперимента, сместился на пятое место. На основании чего можно сделать вывод о том, что мотивация обучения студентов экспериментальной группы носит не формальный характер, они испытывают потребность в получении глубоких и прочных знаний для использования в будущей профессиональной деятельности.



В контрольной группе, как и на этапе констатирующего эксперимента, доминируют мотивы: «получить диплом», «постоянно получать стипендию», «успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично». В данной выборке доминируют защитные мотивы, направленные на избегание неудач, что свидетельствует о низком уровне сформированности профессиональной мотивации студентов контрольной группы.

Данные выводы подтверждаются результатами анкетирования студентов. Анализ полученных данных показывает, что, как и в первом случае, преобладает защитная мотивация. Учащиеся ориентируются на престижность, оплачиваемость профессии, имея лишь поверхностное представление об её сущности, что обуславливает их низкую степень готовности к профессиональной самореализации.

Анализ результатов исследования показателей эффективности профилизации образовательной среды в соответствии с рассматриваемым критерием на этапе профессионального образования позволяет сделать выводы, отраженные в сводной табл. 24.

Высокий уровень проявления всех показателей данного критерия в экспериментальной группе (табл. 24) явился следствием продолжения работы по реализации Концепции профилизации образовательной среды, начатой на этапах дошкольного и общего образования.

Т а б л и ц а 24

Эффективность профилизации образовательной среды (в соответствии с критерием преемственности педагогического сопровождения в образовании личности) на этапе результативно-оценочного эксперимента на уровне профессионального образования

Уровень проявления	Показатели					
	Качество проявления личностью проф. потребности		Наличие проф. мотивации личности		Готовность личности к проф. самореализации	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	+	—	+	—	+
Средний	—	—	—	—	—	—
Низкий	+	—	+	—	+	—

В частности, высокий уровень качества проявления личностью профессиональной потребности, наличия профессиональной мотивации, готовности к профессиональной самореализации был обусловлен педагогическим сопровождением личности учащегося (его профессиональной потребности, мотивации, готовности к профессиональной самореализации) на предыдущих этапах и продолжением организации педагогического сопровождения на этапе профессионального образования в вузе Ассоциации в рамках со-

циально-педагогического проектирования: «Интеграция образования, науки и производства целью координации совместной деятельности учебных заведений и строительных предприятий г. Пензы и области по подготовке специалистов»; «Целевая контрактная подготовка студентов»; «Комплексная поэтапная система непрерывной практической подготовки и трудоустройства студентов высших учебных заведений». Обеспечение прохождения студентами всех видов практик на местах, учитывающих условия будущей работы выпускника; увеличение числа дипломных и курсовых проектов, выполненных по реальным заказам работодателя; выполнение студентами малых заказов предприятий по проектированию в рамках данных проектов способствовало повышению уровня профессиональной потребности, профессиональной мотивации. Системность данной работы и ее практическая направленность повысили уровень готовности студентов к профессиональной самореализации.

Проведя сравнительный анализ результатов исследования критерия преемственности педагогического сопровождения в образовании личности, можно сделать вывод о достаточно низком уровне эффективности профилизации образовательной среды в соответствии с данным критерием на всех этапах в контрольной группе и достаточно высоком – в экспериментальной.

**Вторым критерием** эффективности профилизации образовательной среды является **реализация социально-профессиональной основы подготовки личности.**

Изучение эффективности профилизации образовательной среды в соответствии с данным критерием на этапе дошкольного образования дало следующие результаты:

Показатель направленности личности на идентификацию формируемых учебных умений и имеющегося опыта социального действия был оценен на основе использования методик: «Кто есть кто?», «Человек – профессия» (прил. 10), «Автопортрет». На основании полученных результатов нами были сделаны выводы о соотносительности дошкольниками своего образа с определенной профессией на среднем уровне в контрольной группе и высоком – в контрольной группе. На момент результативно-оценочного эксперимента в ответах дошкольников экспериментальной группы наблюдается тенденция к идентификации формируемых учебных умений и имеющегося опыта социального действия в определенной сфере профессиональной деятельности, а именно, в области архитектуры. В контрольной группе дошкольники, как и на момент констатирующего эксперимента, обладают поверхностной информацией о мире профессионального труда.

При оценке показателя интереса личности к рационализации практических действий нами были отмечены некоторые изменения в результатах контрольной группы, а именно доминирование познавательного мотива

(78 % на момент констатирующего эксперимента) сменилось доминированием игрового мотива (61 % дошкольников контрольной группы предпочли игру прослушиванию до конца сказки). В экспериментальной группе сохранилось преобладание познавательного мотива (95 %).

Анализ результатов проведения методики «Представь себе ...» (прил. 12) также показала изменение в уровне интереса к рационализации практических действий в контрольной группе, а именно – его снижение. В отличие от 89 % дошкольников контрольной группы на момент констатирующего эксперимента лишь 51 % на момент результативно-оценочного эксперимента показали высокий уровень сформированности «социальной позиции школьника», являющейся способом рационализации практических действий. В экспериментальной группе дошкольников сохранилось доминирование высокого уровня сформированности «социальной позиции школьника» (93 %).

Результаты исследования рассматриваемого критерия на этапе дошкольного образования отражены в сводной табл. 25.

Т а б л и ц а 25

Эффективность профилизации образовательной среды  
(в соответствии с критерием реализации социально-профессиональной  
основы подготовки личности) на этапе результативно-оценочного  
эксперимента на уровне дошкольного образования

Уровень проявления	Показатели			
	Направленность личности на идентификацию формируемых учебных умений и имеющегося опыта социального действия		Интерес личности к рационализации практических действий	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	+	—	+
Средний	+	—	+	—
Низкий	—	—	—	—

Согласно данным табл. 25, показатель направленности личности на идентификацию формируемых учебных умений и имеющегося опыта социального действия и показатель интереса личности к рационализации практических действий реализуются в экспериментальной группе на этапе дошкольного образования на высоком уровне.

Дошкольники экспериментальной группы соотносят себя, свой образ с определенной профессией (доминирующие ответы – строитель, архитектор, дизайнер, художник, модельер). Идентификация дошкольниками формируемых учебных умений и имеющегося опыта социального действия в определенной сфере профессиональной деятельности, а именно, в области архитектуры и строительства, их интерес к рационализации практических действий, являются результатов раннего начала педагогического сопровождения профессиональ-

но-направленного развития личности дошкольника на основе реализации социально-педагогических проектов «Одаренные дети» – архитектура», «Интегративная преемственность профессионального образования» и др.

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием реализации социально-профессиональной основы подготовки личности была изучена также на этапе общего образования.

Оценка показателя качества профилизации образовательной среды, как и на этапе констатирующего эксперимента, производилась на основе оценки личностной и профессиональной ориентированности учащихся. Исследование личностной ориентированности, как интегративной составляющей процесса профилизации образовательной среды, на основе использования методики «Диагностика школьной мотивации учащихся» (прил. 13) показало, что в экспериментальной группе процентное соотношение учащихся со средним и высоким уровнями мотивации приблизительно равное (46 % и 48 % соответственно) с незначительным доминированием группы с высоким уровнем мотивации, что свидетельствует о результативности мероприятий, организованных в ходе формирующего эксперимента. В контрольной группе процентное соотношение внутри уровней изменилось незначительно: количество учащихся с высоким уровнем мотивации уменьшилось с 15 % на этапе констатирующего эксперимента до 9 % на момент результативно-оценочного эксперимента. Соответственно, увеличилась доля учащихся со средним (58 %) и низким (33 %) уровнями мотивации.

Исследование профессиональной ориентированности, как другой составляющей процесса профилизации образовательной среды, производилась на основе результатов Дифференциально-диагностического опросника (прил. 6). Использование данного опросника при изучении эффективности профилизации образовательной среды в соответствии с предыдущим критерием (преемственности в образовании личности) показало, что в экспериментальной группе доминируют сферы деятельности «Человек – техника» и «Человек – знак», что является результатом участия учащихся в социально-педагогических проектах «Интегративная преемственность профессионального образования», «Реализация принципа непрерывности подготовки в условиях деятельности многопрофильного образовательного комплекса» и др. в рамках деятельности Ассоциации «Университетский учебный комплекс», которую возглавляет технический вуз ПГУАС. В контрольной группе преобладают учащиеся, проявляющие интерес к области «Человек – человек», что отличается от доминирующей сферы «Человек – техника» на момент констатирующего эксперимента. Это доказывает случайность и ситуативную обусловленность выбора ведущей сферы деятельности.

Основываясь на результатах проведения данных методик можно сделать вывод о высоком качестве профилизации образовательной среды в экспериментальной группе и низком – в контрольной группе.

Показатель наличия профессионального интереса личности, как и на этапе констатирующего эксперимента, был оценен на основе анкеты (карты) интересов (прил. 14). В выборке контрольной группы доминируют интересы к области общественной деятельности, права, сферы обслуживания, т.е. к сферам, связанным с общением с людьми, что подтверждает результаты дифференциально-диагностического опросника, где в качестве ведущей сферы деятельности выбрана «Человек – человек». Результаты изучения наличия профессиональных интересов в контрольной группе на этапе результативно-оценочного эксперимента отличаются от результатов, полученных на этапе констатирующего эксперимента: область «техника», являющаяся прежде доминирующей, сместилась на 4-е место. Таким образом, профессиональные интересы учащихся контрольной группы отличаются нестабильностью и носят случайный характер.

В экспериментальной группе, как и на момент констатирующего эксперимента, доминируют интересы к таким сферам, как «транспорт», «техника», «физика», «математика», что является следствием преобладания точных дисциплин в учебной программе профильных технических классов в школах Ассоциации «Университетский учебный комплекс», что соответствует специфике технических специальностей ПГУАС. Таким образом, у учащихся экспериментальной группы сформирована начальная профессиональная направленность на техническую сферу профессиональной деятельности. В контрольной группе, как и предполагалось нами на этапе констатирующего эксперимента, профессиональные интересы и профессиональная направленность отличаются неустойчивостью.

Результаты исследования рассматриваемого критерия на этапе общего образования отражены в сводной табл. 26.

Т а б л и ц а 2 6

Эффективность профилизации образовательной среды  
(в соответствии с критерием реализации социально-профессиональной  
основы подготовки личности) на этапе результативно-оценочного  
эксперимента на уровне общего образования

Уровень проявления	Показатели			
	Качество профилизации образования		Наличие профессионального интереса личности	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	+	—	+
Средний	—	—	—	—
Низкий	+	—	+	—

Показатели данного критерия на этапе общего образования реализуются в экспериментальной группе на высоком уровне (табл. 26). У учащихся общеобразовательных учреждений Ассоциации сформирован устойчивый профессиональный интерес, профессиональная мотивация и направлен-

ность, что стало результатом продолжения реализации социально-педагогических проектов «Реализация принципа непрерывности подготовки в условиях деятельности многопрофильного образовательного комплекса», «Интегративная преемственность профессионального образования», включающих в себя: дифференциацию профилей обучения на основе интересов, способностей и потребностей учащихся посредством создания более 50 профильных классов по следующим направлениям: архитектурное, архитектурно-техническое, строительное, строительско-техническое, строительско-экономическое, экономическое, строительско-экологическое и др.; проведение профессиональных консультаций с целью установления соответствия индивидуальных психофизиологических и личностных особенностей школьника специфическим требованиям той или иной профессии; проведение профессионального отбора, при котором, опираясь на имеющиеся данные (мотив выбора, стремления, побуждения), определяется для школьника будущая специальность; организацию педагогического сопровождения социального и профессионального развития учащихся профильных классов преподавательским составом вуза комплекса.

Данные мероприятия являются логическим продолжением деятельности членов Ассоциации УУК по организации педагогического сопровождения детей на этапе дошкольного образования и обеспечивают ее преемственность и непрерывность.

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием реализации социально-профессиональной основы подготовки личности была изучена также на этапе профессионального образования.

Показатель возможности формирования профессиональной мотивации и направленности личности был оценен на основе анализа данных, полученных при проведении методики «Мотивация обучения в вузе» (прил. 15) и анкетирования студентов при рассмотрении эффективности профилизации образовательной среды в соответствии с предыдущим критерием (преемственности педагогического сопровождения в образовании личности). На основании полученных результатов нами сделаны выводы о достаточно высоком уровне сформированности профессиональной мотивации в экспериментальной группе (выбор мотива «получения глубоких и прочных знаний» для «обеспечения успешности будущей профессиональной деятельности»). Данные выводы подтверждаются ответами студентов экспериментальной группы на вопросы анкеты при исследовании предыдущего критерия. Выбор мотива «получение диплома», доминирующий в ответах контрольной группы, свидетельствует о низком уровне профессиональной мотивации и направленности.

Результаты использования дифференциально-диагностического опросника также свидетельствуют о неустойчивости профессиональной мотивации студентов контрольной группы: смещение доминирующих интересов в сравнении с иерархией интересов на этапе общего образования со сферы

«человек-техника» на сферу «Человек – человек». В экспериментальной группе иерархия интересов незначительно корректируется: доминирующие сферы «Человек – техника» и «Человек – знак» меняются местами с учетом специфики высшего технического образования.

Изучение показателя качества готовности личности к профессиональному действию в плане определения основных стратегий в процессе реализации деятельностных целей производилось на основе тестовой методики «Диагностика стратегии достижения цели» (прил. 16). В контрольной группе, как и на этапе констатирующего эксперимента, доминирует (68 %) пассивная стратегия достижения цели (отказ от первенства, социальная закрытость, избыточная осторожность), что объясняется значительной долей студентов контрольной группы с мотивацией стремления к избеганию неудач. Доля студентов контрольной группы с активно-пластичной стратегией достижения цели снизилась до 13 % (24 % на этапе констатирующего эксперимента). В экспериментальной группе в отличие от результатов констатирующего эксперимента (когда градация групп с той или иной стратегией достижения цели была незначительна) четко выделилась группа студентов с преобладающей активной стратегией достижения, что также подтверждает доминирование в экспериментальной группе студентов со стремлением к достижению цели. Среди них: 33 % студентов с активно-ригидной стратегией и 54 % – с активно-пластичной. Активная стратегия является более перспективной. Положительным моментом является преобладание в экспериментальной группе студентов с активно-пластичной стратегией, что характеризуется адекватностью постановки целей и способов их достижения, компромиссностью и уверенностью в профессионально-деятельностной сфере.

Результаты исследования представленного критерия на этапе профессионального образования отражены в сводной табл. 27.

Т а б л и ц а 27

Эффективность профилизации образовательной среды  
(в соответствии с критерием реализации социально-профессиональной  
основы подготовки личности) на этапе результативно-оценочного  
эксперимента на уровне профессионального образования

Уровень проявления	Показатели			
	Возможность формирования проф. мотивации и направленности личности		Готовность личности к профессиональному действию	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	+	—	+
Средний	—	—	—	—
Низкий	+	—	+	—

Основываясь на данных табл. 27, показатель возможности формирования профессиональной мотивации и направленности личности и показатель готовности личности к профессиональному действию реализуются в экспериментальной группе на этапе профессионального образования на высоком уровне, что выражает преемственность с результатами, полученными в экспериментальной группе на этапе общего образования. Данная тенденция является следствием продолжения реализации социально-педагогических проектов в условиях инновационной структуры профилизации региональной системы образования. Усиление связи учебного процесса с производством на основе встреч со специалистами, экскурсии на предприятия, участие студентов-практикантов в выполнении на базовых предприятиях технических разработок и научных исследований в рамках социально-педагогических проектов повышает уровень профессиональной мотивации студентов и их готовность к профессиональному действию.

**Третьим критерием** эффективности профилизации образовательной среды является критерий **реализации аксиологической и акмеологической направленности педагогического сопровождения личности в процессе профилизации образовательной среды.**

Оценка эффективности профилизации образовательной среды в соответствии с данным критерием на этапе дошкольного образования дало следующие результаты:

Оценка уровня открытости взаимодействия участников образования и ценностного восприятия личности ребенка педагогами и родителями на основе тестовых методик «Воспитание детей и «Опросник родительского отношения дала следующие результаты: В контрольной группе как родителей, так и преподавателей по-прежнему доминирует либеральный стиль воспитания (46 % и 51 % соответственно). Недостатком этого стиля, как нами отмечалось на этапе констатирующего эксперимента, является недостаточное внимание развитию самостоятельности мышления ребенка, его уверенности в себе. Следствием доминирования данного стиля воспитания является, на наш взгляд, преобладание детей с защитной мотивацией (стремление к избеганию неудач) на всех последующих этапах обучения (общее и профессиональное образование). В экспериментальной группе также сохранилось доминирование прогрессивного стиля воспитания (72 % среди родителей и 81 % среди преподавателей), преобладание которого было выявлено нами на этапе констатирующего эксперимента. Роль данного стиля воспитания прослеживается в преобладании у детей на этапах общего и профессионального образования мотивации стремления к успеху.

Данные выводы подтверждаются результатами опросника родительского отношения. Так, в контрольной группе максимальное количество



баллов получено по шкале «принятие», отражающей принятие родителями ребенка таким как он есть (соответствует либеральному стилю воспитания). В экспериментальной группе высокое количество баллов набрано по шкале «кооперация», выражающейся содержательно в заинтересованности родителей в планах и делах ребенка, стремлении ему помочь, поощрении его самостоятельности (соответствует прогрессивному стилю воспитания).

При определении эмоционально-волевого восприятия личности педагога в процессе взаимодействия на основе методики «Изучение мотивов взаимодействия со взрослыми» в контрольной группе ведущим мотивом взаимодействия со взрослыми явился мотив совместной игры (67 %), в экспериментальной – мотив прослушивания сказки (84 %), при котором отмечается эмоционально-волевое восприятие личности педагога в роли рассказчика. В контрольной группе педагог воспринимается в качестве равноправного партнера для игры, что свидетельствует о низком уровне эмоционально-волевого восприятия личности педагога в процессе взаимодействия.

Изучение показателя осознания дошкольником необходимости активного социального действия на основе методики на исследование самосознания (прил. 17), методики на определение «Я-концепции» у детей дошкольного возраста (прил. 11), методики «Изучение соподчинения мотивов» позволило сделать следующие выводы:

– в контрольной группе отмечен низкий уровень сформированности «Я-концепции» и самосознания (как и на этапе констатирующего эксперимента). Дошкольники контрольной группы характеризуют себя самокритично («Я – нормальный, средний ...»), начиная ответы с идеальной оценки и лишь затем, по просьбе опрашиваемого, отмечают реальную. Оценка значимости таких социальных действий, как: помощь взрослым, малышам, участие в уборке по-прежнему низкая. Дошкольники согласны принять участие в этих действиях лишь после дополнительного побуждения воспитателем, что свидетельствует о низкой степени осознания дошкольниками контрольной группы необходимости активного социального действия.

– у дошкольников экспериментальной группы реальная и идеальная самооценки совпадают. Они описывают себя коротким рассказом, который квалифицируется как вербальная экспликация «Я-концепции» (ответы «Я – хороший»). 81 % дошкольников экспериментальной группы выражают желание принять участие в социально-полезных действиях без использования приемов усиления их значимости со стороны воспитателя, что характеризует высокую степень осознания детьми необходимости активного социального действия.

Степень готовности дошкольников проявить учебные умения в стандартных ситуациях была исследована на основе результатов теста «Изуче-

ние зрелости детей, поступающих в первый класс», проведенного при исследовании первого критерия эффективности профилизации образовательной среды. Результаты данной тестовой методики, позволяющей определить уровень психосоциальной зрелости, уровень развития аналитического мышления и речи, меру развития способности к произвольному поведению, свидетельствуют о сохранении, как в контрольной группе, так и в экспериментальной группе среднего уровня готовности (с изменением процентного соотношения внутри уровней) дошкольников к проявлению учебных умений в стандартных ситуациях и уровня культуры самообслуживания ребенка.

Результаты изучения рассматриваемого критерия на этапе дошкольного образования отражены в сводной табл. 28.

Т а б л и ц а 28

Эффективность профилизации образовательной среды  
(в соответствии с критерием реализации аксиологической  
и акмеологической направленности педагогического сопровождения  
личности в процессе профилизации образовательной среды)  
на этапе результативно-оценочного эксперимента на уровне  
дошкольного образования

Уровень проявления	Показатели											
	Уровень открытости взаимодействия участников образования		Ценностное восприятие личности ребенка		Эмоционально-волевое восприятие личности педагога в процессе взаимодействия		Осознание дошкольником необходимости активного социального действия		Готовность дошкольника проявить учебные умения в стандартных ситуациях		Уровень развития культуры самообслуживания ребенка	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	+	—	+	—	+	—	+	—	—	—	—
Средний	+	—	+	—	—	—	—	—	+	+	+	+
Низкий	—	—	—	—	+	—	+	—	—	—	—	—

Качественное изменение проявлений выделенных показателей данного критерия в экспериментальной группе обусловлено реализацией разработанной Концепции профилизации образовательной среды. Так, повышение

уровня проявления показателя открытости взаимодействия участников образовательного процесса связано с деятельностью членов инновационной структуры профилизации региональной системы образования, основанной на использовании возможностей «вертикальных» и «горизонтальных» связей внутри многопрофильного комплекса и между аналогичными комплексами других регионов.

Субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса в условиях педагогического сопровождения развития личности дошкольника способствовали повышению уровня ценностного восприятия ребенка и эмоционально-волевого восприятия личности педагога в процессе взаимодействия. Предоставление дошкольникам возможности самореализации в условиях социально-педагогического проектирования (проекты «Одаренные дети» – архитектура), «Интегративная преемственность профессионального образования» и др.) повысило уровень осознания дошкольником необходимости активного социального действия. Показатель готовности дошкольника проявить учебные умения в стандартных ситуациях и показатель уровня развития культуры самообслуживания ребенка реализуются на среднем уровне. Однако, процентное соотношение внутри уровней (уменьшение количества дошкольников с низким уровнем проявления данных показателей и увеличение – с высоким и средним уровнями) является результатом работы, организованной в рамках формирующего эксперимента в целях решения задачи формирования готовности участников образовательного процесса к деятельности в условиях профилизации образовательной среды, а именно: организация занятий детей с учителями начальной школы Университетского учебного комплекса, занятия детей с психологами Ассоциации, организация тренингов с родителями по вопросам профилизации образования и др.

Критерий реализации аксиологической и акмеологической направленности педагогического сопровождения личности в процессе профилизации образовательной среды был изучен нами также на этапе общего образования.

Изучение показателя мотивации и направленности учащихся на учебную деятельность на основе результатов тестовой методики «Диагностика школьной мотивации учащихся» (прил. 13) позволило сделать вывод о доминировании в экспериментальной группе учащихся с высоким и средним уровнями мотивации (48 % и 46 % соответственно), в контрольной группе – учащихся со средним и низким уровнями мотивации (58 % и 33 % соответственно). При сопоставительном анализе полученных на этапе результативно-оценочного эксперимента данных и данных констатирующего эксперимента следует отметить, что в результатах экспериментальной группы отмечена положительная тенденция: значительно снизилось число школьников с низким уровнем мотивации (с 36 % до 6 %), соответственно

увеличилось количество учащихся с высоким уровнем школьной мотивации (с 20 % до 48 %). В контрольной группе процентное соотношение внутри уровней изменилось незначительно.

В целях исследования показателя ценности взаимного восприятия участников педагогического процесса нами были использованы результаты анкеты «Учитель – ученик» (прил. 7) и теста «Самооценка профессионально-педагогической мотивации». Были получены следующие результаты:

– в экспериментальной группе дана высокая оценка учителя по всем 3-м компонентам: гностическому (8 из 8 баллов), эмоциональному (6 из 8 баллов), поведенческому (7 из 8 баллов). В экспериментальной группе доминирует высокий и средний уровни профессионально-педагогической мотивации (41 % и 57 % соответственно). Количество преподавателей с низким уровнем профессионально-педагогической мотивации минимально – 2 %.

– в контрольной группе (как и на этапе констатирующего эксперимента) дана высокая оценка гностическому компоненту взаимодействия «учитель-ученик» (7 из 8 баллов). Низко оценены эмоциональный (4 балла из 8 возможных) и поведенческий (4 из 8 баллов) компоненты ценностного восприятия педагога. Профессионально-педагогическая мотивация сформирована в контрольной группе на среднем уровне (63 %), о чем свидетельствуют результаты использования теста «Самооценка профессионально-педагогической мотивации».

Следующий показатель рассматриваемого критерия – возможность соотнесения культуры педагога и школьника – был изучен на основе теста «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности». Результаты тестирования свидетельствуют о преобладании в экспериментальной группе высокого уровня стремления к саморазвитию (от 45 до 49 баллов), в контрольной группе доминирует (как и на этапе констатирующего эксперимента) уровень стремления к саморазвитию «ниже среднего» (от 30 до 34 баллов). Самооценка педагогом своих качеств на основании данной методики оценивается как «нормальный» (от 12 до 14 баллов) как в контрольной, так и в экспериментальной группах. В экспериментальной группе педагогами проявляется достаточно высокая степень заинтересованности в реализации проектов педагогического сопровождения, в частности, в реализации процесса профилизации образовательной среды. 87 % преподавателей данной группы оценивают проекты педагогического сопровождения как «перспективные для профессиональной самореализации». В контрольной группе такого рода проектам дается неопределенная оценка: «скорее как неперспективных для самореализации» (76 % всех преподавателей контрольной группы).

Исследование показателя осознания школьником социальной значимости учебного действия на основе методики «Направленность на приобре-

тение знаний» (прил. 18) позволило выявить высокую степень выраженности мотивации на приобретение знаний в экспериментальной группе (средний балл – 10 из 12 возможных). Средний балл (7 из 12 возможных), полученный школьниками контрольной группы, свидетельствует о доминировании в данной группе средней степени выраженности мотивации на приобретение знаний. Таким образом, в контрольной группе нами отмечена средняя степень осознания школьниками социальной значимости учебного действия, в экспериментальной группе – высокий уровень.

Результаты опросника для оценки потребности достижения успехов и методики «Опросник профессиональной готовности» позволили оценить следующий показатель эффективности профилизации образовательной среды – показатель степени готовности школьников проявить учебные умения в профессионально-значимом аспекте.

Результаты использования опросника для оценки потребности достижения успехов, полученные при изучении предыдущих критериев эффективности профилизации, свидетельствуют о доминировании в экспериментальной группе стремления к достижению успеха (84 %), в контрольной группе – стремления к избеганию неудач (43 %).

Основываясь на результатах методики «Опросник профессиональной готовности», наибольший интерес в экспериментальной группе проявлен учащимися к области «Человек – техника», в контрольной группе – к области «Человек – человек». Выбор области «Человек – техника» в качестве приоритетной в экспериментальной группе обусловлен технической специализацией в профильных классах Ассоциации «Университетский учебный комплекс». Выбор данной области в качестве ведущей свидетельствует о достаточно высокой степени готовности учащихся данной группы проявить свои учебные умения в профессионально-значимом аспекте. Выбор области «Человек – человек» в контрольной группе случаен. Он кардинально отличается от выбранной области «Человек – техника» на этапе констатирующего эксперимента. Полученные результаты свидетельствуют о низкой степени готовности школьников контрольной группы к проявлению учебных умений в профессионально-значимом аспекте.

Уровень развития культуры учебного труда, в основе которого лежат, на наш взгляд, мотивы самообразования и познавательные интересы, был изучен на основании теста «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» (прил. 13). В мотивации учащихся экспериментальной группы доминируют познавательные интересы, мотивы достижения, мотивы саморазвития, что свидетельствует о достаточно высоком уровне развития культуры учебного труда в данной группе. В контрольной группе сохранилась иерархия доминирующих мотивов учебной деятельности, выявленная на этапе констатирующего эксперимента: коммуникативные, эмоциональные и внешние мотивы обуславливают учебную деятельность школьников контрольной группы. Роль познавательных мотивов в контрольной группе

оценена низко, мотивы саморазвития не выбраны в качестве ведущих, что свидетельствует о достаточно низком уровне развития культуры учебного труда в данной группе (табл. 29).

Исходя из данных исследования (табл. 29), все показатели исследуемого критерия проявляются в экспериментальной группе на высоком уровне.

Т а б л и ц а 29

Эффективность профилизации образовательной среды  
(в соответствии с критерием реализации аксиологической и акмеологической направленности педагогического сопровождения личности в процессе профилизации образовательной среды) на этапе результативно-оценочного эксперимента на уровне общего образования

Уровень проявления	Показатели											
	Мотивация и направленность учащегося на учебную деятельность		Ценность взаимного восприятия участников педагогического процесса		Возможность соотнесения культуры педагога и школьника		Осознание школьником социальной значимости учебного действия		Готовность школьника проявить учебные умения в проф.-значимом аспекте		Уровень развития культуры учебного труда	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	–	+	–	+	–	+	–	+	–	+	–	+
Средний	+	–	+	–	–	–	+	–	–	–	–	–
Низкий	–	–	–	–	+	–	–	–	+	–	+	–

Высокий уровень реализации показателя мотивации и направленности учащихся на учебную деятельность, показателя осознания школьником социальной значимости учебного действия, показателя готовности школьника проявить учебные умения в профессионально-значимом аспекте, показатель уровня развития культуры учебного труда является результатом работы по формированию готовности личности к деятельности в условиях профилизации образовательной среды, а именно: организация педагогического сопровождения профессионально-направленного развития личности учащегося с учетом его индивидуальных особенностей, социальных и профессиональных интересов, способностей и потребностей.

Повышение уровня реализации данных показателей стало возможным также благодаря организованной в рамках реализации Концепции профи-

лизации образовательной среды работы по формированию самодостаточной субъектной основы личности в условиях профилизации, в частности, благодаря использованию средств предметной подготовки. Высокий уровень показателей ценностного взаимного восприятия участников педагогического процесса и возможностей соотнесения культуры педагога и школьника был достигнут на основе субъект-субъектных отношений участников педагогического процесса в условиях реализации инновационной структуры профилизации региональной системы образования.

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с критерием реализации аксиологической и акмеологической направленности педагогического сопровождения личности была изучена также на этапе профессионального образования.

При определении уровня компетентности взаимодействия участников педагогического процесса на основе анкеты «Учитель – ученик» (прил. 7) нами была выявлена преобладание результатов оценки всех трех компонентов взаимодействия участников педагогического процесса на уровнях общего и профессионального образования в экспериментальной группе. Как и на этапе общего образования, на этапе профессионального образования максимально высоко оценен гностический компонент взаимодействия (8 из 8 возможных баллов), по-прежнему высоко оценен поведенческий компонент (7 из 8 баллов), повысилась оценка эмоционального компонента (с 6 баллов до 7 из 8 возможных), что свидетельствует о высоком уровне компетентности взаимодействия участников педагогического процесса. Преобладание результатов на этапах общего и профессионального образования выявлено и в контрольной группе, но данный факт носит, на наш взгляд, негативный характер, так как в контрольной группе сохранилась достаточно низкая оценка компетентности взаимодействия участников педагогического процесса по поведенческому и эмоциональному компонентам.

Полученные результаты были использованы при оценке следующего показателя – ценностной значимости восприятия учащимися уровня готовности педагога к профессиональному действию. Студентами экспериментальной группы признается высокий уровень готовности педагога к профессиональному действию на всех уровнях: гностическом, поведенческом, эмоциональном. В контрольной группе реализация данного показателя признается достаточно низкой по двум из трех компонентов.

Оценка следующего показателя – возможности соотнесения профессиональной культуры педагога и направленности учащихся на профессиональную деятельность была произведена нами на основе теста «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» и теста «Самооценка профессионально-педагогической мотивации».

Согласно результатам теста «Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности» в экспериментальной группе

сохранился высокий уровень (82 %) стремления преподавателей к саморазвитию, как и на этапе общего образования. Градация баллов (от 30 до 34) позволяет определить данный уровень в контрольной группе как «ниже среднего» (70 % всех преподавателей), что также выражает преимущество с уровнем общего образования. Как и на этапе общего образования в экспериментальной группе дана высокая оценка проектам педагогического сопровождения как возможности для профессиональной самореализации. В контрольной группе данные проекты оцениваются по-прежнему низко. Преподаватели контрольной группы считают проекты педагогического сопровождения «скорее неперспективными для профессиональной самореализации». Данные выводы подтверждаются результатами теста «Самооценка профессионально-педагогической мотивации»: в контрольной группе отмечено снижение уровня профессионально-педагогической мотивации (средний балл – 5) в сравнении результатами этапа общего образования, где градация баллов 10-6 свидетельствовала о среднем уровне профессионально-педагогической мотивации. В экспериментальной группе сохранился высокий уровень профессионально-педагогической мотивации, как и на этапе общего образования (средний балл – 11). Полученные данные свидетельствуют о высоком уровне возможности соотнесения профессиональной культуры педагога и направленности учащегося на профессиональную деятельность; данный показатель оценен как низкий в контрольной группе.

При исследовании следующего показателя эффективности профилизации образовательной среды – показателя осознания учащимися профессиональной значимости учебного действия были использованы результаты теста «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (прил. 8), анкетирования студентов, проведенных при анализе предыдущих критериев эффективности профилизации образовательной среды. В иерархии мотивов учебной деятельности студентов экспериментальной группы ведущие позиции занимают мотивы, выражающие значимость учебного действия для будущей профессиональной деятельности. Среди мотивов учебной деятельности студентов контрольной группы преобладают мотивы получения диплома, стипендии, признания со стороны сокурсников и семьи, что свидетельствует о низкой степени осознания учащимися контрольной группы профессиональной значимости учебного действия.

Полученные результаты свидетельствуют также об уровне реализации следующего показателя изучаемого критерия – показателя готовности учащегося соотнести учебные и профессиональные действия. Студенты контрольной группы, не имея во внутреннем плане связи между представлениями «Я» – «профессия», не осознают связи между учебным действием и успешностью будущей профессиональной деятельности, что отражается в иерархии мотивов их учебной деятельности. В экспериментальной группе данный показатель реализуется на высоком уровне, о чем свидетельст-



вует доминирование профессионально-значимых мотивов в иерархии мотивов их учебной деятельности.

Взаимосвязь учебной и профессиональной ситуации самоопределения личности учащегося была исследована на основе результатов методики «Мотивация обучения в вузе» (прил. 15).

Студенты контрольной группы мало задумываются о необходимости получения знаний и практически не связывают свое обучение в вузе с овладением будущей профессией, о чем свидетельствует иерархия мотивов их обучения в вузе. Данный факт подтверждает низкую степень взаимосвязи учебной и профессиональной ситуации самоопределения личности учащегося в контрольной группе. В экспериментальной группе максимальное внимание студентами уделяется получению профессии, условием успешности чего является приобретение знаний. Это является показателем высокой степени взаимосвязи учебной и профессиональной ситуации самоопределения личности учащегося (табл. 30).

Т а б л и ц а 3 0

Эффективность профилизации образовательной среды  
(в соответствии с критерием реализации аксиологической  
и акмеологической направленности педагогического сопровождения  
личности в процессе профилизации образовательной среды) на этапе  
результативно-оценочного эксперимента на уровне  
профессионального образования

Уровень проявления	Показатели											
	Уровень компетентности взаимодействия участников педагогического процесса		Ценностная значимость восприятия учащимися уровня готовности педагога к профессиональному действию		Возможность соотнесения проф. культуры педагога и направленности учащегося на проф. деятельность		Осознание учащимися профессиональной значимости учебного действия		Готовность учащегося соотнести учебные и профессиональные действия		Взаимосвязь учебной и профессиональной ситуации самоопределения личности учащегося	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	–	+	–	+	–	+	–	+	–	+	–	+
Средний	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Низкий	+	–	+	–	+	–	+	–	+	–	+	–

Преимственность высокого уровня проявления всех показателей данного критерия на этапах общего и профессионального образования является результатом продолжения использования возможностей инновационной структуры профилизации региональной системы образования (интеграция и координация деятельности учебных заведений различного уровня в вопросе профессионального становления личности) на основе социально-педагогического проектирования: проекты «Интегративная преимственность профессионального образования», «Реализация принципа непрерывности подготовки в условиях деятельности многопрофильного образовательного комплекса» и др.

Педагогическое сопровождение профессионально-направленного развития учащихся в рамках данных проектов, начиная с этапов дошкольного и общего образования, его продолжение на качественно новом уровне на этапе профессионального образования позволили повысить уровень осознания студентами профессиональной значимости учебного действия, их готовность соотнести учебные и профессиональные действия, степень взаимосвязи учебной и профессиональной ситуации самоопределения личности студента. В частности, этому способствовало усиление связи учебного процесса с производственным на основе встреч со специалистами, выполнения малых заказов предприятий по проектированию, составлению расчетных смет, где студенты могут на практике применить знания, полученные в процессе обучения.

Следующим **критерием** эффективности профилизации образовательной среды является критерий **личностной направленности взаимодействия участников профилированного образовательного процесса**.

Исследование эффективности профилизации образовательной среды в соответствии с данным критерием на основе показателя активности участников социального и дидактического взаимодействия на уровне дошкольного образования дало следующие результаты:

Анализ результатов методики «Изучение действенности общественного и личного мотивов» свидетельствуют о доминировании в экспериментальной группе общественного мотива действия (69 % дошкольников), в контрольной группе, как и на этапе констатирующего эксперимента, преобладают личные мотивы действия (76 % дошкольников). Дошкольники экспериментальной группы активны в процессе социального взаимодействия. В двух сериях испытаний по данной методике дошкольники экспериментальной группы выражали желание подарить игрушки, сделанные своими руками, малышам. Социально-ориентированные действия совершались в контрольной группе лишь под руководством воспитателя.

Активность участников дидактического взаимодействия была исследована на основе результатов методики «Определение у старших дошколь-

ников сформированности «внутренней позиции школьника». Полученные результаты свидетельствуют о достаточно высоком уровне сформированности «внутренней позиции школьника» в экспериментальной группе (желание ходить в школу, выбор познавательных занятий вместо игровых) и низком – в контрольной группе (согласие еще на год остаться в детском саду, предпочтение игровых занятий познавательным).

Достаточно высокий уровень активности участников дидактического взаимодействия на уровне дошкольного образования в экспериментальной группе подтверждается также результатами теста «Изучение зрелости детей поступающих в первый класс» (табл. 31).

Согласно результатам исследования, отраженным в таблице 31, показатели исследуемого критерия проявляются на этапе дошкольного образования на высоком уровне, что обусловлено организацией педагогического сопровождения развития личности. Отбор детей в мини-группы с учетом индивидуальных интересов, потребностей и возможностей ребенка в рамках социально-педагогического проекта «Интегративная преемственность профессионального образования»; развитие способностей детей, проявивших интерес к архитектуре и дизайну в рамках социально-педагогического проекта «Одаренные дети» – архитектура» способствовали повышению уровня активности социального и дидактического взаимодействия как показателя критерия личностной направленности взаимодействия участников профилированного образовательного процесса.

Т а б л и ц а 3 1

Эффективность профилизации образовательной среды  
в соответствии с критерием личностной направленности взаимодействия  
участников профилированного образовательного процесса  
на уровне дошкольного образования

Уровень проявления	Показатели			
	Активность участников социального взаимодействия		Активность участников дидактического взаимодействия	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Высокий	—	+	—	+
Средний	—	—	—	—
Низкий	+	—	+	—

Эффективность профилизации образовательной среды в соответствии с данным критерием была исследована также на этапе общего образования, в качестве показателя при этом нами была выделена познавательная активность участников профилированного образовательного процесса.

Методикой для оценки репрезентативности данного показателя явилась «Диагностика структуры учебной мотивации школьника» (прил. 13). Уровень познавательной активности учащихся экспериментальной группы на

основе данной методики был оценен нами как достаточно высокий, о чем свидетельствует доминирование в иерархии мотивов их учебной деятельности познавательных мотивов, мотивов достижения и саморазвития. Преобладание в иерархии мотивов учащихся контрольной группы коммуникативных, эмоциональных и внешних мотивов, мало связанных с процессом познания, свидетельствует о низком уровне их познавательной активности.

Высокий уровень проявления данного показателя на этапе общего образования связан с продолжением педагогического сопровождения профессионально-направленного развития личности учащегося, начатого на этапе дошкольного образования. Повышение уровня познавательной активности обусловлено продолжением участия школьников в социально-педагогических проектах «Интегративная преемственность профессионального образования», «Одаренные дети» – архитектура» и др., реализующих профильное образование по направлениям, соответствующим интересам и потребностям учащихся. Совместное участие в научно-исследовательской работе студентов и школьников под руководством преподавателя вуза комплекса; проведение профессиональных консультаций с целью установления соответствия индивидуальных психофизиологических и личностных особенностей школьника специфическим требованиям той или иной профессии; проведение профессионального отбора, при котором, опираясь на имеющиеся данные (мотив выбора, стремления, побуждения), определяется для школьника будущая специальность способствовало повышению уровня познавательной активности школьников.

Критерий личностной направленности участников социального и дидактического взаимодействия был исследован также на этапе профессионального образования, показателем при этом явилась профессионально-направленная активность участников профилированного образовательного процесса.

При качественном анализе ведущих мотивов учебной деятельности каждого студента и при всей выборке на основе методики «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (прил. 8) в иерархии мотивов студентов экспериментальной группы было выявлено доминирование профессионально-направленных мотивов. Данные мотивы занимают в выборке ответов студентов контрольной группы низкие позиции (места 10, 8, 12 соответственно в иерархии мотивов). Студенты контрольной группы не испытывают потребности и не проявляют активности в обеспечении успешности будущей профессиональной деятельности.

Полученные данные подтверждаются результатами методики «Мотивация обучения в вузе» (прил. 15). В экспериментальной группе максимальное количество баллов (10 из 10 возможных) получено по шкале «овладение профессией». В контрольной группе по количеству баллов данный

показатель находится на последнем месте после «получения диплома» и «приобретения знаний».

Согласно результатам тестовой методики «Ведущий или ведомый» (прил. 22), позволяющей оценить активность личности, ее способность влиять на окружающих, вести за собой, добиваться цели, для большей части студентов экспериментальной группы (88 %) характерна позиция «ведущего», в контрольной группе преобладает (68 %) позиция ведомого.

На основании полученных результатов показатель профессионально-направленной активности участников профилированного образовательного процесса оценивается на высоком уровне в экспериментальной группе и на низком – в контрольной группе.

Комплексные итоги результативно-оценочного этапа эксперимента по определению уровня эффективности профилизации образовательной среды на этапах дошкольного, общего, профессионального образования представлены в прил. 26, 27, 28.

Таким образом, подводя итоги результативно-оценочного эксперимента по анализу эффективности реализации процесса профилизации образовательной среды, можно сделать следующие выводы:

- при сопоставлении результатов констатирующего и результативно-оценочного этапов эксперимента на этапе дошкольного образования в контрольной группе не было отмечено значительных изменений по большинству показателей: качество проявления потребности в получении профессионально-значимой информации, мотивация к проявлению личностных основ готовности к профессиональному самоопределению и ряду других. По данным показателям сохранился низкий уровень эффективности профилизации образовательной среды. По другим показателям (интерес к рационализации практических действий, уровень открытости взаимодействия участников образования, ценностное восприятие ребенка и др.) эффективность изучаемого процесса в контрольной группе снизилась с высокого или среднего до низкого уровня. В целом уровень эффективности профилизации образовательной среды на этапе дошкольного образования в контрольной группе можно оценить как низкий, что является следствием продолжения деятельности в условиях традиционной системы образования, не предусматривающей реализацию программ интегративной преемственности и непрерывности профильного образования;

- в экспериментальной группе на этапе дошкольного образования при сопоставлении результатов констатирующего и результативно-оценочного этапов эксперимента был отмечен высокий уровень реализации процесса профилизации образовательной среды по большинству показателей (качество проявления потребности в получении профессионально-значимой информации, мотивация к проявлению личностных основ готовности к про-

фессиональному самоопределению и др.). По большинству из данных показателей на этапе констатирующего эксперимента отмечался низкий уровень эффективности. В целом эффективность профилизации образовательной среды на этапе результативно-оценочного эксперимента в экспериментальной группе оценивается на высоком уровне;

– высокий уровень эффективности профилизации образовательной среды на этапе результативно-оценочного эксперимента на этапе дошкольного образования в экспериментальной группе обусловлен реализацией в ходе формирующего эксперимента социально-педагогических проектов: «Одаренные дети» – архитектура», направленного на развитие способностей дошкольников, проявивших интерес и склонность к архитектуре и дизайну; «Реализация принципа непрерывности подготовки в условиях деятельности многопрофильного образовательного комплекса», направленного на отбор одаренных детей с последующей их ориентацией на специальность. Содержание данных проектов направлено на повышение качества преемственности педагогического сопровождения образования личности.

– оценка эффективности профилизации образовательной среды на этапе общего образования в контрольной группе свидетельствует о доминировании низкого уровня реализации значительного числа показателей, в частности, всех показателей критерия реализации социально-профессиональной основы подготовки личности, критерия готовности участников образовательного процесса к профилизации образовательной среды. Ни по одному из показателей не были достигнуты более высокие результаты в сравнении с результатами констатирующего этапа эксперимента, по ряду показателей отмечено снижение уровня эффективности. Низкий уровень качества профилизации в контрольной группе обусловлен отсутствием целенаправленного педагогического сопровождения развития личности в условиях традиционного образования;

– в соответствии со всеми критериями на этапе общего образования в экспериментальной группе достигнут высокий уровень эффективности профилизации образовательной среды. При сравнительном анализе с результатами на данном этапе на момент констатирующего эксперимента отмечено качественное повышение эффективности профилизации по большинству показателей со среднего уровня до высокого, по ряду показателей результативность была повышена с низкого уровня до высокого: потребность в формировании профессионально-направленного опыта дидактической самореализации, уровень развития культуры учебного труда, познавательная активность участников профилированного образовательного процесса;

– повышение качества профилизации общего образования в экспериментальной группе стало следствием продолжения реализации на данном

этапе социально-педагогических проектов в рамках инновационной структуры профилизации региональной системы образования, начатых на этапе дошкольного образования («Одаренные дети» – архитектура», «Интегративная преемственность профессионального образования»), а также внедрения социально-педагогических проектов «Комплексная поэтапная система непрерывной практической подготовки и трудоустройства студентов высших учебных заведений», «Система непрерывной довузовской подготовки» и др.;

– уровень эффективности профилизации образовательной среды в контрольной группе на этапе профессионального образования снизился в сравнении с результативностью на этапе общего образования. Абсолютно по всем показателям выявлен низкий уровень эффективности реализации исследуемого процесса. Данные результаты ниже результатов, полученных на этом же этапе на момент констатирующего эксперимента, где по ряду показателей отмечался средний уровень эффективности реализации профилизации образовательной среды;

– в экспериментальной группе на этапе профессионального образования отмечена преемственность результатов с результатами на этапе общего образования: по всем показателям достигнут высокий уровень профилизации образовательной среды. Данная результативность качественно выше результативности на момент констатирующего эксперимента, что явилось следствием продолжения работы по реализации Концепции профилизации образовательной среды, начатой на этапах дошкольного и общего образования;

– при сквозном анализе результатов в контрольной группе с этапа дошкольного образования до этапа профессионального образования отмечено ухудшение результатов, при подобном анализе в экспериментальной группе – улучшение результатов, что явилось следствием преемственности педагогического сопровождения развития личности учащегося на всех этапах профилизации образовательной среды;

– в ходе проведения результативно-оценочного этапа эксперимента по оценке эффективности профилизации образовательной среды было отмечено, что начальные (на момент констатирующего этапа эксперимента) состояния экспериментальной и контрольной групп в целом совпадают, а конечные (после окончания формирующего эксперимента) – различаются, на основании чего был сделан вывод о том, что эффект изменений обусловлен именно реализацией разработанной Концепции профилизации образования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ причин кризисного развития современного образования позволяет сделать вывод о необходимости его обновления путем пересмотра содержания, изменения организации образовательного процесса, форм и методов обучения, а так же обновления критериальной базы диагностики качества образования.

Психолого-педагогическая диагностика представляет собой сложный и специфический вид педагогической деятельности, динамическую систему взаимодействия педагогов и обучающихся, содержание которого составляет целенаправленное изучение и преобразование обучающегося. Значимым элементом диагностической деятельности педагога выступает подбор и разработка диагностического инструментария, в частности, для определения качества и уровня эффективности образовательного процесса.

Основываясь на подходах к понятиям «качество», «качество образования», «качество образовательной среды», и, учитывая содержание процесса профилизации образовательной среды, качество профилизации образовательной среды определяется нами как характеристика ее субъективных и объективных компонентов, представляющих собой совокупность личностно- и профессионально-направленных знаний, умений, навыков, компетенций, формируемых у обучающихся на каждом этапе образования в условиях профилизации образовательной среды, соответствующая уровню образовательных программ и поставленным субъектами педагогического процесса целям.

В качестве критериев эффективности реализации процесса профилизации образовательной среды нами выделены: преемственность педагогического сопровождения в образовании личности на всех этапах профилизации; реализация социально-профессиональной основы подготовки личности; реализация аксиологической и акмеологической направленности педагогического сопровождения личности в процессе профилизации образовательной среды; личностная направленность взаимодействия участников профилированного образовательного процесса. По каждому из обозначенных критериев выделены показатели и разработан диагностический инструментарий, позволяющий определить степень эффективности реализации процесса профилизации образовательной среды.

В ходе проведения результативно-оценочного этапа эксперимента с использованием разработанного диагностического инструментария было определено, что начальные (на момент констатирующего этапа эксперимента) состояния экспериментальной и контрольной групп в целом совпадают, а конечные (после окончания формирующего эксперимента) – различаются, на основании чего был сделан вывод о том, что эффект изменений (повышение качества и уровня эффективности) обусловлен реализацией разработанной Концепции профилизации образования.



## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева, Р.М. Организационно-педагогические условия управления качеством образования на муниципальном уровне [Текст]: дис. ... к.п.н. / Р.М. Алексеева / ИОО МОН РФ. – М., 2004. – 168 с.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст]: в 2 т. / А. Анастаси; под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. – Т. 1–2. – М., 1982. – 348 с.
3. Артемова, Л.К. Профильное обучение: опыт, проблемы, пути решения [Текст] / Л.К. Артемова // Школьные технологии. – 2003. – № 4. – С. 22–31.
4. Афанасьева, Т.П. Профильное обучение: педагогическая система и управление. Кн. 1. Система профильного обучения старшеклассников [Текст]: метод. пособие / Т.П. Афанасьева, Н.В. Немова. – М.: АПКиПРО, 2004. – 73 с.
5. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология [Текст] / Б.М. Бим-Бад. – М., 1998.
6. Боговаров, В.А. Профилизация как инновационный процесс в условиях взаимодействия учреждений общего и профессионального образования [Текст] / В.А. Боговаров; под ред. А.Ю. Некрасов, С.А. Рыбаков. – Казань: РИЦ «Школа», 2004. – 108 с.
7. Большой психологический словарь [Текст] / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
8. Борытко, Н.М. Диагностическая деятельность педагога [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.М. Борытко; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.
9. Буров, М.В. Модель профильного пространства [Текст] / М.В. Буров // Перемены. – 2003. – № 2. – С. 135–160.
10. Вахрушева, И.Г. Профилизация образования: диагностика и формирование профессиональных интересов учащейся молодежи: Учебно-методическое пособие [Текст] / И.Г. Вахрушева, Д.М. Шакирова. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 204 с.
11. Воронина, Е.В. Профильное обучение: модели организации, управленческое и методическое сопровождение [Текст] / Е.В. Воронина. – М.: «5 за знания», 2006. – 256 с. – («Методическая библиотека»).
12. Голубев, Н.К. Введение в диагностику воспитания [Текст] / Н.К. Голубев, Б.П. Битинас. – М.: Педагогика, 1989. – 158 с.
13. Грецов, А.Г. Психологические тесты для старшеклассников и студентов [Текст] / А.Г. Грецов, А.А. Абзель. – СПб.: Питер, 2012. – 201 с.

14. Гуревич, К.М. Надежность психологических тестов [Текст] / К.М. Гуревич // Психологическая диагностика. Ее проблемы и методы. – М., 1975. – 233 с.
15. Гуревич, К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы [Текст] / К.М. Гуревич. – М., 1970.
16. Дьяченко, М.И. Психологический словарь-справочник [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – АСТ, 2004. – 573 с.
17. Елисеев, О.П. Конструктивная типология и психодиагностика личности [Текст] / О.П. Елисеев. – Псков: Изд-во Псков. обл. ин-та усоверш. учителей, 1994.
18. Ждамирова, И.М. Педагогическая диагностика как частный вид диагностирования [Текст] / И.М. Ждамирова // Вестник СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2004. – № 2(12). – С. 43–52.
19. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
20. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 1–21.
21. Зуева, С.П. Рабочая книга школьного психолога [Текст] / С.П. Зуева, В.П. Михайлова, Е.Л. Касаткина, Н.М. Полякова, Л.А. Александрова / под ред. Н.Э.Касаткиной, С.П. Зуевой. – Кемерово, 1995. – 437 с.
22. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер. – 2002. – 512 с. – (Серия «Мастера психологии»).
23. Ильина, М.Н. Подготовка к школе. Развивающие упражнения и тесты [Текст] / М.Н. Ильина. – СПб., 1998. – 195 с.
24. Ингенкамп, К. Педагогическая диагностика [Текст]: пер. с нем. / К. Ингенкамп. – М.: Педагогика, 1991. – 240 с.
25. Каргина, Е.М. Анализ понятия профилизации образовательной среды в современной методологии познания [Текст] / Е.М. Каргина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 6. – С. 68–79.
26. Каргина, Е.М. Теоретико-методологические основы профилизации педагогического процесса в техническом вузе [Текст]: моногр. / Е.М. Каргина. – М., 2007. – 127 с.
27. Коменский, Я.А. «Великая дидактика» [Текст] / Я.А. Коменский. – М.: Просвещение, 1988.

28. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) [Текст] – 194 с. // Официальный сайт Министерства экономического развития Российской Федерации.

29. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М., 1982.

30. Лернер, П.С. Плато эффективности профильного образования учащихся старших классов [Текст] / П.С. Лернер // Профильное обучение в городе Москве: Опыт, проблемы, перспективы: матер. науч.-практ. конф. (14–15 мая 2003 г.): Часть II. – М.: НИИРО, 2003.

31. Ломакина, Н.Т. Социолого-экономическое направление профильного обучения: состояние и проблемы [Текст]: учеб. пособие. / Н.Т. Ломакина, Д.В. Бочков, Д.Г. Бикбулатова. – Оренбург: Изд-во ООИПКРО, 2003. – 21 с.

32. Майоров, А.Н. Мониторинг в образовании [Текст] / А.Н. Майоров. – СПб.: Образование-Культура, 1998. – 344 с.

33. Максимов, В.Г. Педагогическая диагностика в школе [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Максимов. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

34. Методология и методика сопровождения региональных проектов развития образования [Текст] / под ред. Е.И. Казаковой, А.М. Моисеева. – М.: Росспэн, 2003.

35. Молчанов, С.Г. Предпрофильное и профильное образование (терминологический словарь) [Текст]: учеб. пособие / С.Г. Молчанов, Р.Я. Симонян. – Самара: Изд-во «Учебная литература», 2006. – 48 с.

36. Москвина, Л. Энциклопедия психологических тестов [Текст] / Л. Москвина. – Саратов, Изд-во «Научная книга», 1996. – 336 с.

37. Немов, Р.С. Психология [Текст]: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика: / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.

38. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / под ред. Е.С. Полат. – М., 2003.

39. Новые ценности образования [Текст]: тезаурус для учителей и школьных психологов / под ред. Н.Б. Крыловой. – М., 1995.

40. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М., 2007. – 437 с.

41. Подласый, И.П. Педагогика [Текст]: Кн. 2: Процесс воспитания / И.П. Подласый. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – 256 с.
42. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов [Текст]: учеб. пособие/ сост.: Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В.Дьяконов. – М., 1996.
43. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты [Текст]: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ–М», 2006. – 672 с.
44. Редько, З.А. Профильная школа и профильное образование – реальность [Текст] / З.А. Редько // Наука и школа в Татарстане. – 2002. – №8. – С. 19–23.
45. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебное пособие [Текст] / Е.И. Рогов. – М.: Владос, 1996. – 529 с.
46. Слостенин, В.А. и др. Общая педагогика [Текст]: в 2 ч.: учеб. пособие для вузов / В.А. Слостенин., И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 288 с.
47. Словарь психолога-практика [Текст] / сост. С.Ю. Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Мн.: Харвест, 2001. – 976 с. – (Библиотека практической психологии).
48. Сманцер, А.П. Преемственность обучения в системе «средняя школа – вуз» [Текст] / А.П. Сманцер // Педагогика высшей и средней специальной школы. – Минск «Университетское». – 1989. – №3. – С.18.
49. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования [Текст] / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 449 с.
50. Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии [Текст] / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М., 1995.
51. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 215 с.
52. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
53. Чернова, Ю.К. Управление компетентностью как условие эффективного внедрения систем менеджмента качества [Текст] / Ю.К. Чернова // Вестник СамГТУ. Серия «Психолого-педагогические науки». – 2006. – №48.– 148 с. – С. 27.
54. Шамова, Т.И. Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода [Текст] / Т.И. Шамова [и др.]. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. – 160 с.

55. Шацкий, С.Т. Избранные педагогические сочинения [Текст]: в 2 т. / С.Т. Шацкий; под ред. Н.П. Кузина [и др.]. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 304 с.; Т.2. – 414 с.

56. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст]: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. / Н.И. Шевандрин. – 2-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 512 с.

57. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт [Текст]: психологический практикум / А.Г. Шмелев. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.

58. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 1971. – 352 с.

59. Ярошевский, М.Г. Психология в 20 столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки [Текст] / М.Г. Ярошевский. – 2-е изд. – М., 1974.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

#### **ИГРОВАЯ МЕТОДИКА ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА «ПРОФЕССИЯ НА БУКВУ»**

**Цель методики:** расширение у участников знаний о мире профессионального труда или актуализация уже имеющихся знаний о профессиях.

**Время проведения:** 5–15 минут.

**Инструкция:**

Сейчас будет названа какая-то буква. Наша задача – показать, что мы знаем много профессий, начинающихся на эту букву, т.е. показать, насколько мы знаем мир профессий. Каждый по кругу будет называть по одной профессии на данную букву.

Ведущий называет первую букву, а участники по очереди называют профессии. Если называется незнакомая большинству участников профессия, ведущий просит пояснить, о чем идет речь. Если игрок не может это объяснить, то считается, что профессия не названа, и ход передается следующему по очереди игроку (по более жестким правилам, тот, кто не смог назвать профессию, выбывает из игры и выходит на время из круга).

При этом совсем не обязательно требовать от участников официальных (безукоризненно правильных) названий профессий. Дошкольникам важно хотя бы приблизительно обозначить ту или иную профессиональную деятельность и суметь ответить на уточняющие вопросы.

Ведущему желательно больше 5–7 букв не предлагать, иначе игра перестанет быть увлекательной для участников. При проведении данной игровой методики начинать следует с простых букв, по которым легко называть профессии (буквы: м, н, о), постепенно предлагая участникам более сложные буквы (ч, ц, я).

У ведущего в данном упражнении имеются возможности для ненавязчивой коррекции представлений учащихся о тех или иных профессиях. Несмотря на всю простоту и кажущуюся примитивность данного упражнения, проходит оно обычно достаточно интересно.

## ИГРОВАЯ МЕТОДИКА ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА «ДЕНЬ ИЗ ЖИЗНИ...»

**Цель методики** – повысить уровень осознания детьми типического и специфического в профессиональной деятельности того или иного специалиста.

**Время проведения:** 15–25 минут.

**Основные этапы** (Упражнение проводится в круге):

1. Ведущий определяет вместе с участниками, какая профессия будет рассматриваться в игре, например, врач.

**Инструкция:**

Сейчас мы совместными усилиями постараемся составить рассказ о типичном трудовом дне нашего работника – врача. Это будет рассказ только из существительных. Например, рассказ о трудовом дне учителя мог бы быть таким: звонок – завтрак – звонок – урок – двоечники – вопрос – ответ – тройка – учительская – директор – скандал – урок – отличники – звонок – дом – постель.

В этой игре мы посмотрим, насколько хорошо мы представляем себе работу врача, а также выясним, способны ли мы к коллективному творчеству, ведь в игре существует серьезная опасность, каким-то неудачным штрихом (неуместно названным существительным) испортить весь рассказ.

Важное условие: прежде чем назвать новое существительное, каждый игрок обязательно должен повторить все, что было названо до него. Тогда рассказ будет восприниматься как целостное произведение. Чтобы легче запоминать названные существительные, советую внимательно смотреть на всех говорящих, как бы связывая слово с конкретным человеком.

2. Ведущий называет первое слово, а остальные игроки по очереди называют свои существительные, обязательно повторяя все, что называлось до них. Если игроков немного (6–8 человек), то можно пройти два круга, когда каждому придется называть по два существительных.

**Обсуждение:**

Ведущий может спросить у участников, получился ли целостный рассказ или нет. Не испортил ли кто-то общий рассказ своим неудачным существительным? Если рассказ получился путанным, сумбурным, то можно попросить кого-нибудь из игроков своими словами рассказать, о чем же был составленный рассказ, что в нем происходило. Можно также обсудить, насколько правдиво и типично был представлен трудовой день рассматриваемого профессионала.

## ОПРОСНИК ДЛЯ ОЦЕНКИ ПОТРЕБНОСТИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХОВ<sup>10</sup>

Перед вами – ряд утверждений, касающихся мыслей, чувств и действий человека в тех ситуациях жизни, где он может добиться успеха или избежать неудачи. Прочтя каждое утверждение опросника, выразите степень своего согласия или несогласия с ним, воспользовавшись следующей шкалой:

- +3 – полностью согласен;
- +2 – согласен;
- +1 – скорее согласен, чем не согласен;
- 0 – трудно сказать, и да, и нет;
- 1 – скорее не согласен, чем согласен;
- 2 – не согласен;
- 3 – полностью не согласен.

Свои оценки необходимо ставить в баллах по данной шкале вместе с соответствующим знаком на отдельном листе рядом с порядковым номером суждения». В методике имеется два варианта опросника, мужской (форма А) и женский (форма Б). Они предлагаются испытуемому в соответствии с его полом.

### **Форма А (Муж.)**

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаясь получить плохую.
2. Если бы я должен был выполнить сложное, незнакомое задание, то предпочел бы сделать его с кем-нибудь, чем трудиться над ним в одиночку.
3. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверен, что смогу их решить, чем за легкие, которые наверняка решу.
4. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверен, чем трудное дело, в котором возможны неудачи.
5. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложил бы все усилия, чтобы с ним справиться, чем перешел бы к тому, что у меня хорошо получается.
6. Я предпочел бы работу, в которой мои функции четко определены и средняя зарплата, работе с зарплатой выше средней, в которой я должен сам определять, что и как делать.
7. Я трачу больше времени на чтение специальной литературы, чем художественной.

---

<sup>10</sup> Немов Р.С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн.: Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 512 с. С. 469.



8. Я предпочел бы важное трудное дело, в котором вероятность неудачи равна 50 %, достаточно важному делу, в котором вероятность успеха составляет почти 100 %.

9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые требуют повышенного мастерства и известны немногим.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. Если я собрался играть в карты, то сыграл бы в развлекательную игру, чем в трудную, требующую напряжения и размышлений.

12. Я предпочитаю участвовать в соревнованиях, где могу оказаться сильнее других, чем в таких, где участники примерно равны по силе.

13. В свободное от работы время я овладеваю какой-нибудь игрой скорее для развития своих умений, чем для отдыха и развлечений.

14. Я скорее предпочту сделать какое-то дело так, как считаю нужным, пусть даже с 50 % риска ошибиться, чем делать его так, как мне советуют другие.

15. Если бы мне пришлось выбирать, то я скорее выбрал бы работу, в которой начальная зарплата будет умеренной и постоянной, чем работу, в которой начальная зарплата будет небольшой, но есть шанс, благодаря своим усилиям, в скором времени сделать ее достаточно высокой.

16. Я стал бы играть в команде, чем соревноваться один на один.

17. Я предпочитаю работать, не щадя себя, до тех пор, пока полностью не буду удовлетворен полученным результатом, чем стараться закончить дело побыстрее и как-нибудь.

18. На экзамене я предпочел бы конкретные вопросы по пройденному материалу, вопросам, требующим для ответа глубокого размышления и выражения собственной оригинальной точки зрения.

19. Я скорее выбрал бы дело, в котором имеется некоторая вероятность неудачи, но вместе с тем есть и возможность добиться большого успеха, чем такое, где вероятность неудачи сведена к минимуму, но и успеха не добьешься.

20. После удачного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну «пронесло», чем порадуюсь полученной высокой оценке.

21. Если бы я мог вернуться к одному из двух незавершенных дел, то скорее вернулся бы к трудному, чем к легкому.

22. При выполнении контрольного задания я больше беспокоюсь о том, как бы не допустить какую-нибудь ошибку, чем о том, как правильно его решить.

23. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-либо за помощью, чем сам стану искать выход из сложившегося положения.

24. После неудачи я скорее становлюсь еще более собранным и энергичным, чем теряю всякое желание продолжать дело.

25. Если есть сомнение в успехе какого-либо начинания, то я скорее не стану рисковать, чем все-таки приму в нем активное участие.

26. Когда я берусь за трудное дело, я скорее опасаюсь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь на то, что оно получится.

27. Я работаю эффективнее под чьим-то руководством, чем тогда, когда несу за свою работу личную ответственность.

28. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем знакомое, в успехе которого я уверен.

29. Я работаю продуктивнее над заданием, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять, чем тогда, когда передо мной задачу ставят лишь в самых общих чертах.

30. Если бы я успешно решил какую-то задачу, то с большим удовольствием взялся бы еще раз решать аналогичную задачу, чем перешел бы к более трудной.

31. Когда нужно соревноваться, то у меня скорее возникнет интерес и азарт, чем беспокойство и тревога.

32. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

### **Форма Б (Жен.)**

1. Я больше думаю о получении хорошей оценки, чем опасаюсь получить плохую.

2. Я чаще берусь за трудные задачи, даже если не уверена в том, что смогу их решить, чем за легкие, которые почти наверняка решу.

3. Меня больше привлекает дело, которое не требует напряжения и в успехе которого я уверена, чем трудное дело, в котором возможны неудачи.

4. Если бы у меня что-то не выходило, я скорее приложила бы все усилия, чтобы с ним справиться, чем перешла бы к тому, что у меня хорошо получается.

5. Я предпочла бы работу, в которой мои функции четко определены и зарплата выше средней, работе со средней зарплатой, где я сама должна решать, что и как делать.

6. Более сильные переживания у меня вызывает страх неудачи, чем ожидание успеха.

7. Научно-популярную литературу я предпочитаю литературе развлекательного жанра.

8. Я предпочла бы важное дело, где вероятность неудачи равна 50 %, достаточно важному, но не трудному делу.

9. Я скорее выучу развлекательные игры, известные большинству людей, чем редкие игры, которые известны немногим и требуют большого мастерства.

10. Для меня очень важно делать свою работу как можно лучше, даже если из-за этого у меня возникают трения с товарищами.

11. После успешного ответа на экзамене я скорее с облегчением вздохну «пронесло», чем порадуюсь полученной высокой оценке.

12. Если бы я собралась играть в карты, то скорее сыграла бы в развлекательную игру, чем в серьезную, требующую размышления.

13. Я предпочитаю соревнования, где я сильнее других, соревнованиям с участниками, приблизительно равными по силе.

14. После неудачи я становлюсь еще более собранной и энергичной, чем теряю всякое желание продолжить дело.

15. Неудачи отравляют мою жизнь больше, чем радуют успехи.

16. В новых ситуациях у меня скорее возникает волнение и беспокойство, чем интерес и любопытство.

17. Я скорее попытаюсь изготовить новое интересное блюдо, хотя оно может и не получиться, чем стану готовить привычное кушанье, которое у меня обычно выходит хорошо.

18. Я скорее займусь чем-нибудь приятным и необременительным, чем стану выполнять что-то стоящее, но не очень увлекательное.

19. Я скорее затратчу все свое время на осуществление одного дела, чем постараюсь выполнить быстро за это же время два-три дела.

20. Если я заболела и вынуждена остаться дома, то использую время скорее для того, чтобы расслабиться и отдохнуть, чем поработать.

21. Если бы я жила с несколькими девушками в одной комнате, и мы решили устроить вечеринку, то я предпочла бы сама организовать ее, чем сделала бы это кто-то другая.

22. Если у меня что-то не выходит, я лучше обращусь к кому-нибудь за помощью, чем стану сама искать выход из сложившейся ситуации.

23. Когда нужно соревноваться, у меня скорее возникают интерес и азарт, чем беспокойство и тревога.

24. Когда я берусь за трудное дело, то скорее опасаясь, что не справлюсь с ним, чем надеюсь, что оно получится.

25. Я лучше работаю под чьим-либо руководством, чем тогда, когда несу за работу личную ответственность.

26. Мне больше нравится выполнять сложное незнакомое задание, чем знакомое и такое, в успехе которого я уверена.

27. Если бы я успешно решила какую-нибудь задачу, то с большим удовольствием взялась бы еще раз решать аналогичную, чем перешла бы к задаче другого типа.

28. Я работаю продуктивнее над заданием, когда передо мной ставят задачу лишь в общих чертах, чем тогда, когда мне конкретно указывают, что и как выполнять.

29. Если при выполнении важного дела я допускаю ошибку, то чаще теряюсь и впадаю в отчаяние, чем быстро беру себя в руки и пытаюсь исправить положение.

30. Пожалуй, я больше мечтаю о своих планах на будущее, чем пытаюсь их реально осуществить.

### Оценка результатов:

Ключ к мужской форме опросника (А) +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.

Ключ к женской форме опросника (Б) +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.

В соответствии с представленными выше ключами оценки, данные испытуемыми по каждому суждению опросника, переводятся в баллы следующим образом. Если в ключе данное суждение помечено знаком «+», то оценки (в числителе) переводятся в баллы (в знаменателе) так:

-3	-2	-1	0	1	2	3
1	2	3	4	5	6	7

Если в ключе соответствующее суждение помечено знаком «-», то пользуются следующим соотношением:

-3	-2	-1	0	1	2	3
7	6	5	4	4	2	1

Далее определяется сумма баллов, набранных испытуемым по всему опроснику, и на ее основе определяют, какая мотивация доминирует у испытуемого.

Если эта сумма оказалась в интервале от 165 до 210, то делают вывод о том, что в мотивации достижения успехов у данного испытуемого доминирует стремление к успеху.

Если сумма баллов оказалась в пределах от 76 до 164, то делают вывод о доминировании стремления избегать неудачи.

Если сумма баллов оказалась в пределах от 30 до 75, то никакого определенного вывода о доминировании друг над другом мотивации достижения успехов или избегания неудач сделать нельзя.

## ДИАГНОСТИКА СТРУКТУРЫ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ШКОЛЬНИКА

**Инструкция к тесту:** Оцени, насколько значимы для тебя причины, по которым ты учишься в школе. Для этого обведи кружком нужный балл:

- 0 баллов – почти не имеет значения;
- 1 балл – частично значимо;
- 2 балла – заметно значимо;
- 3 балла – очень значимо.

### Тест

1. Чтобы я хорошо учил предмет, мне должен нравиться учитель.
2. Мне очень нравится учиться, расширять свои знания о мире.
3. Общаться с друзьями в школе интереснее, чем сидеть на уроках.
4. Для меня совсем немаловажно получить хорошую оценку.
5. Все, что я делаю, я делаю хорошо – это моя позиция.
6. Знания помогают развить ум, сообразительность, смекалку.
7. Если ты школьник, то обязан учиться хорошо.
8. Если на уроке царит строгость, у меня пропадает желание учиться.
9. Я испытываю интерес только к отдельным предметам.
10. Успех в учебе – основа для уважения среди одноклассников.
11. Приходится учиться, чтобы избежать надоевших нравоучений и разносов со стороны родителей и учителей.
12. Я испытываю чувство удовлетворения, подъема, когда сам решу трудную задачу, хорошо выучу правило и т.д.
13. Хочу знать как можно больше, чтобы стать интересным человеком.
14. Хорошо учиться, не пропускать уроки – моя гражданская обязанность на данном этапе моей жизни.
15. На уроке не люблю болтать и отвлекаться, потому что для меня очень важно понять объяснение учителя, правильно ответить на его вопросы.
16. Люблю, если на уроке организуют совместную с ребятами работу.
17. Я чувствителен к похвале учителя, родителей за мои школьные успехи.
18. Учусь хорошо, так как всегда стремлюсь быть в числе лучших.
19. Я много читаю книг, кроме учебников (по истории, спорту и т.д.).
20. Учеба в моем возрасте – самое главное дело.
21. В школе весело, интереснее, чем дома, во дворе.

**Обработка и интерпретация результатов теста. Ключ к тесту:**

<b>Мотивы</b>	<b>Номера ответов</b>		
Познавательные	2	9	15
Коммуникативные	3	10	16
Эмоциональные	1	8	21
Саморазвития	6	13	19
Позиция школьника	7	14	20
Достижения	5	12	18
Внешние (поощрения, наказания)	4	11	17

**КРАТКИЙ ОРИЕНТИРОВОЧНЫЙ ТЕСТ**  
**(Краткий Отборочный Тест, Тест КОТ В.Н.Бузина, Э.Ф. Вандерлика)<sup>11</sup>**

Шкалы: мышление (обобщение, анализ, гибкость, инертность, переключаемость), восприятие (скорость, точность, отвлекаемость), внимание (распределение, переключаемость), речь (употребление языка, грамотность), воображение (пространственное)

**Назначение теста:** Определение интегрального показателя общих способностей.

**Инструкция к тесту:** Вам предлагается несколько заданий. Прочтите внимательно эту страницу и без команды не переворачивайте ее.

Познакомьтесь с образцами заданий и правильными ответами на них: «Быстрый» является противоположным по смыслу слову:

1 – тяжелый, 2 – упругий, 3 – скрытный, 4 – легкий, 5 – медленный.

Правильный ответ: 5

Тест, который Вам будет предложен сейчас, содержит 50 вопросов. На выполнение теста Вам дается 15 минут. Ответьте на столько вопросов, на сколько сможете, и не тратьте много времени на один вопрос. Если необходимо – пользуйтесь бумагой для записи. О том, что Вам не понятно, спросите сейчас. Во время выполнения теста ответы на ваши вопросы даваться не будут. После команды «Начали!» переверните страницу и начинайте работать. Через 15 минут, по команде, сразу же прекратите выполнение заданий, переверните страницу и отложите ручку. Сосредоточьтесь. Ждите команды. Начали!

**Тест**

1. Одиннадцатый месяц года – это:

- 1 – октябрь;
- 2 – май;
- 3 – ноябрь;
- 4 – февраль.

2. «Суровый» является противоположным по значению слову:

- 1 – резкий;
- 2 – строгий;
- 3 – мягкий;
- 4 – жесткий;
- 5 – неподатливый.

---

<sup>11</sup> Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов: учеб. пособие / сост.: Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. М., 1996.

3. Какое из приведенных ниже слов отлично от других?

- 1 – определенный;
- 2 – сомнительный;
- 3 – уверенный;
- 4 – доверие;
- 5 – верный.

4. Ответьте Да или Нет.

Сокращение «н.э.» означает: «нашей эры» (новой эры)?

5. Какое из следующих слов отлично от других?

- 1 – петь;
- 2 – звонить;
- 3 – болтать;
- 4 – слушать;
- 5 – говорить.

6. Слово «безукоризненный» является противоположным по своему значению слову:

- 1 – незапятнанный;
- 2 – непристойный;
- 3 – неподкупный;
- 4 – невинный;
- 5 – классический.

7. Какое из приведенных ниже слов относится к слову «жевать» как обоняние и нос?

- 1 – сладкий;
- 2 – язык;
- 3 – запах;
- 4 – зубы;
- 5 – чистый

8. Сколько из приведенных ниже пар слов являются полностью идентичными?

- Sharp M.C. Sharp M.C.
- Filder E.H. Filder E.N.
- Connor M.G. Conner M.G.
- Woesner O.W. Woerner O.W.
- Soderquist P.E. Soderquist B.E.



9. «Ясный» является противоположным по смыслу слову:

- 1 – очевидный;
- 2 – явный;
- 3 – недвусмысленный;
- 4 – отчетливый;
- 5 – тусклый.

10. Предприниматель купил несколько подержанных автомобилей за 3500 долларов, а продал их за 5500 долларов заработав при этом 50 долларов за автомобиль. Сколько автомобилей он продал?

11. Слова «стук» и «сток» имеют:

- 1 – сходное значение;
- 2 – противоположное;
- 3 – ни сходное; ни противоположное.

12. Три лимона стоят 45 центов. Сколько стоит 1,5 дюжины.

13. Сколько из этих 6 пар чисел являются полностью одинаковыми?

- |          |          |
|----------|----------|
| 5296     | 5296     |
| 66986    | 69686    |
| 834426   | 834426   |
| 7354256  | 7354256  |
| 61197172 | 61197172 |
| 83238224 | 83238234 |

14. «Близкий» является противоположным слову:

- 1 – дружеский;
- 2 – приятельский;
- 3 – чужой;
- 4 – родной;
- 5 – иной.

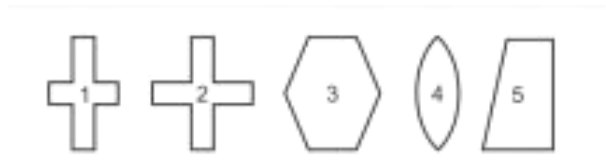
15. Какое число является наименьшим?

- 0,7      9      36      0,31      5

16. Расставьте предлагаемые ниже слова в таком порядке, чтобы получилось правильное предложение. В качестве ответа запишите две последние буквы последнего слова.

одни уходя они гостей после наконец остались

17. Какой из приведенных ниже пяти рисунков наиболее отличен от других?



18. Два рыбака поймали 36 рыб. Первый поймал в 8 раз больше, чем второй. Сколько поймал второй?

19. «Восходить» и «возродить» имеют:

- 1 – сходное значение;
- 2 – противоположное;
- 3 – ни сходное, ни противоположное.

20. Расставьте предлагаемые ниже слова в таком порядке, чтобы получилось утверждение. Если оно правильно, то ответ будет П, если неправильно – Н.

Мхом обороты камень набирает заросший.

21. Две из приведенных ниже фраз имеют одинаковый смысл, найдите их:

- 1 – Держать нос по ветру.
- 2 – Пустой мешок не стоит.
- 3 – Трое докторов не лучше одного.
- 4 – Не все то золото, что блестит.
- 5 – У семи нянек дитя без глаза.

22. Какое число должно стоять вместо знака «?»:

73          66          59          52          45          38          ?

23. Длительность дня и ночи в сентябре почти такая же, как и в:

- 1 – июне;
- 2 – марте;
- 3 – мае;
- 4 – ноябре.

24. Предположим, что первые два утверждения верны. Тогда заключительное будет:

- 1 – верно;
- 2 – неверно;
- 3 – неопределенно.

Все передовые люди – члены партии.

Все передовые люди занимают крупные посты.

Некоторые члены партии занимают крупные посты.

25. Поезд проходит 75 см за  $\frac{1}{4}$  с. Если он будет ехать с той же скоростью, то какое расстояние он пройдет за 5 с?

26. Если предположить, что два первых утверждения верны, то последнее:

- 1 – верно;
- 2 – неверно;
- 3 – неопределенно.

Боре столько же лет, сколько Маше.

Маша моложе Жени.

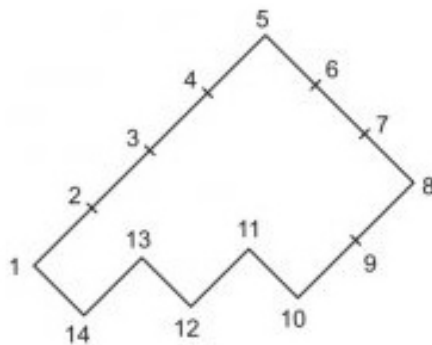
Боря моложе Жени.

27. Пять полукилограммовых пачек мясного фарша стоят 2 доллара. Сколько килограмм фарша можно купить за 80 центов?

28. Расстирать и растянуть. Эти слова:

- 1 – схожи по смыслу;
- 2 – противоположны;
- 3 – ни схожи; ни противоположны.

29. Разделите эту геометрическую фигуру прямой линией на две части так, чтобы, сложив их вместе, можно было получить квадрат:



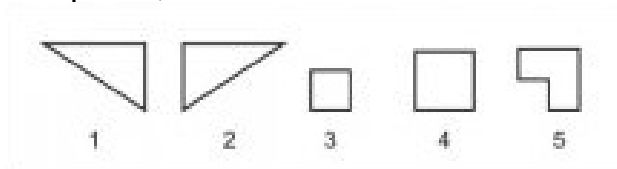
30. Предположим, что первые два утверждения верны. Тогда последнее будет:

- 1 – верно;
- 2 – неверно;
- 3 – неопределенно.

Саша поздоровался с Машей.  
 Маша поздоровалась с Дашей.  
 Саша не поздоровался с Дашей.

31. Автомобиль стоимостью 2400 долларов был уценен во время сезонной распродажи на  $33\frac{1}{3}\%$ . Сколько стоил автомобиль во время распродажи?

32. Три из пяти фигур нужно соединить таким образом, чтобы получилась равнобедренная трапеция:



33. На платье требуется  $2\frac{1}{3}$  м ткани. Сколько платьев можно сшить из 42 м?

34. Значения следующих двух предложений:

- 1 – сходны;
- 2 – противоположны;
- 3 – ни сходны, ни противоположны.

Трое докторов не лучше одного.  
 Чем больше докторов, тем больше болезней.

35. Увеличивать и расширять. Эти слова:

- 1 – сходны;
- 2 – противоположны;
- 3 – ни сходны, ни противоположны.

36. Смысл двух английских пословиц:

- 1 – схож;
- 2 – противоположен;
- 2 – ни схож, ни противоположен.

Швартоваться лучше двумя якорями.  
 Не клади все яйца в одну корзину.

37. Бакалейщик купил ящик с апельсинами за 3,6 долларов. В ящике их было 12 дюжин. Он знает, что 2 дюжины испортятся еще до того, как он продаст все апельсины. По какой цене ему нужно продавать апельсины, чтобы получить прибыль в  $\frac{1}{3}$  закупочной цены?

38. Претензия и претенциозный. Эти слова по своему значению:

1 – схожи;

2 – противоположны;

3 – ни сходны; ни противоположны.

39. Если бы полкило картошки стоило 0,0125 доллара, то сколько килограмм можно было бы купить за 50 центов?

40. Один из членов ряда не подходит к другим. Каким числом Вы бы его заменили?

$\frac{1}{4}$        $\frac{1}{8}$        $\frac{1}{8}$        $\frac{1}{4}$        $\frac{1}{8}$        $\frac{1}{8}$        $\frac{1}{4}$        $\frac{1}{8}$        $\frac{1}{6}$

41. Отражаемый и воображаемый. Эти слова являются:

1 – сходными;

2 – противоположными;

3 – ни сходными. ни противоположными.

42. Сколько соток составляет участок длиной 70 м и шириной 20 м?

43. Следующие две фразы по значению:

1 – сходны;

2 – противоположны;

3 – ни сходны; ни противоположны.

Хорошие вещи дешевы, плохие дороги.

Хорошее качество обеспечивается простотой, плохое – сложностью.

44. Солдат, стреляя в цель, поразил ее в 12,5 % случаев. Сколько раз солдат должен выстрелить, чтобы поразить ее сто раз?

45. Один из членов ряда не подходит к другим. Какое число Вы бы поставили на его место?

$\frac{1}{4}$      $\frac{1}{6}$      $\frac{1}{8}$      $\frac{1}{9}$      $\frac{1}{12}$      $\frac{1}{14}$

46. Три партнера по акционерному обществу (АО) решили поделить прибыль поровну. Т. вложил в дело 4500 долларов, К. – 3500 долларов, П. – 2000 долларов. Если прибыль составит 2400 долларов, то насколько меньше прибыль получит Т. по сравнению с тем, как если бы прибыль была разделена пропорционально вкладам?

47. Какие две из приведенных ниже пословиц имеют сходный смысл?

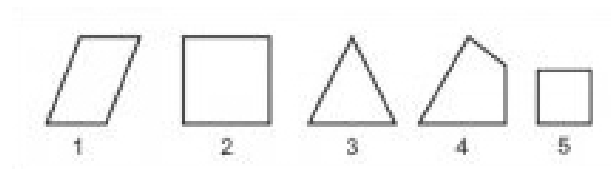
- Куй железо, пока горячо.
- Один в поле не воин.
- Лес рубят, щепки летят.
- Не все то золото, что блестит.
- Не по виду суди, а по делам гляди?

48. Значение следующих фраз:

- 1 – сходно;
- 2 – противоположно;
- 3 – ни сходно; ни противоположно.

Лес рубят щепки летят.  
Большое дело не бывает без потерь.

49. Какая из этих фигур наиболее отлична от других?



50. В печатающейся статье 24000 слов. Редактор решил использовать шрифт двух размеров. При использовании шрифта большего размера на странице умещается 900 слов, меньшего – 1200. Статья должна занять 21 полную страницу в журнале. Сколько страниц должно быть напечатано меньшим шрифтом?

**Обработка и интерпретация результатов теста:**

№	Ключ	№	Ключ	№	Ключ	№	Ключ
1.	3	14.	3	27.	1	40.	1/8
2.	3	15.	0,31	28.	1	41.	3
3.	2	16.	НИ	29.	2–13	42.	14
4.	ДА	17.	4	30.	3	43.	1
5.	4	18.	4	31.	1600	44.	800
6.	2	19.	3	32.	1,2,4	45.	1/10
7.	4	20.	Н	33.	18	46.	280
8.	1	21.	3,5	34.	3	47.	4.5
9.	5	22.	31	35.	1	48.	1
10.	40	23.	2	36.	1	49.	3
11.	3	24.	1	37.	4,8	50.	17
12.	2,7 (270)	25.	1500 (15)	38.	1		
13.	4	26.	1	39.	20		

Интегральный показатель общих умственных способностей (Ип) равен количеству правильно решенных задач.

**Интерпретация результатов теста:**

Анализ результатов целесообразно начинать с определения уровня общих умственных способностей. Для этого количество правильно решенных задач (Ип) соотносится со шкалой уровней.

Величина показателя Ип	Уровень общих умственных способностей
13 и меньше	низкий
14–18	ниже среднего
19–24	средний
25–29	выше среднего
30 и больше	высокий

Установленный уровень является многопараметрическим показателем общих способностей. Данная методика позволяет выделить эти параметры и проанализировать их.

Способности обобщения и анализа материала устанавливаются на основе выполнения заданий на пословицы. Эти задания требуют абстрагирования от конкретной фразы и перехода в область интерпретации смыслов, установления их пересечений и нового возврата к конкретным фразам.

Гибкость мышления как компонент общих способностей также определяется по выполнению заданий на пословицы. Если ассоциации испытуемого носят хаотический характер, то можно говорить о ригидности мышления (например, такие задания, как №11).

Инертность мышления и переключаемость – это важные характеристики общих способностей к обучаемости. Для их диагностики предусмотрено специальное расположение заданий в данном тесте. Чередование различных типов заданий в тексте может затруднять их решение лицам с инертными связями прошлого опыта. Такие лица с трудом меняют избранный способ работы, не склонны менять ход своих суждений, переключаться с одного вида деятельности на другой. Их интеллектуальные процессы малоподвижны, темп работы замедлен.

Эмоциональные компоненты мышления и отвлекаемость выявляются по заданиям, которые могут снижать показатель теста у испытуемых (24, 27, 31 и др.). Эмоционально реагирующие испытуемые начинают улыбаться и обращаться к экспериментатору вместо того, чтобы быть направленными на объект, то есть задачу.

Скорость и точность восприятия, распределение и концентрация внимания определяются заданиями №8 и 13. Они выявляют способность в сжатые сроки работать с самым разнообразным материалом, выделять основные содержания, сопоставлять цифры, знаки и т.п.

Употребление языка, грамотность может быть проанализирована на основании выполнения заданий на умение пользоваться языком. Задача №8 предполагает элементарные знания иностранного языка (в пределах алфавита).

Ориентировка устанавливается благодаря анализу стратегии выбора испытуемым задач для решения. Одни испытуемые решают все задачи подряд. Другие – только те, которые для них легки и решаются ими быстро. Определение легкости решения очень индивидуально. Здесь к тому же проявляются склонности тестируемых. Некоторые из них просматривают напечатанные на данном листе теста задания и выбирают сначала задачи математические, имеющие числовое содержание, а другие, пользуясь этой стратегией, предпочитают задачи вербальные.

Пространственное воображение характеризуется по решению четырех задач, предполагающих операции в двумерном пространстве.

Таким образом, методика КОТ может быть использована для исследования относительно большого количества компонентов общих способностей. С ее помощью достаточно надежно прогнозируется обучаемость и деловые качества человека.



Тест позволяет продумать рекомендации для развития тех аспектов интеллекта, из-за которых медленно или неправильно выполнены соответствующие задания.

Например, если испытуемый не выполнил задания №10, 13, то ему нужно рекомендовать упражнения, развивающие концентрацию и распределение внимания.

Если испытуемый плохо справляется с заданиями типа №2, 5, 6, то в этом случае ему поможет чтение толковых словарей, словарей крылатых выражений и слов, пословиц и поговорок, словарей иностранных слов и двуязычных словарей, а также полезно решать лингвистические задачи.

Если испытуемый плохо выполнил числовые задачи, то для развития соответствующего свойства полезны сборники головоломок.

В случае, когда у испытуемого вызвали проблемы задачи, требующие пространственного представления, важна тренировка концентрации внимания на разнообразных объектах, с последующим преобразованием их образов в представлении.

## ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ОПРОСНИК (ДДО)

Предположим, что после соответствующего обучения Вы сможете выполнять любую работу. Однако, если бы Вам пришлось выбирать только из двух возможностей, что бы Вы предпочли?

### Опросный лист к методике «ДДО-М»

- |  |  |
|--|--|
| 1а. Ухаживать за животными   | 1б. Обслуживать машины, приборы (следить, регулировать)  |
| 2а. Помогать больным   | 2б. Составлять таблицы, схемы, программы для вычислительных машин  |
| 3а. Следить за качеством книжных иллюстраций, плакатов, художественных открыток, грампластинок | 3б. Следить за состоянием, развитием растений  |
| 4а. Обрабатывать материалы (дерево, ткань, металл, пластмассу и т.п.)                          | 4б. Доводить товары до потребителя, рекламировать, продавать   |
| 5а. Обсуждать научно-популярные книги, статьи (пьесы, концерты)                                | 5б. Обсуждать художественные книги   |
| 6а. Выращивать молодняк (животных какой-либо породы)   | 6б. Тренировать товарищей (или младших) в выполнении каких-либо действий (трудовых, учебных, спортивных) |
| 7а. Копировать рисунки, изображения (или настраивать музыкальные инструменты)                  | 7б. Управлять каким-либо грузовым средством – подъемным краном, тепловозом и др.                         |
| 8а. Сообщать, разъяснять людям нужные им сведения (в справочном бюро, на экскурсии и т.д.)     | 8б. Оформлять выставки, витрины (или участвовать в подготовке пьес, концертов)                           |
| 9а. Ремонтировать вещи, изделия (одежду, технику), жилище                                      | 9б. Искать и исправлять ошибки в текстах, таблицах, рисунках   |
| 10а. Лечить животных   | 10б. Выполнять вычисления, расчеты   |
| 11а. Выводить новые сорта растений   | 11б. Конструировать, проектировать новые виды промышленных изделий (машины, одежду, дома и т.п.)         |
| 12а. Разбирать споры, ссоры между людьми (убеждать, разъяснять, называть, поощрять)            | 12б. Разбираться в чертежах, схемах (проверять, уточнять, приводить в порядок)                           |

- |   |   |
|---|---|
| 13а. Наблюдать, изучать работу кружков художественной самодеятельности  | 13б. Наблюдать, изучать жизнь микробов  |
| 14а. Обслуживать, налаживать медицинские приборы, аппараты  | 14б. Оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах                                  |
| 15а. Художественно описывать, изображать события (наблюдаемые и представляемые)   | 15б. Составлять точные описания, отчеты о наблюдаемых явлениях, событиях, измеряемых объектах |
| 16а. Делать лабораторные анализы в больнице   | 16б. Принимать, осматривать больных, беседовать с ними, назначать лечение                     |
| 17а. Красить или расписывать стены помещений, поверхность изделий   | 17б. Осуществлять монтаж или сборку машин, приборов   |
| 18а. Организовывать культпоходы сверстников или младших ребят в театры, музеи; организовывать экскурсии, туристические походы | 18б. Играть на сцене, принимать участие в концертах   |
| 19а. Изготавливать по чертежам детали, изделия (машины, одежду), строить здания   | 19б. Заниматься черчением, копировать чертежи, карты  |
| 20а. Вести борьбу с болезнями растений, с вредителями леса, сада  | 20б. Работать на клавишных машинах (пишущей машинке, теле-тайпе, наборной машине и др.)       |

<b>Ч – П</b>	<b>Ч – Т</b>	<b>Ч – Ч</b>	<b>Ч – ЗТ</b>	<b>Ч – ХО</b>
1а	1б		2б	3а
3б	4а	2а	5а	5б
6а		4б		7а
	7б	6б		8б
	9а	8а	9б	
10а			10б	
11а	11б	12а	12б	13а
13б	14а	14б	15а	15б
16а		16б		17а
	17б	18а		18б
	19а		19б	
20а			20б	

(Ч – П) – человек – природа; (Ч – Т) – человек – техника; (Ч – Ч) – человек – человек; (Ч – ЗТ) – человек – знаковая техника, знаковый образ; (Ч – ХО) – человек – художественный образ.

**АНКЕТА «УЧИТЕЛЬ – УЧЕНИК»**

В анкету включено 24 вопроса, выявляющих отношение учеников к учителю по трем параметрам (по 8 вопросов) – гностическому, эмоциональному, поведенческому.

Инструкция: «Внимательно прочитайте каждое из приведенных суждений. Если Вы считаете, что оно верное и соответствует Вашим отношениям с учителем, то напишите «Да», если оно неверно, то – «Нет».

1. Учитель умеет заранее определить успехи своих учеников.
2. Мне трудно ладить с учителем.
3. Учитель – справедливый человек.
4. Учитель умело готовит меня к контрольным и экзаменам.
5. Учителю явно не хватает чуткости в отношениях с людьми.
6. Слово учителя для меня закон.
7. Учитель тщательно планирует работу со мной.
8. Я вполне доволен учителем.
9. Учитель недостаточно требователен ко мне.
10. Учитель всегда может дать разумный совет.
11. Я полностью доверяю учителю.
12. Оценка учителя очень важна для меня.
13. Учитель в основном работает по шаблону.
14. Работать с учителем – одно удовольствие.
15. Учитель уделяет мне мало внимания.
16. Учитель не учитывает моих индивидуальных особенностей.
17. Учитель плохо чувствует мое настроение.
18. Учитель всегда выслушивает мое мнение.
19. Нет сомнений в правильности методов, которые применяет учитель.
20. Я не стану делиться с учителем своими мыслями.
21. Учитель наказывает меня за малейший проступок.
22. Учитель хорошо знает мои слабые и сильные стороны.
23. Я хотел бы стать похожим на учителя.
24. У нас с учителем чисто деловые отношения.

Каждый вопрос, совпадающий с ключом, оценивается в один балл.

Гностический компонент включает вопросы:

ответ «Да» – 1, 4, 7, 10, 19, 22. ответ «Нет» – 13, 16.

Эмоциональный компонент включает вопросы:

ответ «Да» – 8, 11, 14, 23. ответ «Нет» – 2, 5, 17, 20.

Поведенческий компонент включает вопросы:

ответ «Да» – 3, 6, 12, 18. ответ «Нет» – 9, 15, 21, 24.

Гностический компонент выявляет уровень компетентности учителя как специалиста с точки зрения ученика, эмоциональный определяет степень симпатии ученика к учителю, а поведенческий – показывает, как складывается реальное взаимодействие учителя и ученика.

## ИЗУЧЕНИЕ МОТИВОВ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ (А.А. Реан, В.А. Якунин)<sup>12</sup>

Оцените по 7-балльной шкале приведенные в списке мотивы учебной деятельности по их значимости для вас. При этом считается, что 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, а 7 баллов – максимальной.

### Список мотивов

1. Стать высококвалифицированным специалистом.
2. Получить диплом.
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах.
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично».
5. Постоянно получать стипендию.
6. Приобрести глубокие и прочные знания.
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям.
8. Не запускать изучение предметов учебного цикла.
9. Не отставать от сокурсников.
10. Обеспечить успешность профессиональной деятельности.
11. Выполнять педагогические требования.
12. Достичь уважения преподавателей.
13. Быть примером для сокурсников.
14. Добиться одобрения родителей и окружающих.
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу.
16. Получить интеллектуальное удовлетворение.

Для группы подсчитывается среднее арифметическое значение и среднее квадратическое отклонение для каждого мотива. Это дает возможность узнать о достоверности выявленных различий в частоте предпочтения группой того или иного мотива.

Группа № ( $n =$  ) где  $n$  – количество обследованных

Ф.И.О.	Номер мотива по списку															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
И-в	7	4	6	2	2	3	1	1	7	4	5	6	2	1		

Сумма баллов \_\_\_\_\_

Среднее арифметическое значение мотива \_\_\_\_\_  $\sigma^2$  \_\_\_\_\_

Чем больше сумма баллов, тем предпочтительнее (более значим) данный мотив. С учетом среднегрупповых значений, сигмы и количества студентов в сравниваемых группах высчитывается  $t$ -критерий по Стьюденту и определяется достоверность различий между группами студентов по выраженности у них того или иного мотива учебной деятельности.

<sup>12</sup> Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с. (Серия «Мастера психологии»). С. 434.

## МЕТОДИКА «ОПРОСНИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ»

### **Инструкция:**

Внимательно прочтите все 50 высказываний опросника. Прочитав каждое высказывание, ответьте на три нижеприведенных вопроса и оцените свои ответы в баллах (от 0 до 2):

1) Насколько хорошо вы умеете делать то, о чем написано в высказывании?

делаю, как правило, хорошо – 2 балла;

делаю средне – 1 балл;

делаю плохо, совсем не умею – 0 баллов.

2) Какие ощущения у вас возникали, когда вы это делали?

положительные (приятно, интересно, легко) – 2 балла;

нейтральные (все равно) – 1 балл;

отрицательные (неприятно, неинтересно, трудно) – 0 баллов.

3) Хотели бы вы, чтобы описанное в высказывании действие было включено в вашу будущую работу?

да – 2 балла;

все равно – 1 балл;

нет – 0 баллов.

Свои оценки в баллах занесите в «Таблицу ответов» (номер ячейки в таблице соответствует номеру высказывания). В каждую ячейку вы должны поставить баллы, соответствующие вашим ответам на все три вопроса. Для каждого высказывания вы оцениваете сначала ваше умение (у), затем – отношение (о), затем – желание (ж). В этой же последовательности вы проставляете оценочные баллы.

Если вы никогда не делали того, о чем написано в высказывании, то вместо баллов поставьте в ячейку прочерки по первым двум вопросам (у и о) и попробуйте ответить только на третий.

Читая высказывания, обязательно обращайтесь внимание на слова «часто», «легко», «систематически» и др. Ваш ответ должен учитывать смысл этих слов.

Если из перечисленных в вопросе действий вы умеете делать только одно, то именно это действие вы и оцениваете.

### **Текст опросника:**

1. Делать выписки, вырезки из различных текстов и группировать их по определенному признаку.

2. Выполнять практические задания на лабораторных работах по физике (собирать и составлять схемы, устранять в них неисправности, разбираться в принципе действия прибора и т.п.).

3. Длительное время (более одного года) самостоятельно выполнять все работы, обеспечивающие рост и развитие растений (поливать, удобрять, пересаживать и пр.).
4. Сочинять стихи, рассказы, заметки, писать сочинения, признаваемые многими интересными, достойными внимания.
5. Сдерживать себя, не «выплескивать» на окружающих свое раздражение, гнев, обиду, плохое настроение.
6. Выделять из текста основные мысли и составлять на их основе краткий конспект, план, новый текст.
7. Разбираться в физических процессах и закономерностях, решать задачи по физике.
8. Вести регулярное наблюдение за развивающимся растением и записывать данные наблюдений в специальный дневник.
9. Мастерить красивые изделия из дерева, ткани, металла, засушенных растений, ниток.
10. Терпеливо, без раздражения объяснять что-то непонятное кому-либо, даже если приходится повторять это несколько раз.
11. Легко находить ошибки в письменных работах по русскому языку, литературе.
12. Разбираться в химических процессах, свойствах химических элементов, решать задачи по химии.
13. Разбираться в особенностях развития и во внешних отличительных признаках многочисленных видов растений.
14. Создавать законченные произведения живописи, графики, скульптуры.
15. Много и часто общаться с разными людьми, не уставая от этого.
16. На уроках иностранного языка отвечать на вопросы и задавать их, пересказывать тексты и составлять рассказы по заданной теме.
17. Отлаживать какие-либо механизмы (велосипед, мотоцикл), ремонтировать электротехнические приборы (пылесос, утюг, светильник).
18. Свое свободное время тратить преимущественно на уход и наблюдение за каким-нибудь животным.
19. Сочинять музыку, песни, имеющие успех у сверстников и взрослых.
20. Внимательно, терпеливо, не перебивая, выслушивать людей.
21. При выполнении заданий по иностранному языку без особых трудностей работать с текстами.
22. Налаживать и чинить электронную аппаратуру (приемник, магнитофон, телевизор, аппаратуру для дискотек).

23. Регулярно, без напоминания взрослых, ухаживать за животными: кормить, чистить (животное и клетку), лечить, обучать.

24. Публично, для многих зрителей, разыгрывать роли, изображать кого-либо, декламировать стихи, прозу.

25. Увлекать делом, игрой, рассказом детей младшего возраста.

26. Выполнять задания по математике, химии, в которых требуется составлять логическую цепочку, используя при этом формулы, законы.

27. Ремонтировать замки, краны, мебель, игрушки.

28. Разбираться в породах и видах животных (лошадей, птиц, рыб, насекомых и пр.), знать их характерные внешние признаки и повадки.

29. Всегда четко видеть, что сделано писателем, драматургом, художником, режиссером, актером талантливо, а что нет, и уметь обосновать это устно или письменно.

30. Организовывать людей на какие-либо дела, мероприятия.

31. Выполнять задания по математике, требующие хорошего знания формул, законов и умения правильно применять их при решении.

32. Выполнять действия, требующие хорошей координации движений и ловкости рук: работать на станке, электрической швейной машине, производить монтаж изделий из мелких деталей.

33. Сразу замечать мельчайшие изменения в поведении животного или внешнем виде растения.

34. Играть на музыкальных инструментах, публично исполнять песни, танцевальные номера.

35. Выполнять работу, требующую обязательных контактов со множеством разных людей.

36. Выполнять количественные расчеты, подсчеты данных (по формулам и без них), выводить на основе этого различные закономерности, выявлять следствия.

37. Из типовых деталей, предназначенных для сборки определенных моделей, изделий, конструировать новые, придуманные самостоятельно.

38. Специально заниматься углубленным изучением биологии, ботаники, зоологии – читать научную литературу, слушать лекции.

39. Создавать на бумаге и в оригинале новые, интересные модели (одежды, причесок), интерьеры помещений, конструкции изделий.

40. Влиять на людей, убеждать, предотвращать конфликты, улаживать ссоры, разрешать споры.

41. Работать с условно-знаковой информацией: составлять и рисовать схемы, карты, чертежи.



42. Выполнять задания, в которых требуется мысленно представлять расположение предметов или фигур в пространстве.

43. Длительное время заниматься исследовательскими работами в биологических кружках, на биостанциях, в зоокружках и питомниках.

44. Быстрее и чаще других замечать в обычном необычное, удивительное, прекрасное.

45. Сопереживать людям (даже не очень близким), понимать их проблемы, оказывать посильную помощь.

46. Аккуратно и безошибочно выполнять «бумажную» работу: писать, выписывать, проверять, подсчитывать.

47. Выбирать наиболее рациональный (простой, короткий) способ решения задачи: технической, логической, математической.

48. Занимаясь растениями или животными, выполнять тяжелую физическую работу, переносить неблагоприятные погодные условия.

49. Настойчиво, терпеливо добиваться совершенства в создаваемом или исполняемом произведении (в любой сфере творчества).

50. Говорить, сообщать что-либо, излагать свои мысли вслух.

***Обработка результатов и выводы:***

Определение склонности (наибольшей предпочтительности) к какой-либо профессиональной сфере осуществляется на основе сопоставления сумм баллов (по вертикали для каждого столбца таблицы) по трем шкалам (умения, отношения, пожелания). Нулевые показатели не учитываются и могут быть приняты во внимание только при качественном анализе. Положительно оценивается такое сочетание, при котором высокие оценки при ответе на вопросы о и ж соотносятся с реальными умениями субъекта, т.е. с высокой оценкой по первой шкале (у). Например, соотношение трех оценок типа 10 – 12 – 11 благоприятнее, чем соотношение 3 – 18 – 12, так как в первом случае оценки более обоснованы наличием у него соответствующего опыта в данной сфере деятельности.

Обязательно анализируются высказывания, которые субъект оценил наибольшим количеством баллов, т.е. 2 – 2 – 2, а также высказывания, в которых две наивысшие оценки сочетаются со средней, т.е. 2 – 2 – 1 или 1 – 2 – 2. Это необходимо, во-первых, для того, чтобы сузить профессиональную сферу до конкретных специальностей (например, склонность к работе в области «человек – знаковая система»: филолог, редактор, переводчик, журналист и т.д.), во-вторых, для того, чтобы выйти за пределы одной сферы на профессии, занимающие промежуточное положение между разными сферами (например, учитель математики – «человек – знак», модельер – «художественный образ – человек»).

Таблица ответов

№	Ч-3			№	Ч-Т			№	Ч-П			№	Ч-Х			№	Ч-Ч		
	У	О	Ж		У	О	Ж		У	О	Ж		У	О	Ж		У	О	Ж
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			

Обозначения:

У – оценка умения;

О – оценка отношения;

Ж – оценка желания.

## ИГРОВАЯ МЕТОДИКА ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА «ЧЕЛОВЕК – ПРОФЕССИЯ»

**Цель игры** – на ассоциативном, образном уровне научиться соотносить человека (в том числе, самого себя) с профессиями и, таким образом, повысить готовность школьников различать профессиональные стереотипы.

**Время проведения:** 10–15 минут.

**Инструкция:**

Сейчас мы выберем водящего. Он постарается отгадать, о ком из участников игры идет речь. Отгадывать водящий будет с помощью только одной подсказки: все участники назовут профессию, с которой «загаданный» человек ассоциируется. Профессии могут повторяться.

1. По желанию выбирается доброволец-водящий и отправляется на некоторое время в коридор, а остальные быстро и тихо (!) выбирают любого из присутствующих. При этом «загаданным» может быть и загадывающий, ведь вернувшись из коридора, он также будет сидеть во время игры в круге.

2. Приглашается водящий, садится в круг. Каждый участник (по кругу) должен быстро назвать профессию.

3. После того как все дали свои варианты ассоциаций, водящий называет тех, кто, по его мнению, в наибольшей степени соответствует названным профессиям. Если игроков немного (6 – 8 человек), то водящий может обратиться к участникам за помощью повторно, т.е. как бы пройти второй круг.

**Обсуждение:**

Если кого-то назвали по ошибке, то можно спросить у него, насколько соответствует его представление о себе названным профессиям, т.е. сильно ли ошибся отгадывающий. У того человека, кого на самом деле «загадали», можно спросить, согласен ли он с названными профессиями (насколько они соответствуют его собственному представлению о себе). У водящего можно поинтересоваться (когда он уже будет знать, кого на самом деле «загадывали»), чьи ответы-профессии помогли, а чьи мешали ему отгадывать.

## **ОПРЕДЕЛЕНИЕ «Я-КОНЦЕПЦИИ» У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Данная методика позволяет выявить индивидуальные представления испытуемых об обсуждаемых качествах и оценить меру адекватности их представления о себе. Методика включает в себя сочетание стандартного набора так называемых шкал самооценки (по Дембо) и беседы с испытуемым о каждой из характеристик, по которым ему предстоит оценивать себя. беседа проводится по типу клинической, но обязательно включает пять стандартных вопросов:

1. Что ты больше всего на свете любишь? Что вообще ты любишь, что тебе нравится? 2. Чего ты больше всего на свете не любишь? Чего ты не любишь, что тебе не нравится? 3. Представь себе человека, который бы тебе так нравился, что ты хотел бы быть таким, как он, хотел бы быть похож на него. Какой это человек? Каким бы ты хотел быть? На кого бы ты хотел быть похож? 4. Представь себе человека, который бы тебе так не нравился, что ты ни за что не хотел бы быть таким, как он, не хотел бы быть на него похож. Какой это человек? Каким бы ты не хотел быть? 5. Что ты можешь рассказать о себе? Какой ты сам?

После беседы детям предъявляются шкалы Дембо с характеристиками, названными детьми в ответах на вопросы 3, 4, 5 и стандартный набор («хороший – плохой», «добрый – злой», «умный – глупый», «сильный – слабый», («смелый – трусливый», «лучший ученик – худший ученик», «самый старательный – самый небрежный»).

**Инструкция к тесту:** «Здесь расположены все люди на свете – от самых умных до самых глупых (сопровождается движением руки вдоль отрезка сверху вниз), от самых глупых, до самых умных. На самом верху находятся самые умные люди на свете, внизу – самые глупые, посередине средние. Где ты среди всех этих людей? Пометь свое место». После того, как ребенок делает пометку, его спрашивают: «ты такой на самом деле или хотел бы быть таким? Пометь, какой ты на самом деле и каким хотел бы быть». Аналогичное исследование повторяется по всем шкалам. Рассказы детей о себе сопоставляются с их самооценкой по циклам Дембо.

В результате экспериментатор выявляет уровень сформированности «Я-концепции» испытуемых, используя следующие критерии: 1. Ребенок отвечает коротким рассказом о себе, который квалифицируется как вербальная экспликация «Я-концепции» (ответы типа: «я – хороший»). 2. Ребенок отвечает о себе «самокритично» (типа: «я – нормальный, средний...»). Самокритичные дети начинают с идеальной самооценки и лишь затем, по просьбе экспериментатора, отмечают реальную. 3. Дети, обнаруживающие «Я-концепцию», вначале помечают реальную самооценку, а затем, по просьбе экспериментатора, идеальную. Самооценка этих детей и рассказ о себе должны содержательно совпадать.

**МЕТОДИКА «ПРЕДСТАВЬ СЕБЕ...»  
ДЛЯ ОЦЕНКИ НАПРАВЛЕННОСТИ РЕБЕНКА  
НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ<sup>13</sup>**

Предложите ребенку поиграть в такую игру: «Я буду рассказывать тебе разные истории, которые будут начинаться со слов «представь себе», а ты будешь заканчивать эти истории, представляя себя главным героем».

**История первая:** Представь себе, что тебе скажут: «Ты еще очень маленький, и будет лучше, если еще один год ты походишь в детский сад или посидишь дома, а в школу потом пойдешь». Что ты ответишь?

**История вторая:** Представь себе, что 1 сентября все дети из вашей группы пошли в школу, а ты остался дома и тебе не нужно никуда идти. Ни в детский сад, ни в школу. Чем бы ты стал заниматься? Что бы ты стал делать в то время, когда другие дети учатся в школе?

**История третья:** Представь себе, что есть две школы. В одной школе дети каждый день учатся читать, писать, считать, а в другой школе – уроки пения, рисования, танцев. Какую бы школу ты выбрал?

**История четвертая:** Снова представь себе, что можно выбрать школу. В одной школе нужно тихо сидеть на уроке, нельзя разговаривать, нужно выполнять задания, которые дает учительница. В другой же школе, наоборот, полная свобода, каждый делает, что хочет – можно разговаривать на уроке, не выполнять заданий, а если не нравится, можно уйти домой и никто не будет тебя ругать. Какую бы ты выбрал школу?

**История пятая:** Представь себе, что появилась возможность обучать тебя не в школе, а дома. То есть тебе не надо будет ходить в школу, к тебе домой будет приходить учительница и учить тебя чтению, письму, математике. Что бы ты ответил на такое предложение?

**История шестая:** Представь себе, что ты уже ходишь в школу, у тебя все очень хорошо получается и учительница тебя хвалит. Однажды она предлагает тебе за хорошую учебу вместо пятерки шоколадку. Что ты выберешь – шоколадку или пятерку?

**Выводы.** Показателем сформированности «социальной позиции школьника» будут такие ответы:

- 1) отказ еще год посещать детский сад или оставаться дома;
- 2) направленность на учебную деятельность, даже если не обязательно посещать школу;
- 3) отказ от школы, в которой дети не учатся, а только развлекаются;
- 4) предпочтение школы с определенными правилами;
- 5) ориентация на обучение в группе, классе;
- 6) выбор отметки как формы оценки учебной работы.

Если таких ответов больше половины, то это свидетельствует о положительной мотивации ребенка к обучению в школе.

<sup>13</sup> Ильина М.Н. Подготовка к школе. Развивающие упражнения и тесты. СПб., 1998. 195 с.

## ДИАГНОСТИКА ШКОЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ

**Инструкция к тесту:** В каждом из вопросов выбери один ответ.

- |   |                       |
|---|-----------------------|
| 1. Тебе нравится в школе или не очень?  | 1. Не очень           |
|   | 2. Нравится           |
|   | 3. Не нравится        |
| 2. Утром, когда ты просыпаешься, ты всегда с радостью идешь в школу или тебе хочется остаться дома?                         | 1. Хочу остаться дома |
|   | 2. Бывает по-разному  |
|   | 3. Иду с радостью     |
| 3. Если бы учитель сказал, что завтра в школу не обязательно приходить всем ученикам, ты пошел бы в школу или остался дома? | 1. Не знаю            |
|   | 2. Остался бы дома    |
|   | 3. Пошел бы в школу   |
| 4. Тебе нравится, когда у вас отменяют какие-нибудь уроки?  | 1. Не нравится        |
|   | 2. Бывает по-разному  |
|   | 3. Нравится           |
| 5. Ты хотел бы, чтобы тебе не задавали домашних заданий?  | 1. Хотел бы           |
|   | 2. Не хотел бы        |
|   | 3. Не знаю            |
| 6. Ты хотел бы, чтобы в школе остались одни перемены?   | 1. Не знаю            |
|   | 2. Не хотел бы        |
|   | 3. Хотел бы           |
| 7. Ты часто рассказываешь о школе родителям?  | 1. Часто              |
|   | 2. Редко              |
|   | 3. Не рассказываю     |
| 8. Ты хотел бы, чтобы у тебя был менее строгий учитель?   | 1. Точно не знаю      |
|   | 2. Хотел бы           |
|   | 3. Не хотел бы        |
| 9. У тебя в классе много друзей?  | 1. Мало               |
|   | 2. Много              |
|   | 3. Нет друзей         |
| 10. Тебе нравятся твои одноклассники?   | 1. Нравятся           |
|   | 2. Не очень           |
|   | 3. Не нравятся        |

### Уровни мотивации № вопросов

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Высокий	b	c	c	a	b	b	a	b	b	a
Средний	a	b	a	b	c	a	b	a	a	b
Низкий	c	a	b	c	a	c	c	c	c	c

Каждый ответ, совпадающий с ключом в строке: «высокий уровень», оценивается в 2 балла; «средний уровень» – в 1 балл; «низкий уровень» – 0 баллов. Уровни школьной мотивации у учащихся начальных классов определяются по следующим диапазонам: 14–20 баллов – высокий уровень; 7–13 баллов – средний уровень; 16 – низкий уровень.

**АНКЕТА ИНТЕРЕСОВ (Е.А. Голомшток)**

В зависимости от привлекательности содержания приведенных ниже фраз зачеркните одну из четырех цифр по принципу 1 – совершенно неприемлемо; 2 – неприемлемо; 3 – приемлемо; 4 – не приемлемо.

1. Физика	1	2	3	4
2. Математика	1	2	3	4
3. Химия	1	2	3	4
4. Книги или статьи об астрономии	1	2	3	4
5. Опыты над животными	1	2	3	4
6. Жизнь и работа врачей	1	2	3	4
7. Сельскохозяйственные растения и животные	1	2	3	4
8. Лес	1	2	3	4
9. Произведения классиков мировой литературы	1	2	3	4
10. Газеты, журналы, слушать новости по радио	1	2	3	4
11. История	1	2	3	4
12. Театры, музеи, художественные выставки	1	2	3	4
13. Художественная или научно-популярная литература о геологических экспедициях	1	2	3	4
14. Различные страны, их экономика, государственное устройство	1	2	3	4
15. Общественная работа (спланировать на дело)	1	2	3	4
16. Работа милиции	1	2	3	4
17. Читать о моряках, летчиках	1	2	3	4
18. Работа воспитателя	1	2	3	4
19. Знакомиться с устройством и работой станков	1	2	3	4
20. Заботиться о красоте помещения, в котором вы учитесь, живете, работаете	1	2	3	4
21. Читать о строителях	1	2	3	4
22. Изготовление продуктов питания	1	2	3	4
23. Достижения техники	1	2	3	4
24. Знакомиться с устройством бытовых электро- и радиоприборов	1	2	3	4
25. Читать научно-популярную литературу об открытиях в физике	1	2	3	4
26. Читать научно-популярную литературу по математике	1	2	3	4
27. Узнавать о новых достижениях в области химии	1	2	3	4
28. Смотреть телепередачи о небесных светилах	1	2	3	4

Продолжение прил. 14

29. Изучать биологию	1	2	3	4
30. Узнавать сведения о причинах и лечении болезней, об уходе за больными	1	2	3	4
31. Изучать ботанику	1	2	3	4
32. Проводить время в лесу	1	2	3	4
33. Читать литературно-критические статьи	1	2	3	4
34. Активно участвовать в общественной жизни	1	2	3	4
35. Читать книги об исторических событиях	1	2	3	4
36. Слушать оперную и симфоническую музыку	1	2	3	4
37. Узнавать об исследовании новых месторождений полезных ископаемых	1	2	3	4
38. Узнавать о географических открытиях	1	2	3	4
39. Обсуждать текущие дела и события	1	2	3	4
40. Устанавливать дисциплину среди сверстников или младших	1	2	3	4
41. Работа на железнодорожном транспорте	1	2	3	4
42. Давать объяснения товарищам, как решить трудную задачу, правильно написать предложение	1	2	3	4
43. Знакомиться с инструментами для ручного труда	1	2	3	4
44. Составлять и вести записи, картотеки, собирать вырезки из газет и журналов	1	2	3	4
45. Узнавать о новых достижениях в области строительства	1	2	3	4
46. Посещать фабрики	1	2	3	4
47. Знакомиться с новыми достижениями современной техники, слушать и смотреть специальные радио- и телепередачи, посещать технические выставки	1	2	3	4
48. Читать статьи в научно-популярных журналах о достижениях в области радиотехники	1	2	3	4
49. Делать опыты по физике	1	2	3	4
50. Решать сложные математические задачи	1	2	3	4
51. Делать опыты по химии, следить за ходом химических реакций	1	2	3	4
52. Наблюдать за небесными светилами	1	2	3	4
53. Вести наблюдения за ростом животных и растений	1	2	3	4
54. Делать повязки, оказывать первую помощь	1	2	3	4
55. Выращивать животных, растения	1	2	3	4
56. Собирать гербарий лесных растений	1	2	3	4
57. Пробовать писать рассказы и стихи	1	2	3	4



58. Наблюдать за поведением, жизнью других людей	1	2	3	4
59. Участвовать в историческом кружке, специально разыскивать сведения,	1	2	3	4
60. Декламировать, петь в хоре, выступать на сцене	1	2	3	4
61. Собирать минералы, рассматривать их, накапливать знания о них	1	2	3	4
62. Изучать природу, жизнь родного края	1	2	3	4
63. Организовывать общественные мероприятия	1	2	3	4
64. Узнавать о поступках и поведении людей, которые они хотели бы скрыть	1	2	3	4
65. Посещать кружок автолюбителей, обслуживать автомобиль	1	2	3	4
66. Проводить время с маленькими детьми	1	2	3	4
67. Мастерить различные детали и предметы	1	2	3	4
68. Организовывать питание во время походов	1	2	3	4
69. Бывать на стройках	1	2	3	4
70. Уроки домоводства	1	2	3	4
71. Собирать и ремонтировать различные механизмы: велосипед, швейную машину, часы и т.п.	1	2	3	4
72. Ремонтировать бытовые электро- и радиоприборы	1	2	3	4
73. Заниматься в кружке физики	1	2	3	4
74. Заниматься в кружке математики	1	2	3	4
75. Готовить растворы, взвешивать реактивы	1	2	3	4
76. Посещать планетарий	1	2	3	4
77. Посещать кружок биологии	1	2	3	4
78. Наблюдать за больными, оказывать им помощь	1	2	3	4
79. Наблюдать за живой природой и вести записи	1	2	3	4
80. Сажать деревья и ухаживать за ними	1	2	3	4
81. Работать со словарем и литературными источниками библиографическими справочниками	1	2	3	4
82. Быстро переключаться с одного дела на другое	1	2	3	4
83. Выступать с докладами на исторические темы	1	2	3	4
84. Играть на музыкальных инструментах или рисовать, или заниматься другим видом изобразительно-художественной деятельности	1	2	3	4
85. Составлять или копировать описания, изображения геологических объектов (минералов, слоев земли)	1	2	3	4

Продолжение прил. 14

86. Участвовать в географических экспедициях	1	2	3	4
87. Выступать в классе с сообщениями о международном положении	1	2	3	4
88. Помогать в работе милиции	1	2	3	4
89. Кружок юных моряков	1	2	3	4
90. Выполнять работу воспитателя	1	2	3	4
91. Уроки труда	1	2	3	4
92. Помогать покупателю приобретать одежду в магазине, которая больше всего ему нужна	1	2	3	4
93. Наблюдать за работой строителя	1	2	3	4
94. Знакомиться со швейным производством	1	2	3	4
95. Делать модели самолетов, планеров, кораблей	1	2	3	4
96. Конструировать радиоприемники и электроприборы	1	2	3	4
97. Участвовать в олимпиадах по физике	1	2	3	4
98. Участвовать в математических олимпиадах	1	2	3	4
99. Решать сложные задачи по химии	1	2	3	4
100. Участвовать в астрономическом кружке	1	2	3	4
101. Проводить опыты над животными	1	2	3	4
102. Изучать функции организма человека и причины возникновения болезней	1	2	3	4
103. Проводить опытную работу с целью выращивания новых сельскохозяйственных культур	1	2	3	4
104. Быть членом общества охраны природы	1	2	3	4
105. Участвовать в диспутах, читательских конференциях	1	2	3	4
106. Анализировать явления и события жизни	1	2	3	4
107. Собирать материал на исторические темы	1	2	3	4
108. Интересоваться теорией и историей искусства	1	2	3	4
109. Совершать длительные и трудные походы, во время которых приходится напряженно работать	1	2	3	4
110. Составлять или копировать географические карты и другие географические материалы	1	2	3	4
111. Изучать и сравнивать политический строй различных стран	1	2	3	4
112. Знакомиться с работой юриста	1	2	3	4
113. Посещать кружок юных космонавтов	1	2	3	4
114. Работа учителя	1	2	3	4
115. Бывать на заводах	1	2	3	4
116. Оказывать людям различные бытовые услуги	1	2	3	4

Продолжение прил. 14

117. Принимать участие в строительных работах	1	2	3	4
118. Знакомиться с изготовлением промышленных товаров	1	2	3	4
119. Разбираться в технических чертежах и схемах	1	2	3	4
120. Пользоваться точными измерительными приборами и производить расчеты по измерениям	1	2	3	4
121. Проводить опыты по физике	1	2	3	4
122. Выполнять работы, требующие знания математических правил и формул	1	2	3	4
123. Выполнять задания с применением знаний по химии	1	2	3	4
124. Копить, уточнять сведения о другой планете	1	2	3	4
125. Читать о деятельности известных биологов	1	2	3	4
126. Быть активным членом санитарных дружин	1	2	3	4
127. Выполнять работу по уходу за сельскохозяйственными машинами и орудиями труда	1	2	3	4
128. Узнавать о новых достижениях лесного хозяйства	1	2	3	4
129. Изучать происхождение слов и словосочетаний	1	2	3	4
130. Вести личные дневники, писать в газеты	1	2	3	4
131. Изучать историческое прошлое других стран	1	2	3	4
132. Слушать музыку, рассматривать произведения живописи, смотреть в театре пьесу	1	2	3	4
133. Читать о жизни знаменитых геологов	1	2	3	4
134. Изучать географию нашей планеты	1	2	3	4
135. Узнавать о жизни политических деятелей	1	2	3	4
136. Справедливо рассудить поступок друга, знакомого	1	2	3	4
137. Читать книги о средствах передвижения	1	2	3	4
138. Обучать и воспитывать детей	1	2	3	4
139. Рассматривать новые машины	1	2	3	4
140. Постоянно общаться со многими людьми	1	2	3	4
141. Проектирование строительных объектов	1	2	3	4
142. Посещать выставки легкой промышленности	1	2	3	4
143. Выполнять сложные чертежи, проектировать	1	2	3	4
144. Разбираться в сложных радиосхемах	1	2	3	4

**Ключ к методике «Анкета интересов»:**

<b>№</b>	<b>Направленность интересов</b>	<b>Ответы</b>	<b>Сумма</b>
	Физика	1, 25, 49, 73,97, 121	
	Математика	2, 26, 50, 74, 98, 122	
	Химия	3, 26, 51, 75, 99, 123	
	Астрономия	4, 28, 52, 76, 100, 124	
	Биология	5, 29, 53, 77, 101, 125	
	Медицина	6, 30, 54, 78, 102, 126	
	Сельское хозяйство	7, 31, 55, 79, 103, 127	
	Лесное хозяйство	8, 32, 56, 80, 104, 128	
	Филология	9, 33, 57, 81, 105, 129	
	Журналистика	10, 34, 58, 82, 106, 130	
	История	11, 35, 59, 83, 107, 131	
	Искусство	12, 36, 60, 84, 108, 132	
	Геология	13, 37, 61, 85, 109, 133	
	География	14, 38, 62, 86, 110, 134	
	Общественная деятельность	15, 38, 63, 87, 111, 135	
	Право	16, 40, 64, 88, 112, 136	
	Транспорт	17, 41, 65, 89, 113, 137	
	Педагогика	18, 42, 66, 90, 114, 138	
	Рабочие специальности	19, 43, 67, 91, 115, 139	
	Сфера обслуживания	20, 44, 68, 92, 116, 140	
	Строительство	21, 45, 69, 93, 117, 141	
	Легкая промышленность	22, 46, 70, 94, 118, 142	
	Техника	23, 47, 71, 95, 119, 143	
	Электротехника	24, 48, 72, 96, 120, 144	

### МЕТОДИКА «МОТИВАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ»<sup>14</sup>

**Инструкция:** Отметьте ваше согласие знаком «+» или несогласие – знаком «-» с нижеследующими утверждениями:

1. Лучшая атмосфера на занятии – атмосфера свободных высказываний.
2. Обычно я работаю с большим напряжением.
3. У меня редко бывают головные боли после пережитых волнений.
4. Я самостоятельно изучаю ряд предметов, по моему мнению необходимых для моей будущей профессии.
5. Какое из присущих вам качеств вы выше всего цените? Напишите ответ?
6. Я считаю, что жизнь нужно посвятить выбранной профессии.
7. Я испытываю удовольствие от рассмотрения на занятии трудных проблем.
8. Я не вижу смысла в большинстве работ, которые мы делаем в вузе.
9. Большое удовлетворение мне дает рассказ знакомым о моей будущей профессии.
10. Я весьма средний студент, никогда не буду вполне хорошим, а поэтому нет смысла прилагать усилия, чтобы стать лучше.
11. Я считаю, что в наше время не обязательно иметь высшее образование.
12. Я твердо уверен в правильности выбора профессии.
13. От каких из присущих вам качеств вы хотели бы избавиться? Напишите ответ рядом?
14. При удобном случае я использую на экзаменах подсобные материалы (конспекты, шпаргалки, записи, формулы).
15. Самое замечательное время жизни – студенческие годы.
16. У меня чрезвычайно беспокойный и прерывистый сон.
17. Я считаю, что для полного овладения профессией все учебные дисциплины нужно изучать одинаково глубоко.
18. При возможности я поступил бы в другой вуз.
19. Я обычно вначале берусь за более легкие задачи, а более трудные оставляю на конец.
20. Для меня было трудно при выборе профессии остановиться на одной.
21. Я могу спокойно спать после любых неприятностей.

---

<sup>14</sup> Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с. (Серия «Мастера психологии»). С. 433.

22. Я твердо уверен, что моя профессия даст мне моральное удовлетворение и материальный достаток в жизни.
23. Мне кажется, что мои друзья способны учиться лучше, чем я.
24. Для меня очень важно иметь диплом о высшем образовании.
25. Из неких практических соображений для меня это самый удобный вуз.
26. У меня достаточно силы воли, чтобы учиться без напоминания.
27. Жизнь для меня почти всегда связана с необычайным напряжением.
28. Экзамены нужно сдавать, тратя минимум усилий.
29. Есть много вузов, в которых я мог бы учиться с не меньшим интересом.
30. Какое из присущих вам качеств больше всего мешает учиться? Напишите ответ рядом?
31. Я увлекающийся человек, но все мои увлечения связаны с работой.
32. Беспокойство об экзамене или работе, часто мешает мне спать.
33. Высокая зарплата после окончания вуза для меня не главное.
34. Мне нужно быть в хорошем расположении духа, чтобы поддержать общее решение группы.
35. Я вынужден был поступить в вуз, чтобы занять желаемое положение в обществе, избежать службы в армии.
36. Я учу материал, чтобы стать профессионалом, а не для экзамена.
37. Мои родители хорошие профессионалы, и я хочу быть на них похожим.
38. Для продвижения по службе мне необходимо иметь высшее образование.
39. Какое из ваших качеств помогает вам учиться? Напишите ответ рядом?
40. Мне очень трудно заставить себя изучать как следует дисциплины, прямо не относящиеся к моей будущей специальности.
41. Меня весьма тревожат возможные неудачи.
42. Лучше всего я занимаюсь, когда меня периодически стимулируют.
43. Мой выбор данного вуза окончателен.
44. Мои друзья имеют высшее образование, и я не хочу отстать от них.
45. Чтобы убедить группу, мне приходится самому работать интенсивно.
46. У меня обычно ровное и хорошее настроение.
47. Меня привлекает удобство, чистота, легкость будущей профессии.
48. До поступления в вуз я давно интересовался этой профессией.
49. Профессия, которую я получаю, самая важная и перспективная.
50. Мои знания об этой профессии были достаточны для выбора вуза.

**Обработка результатов. Ключ к опроснику:**

Шкала «приобретение знаний» – за согласие («+») с утверждением по п. 4 проставляется 3,6 балла; по п. 17 – 3,6 балла; по п. 26 – 2,4 балла; за несогласие («-») с утверждением по п. 28 – 1,2 балла; по п. 42 – 1,8 балла. Максимум – 12,6 балла.

Шкала «овладение профессией» – за согласие по п. 9 – 1 балл; по п. 31 – 2 балла; по п. 33 – 2 балла, по п. 43 – 3 балла; по п. 48 – 1 балл и по п. 49 – 1 балл. Максимум – 10 баллов.

Шкала «получение диплома» – за несогласие по п. 11 – 3,5 балла; за согласие по п. 24 – 2,5 балла; по п. 35 – 1,5 балла; по п. 38 – 1,5 балла и по п. 44 – 1 балл. Максимум – 10 баллов.

Вопросы по пп. 5, 13, 30, 39 являются нейтральными к целям опросника и в обработку не включаются.

**Выводы:** Преобладание мотивов по первым двум шкалам свидетельствует об адекватном выборе студентом профессии и удовлетворенности ею.

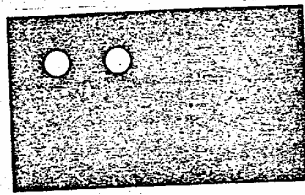
## ДИАГНОСТИКА СТРАТЕГИЙ ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛИ<sup>15</sup>

**Назначение:** Определение основных стратегий в процессе реализации деятельностных целей.

**Инструкция:** На каждый из шести вопросов выберите один из трех предложенных ответов. Для этого в банке рядом с номером вопроса укажите свой ответ в буквенной форме.

### Опросник:

1. Пофантазируйте, что это?



- а) задние огни поезда, уходящего от вас;
  - б) маска с отверстием для глаз;
  - в) глаза, которые видят в темноте.
2. Если бы вы могли работать в авиации, кем бы вы хотели быть?
- а) стюардом на борту;
  - б) пилотом пассажирского самолета;
  - в) диспетчером на аэродроме.
3. Представьте себе, что вам предложили сделать проект интерьера конторы или цеха, где было бы приятно и хорошо работать. Какой цвет должен преобладать в таком помещении?
- а) светло-голубой, бледно-зеленый (салатный), розовый;
  - б) красный или желтый;
  - в) темно-зеленый, синий.
4. Что больше всего необходимо, если бы вы решили пойти в одиночку на штурм горной вершины?
- а) немного сумасшествия;
  - б) отличная физическая форма;
  - в) уверенность в себе.
5. Вы идете в театр на спектакль, очень хотите его увидеть, но оказывается, что билетов в кассе уже нет. Что вы делаете?
- а) злитесь, что не купили билеты заранее;
  - б) пробуете пройти как-то без билета, для этого у вас есть способы;
  - в) смеетесь в душе над отходящими от кассы людьми, так как вы уже давно купили билеты во время предварительной продажи.

<sup>15</sup> Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. Изд-во Института Психотерапии, 2002. 215 с.



б. Звонок, вы открываете дверь, перед вами стоит неряшливо одетый мужчина, который с застенчивой улыбкой просит вас помочь. Он вышел из больницы и просит одолжить ему немного денег на билет домой. Что вы делаете?

а) не можете отказать ему – может быть, ему действительно нужна помощь;

б) захлопываете дверь перед носом мужчины, высказывая мнение о таких обманщиках и вымогателях:

в) если бы показал выписку из больницы, может, и дали бы пару рублей.

### **Обработка и интерпретация результатов:**

Данная методика позволяет выявить три стратегии. Пассивной стратегии соответствуют ответы «а», активно-ригидной – «б», активно-пластичной – «в».

О степени выраженности каждой из них можно судить по следующим показателям:

5–6 баллов – высокая;

3–4 балла – средняя.

1–2 балла – низкая.

Пассивная стратегия характеризуется избыточной осторожностью, отказом от первенства, социальной закрытостью.

Активно-ригидная стратегия проявляется в повышенном стремлении к первенству, лоббировании, демонстративной самопрезентации. Подобные лица отличаются высокой критичностью к окружающим и низкой – к самому себе.

Активно-пластичная стратегия типична для людей, сочетающих в себе должную «пробивную» силу с коммуникативной «дипломатичностью». Таким лицам присущи адекватность целей и способов их достижения, компромиссность и уверенность в профессионально-деятельностной сфере. Смешанный тип свойственен лицам без выраженного доминирования одной из стратегий.

## МЕТОДИКА НА ИССЛЕДОВАНИЕ САМОСОЗНАНИЯ<sup>16</sup>

Эксперимент проводится в форме свободной, непринужденной беседы взрослого с ребенком. К этому времени у детей возникает достаточно доверительное отношение к экспериментатору, с которым они уже не раз занимались, общались в группе.

Перед началом беседы создается доброжелательная атмосфера, взрослый демонстрирует положительное отношение к любым ответам ребенка, побуждая его этим к искренности. Всякий ответ экспериментатор просит ребенка обосновать, разъяснить, что тот понимает, употребляя те или иные обозначения. Тем самым выясняются причины предпочтений, оценок, трудностей ребенка, характер его отношений с другими. Особенности самосознания в основных сферах жизнедеятельности ребенка выявлялись через сопоставление с соответствующими особенностями поведения детей в реальных ситуациях. Вопросы группировались по основным сферам жизнедеятельности ребенка. Первую группу (А и Б) составили вопросы, относящиеся к ценностной сфере, вторую (В) – вопросы из сферы деятельности, третью (Г) – вопросы из сферы межличностных отношений.

### **А. Осознание своих предпочтений, при ответах на общие вопросы:**

1. Что ты больше всего на свете любишь?
2. Что для тебя самое главное?
3. Что ты больше всего любишь делать?
4. Как ты считаешь, ты хороший мальчик (девочка)? Почему?
5. А как считает воспитательница?
6. Другие дети? Почему?

Ответы на вопросы 4–6 и их обоснования выявляют содержание, которое вкладывает ребенок в такое постоянно употребляемое понятие, как «хороший». Кроме того, через различия в ответах на такие вопросы, заданные в общей и более конкретной форме, а затем заданные: а) в прямой, открытой и б) скрытой (косвенной форме), выявлялись особенности оценки себя самим ребенком и представлений о такой оценке другими лицами.

7. Ты себя считаешь умным мальчиком (девочкой)?

Ответы на этот вопрос и их обоснования позволяли раскрыть, что 6-летний ребенок понимает под словом «умный». Например, вкладывает в него типично «дошкольное» содержание (слушается, не дерется и т.д., либо хорошо занимается, все правильно делает, умеет читать и т.д.) как качеств, значимых для подготовки к школе или начала обучения в ней.

<sup>16</sup> Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1992. 160 с.

## **Б. Осознание предпочитаемой сферы, жизнедеятельности**

(«Неопределенный рассказ»)

Экспериментатор, чтобы создать мотивировку, говорит ребенку: «Ты уже большой, можешь многое делать, много умеешь. Вашей группе хотят поручить сделать разные дела. Но для этого нужно: 1) узнать хорошенько, для кого надо делать, что делать, какие вещи, какими они должны быть; 2) подумать о том, что и как делать, что для этого нужно; 3) затем все это надо как следует сделать; 4) сделав, отнести тем, для кого эти вещи делались».

Ребенок должен повторить рассказ взрослого. Уже при повторении часто ребенок невольно акцентирует наиболее значимые для себя моменты ситуации, представленной в достаточно общей и неопределенной форме. Воспроизводя рассказ, дети могут часто что-то пропустить и добавить то, чего не было, скажем при значимости отношений с другими, добавляют:

«Отнести вещи тем, кому делали, и послушать, что те скажут, как их похвалят» и т.п. В таких случаях экспериментатор повторяет свой рассказ до тех пор, пока ребенок не начнет воспроизводить его, ничего не пропуская.

После этого у ребенка спрашивают: «Что бы ты больше всего из этого хотел делать?» Одни дети хотят делать одно, другие – другое, а некоторые – все. По ответу на такой вопрос можно судить, какая сторона неопределенной ситуации, моделирующей возможную реальную ситуацию, наиболее значима для ребенка. Узнать, для кого делаешь, и отдать – при значимости отношений; делать все, обычно еще добавляются подробности, – при значимости деятельности или «делания»; подумать – при значимости сферы познания, осознания.

При ответе ребенка, что он хочет делать все, экспериментатор варьирует свой рассказ, говоря, что то-то сделают ребята из другой группы. При ответе ребенка, что он будет делать все остальное, в зависимости от его обоснования своего ответа можно говорить о значимости для ребенка всех сфер жизнедеятельности, универсальности его значимости.

## **В. Осознание своей деятельности. Общие вопросы:**

1. Что ты любишь больше всего делать? Почему? А что еще ты любишь делать? Почему? И т.д.

2. Что у тебя лучше всего получается?

3. Что у тебя хуже всего получается?

По всем вопросам проводится беседа, выясняется, почему ребенок отвечает именно так, что позволяет выяснить особенности осознания своей деятельности при таких общих вопросах. Конкретные вопросы

Экспериментатор просит ребенка рассказать все, что дети делают дома, в детском саду, в школе. Помогает ему вспомнить разные дела и занятия. После этого взрослый спрашивает, что из перечисленного ребенок любит больше всего (меньше всего), и просит обосновать свой ответ. Взрослый задает также и альтернативные вопросы: «Что ты больше любишь – убирать или дежурить, занятия или играть?» и т.д. Предлагаются альтернативные вопросы, и когда выясняется, почему ребенку нравится делать одно и не нравится делать другое. В ответах ребенка обращается внимание на то, как он обосновывает свое позитивное или негативное отношение. Например, нравится лепка потому, что как хочешь, так и сделаешь; математика – потому, что нужно отвечать как следует; конструирование – потому, что люблю руками делать, а на других занятиях надо думать, это я не люблю; не нравится «Родное слово» потому, что стесняюсь перед всеми ребятами придумывать рассказ.

После беседы экспериментатор называет каждое из занятий, спрашивая ребенка, нравится ли ему этим заниматься. Просит обосновать, почему что-то нравится или не нравится. Затем ребенка спрашивают, какие игры он любит, почему, какое из домашних дел ему нравится.

В ответах ребенка фиксируется устойчивость предпочтений определенных видов деятельности, выявляются последовательность дел – от наиболее предпочитаемых к наименее, степень осознания предпочтений и их причины, осознание ребенком своих возможностей, трудностей (т.е. осознание соотношения между «Я» идеальным и «Я» реальным). Полученные в беседе данные сопоставляются с особенностями реальной деятельности, выявленными с помощью наблюдений и анализа поведения ребенка в группе, характеристик воспитателей и родителей и по данным специальных экспериментов.

#### **Г. Осознание себя и других в отношениях с другими.**

Вопросы о личностных качествах:

1. Как ты считаешь, ты добрый мальчик (девочка)? Почему?
2. Что такое добрый человек?
3. Что такое злой человек?
4. Тебя хвалят? Кто? За что?
5. Бывает, что тебя ругают? Кто? Когда? Почему?
6. Кто тебе в группе больше всех нравится?
7. Меньше всех нравится?
8. Кого ты больше всего жалеешь?
9. Если бы ты увидел(а), что мальчик (девочка) плачет, что ты сделал (а) бы? Что почувствовал (а) бы?

10. Кто у вас в группе самый добрый?

11. Кто у вас в группе самый злой?

12. Есть такой человек, на которого ты хотел (а) бы быть похожим (ей)? Если ребенок понимает этот вопрос как внешнее сходство, то объясняется, что имеется в виду. После этого задаются такие вопросы: а ты такой(ая) же? Чем не такой(ая) же? И т.п.

Все свои ответы ребенок должен обосновать. При этом выясняется осознание им своих личностных качеств и отношения к себе, что понимает ребенок под такими словами, как «добрый» и «злой» и т. п., предпочтение им определенных лиц, сопоставление себя с ними, наличие идеала, осмысливается или нет другой человек, а если осмысливается, то, что при этом оказывается значимым, какие личностные качества, например, заступиться за друга для ребенка важнее, чем то, что другой не шалит.

После беседы и ответов на вопросы взрослый просит ребенка вообразить ситуации, аналогичные тем, которые имели место реально в эксперименте на отношении «Я – другой». Ребенку напоминает о том, как он помогал малышу убрать и помыть детали «Конструктора». Затем ему говорится: «Если тебя спросят, ты хочешь помочь малышам или...» При этом перечисляются дела в порядке усиления их значимости для ребенка. По значимости при всех различиях предлагаемые дела можно выстроить следующим образом (от менее значимых к более): 1) что-то доделать; предлагается, например, доделать вертушки, дописать палочки и кружочки и т.п.; 2) писать буквы, чтобы в школе успевать; 3) дело, которое ребенок делать не хочет, но взрослый просит его сделать, говоря, например: «У тебя лучше получается» и т.п.; 4) дело, от которого ребенок отказывается, но взрослый говорит, что об этом просили воспитательница, один из родителей, дети, тот, на которого ребенок хотел походить (дается в последовательности от более значимого к менее значимому лицу).

Воображаемые ситуации аналогичны реальным, имевшим место в эксперименте на отношении «Я – другой», в них также вводится дефицит времени, конфликт ситуаций своей и другого. Но в данном эксперименте можно более тонко проанализировать значимость для ребенка отношения к нему разных лиц. Скажем, вводятся такие ситуации:

1. Ребята писали палочки и не закончили. Что ты хочешь – закончить писать палочки или учиться буквы писать, чтобы в школе успевать?

2. Воспитательница сказала, что нужно сделать то-то и то-то. (Предлагается дело, которое ребенок отказывается делать.)

3. Предлагается сделать то, о чем просила воспитательница, или то, что хотела бы мама ребенка (два дела несовместимы), т.е. задается конфликт ситуаций.

4. Предлагается сделать то, что ребенок делать отказывается, но что понравится тому, на кого хотел бы походить ребенок.

Конфликт ситуаций может усиливаться и за счет роста негативной оценки значимых для ребенка лиц. При конфликте ситуаций очень важно, чтобы ребенок ответил на вопрос: «А что бы в такой-то ситуации предпочел бы тот, на кого ребенок хотел бы быть похожим?» При этом фиксируется, как меняется выбор испытуемого, и меняется ли он вообще. При исследовании самосознания важно также фиксировать, как меняются выбор ребенком ситуаций, содержание в степень осознанности этого выбора в зависимости от уровня неопределенности ситуации: от сугубо идеальных, общих к все более конкретным.

## МЕТОДИКА «НАПРАВЛЕННОСТЬ НА ПРИОБРЕТЕНИЕ ЗНАНИЙ»<sup>17</sup>

### **Инструкция**

Дается ряд утверждений-вопросов с парными ответами. Из двух ответов нужно выбрать один и рядом с позицией вопроса написать букву (а или б), соответствующую выбранному ответу.

### **Текст опросника**

1. Получив плохую отметку, ты, придя домой: а) сразу садишься за уроки, повторяя и то, что плохо ответил; б) садишься смотреть телевизор или играть на компьютере, думая, что урок по этому предмету будет еще через день.

2. После получения хорошей отметки ты: а) продолжаешь добросовестно готовиться к следующему уроку; б) не готовишься тщательно, так как знаешь, что все равно не спросят.

3. Бывает ли, что ты остаешься недоволен ответом, а не отметкой: а) да; б) нет.

4. Что для тебя учеба: а) познание нового; б) обременительное занятие.

5. Зависят ли твои отметки от тщательности подготовки к уроку: а) да; б) нет.

6. Анализируешь ли ты после получения низкой отметки, что ты сделал неправильно: а) да; б) нет.

7. Зависит ли твое желание готовить домашнее задание от того, выставляют ли за него отметки: а) да; б) нет.

8. Легко ли ты втягиваешься в учебу после каникул: а) да; б) нет.

9. Жалеешь ли ты, что не бывает уроков из-за болезни учителя: а) да; б) нет.

10. Когда ты, перейдя в следующий класс, получаешь новые учебники, тебя интересует, о чем в них идет речь: а) да; б) нет.

11. Что, по-твоему, лучше – учиться или болеть: а) учиться; б) болеть.

12. Что для тебя важнее – отметки или знания: а) отметки; б) знания.

### **Обработка результатов:**

За каждый ответ в соответствии с ключом начисляется 1 балл. Ключ к опроснику

О мотивации на приобретение знаний свидетельствуют ответы «а» на вопросы 1–6, 8–11 и ответы «б» на вопросы 7 и 12.

### **Выводы**

Сумма баллов (от 0 до 12) свидетельствует о степени выраженности мотивации на приобретение знаний.

<sup>17</sup> Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с. (Серия «Мастера психологии»). С. 431.

## МЕТОДИКА «ИЗУЧЕНИЕ МОТИВОВ ПОВЕДЕНИЯ В СИТУАЦИИ ВЫБОРА»<sup>18</sup>

Методика направлена на выявление у ребенка преобладания личной или «общественной» направленности.

### **Подготовка исследования**

Исследование состоит из двух серий. Перед первой серией необходимо подобрать несколько игрушек, интересных для старшего дошкольника и продумать малоинтересную для ребенка, но нужную для других людей деятельность (например, разложить по коробочкам полоски бумаги разной ширины). Для второй серии необходимо приготовить мел, нарисовать на бумаге 2 круга диаметром не менее 50 см с расстоянием между ними 20 см; над первым кругом нарисовать 1 человека, над вторым – 3.

### **Проведение исследования**

Первая серия. Испытуемых ставят в конфликтную ситуацию – они должны сделать выбор: заняться малопривлекательным делом или поиграть интересными игрушками. Эксперимент проводится индивидуально, с каждым ребенком отдельно.

Вторая серия. Участвуют те же дети, объединенные в 2 группы (с учетом желаний детей). Проводится соревнование на точность попадания мячом в цель. Дается инструкция: «Каждый член команды может бросить мяч 5 раз. Если он бросит мяч в левый круг (над которым нарисован 1 человек), то очки идут в его пользу, если в правый – в пользу команды; если мяч не попадает в цель, можно, по желанию, вычитать очки или из личных, или из командных». Перед каждым броском экспериментатор спрашивает ребенка, в какой круг он бросит мяч.

### **Обработка данных**

Подсчитывается, сколько детей в первой и второй сериях проявляли личную мотивацию, сколько общественную. Результаты сводятся в таблицу. Определяется, насколько эти виды мотивации устойчивы, в какой степени общественная мотивация зависит от характера экспериментальной ситуации. При этом учитывается, что в первой серии ребенок делает выбор индивидуально, а во втором – в присутствии сверстников.

### **Выводы**

Если ребенок сделает выбор в пользу малопривлекательного дела или будет бросать мяч в «командный» круг, значит, у него уже имеется преобладание общественной направленности мотивации. В противном случае следует говорить о преобладании личной направленности мотивации.

---

<sup>18</sup> Методика взята из кн.: Урунтаева, Г.А. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. М., 1995.



## МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ НА МОТИВАЦИЮ К УСПЕХУ Т. ЭЛЕРСА<sup>19</sup>

Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых: ответьте «ДА» или «НЕТ».

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.

2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на 100 % выполнить задание.

3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю карту.

4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.

5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой?

6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.

7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.

8. Я более доброжелателен, чем другие.

9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.

10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах отдыха.

11. Усердие – это не основная моя черта.

12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.

13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.

14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.

15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.

16. Препятствия делают мои решения более твердыми.

17. У меня легко вызвать честолюбие.

18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.

19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.

20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.

21. Нужно полагаться только на самого себя.

22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.

23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.

24. Я менее честолюбив, чем многие другие.

25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.

26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.

---

<sup>19</sup> Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. Самара: Издательский дом «БАХРАХ М», 2006. 672 с.

27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять,
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения,
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38. Много, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

### **КЛЮЧ**

Вы получили по 1 баллу за ответы «ДА» на следующие вопросы 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41. Вы также получили по 1 баллу за ответы «НЕТ» на вопросы 6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39. Ответы на вопросы 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не учитываются. Подсчитайте сумму набранных баллов.

### **РЕЗУЛЬТАТ**

От 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху;  
от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации;  
от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации;  
свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

## ЗАДАНИЯ В ТЕСТОВОЙ ФОРМЕ НА ЗНАНИЕ ОСНОВ ПРОФИЛИЗАЦИИ<sup>20</sup>

*Вашему вниманию предлагаются задания, в которых один правильный ответ. Обвести кружком номер правильного ответа:*

### **1. Цели профильного обучения:**

- 1) обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;
- 2) создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;
- 3) способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;
- 4) расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования;
- 5) все вышеперечисленные цели.

### **2. Понятие «профильное обучение» означает:**

- 1) институциональная форма реализации дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющая за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся;
- 2) средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования;
- 3) средство реализации знание-центристского образовательного процесса;
- 4) форма реализации индивидуальной образовательной траектории;
- 5) средство дополнительной специализированной подготовки для прохождения вступительных испытаний в ссузы и вузы.

### **3. Общественный запрос на профилизацию школы связан с:**

- 1) образовательными и жизненными установками большинства старшеклассников;

---

<sup>20</sup> Управление профильным обучением на основе личностно ориентированного подхода / М.: Центр «Педагогический поиск», 2006. 160 с.

- 2) нарушением преемственности между школой и ссузом/вузом;
- 3) необходимостью дополнительной специализированной подготовки старшеклассников;
- 4) сложившейся к 15–16 годам ориентацией на сферу будущей профессиональной деятельности;
- 5) всеми вышеперечисленными причинами.

**4. Условия реализации профильного обучения:**

- 1) сокращение учебного материала непрофильных предметов, изучаемых с целью завершения базовой общеобразовательной подготовки учащихся;
- 2) сокращение школьного компонента учебного плана;
- 3) сокращение вариативного компонента учебного плана;
- 4) изучение предметов профиля по углубленным программам, а остальных – на базовом уровне.

**5. В федеральный компонент государственного общего образования входят:**

- 1) базовые общеобразовательные предметы и элективные курсы;
- 2) элективные курсы и профильные общеобразовательные предметы;
- 3) базовые общеобразовательные и профильные предметы;
- 4) базовые общеобразовательные предметы;
- 5) профильные общеобразовательные предметы.

**6. Предусмотрено ли проведение ЕГЭ по элективным курсам?**

- 1) да;
- 2) нет;
- 3) по желанию старшеклассника;
- 4) только в исключительных случаях;
- 5) по решению МОУО субъекта РФ.

**7. Функции элективных курсов:**

- 1) дополнение содержания профильного курса;
- 2) развитие содержания одного из базисных курсов;
- 3) удовлетворение познавательных интересов учащихся в областях деятельности человека, как бы выходящих за рамки выбранного профиля;
- 4) получение дополнительной подготовки;
- 5) все вышеперечисленные функции.

**8. Особенности модели внутришкольной профилизации:**

- 1) общеобразовательное учреждение может быть однопрофильным;
- 2) общеобразовательное учреждение может быть многопрофильным;

3) общеобразовательное учреждение не ориентировано на конкретные профили, но за счет увеличения числа элективных курсов предоставляет школьникам возможность в полной мере осуществлять свои индивидуальные запросы;

4) профильные образовательные программы, включая в них те или иные профильные и элективные курсы;

5) все вышеперечисленные особенности.

**9. Особенности модели сетевой организации профильного обучения заключаются в следующем:**

1) профилизация осуществляется за счет увеличения числа элективных курсов;

2) профилизация осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных ресурсов иных образовательных учреждений;

3) профилизация осуществляется за счет увеличения количества направлений дифференциации (профилей);

4) профилизация осуществляется за счет увеличения разнообразных форм организации образовательного процесса (дистанционные курсы, факультативы, экстернат);

5) профилизация осуществляется за счет всех вышеперечисленных особенностей.

**10. Условия создания образовательного пространства, способствующего самоопределению учащихся на второй ступени общего образования, состоят:**

1) в увеличении часов школьного компонента базисного учебного плана в выпускном классе основной ступени общего образования;

2) во введении деления класса на необходимое число групп при организации обязательных занятий по выбору;

3) в использовании часов вариативного компонента на организацию предпрофильной подготовки;

4) все вышеперечисленные условия.

**11. Назначение введения накопительной оценки (портфолио – «портфель достижений») следующее:**

1) объективно оценить уровень готовности учащегося к продолжению образования по тому или иному профилю;

2) создать основы для внедрения в массовую практику механизмов рационального и прозрачного конкурсного набора в старшую профессиональную школу;

3) учесть результаты, достигнутые учеником в разнообразных видах деятельности – учебной, творческой, социальной, коммуникативной и других;

4) обеспечить возможность получения общего среднего (полного) образования каждому школьнику, изъявившему желание в его получении;

5) все вышеназванные значения,

**12. Основной общеобразовательный модуль рассчитан на следующее количество часов:**

1) 500–700 часов;

2) до 300 часов;

3) 300–500 часов;

4) 700–1000 часов;

5) количество часов выбирает ОУ самостоятельно.

**13. Цели освоения профессионально ориентированного общеобразовательного модуля следующие:**

1) получение и закрепление знаний по тем предметам и разделам общего образования, которые непосредственно обеспечивают успешное усвоение специальных предметов;

2) прохождение интегрированного гуманитарного курса, обеспечивающего общекультурное развитие;

3) повышение качества образовательной подготовки школьников;

4) все вышеперечисленные цели.

**14. Модуль «общих навыков» рассчитан на следующее количество часов:**

1) до 500 часов;

2) до 300 часов;

3) 300–500 часов;

4) 500–700 часов;

5) зависит от решения ОУ.

**15. Цель изучения модуля «общих навыков»:**

1) повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда;

2) прохождение интегрированного гуманитарного курса, обеспечивающего общекультурное развитие;

3) приобретение совокупности навыков, необходимых для успешной адаптации выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования на рынке труда;

4) получение и закрепление знаний по тем предметам и разделам общего образования, которые непосредственно обеспечивают успешное усвоение специальных предметов;

5) все вышеперечисленные цели.

**16. Концепцией профильного обучения на старшей ступени общего образования после изучения обязательных общеобразовательных модулей предусмотрено:**

- 1) два потока;
- 2) один поток;
- 3) более двух;
- 4) зависит от решения МОУО субъекта РФ;
- 5) зависит от выбираемого общеобразовательным учреждением профиля.

**17. В содержание деятельности основного по численности первого потока входит:**

- 1) продолжение углубленного освоения профессии или специальности;
- 2) повышение уровня квалификации и освоение дополнительных специализаций;
- 3) подготовка к продолжению дополнительного общеобразовательного курса и, как следствие, подготовка к сдаче ЕГЭ;
- 4) повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда;
- 5) все вышеперечисленное содержание.

**18. В содержание деятельности второго потока входит:**

- 1) освоение профессии или специальности в рамках стандарта, но сокращенной программе;
- 2) освоение специализации на начальном уровне квалификации;
- 3) изучение дополнительного общеобразовательного модуля, ориентированного на требования ЕГЭ;
- 4) все вышеперечисленное содержание.

**19. Должностные обязанности учителя профильной школы следующие:**

- 1) обеспечивать вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса;
- 2) обеспечивать практическую ориентацию образовательного процесса с введением интерактивных, деятельностных компонентов (освоение проектно-исследовательских и коммуникативных методов);
- 3) обеспечивать завершение профильного самоопределения старшеклассников;
- 4) формировать способности и компетентности старшеклассников, необходимые для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования;
- 5) все вышеперечисленные обязанности,

**20. Сроки введения в школу предпрофильной подготовки в 9-х классах:**

- 1) 2004/05 учебный год;
- 2) 2003/04 учебный год;
- 3) 2005/06 учебный год;
- 4) до 2010 года.

**21. В содержание региональных программ введения профильного обучения входят:**

- 1) количественные показатели самого процесса;
- 2) доли профильных и непрофильных «универсальных» школ и классов;
- 3) структура мероприятий по повышению квалификации учителей региона;
- 4) процесс реструктурирования муниципальной образовательной сети;
- 5) все вышеперечисленные показатели,

**22. Понятие «профиль» означает:**

1) комбинацию (сочетание) базовых, профильных и элективных курсов, отвечающих общим требованиям, существующим в отношении норм учебной нагрузки: минимальным объемам учебного времени, задаваемых БУПом (33 часа в неделю) и максимальным лимитам санитарной нагрузки (36 часов в неделю);

2) курсы повышенного уровня, определяющие направленность каждого конкретного учащегося;

3) форму дифференциации и индивидуализации обучения;

4) форму специализации обучения и воспитания;

5) все вышеперечисленные понятия,

**23. Задача предпрофильной подготовки девятиклассников состоит:**

1) в предоставлении информации о возможных путях продолжения образования;

2) в комплексной подготовке девятиклассников к жизненно важному выбору;

3) в оказании помощи в оценке своих сил и в принятии ответственного решения;

4) в формировании академической мобильности выпускников 9-х классов;

5) все вышеперечисленные задачи.

**24. Цель эксперимента по предпрофильной подготовке состоит:**

1) в разработке, апробации и сравнении различных вариантов предпрофильной подготовки учащихся 9-х классов (подготовка к выбору профиля и места обучения в 10-м классе);



2) в разработке, апробации и сравнении различных вариантов новых форм итоговой аттестации за основную школу;

3) в разработке, апробации и сравнении различных вариантов постепенной реструктуризации муниципальной образовательной сети в связи с подготовкой перехода на профильное обучение (старшее звено общего образования);

4) все вышеперечисленные цели.

**25. В состав экспериментальной площадки входят:**

1) школы, уже имеющие на старшей ступени фактически профильное обучение (лицей, гимназии, школы с углубленным изучением отдельных предметов) – категория А и школы, в которых в ближайшей перспективе планируется начинать профильное обучение (открывать профильные классы, превращать школу в однопрофильную и пр.), – категория Б;

2) школы, в отношении которых пока нет реальных планов профилирования, но которые своими контингентами выпускников 9-х классов будут в значительной мере формировать старшие классы категорий А и Б – категория В:

3) учреждения начального и среднего профессионального образования;

4) межшкольные учебные комбинаты (МУК, УПК);

5) все вышеперечисленные общеобразовательные учреждения.

**26. При работе муниципальной экспериментальной площадки выполняются следующие задачи:**

1) утверждение перечня школ всех категорий;

2) определение ответственного за эксперимент в каждой школе и определение ответственного за эксперимент на муниципальной площадке в целом;

3) составление (на основе списка действующих профильных школ и классов и школ-кандидатов) планируемой структуры профильного обучения на территории;

4) определение формы организации и работы муниципальной экспериментальной экзаменационной комиссии по итоговой аттестации выпускников 9-х классов;

5) все вышеперечисленные задачи.

**27. Выбирая различные сочетания базовых и профильных курсов в пределах нормативов учебного времени, установленных СанПиНами и БУПом, каждая школа, каждый класс, каждый ученик вправе формировать собственный учебный план, назначение которого:**

1) осуществление дифференциации обучения между сегодняшним недифференцированным подходом, с одной стороны, и глубокой специализацией, присущей лицеям и спецшколам, – с другой;

2) обеспечение углубленного изучения отдельных предметов программы полного общего образования;

3) способствование в установлении равного доступа к полноценному образованию разных категорий обучающихся в соответствии с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

4) расширение возможности социализации учащихся, обеспечении преемственности между общим и профессиональным образованием, более эффективной подготовке выпускников 9-х классов к освоению программ профессионального образования.

**28. Набор общеобразовательных предметов, включенных в базовые общеобразовательные курсы:**

1) математика, русский язык и литература, история, физическая культура, физика, биология, география;

2) математика, русский язык и литература, история, физическая культура, интегрированные курсы обществоведения (для необществоведческих профилей), интегрированный курс естествознания (для неестественнонаучных профилей);

3) математика, русский язык и литература, история, физическая культура, элективные курсы;

4) все вышеперечисленные наборы.

**29. Характеристики профильных общеобразовательных курсов следующие:**

1) в состав входят только курсы, углубляющие содержание базовых общеобразовательных предметов;

2) на профильном уровне базовые предметы могут быть представлены совокупностью отдельных профильных курсов;

3) содержание профильных курсов должно определяться стандартом, а их предельный объем – федеральным базисным учебным планом;

4) по содержанию профильных курсов предусмотрено проведение ЕГЭ;

5) все вышеперечисленные характеристики.

**30. Особенности элективных курсов следующие:**

1) содержание элективных курсов может описываться в форме примерных учебных программ;

2) элективные курсы не фиксируются в форме государственного образовательного стандарта;

3) по содержанию элективных курсов не предусмотрено проведение ЕГЭ;

4) все вышеперечисленные особенности;

5) по содержанию элективных курсов предусмотрено проведение ЕГЭ.

**31. Экспериментальная площадка по реализации предпрофильной подготовки осуществляет следующие виды деятельности:**

1) определение совокупности ОУ, в которых будет вестись предпрофильная подготовка девятиклассников, предварительное проектирование сети профильного обучения и организация информационной работы для ОУ;

2) отработка различных моделей предпрофильной подготовки, системы интегральной накопительной оценки и вариантов построения образовательного рейтинга выпускников основной школы, различных звеньев оптимизации взаимодействия ОУ в рамках сетевой формы, включая академические, организационные, экономические аспекты взаимодействия;

3) отработка моделей реализации дистанционного образования в процессах предпрофильной и профильной подготовки;

4) создание муниципальных экзаменационных комиссий по проведению итоговой аттестации выпускников 9-х классов, типологии территориальных образовательных сетей;

5) все вышеперечисленные особенности.

**32. Особенности базовой модели предпрофильной подготовки, отражающие возможные объемы и основные составляющие предпрофильной подготовки, следующие:**

1) базовый объем предпрофильной подготовки – 102 часа;

2) 2/3 объема предпрофильной подготовки (2 часа в неделю) отводится на специально организованные краткосрочные курсы по выбору; содержание, форма организации краткосрочных курсов ориентированы, прежде всего, на организацию занятий, способствующих самоопределению ученика относительно профиля обучения в старшей школе;

3) 1/3 объема предпрофильной подготовки (30–35 часов в год) отводится на информационную работу, а также на мероприятия профориентационного характера и на психолого-педагогическую диагностику, консультирование девятиклассников;

4) все вышеперечисленные особенности.

**33. Возможности в отношении объемов учебного времени для предпрофильной подготовки, исходя их действующего на сегодня для массовой школы БУП-98, следующие:**

1) с переходом на профильное обучение и, соответственно, с введением обязательной предпрофильной подготовки, следует переходить на шестидневную учебную неделю в 9-х классах;

2) ввести промежуточный вариант между пяти- и шестидневной учебной неделей, добавив к объему, предусмотренному пятидневкой, еще один урок в неделю;

3) шестидневная учебная неделя вполне достаточна для организации предпрофильной подготовки по базовому варианту (3 часа в неделю);

4) курсы предпрофильной подготовки должны быть краткосрочными (месяц, четверть или полугодие) и двухчасовыми;

5) все вышеперечисленные возможности организации предпрофильной подготовки.

**34. Особенности разработки и организации элективных курсов в составе предпрофильной подготовки следующие:**

1) набор предлагаемых курсов должен носить вариативный характер, их количество должно быть избыточным;

2) необходимо создать условия в организации учебного процесса, позволяющие ученику менять наполнение индивидуального учебного плана курсами по выбору как минимум два раза за учебный год;

3) содержание курсов предпрофильной подготовки должно включать не только информацию, расширяющую сведения по учебным предметам, но и знакомить учеников со способами деятельности, необходимыми для успешного освоения программы того или иного профиля;

4) содержание курсов предпрофильной подготовки может включать оригинальный материал, выходящий за рамки школьной программы;

5) все вышеперечисленные особенности.

**35. Оптимальная продолжительность предметно ориентированных курсов следующая:**

1) месяц или четверть;

2) четверть или полугодие;

3) полугодие;

4) нет правильного ответа,

**36. Задачи межпредметных (ориентационных) курсов:**

1) познакомить учеников на практике со спецификой типичных видов деятельности, соответствующих наиболее распространенным профессиям;

2) поддерживать мотивацию ученика, способствуя тем самым внутри-профильной специализации;

3) все вышеперечисленные задачи;

4) организация дифференциации и индивидуализации обучения.

**37. Оптимальная продолжительность ориентационных курсов следующая:**

- 1) четверть или полугодие;
- 2) месяц или четверть;
- 3) четверть;
- 4) месяц;
- 5) по усмотрению ОУ.

**38. Функция информационной работы как компонента предпрофильной подготовки:**

- 1) создание и распространение образовательных карт муниципального образования, знакомящих школьников со спецификой требований и особенностями профильного обучения в различных образовательных учреждениях;
- 2) организация внутришкольной (урочной или лекционно-семинарской) работы, направленной на общение с учащимися, родителями;
- 3) все вышеперечисленные функции;
- 4) организация дифференциации и индивидуализации образовательного процесса-

**39. Понятие «профильная ориентация» означает:**

- 1) специально организованная деятельность, направленная на оказание учащимися психолого-педагогической поддержки в проектировании вариантов продолжения обучения в профильных и непрофильных классах старшей школы, в учреждениях профессионального образования;
- 2) форма фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьников в период его обучения;
- 3) форма индивидуализации и дифференциации образования;
- 4) организация дифференцированного обучения.

**40. Содержание подготовки учащихся на пропедевтическом этапе включает следующие виды деятельности:**

- 1) презентация образовательной карты территории;
- 2) предварительная диагностика образовательного запроса школьников с учетом мнения их родителей, основных мотивов предстоящего выбора, интересов и склонностей;
- 3) дифференциация учащихся в соответствии с их потребностью в различных вариантах предпрофильной подготовки;
- 4) все вышеперечисленные виды деятельности.

**41. Содержание подготовки учащихся на основном этапе включает следующие виды деятельности:**

- 1) обучение способами принятия решений в выборе индивидуального маршрута образовательной деятельности;
- 2) организация процедур психолого-педагогической диагностики и самодиагностики, позволяющих строить версии о предрасположенности к тем или иным направлениям образовательной деятельности в условиях профильного обучения;
- 3) анализ образовательных ситуаций, в которых создаются условия для выявления основных ограничителей (затруднений, проблем) свободы выбора профиля обучения;
- 4) все вышеперечисленные виды деятельности.

**42. Содержание подготовки учащихся на завершающем этапе включает следующие виды деятельности:**

- 1) реализация «проб выбора профиля обучения», серии эвристически ориентированных заданий, прогнозирующих соответствие личностной заинтересованности школьника в обучении на данном профиле, а также возможностей школьника требованиям избираемого профиля;
- 2) использование матриц и схем альтернативного выбора, которые позволяют формулировать, ранжировать и наглядно, «количественно» соотносить аргументы «за» и «против» совершаемого выбора профиля;
- 3) ранжирование («взвешивание») факторов учителями, учащимися и их родителями независимо друг от друга;
- 4) все вышеперечисленные виды деятельности.

**43. Учащиеся 9-х классов на завершающем этапе должны быть дифференцированы по следующим признакам:**

- 1) способные либо не способные к самостоятельному формулированию запроса образовательному учреждению;
- 2) связывающие либо не связывающие профильное обучение с дальнейшей образовательной и профессиональной деятельностью;
- 3) обладающие либо не обладающие необходимым уровнем сформированности общеобразовательных способностей универсального характера, востребованных не только в том или ином профиле обучения, но и в соответствующих им вариантах дальнейшего жизненного, профессионального и социального становления;
- 4) все вышеперечисленные виды деятельности.

**44. «Портфолио» означает:**

- 1) способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьников в определенный период его обучения;

2) коллекция работ и результатов учащегося, которая демонстрирует его усилия, прогресс и достижения в различных областях;

3) дополнения традиционных контрольно-оценочных средств, направленных, как правило, на проверку репродуктивного уровня усвоения информации, фактологических и алгоритмических знаний и умений, включая экзамены;

4) отчет по процессу образования подростка, позволяющий увидеть картину значимых образовательных результатов в целом, отследить индивидуальный прогресс ученика в широком образовательном контексте;

5) все вышеперечисленные определения.

#### **45. Педагогические задачи, решаемые портфолио, следующие:**

1) поддерживать высокую учебную мотивацию школьников, поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;

2) развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности учащихся, формировать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;

3) содействовать индивидуализации (персонализации) образования школьников;

4) закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешной социализации;

5) все вышеперечисленные задачи.

#### **46. Типы портфолио следующие:**

1) документов, работ, отзывов;

2) документов, работ, затрат;

3) работ, отзывов, результатов;

4) документов, содержания, условий,

#### **47. Преимущества «портфолио документов» (портфель сертифицированных (документированных) индивидуальных образовательных достижений) следующие:**

1) предполагает возможность как качественной, так и количественной оценки материалов портфолио;

2) итоговый документ представлен в виде вкладыша в аттестат и содержит итоговый балл, а также перечень и оценки сертификатов, входящих в его состав;

3) итоговая балльная оценка делает портфолио этого типа действенным механизмом определения образовательного рейтинга ученика, так как может стать значимой составляющей этого рейтинга (наряду с оценками, полученными при итоговой аттестации);

4) все вышеперечисленные преимущества.

**48. Ограничения «портфолио документов»:**

- 1) не описывает процесса индивидуального развития ученика, разнообразия его творческой активности, его учебного стиля, интересов;
- 2) не предполагает количественную оценку материалов портфолио;
- 3) не предполагает качественную оценку материалов портфолио;
- 4) все вышеперечисленные ограничения.

**49. Преимущества «портфолио работ» следующие:**

- 1) предполагает качественную оценку, например, по параметрам полноты, разнообразия и убедительности материалов, качества представленных работ, ориентированности на выбранный профиль обучения и др.;
- 2) оформляется в виде творческой книжки ученика с приложением его работ, представленных в виде текстов, электронных версий, фотографий, видеозаписей;
- 3) дает широкое представление о динамике учебной и творческой активности ученика, направленности его интересов, характере предпрофильной подготовки;
- 4) все вышеперечисленные преимущества.

**50. Ограничения «портфолио работ»:**

- 1) не описывает процесса индивидуального развития ученика, разнообразия его творческой активности, его учебного стиля, интересов;
- 2) качественная оценка портфолио дополняет результаты итоговой аттестации, но не может войти в образовательный рейтинг ученика в качестве суммарной составляющей;
- 3) сложность формализации и учета собранной информации;
- 4) все вышеперечисленные ограничения.

**51. Примерные варианты записей в «портфолио работ» следующие:**

- 1) исследовательские работы и рефераты (указываются изученные материалы, название реферата, количество страниц, иллюстраций и т. п.), проектные работы (указывается тема проекта, дается описание работы, возможно приложение в виде фотографий, текста работы в печатном или электронном варианте);
- 2) техническое творчество: модели, макеты, приборы (указывается конкретная работа, дается ее краткое описание), работы по искусству (дается перечень работ, фиксируется участие в выставках) и другие формы творческой активности (участие в школьном театре, оркестре, хоре; указывается продолжительность подобных занятий, участие в гастролях и концертах);



3) элективные курсы и факультативы (делается запись о названии курса, его продолжительности, форме, в которой проходили занятия), различные практики: языковая, социальная, трудовая, педагогическая. Фиксируется вид практики, место, в котором она проходила, ее продолжительность, занятия в учреждениях дополнительного образования, на различных учебных курсах (указывается название учреждения или организации, продолжительность занятий и их результаты);

4) участие в олимпиадах и конкурсах (указывается вид мероприятия, время его проведения, достигнутый учеником результат), в научных конференциях, учебных семинарах и лагерях (указывается тема мероприятия, название проводившей его организации и форма участия в нем ученика), в спортивных достижениях (делается запись об участии в соревнованиях, наличии спортивного разряда);

5) все вышеперечисленные варианты.

**52. Преимущества «портфолио отзывов» (характеристики отношения школьника к различным видам деятельности, представленные учителями, родителями, письменный анализ самого школьника своей деятельности и ее результатов) следующие:**

1) может быть представлен в виде текстов заключений, рецензий, отзывов, резюме, эссе, рекомендательных писем и т.д.;

2) дает возможность включить механизмы самооценки ученика, что повышает степень осознанности процессов, связанных с обучением и выбором профильного направления;

3) все вышеперечисленные преимущества;

4) нет правильного ответа.

**53. Ограничения «портфолио отзывов»:**

1) сложность формализации и учета собранной информации;

2) не описывает процесса индивидуального развития ученика, разнообразия его творческой активности, его учебного стиля, интересов;

3) качественная оценка портфолио дополняет результаты итоговой аттестации, но не может войти в образовательный рейтинг ученика в качестве суммарной составляющей;

4) все вышеперечисленные ограничения.

**54. Примерный перечень документов «портфолио отзывов» следующий:**

1) заключение о качестве выполненной работы (в научном обществе школьников); рецензия на статью, опубликованную в СМИ; отзыв о работе в творческом коллективе учреждения дополнительного образования, о выступлении на научно-практической конференции старшеклассников;

2) резюме, подготовленное школьником, с оценкой собственных учебных достижений;

3) эссе школьника, посвященное выбору направления дальнейшего обучения;

4) рекомендательное письмо о прохождении социальной практики;

5) все вышеперечисленные документы.

**55. Функции экспертной группы (ЭГ) по портфолио:**

1) определение состава портфолио, который может включать широкий набор сертификатов индивидуальных образовательных достижений, проектных и исследовательских работ, публикаций и других свидетельств учебной и творческой активности ученика;

2) ранжирование сертификатов индивидуальных учебных достижений в соответствии с установленными им шкалами;

3) разработка предложений по следующим позициям: максимальный общий балл портфолио, то есть его возможный удельный вес в суммарном образовательном рейтинге ученика, а также порядок его исчисления; механизмы и способы качественного оценивания материалов рабочего портфолио и варианты его учета при формировании итогового образовательного рейтинга ученика,

4) разработка проекта итогового документа по портфолио, дополняющего аттестат;

5) все вышеперечисленные функции.

**56. Перспективы портфолио состоят в следующем:**

1) в возможности строиться не только применительно к девятиклассникам;

2) в возможности строиться не только в привязке к своей «рейтинговой функции» – можно предполагать, что портфолио сможет оказаться новым педагогическим средством, интересным и эффективным для учащихся более раннего возраста;

3) в повышении мотивации достижений;

4) все вышеперечисленные перспективы.

**Инструкция по проверке заданий в тестовой форме:**

<b>№</b>	<b>Ответ</b>	<b>№</b>	<b>Ответ</b>	<b>№</b>	<b>Ответ</b>	<b>№</b>	<b>Ответ</b>
1	5	15	3	29	5	43	4
2	2	16	1	30	4	44	5
3	5	17	5	31	5	45	5
4	1	18	4	32	4	46	1
5	3	19	5	33	5	47	4
6	2	20	1	34	5	48	1
7	1	21	5	35	2	49	4
8	4	22	1	36	3	50	2
9	2	23	5	37	3	51	5
10	4	24	4	38	3	52	3
11	5	25	5	39	1	53	1
12	1	26	5	40	4	54	5
13	4	27	1	41	4	55	5
14	2	28	2	42	4	56	4

## ВЕДУЩИЙ ИЛИ ВЕДОМЫЙ?<sup>21</sup>

*Ответьте, пожалуйста, на следующие вопросы (да, нет):*

1. Как, по-вашему, подошла бы Вам профессия актера или политика? Да – 5 очков; нет – 0 очков.
2. Раздражают ли Вас люди, которые стремятся одеваться и вести себя экстравагантно? Да – 0 очков; нет – 5 очков.
3. Можете ли Вы разговаривать с другим человеком о Ваших интимных проблемах? Да – 5 очков; нет – 0 очков.
4. Сразу ли Вы реагируете на малейшие проявления неверной трактовки Ваших слов и поступков? Да – 5 очков; нет – 0 очков.
5. Чувствуете ли Вы дискомфорт, когда другие добились успеха в той сфере, где Вы сами хотели его добиться? Да – 5 очков; нет – 0 очков.
6. Любите ли Вы заниматься каким-нибудь трудным делом, чтобы показать, что Вы способны на это? Да – 5 очков; нет – 0 очков.
7. Могли бы Вы посвятить всего себя достижению чего-нибудь выдающегося? Да – 5 очков; нет – 0 очков.
8. Устраивает ли Вас один и тот же круг друзей? Да – 0 очков; нет – 5 очков.
9. Предпочитаете ли Вы вести жизнь размеренную, расписанную по часам? Да – 0 очков; нет – 5 очков.
10. Любите ли Вы менять мебель? Да – 5 очков; нет – 0 очков.
11. Нравится ли Вам делать что-нибудь всякий раз по-новому? Да – 5 очков; нет – 0 очков.
12. Любители Вы осаживать того, кто, по-вашему, слишком самоуверен? Да – 5 очков; нет – 0 очков.
13. Нравится ли Вам демонстрировать, что Ваш начальник или лицо, почитаемое за авторитет, оказывается неправым? Да – 5 очков; нет – 0 очков.

**Если вы набрали от 65 до 35 очков:** Вы – человек, обладающий хорошими задатками, чтобы эффективно влиять на окружающих, изменять их мнения, советовать им, управлять ими. Во взаимоотношениях с людьми Вы чувствуете себя вполне уверенно. Вы убеждены, что человек не должен замыкаться в себе, избегать людей. Вы чувствуете в себе потребность что-то делать для окружающих, руководить ими, указывать им на ошибки, учить их, чтобы пробуждать в них интерес к внешнему миру.

**Если Вы набрали от 35 до 0 очков:** Вы бываете малоубедительны даже тогда, когда абсолютно правы. Вы считаете, что Ваша жизнь должна быть построена на принципах дисциплины, здравого смысла, а ее течение должно быть хорошо прогнозируемым. Иногда Вы бываете чрезмерно не уверены в себе и из-за этого не можете достичь намеченного.

<sup>21</sup> Москвина Л. Энциклопедия психологических тестов. Саратов: Изд-во «Научная книга», 1996. 336 с. С.100.

**Результаты исследования эффективности профилизации образовательной среды на уровне дошкольного образования (констатирующий эксперимент)**

Критерии и показатели	КГ			ЭГ		
	Выс. ур.	Сред. ур.	Низк. ур.	Выс. ур.	Сред. ур.	Низк. ур.
<b>Критерий 1</b> – Преемственность в образовании личности на всех этапах профилизации						
1.1. Качество проявления потребности в получении проф.-значимой информации			+			+
1.2. Мотивация к проявлению личностных основ готовности к проф. самоопределению			+			+
1.3. Готовность к реализации опыта социального научения в процессе дошкольного образования		+			+	
<b>Критерий 2</b> – Реализация социально-профессиональной основы подготовки личности						
2.1. Направленность на идентификацию формируемых учебных умений и имеющегося опыта социального действия		+			+	
2.2. Интерес к рационализации практических действий	+			+		
<b>Критерий 3</b> – Реализация аксиологической и акмеологической направленности пед. сопровождения личности в процессе профилизации образовательной среды						
3.1. Уровень открытости взаимодействия участников образования	+			+		
3.2. Ценностное восприятие личности ребенка	+			+		
3.3. Эмоционально-волевое восприятие личности педагога в процессе взаимодействия	+				+	
3.4. Осознание дошкольником необходимости активного социального действия			+			+
3.5. Готовность дошкольника проявить учебные умения в стандартных ситуациях		+			+	
3.6. Уровень развития культуры самообслуживания ребенка		+			+	
<b>Критерий 4</b> – Личностная направленность взаимодействия участников профилизации						
4.1. Активность участников социального и дидактического взаимодействия			+			+

**Результаты исследования эффективности профилизации  
на уровне общего образования (констатирующий эксперимент)**

Критерии и показатели	КГ			ЭГ		
	Выс. ур.	Сред. ур.	Низк. ур.	Выс. ур.	Сред. ур.	Низк. ур.
<b>Критерий 1</b> – Преемственность в образовании личности на всех этапах профилизации						
1.1. Потребность в формировании проф.-направленной дидактической самореализации			+			+
1.2. Наличие внутренней мотивации к проф.-направленному учебному действию		+			+	
1.3. Готовность педагогов к сопровождению личности в проф.-направленной ситуации		+			+	
1.4. Качество профессионально-направленного развития обучающегося в учебных ситуациях		+			+	
1.5. Личностно-ориентированный характер взаимодействия участников пед. процесса		+			+	
<b>Критерий 2</b> – Реализация социально-профессиональной основы подготовки личности						
2.1. Качество профилизации образования		+			+	
2.2. Наличие профессионального интереса		+		+		
<b>Критерий 3</b> – Аксиологической и акмеологической направленности пед. сопровождения личности						
3.1. Мотивация и направленность учащегося на учебную деятельность		+			+	
3.2. Ценность взаимного восприятия участников педагогического процесса		+			+	
3.3. Возможность соотнесения культуры педагога и школьника			+		+	
3.4. Осознание школьником социальной значимости учебного действия		+			+	
3.5. Готовность школьника проявить учебные умения в профессионально значимом аспекте		+			+	
3.6. Уровень развития культуры учебного труда			+			+
<b>Критерий 4</b> – Личностная направленность взаимодействия участников профилизации						
4.1. Познавательная активность участников профилированного образовательного процесса			+			+

**Результаты исследования эффективности профилизации образовательной среды на уровне профессионального образования (констатирующий эксперимент)**

Критерии и показатели	КГ			ЭГ		
	Выс. ур.	Сред. ур.	Низк. ур.	Выс. ур.	Сред. ур.	Низк. ур.
<b>Критерий 1</b> – Преемственность в образовании личности на всех этапах профилизации						
1.1. Качество проявления личностью профессиональной потребности			+			+
1.2. Наличие профессиональной мотивации			+			+
1.3. Готовность к профессиональной самореализации			+			+
<b>Критерий 2</b> – Реализация социально-профессиональной основы подготовки личности						
2.1. Возможность формирования профессиональной мотивации и направленности		+		+		
2.2. Готовность к профессиональному действию			+		+	
<b>Критерий 3</b> – Реализация аксиологической и акмеологической направленности педагогического сопровождения личности в процессе профилизации образовательной среды						
3.1. Уровень компетентности взаимодействия участников педагогического процесса		+			+	
3.2. Ценностная значимость восприятия учащимися уровня готовности педагога к профессиональному действию		+			+	
3.3. Возможность соотнесения профессиональной культуры педагога и направленности учащегося на профессиональную деятельность		+			+	
3.4. Осознание учащимися профессиональной значимости учебного действия			+			+
3.5. Готовность учащегося соотнести учебные и профессиональные действия			+			+
3.6. Взаимосвязь учебной и профессиональной ситуации самоопределения личности учащегося			+			+
<b>Критерий 4</b> – Личностная направленность взаимодействия участников профилизации						
4.1. Профессионально-направленная активность участников профилизации			+			+

**Результаты исследования эффективности профилизации на уровне дошкольного образования (результативно-оценочный эксперимент)**

Критерии и показатели	КГ			ЭГ		
	Выс. ур.	Сред. ур.	Низк. ур.	Выс. ур.	Сред. ур.	Низк. ур.
<b>Критерий 1</b> – Преемственность в образовании личности на всех этапах профилизации						
1.1. Качество проявления потребности в получении проф.-значимой информации			+	+		
1.2. Мотивация к проявлению личностных основ готовности к проф. самоопределению			+	+		
1.3. Готовность к реализации опыта социального научения в процессе дошкольного образования		+			+	
<b>Критерий 2</b> – Реализация социально-профессиональной основы подготовки личности						
2.1. Направленность на идентификацию формируемых учебных умений и имеющегося опыта социального действия		+		+		
2.2. Интерес к рационализации практических действий		+		+		
<b>Критерий 3</b> – Реализация аксиологической и акмеологической направленности педагогического сопровождения личности в процессе профилизации образовательной среды						
3.1. Уровень открытости взаимодействия участников образования		+		+		
3.2. Ценностное восприятие личности ребенка		+		+		
3.3. Эмоционально-волевое восприятие личности педагога в процессе взаимодействия			+	+		
3.4. Осознание дошкольником необходимости активного социального действия			+	+		
3.5. Готовность дошкольника проявить учебные умения в стандартных ситуациях		+			+	
3.6. Уровень развития культуры самообслуживания ребенка		+			+	
<b>Критерий 4</b> – Личностная направленность взаимодействия участников профилизации						
4.1. Активность участников социального и дидактического взаимодействия			+	+		



**Результаты исследования эффективности профилизации на уровне  
общего образования (результативно-оценочный эксперимент)**

Критерии и показатели	КГ			ЭГ		
	Выс. ур.	Сред. ур.	Низк. ур.	Выс. ур.	Сред. ур.	Низк. ур.
<b>Критерий 1 –</b> Преемственность в образовании личности на всех этапах профилизации						
1.1. Потребность в формировании профессионально-направленного опыта дидактической самореализации			+	+		
1.2. Наличие внутренней мотивации к проф.-направленному учебному действию			+	+		
1.3. Готовность педагогов к сопровождению личности обучающегося в профессионально-направленной учебной ситуации		+		+		
1.4. Качество профессионально-направленного развития обучающегося в учебных ситуациях			+	+		
1.5. Личностно-ориентированный характер взаимодействия участников пед. процесса			+	+		
<b>Критерий 2 –</b> Реализация социально-профессиональной основы подготовки личности						
2.1. Качество профилизации образования			+	+		
2.2. Наличие профессионального интереса			+	+		
<b>Критерий 3 –</b> Аксиологическое и акмеологическое пед. сопровождение личности						
3.1. Мотивация и направленность учащегося на учебную деятельность		+		+		
3.2. Ценность взаимного восприятия участников педагогического процесса		+		+		
3.3. Возможность соотнесения культуры педагога и школьника			+	+		
3.4. Осознание школьником социальной значимости учебного действия		+		+		
3.5. Готовность школьника проявить учебные умения в профессионально значимом аспекте			+	+		
3.6. Уровень развития культуры учебного труда			+	+		
<b>Критерий 4 –</b> Личностная направленность взаимодействия участников профилизации						
4.1. Познавательная активность участников профилированного образовательного процесса			+	+		

**Результаты исследования эффективности профилизации образовательной среды на уровне профессионального образования (результативно-оценочный эксперимент)**

Критерии и показатели	КГ			ЭГ		
	Выс. ур.	Сред. ур.	Низк. ур.	Выс. ур.	Сред. ур.	Низк. ур.
<b>Критерий 1</b> – Преемственность в образовании личности на всех этапах профилизации						
1.1. Качество проявления личностью профессиональной потребности			+	+		
1.2. Наличие профессиональной мотивации			+	+		
1.3. Готовность к профессиональной самореализации			+	+		
<b>Критерий 2</b> – Реализация социально-профессиональной основы подготовки личности						
2.1. Возможность формирования профессиональной мотивации и направленности			+	+		
2.2. Готовность к профессиональному действию			+	+		
<b>Критерий 3</b> – Реализация аксиологической и акмеологической направленности педагогического сопровождения личности в процессе профилизации образовательной среды						
3.1. Уровень компетентности взаимодействия участников педагогического процесса			+	+		
3.2. Ценностная значимость восприятия учащимися уровня готовности педагога к профессиональному действию			+	+		
3.3. Возможность соотнесения профессиональной культуры педагога и направленности учащегося на профессиональную деятельность			+	+		
3.4. Осознание учащимися профессиональной значимости учебного действия			+	+		
3.5. Готовность учащегося соотнести учебные и профессиональные действия			+	+		
3.6. Взаимосвязь учебной и профессиональной ситуации самоопределения личности учащегося			+	+		
<b>Критерий 4</b> – Личностная направленность взаимодействия участников профилизации						
5.1. Профессионально-направленная активность участников профилизации			+	+		

## О Г Л А В Л Е Н И Е

ПРЕДИСЛОВИЕ .....	3
Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ МЕТОДОЛОГИИ ПОЗНАНИЯ .....	5
1.1. Исторические аспекты формирования психолого-педагогической диагностики как специфического вида познания.....	7
1.2. Понятийная основа психолого-педагогической диагностики и диагностического инструментария .....	22
1.3. Надежность и валидность как основные критерии эффективности диагностического инструментария.....	66
Глава II. ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДИАГНОСТИКИ УРОВНЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ПРОФИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ .....	78
2.1. Качество образования – как фактор эффективности процесса профилизации образовательной среды.....	78
2.2. Методология диагностики качества профилизации образовательной среды на констатирующем этапе опытно- экспериментальной работы.....	88
2.3. Анализ результативно-оценивающего этапа опытно- экспериментальной работы по диагностике эффективности процесса профилизации образовательной среды.....	119
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	152
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК .....	153
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	158

Научное издание

Каргина Елена Михайловна

**ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ  
УРОВНЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ПРОФИЛИЗАЦИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Монография

**В авторской редакции**  
**Верстка Т.А. Лильп**

---

Подписано в печать 1.04.15. Формат 60×84/16.

Бумага офисная «Снегурочка». Печать на ризографе.

Усл.печ.л. 13,72. Уч.-изд.л. 14,75. Тираж 500 экз. 1-й завод 100 экз.

Заказ №116.

---

Издательство ПГУАС.  
440028, г. Пенза, ул. Германа Титова, 28.