

В. Г. МАКСИМОВ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ШКОЛЕ

Допущено

Учебно-методическим объединением по специальностям педагогического образования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 031000 — Педагогика и психология

УДК 371(075.8)
ББК 74.00я73
М 15

Рецензенты:

доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогики высшей школы МПГУ,
профессор, академик РАО *В.А. Слостенин*;
доктор педагогических наук, зав. кафедрой педагогики Казанского
госуниверситета, профессор, член-корреспондент РАО *В.И. Андреев*

Максимов В. Г.

М 15 Педагогическая диагностика в школе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 272 с.

ISBN 5-7695-0925-2

В пособии даны диагностические методики, необходимые для всестороннего анализа педагогического процесса в школе, его планирования и прогнозирования. Значительное место уделяется современным методам диагностики общего физического, социального и психического развития школьника, воспитательных возможностей классного коллектива, воспитательного потенциала семьи школьника, общего состояния учебного процесса в классе (школе), а также научной организации педагогического контроля в школе.

Может быть полезно учителям, преподавателям и руководителям средних, в том числе средних специальных, учебных заведений.

УДК 371(075.8)
ББК 74.00я73

ISBN 5-7695-0925-2

© Максимов В. Г., 2002
© Издательский центр «Академия», 2002

Предисловие

Одним из важнейших путей улучшения учебно-воспитательной работы школы в современных условиях является построение ее на основе педагогической диагностики. К сожалению, в школьной практике диагностика пока не воспринимается как обязательный компонент педагогического процесса. Это ведет к поверхностному знанию детей, к усредненности всех педагогических установок (содержания, форм, методов, средств воздействия) при возрастающем индивидуальном своеобразии современных школьников.

Основным объектом воспитательного процесса в школе является личность школьника как носитель социально-ценностных отношений, как субъект отношений и деятельности, как индивидуальность с неповторимыми чертами и качествами, свободно и достойно проявляющая свое личное *Я*.

В условиях социально-экономической перестройки общества формирование личности учащегося — очень сложное дело, предполагающее не только знание своего предмета и всего того, что получает будущий учитель в педагогическом высшем учебном заведении в рамках типовых учебных планов. В сложившейся в обществе обстановке подлинный педагог должен быть подготовленным к глубокому научно обоснованному анализу педагогического процесса, чтобы суметь отойти от стремления опираться только на интуицию и изменить свою позицию с «мне так кажется» на позицию «объективно установлено, что...». Только в этом случае будет сделано нужное продвижение в профессиональной подготовке учителя, в формировании его профессиональной самостоятельности и творческой индивидуальности.

Чтобы решить эту задачу, необходимо в педагогических вузах специально готовить будущих учителей к профессионально-диагностической деятельности, тогда педагогическая диагностика в руках воспитателей станет инструментом, с помощью которого они смогут точно определять пути реализации своих психолого-педагогических и методических намерений, получают новые знания в области обучения и воспитания и окажутся более подготовленными к встрече с вопросами, не решенными в науке или решенными частично.

Поворот школы к личности ребенка обусловлен не только социальными преобразованиями в обществе, но и, в большей степени, — достижениями психологии и педагогики — наук о чело-

веке и формировании его личности. Психологизация и педагогизация, происходящие после длительного периода униформации школы, позволяют педагогическому коллективу в центр своей деятельности поставить личность ребенка и мобилизовать все усилия во имя его развития и счастья. Именно такой поворот вынуждает школу строить весь учебно-воспитательный процесс на основе педагогической диагностики.

Материал, представленный в данном учебном пособии, — результат многолетнего чтения автором спецкурса «Общие основы педагогической диагностики в школе» в Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева. В пособии широко использованы труды К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, В. И. Андреева, В. С. Аванесова, А. Г. Асмолова, А. А. Бодалева, Б. П. Битенаса, Н. К. Голубева, К. Ингенкампа, Л. И. Катаевой, А. И. Кочетова, Б. Т. Лихачева, Б. Ф. Ломова, А. В. Мудрика, К. К. Платонова, Л. Ю. Сироткина, В. А. Сластенина, Ю. П. Сокольников и др., а также результаты исследований, проведенных на кафедре педагогики начального образования психолого-педагогического факультета ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. К работе привлекались студенты данного факультета, а также учителя начальных классов и классные руководители чебоксарских общеобразовательных школ № 44 и № 59, красноармейской средней школы № 1 Чувашской Республики. В значительной мере благодаря этому оказалось возможным создание настоящего учебного пособия.

Глава 1

ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ И ЕЕ ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ

1.1. Краткая историография педагогической диагностики

История развития педагогической диагностики насчитывает столько же лет, сколько вся педагогическая деятельность. Любой педагог, строивший свою профессиональную деятельность планомерно и целенаправленно, всегда пытался определить мотивацию своих усилий и их результаты. Это делалось на протяжении нескольких тысячелетий педагогической деятельности с помощью методов, которые по нашим нынешним понятиям являются донаучными.

Если педагогическая диагностика в кратком ее изложении, в сущности, является процессом и конечным итогом изучения результативности учебно-воспитательного процесса на основе изменений в уровне воспитанности и образованности учащихся и роста педагогического мастерства, то ее предыстория уходит в глубину веков. Она связана с испытаниями различных способностей, знаний и навыков учащихся. Сообщается, что уже в середине III тысячелетия до н. э. 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. (М. А. Дандамаев, 1983).

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 (В. А. Аванесов, 1982). Все эти жестокие испытания дополня-

лись 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 суровую систему испытаний успешно преодолел знаменитый ученый древности Пифагор. Вернувшись позже в Грецию, он основал школу, в которую допускал только тех, кто был способен преодолеть серию различных испытаний, похожих на те, которые он выдержал сам. Как свидетельствуют источники¹, Пифагор подчеркивал важную роль интеллектуальных способностей, утверждая, что «не из каждого дерева можно выточить Меркурия», и потому, вероятно, придавал большое значение диагностике именно этих способностей. Для этого каждому давалась сравнительно трудная математическая задача. В случае ее решения претендента принимали сразу. Однако чаще всего задача не решалась, после чего неудачника вводили в зал, где ученики по правилам испытаний должны были беспощадно поднимать его на смех, давая ему обидные прозвища. Если поведение новичка в этой критической ситуации характеризовалось умением отвечать на выпады, хорошо и достойно держать себя, его принимали в школу².

Особенное значение Пифагор придавал смеху и походке молодых людей, утверждая, что манера смеяться является самым хорошим показателем характера человека. Он внимательно относился к рекомендациям родителей и учителей, тщательно вел наблюдение за каждым новичком после того, как последнего приглашали свободно высказываться и, не стесняясь, смело оспаривать мнения собеседников.

В Древнем Китае за 2200 лет до н. э. уже 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, в меру эрудированных и, главное, лояльных по отношению к власти людей для последующего их использования на административной службе (P. Dubois, 1970).

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 иран-

¹ См.: Голицын Н. Н. Исторические этюды Древней Греции: Пифагор // Москвитянин. — 1855. — № 19, 20.

² См. там же.

цев, 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 Вазургмихр 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 (И. А. Орбели, 1936).

Другим свидетельством использования испытаний тестового характера являются материалы, излагающие основы религиозного учения чань-буддизма. Учителя чань-буддизма использовали загадки, вопросы-парадоксы с одновременным созданием ситуации психологического стресса. Отвечать на них необходимо было сразу, на раздумывание не отводилось ни секунды. Как отмечает Н. В. Абаев, в чаньских поединках-диалогах сама парадоксальность постановки вопросов (например, была ли борода у бородатого варвара или имеет ли собака природу Будды) создавала драматическое напряжение, которое усиливалось всем образом действий наставника. Хватая своего оппонента и крича на него: «Говори! Говори! Отвечай немедленно!», он создавал ситуацию психического напряжения. Чаньские парадоксальные загадки использовались, по мнению этого же автора, в качестве тестов на определенный «чаньский» ход мышления. В зависимости от того, как тестируемый неопит отвечал на эти загадки, опытный наставник определял, на каком уровне «просветленности» он находится и какие меры нужно принять для углубления его «чаньского опыта», а также выявлял симулянтов, скрывавших за внешней грубостью и странностью манер свою некомпетентность (Н. В. Абаев, 1980).

В созданном чжурчжэнями государстве Цзинь результаты экзаменов применялись для распределения выпускников медицинского училища. Из числа выдержавших экзамены лучшие поступали на государственную службу в качестве практикующих врачей, преподавателей или исследователей, худшие получали разрешение заниматься частной практикой. Не выдержавшим экзамен рекомендовалось либо продолжить подготовку, либо сменить профессию (М. В. Воробьев, 1983).

Различные конкурсы и экзамены устраивались и в средневековом Вьетнамском государстве. Всего за два года в период с 1370 по 1372 г. удалось провести переаттестацию всех военных и гражданских чиновников, что позволило организовать проверку государственного аппарата по всей стране. В результате этого Вьетнам стал сильным и жизнеспособным феодальным государством; особое внимание было уделено созданию боеспособного офицерского корпуса. В XV в. конкурсные испытания были упорядочены. Они проводились по этапам и турам. Присвоение высших степеней на экзаменах сопровождалось большими почестями. Лауреаты получали подарки от короля, их имена вносились в «золотой список»,

который вывешивался у Восточных ворот столицы, об их победах на конкурсе сообщалось в родную общину. Имена наиболее отличившихся высекались на специальных каменных стенах, установленных в Храме литературы (Э. О. Берзин, 1982).

Интересные данные об обучении шаманов приводит В. Н. Басилов. У некоторых народов, например у эскимосов, чуть ли не каждый взрослый мужчина считал себя способным к шаманству, но эти претензии отвергались в процессе испытаний. Проверка и ее результат — признание были неперемненными условиями шаманской деятельности. У разных народов проверка шамана принимала различные формы. В частности, когда у казахов кто-либо объявлял себя шаманом, то он по требованию народа должен был в трескучий мороз ходить по снегу босиком и с обнаженной головой, лизать языком раскаленные докрасна железные предметы. У народности ханты неудачного претендента считали сумасшедшим. Ульчи подвергали шаманов испытаниям во время поминок, такой же обычай был у нанайцев (В. Н. Басилов, 1984).

Приведенный здесь краткий исторический экскурс позволяет сделать вывод о необходимости рассматривать испытания индивидуальных способностей как важную и неотъемлемую часть общественной жизни многих (если не всех) народов мира со времен древнейших цивилизаций и до наших дней. Этот исторический опыт доказывает, что стремление людей познать сущность человеческих проявлений в каких-то измеряемых качествах и свойствах всегда существовало и существует. Однако методы познания долгое время были примитивными.

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 (сила, быстрота реакции и др.), ряд физиологических возможностей организма и психических свойств — всего по семнадцати показателям. В число последних вошли показатели роста, массы, жизненной емкости легких, становой силы, силы кисти и удара кулаком, запоминания букв, остроты зрения, различения цвета и др. По полной программе было обследовано 9337 человек. Ф. Гальтон писал, что практика вдумчивого и методичного тестирования — не фантазия, она требует рассмотрения и эксперимента (F. Galton, 1884).

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. Набивавший 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 измерение (D. Cattell, 1890).

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. Измерение этих свойств с помощью тестов казалось тогда, а многим кажется и по сей день делом если не странным, то претенциозным. Обыденное сознание исходило при этом из аналогии с физическими измерениями и рассматривало эти попытки математизации как чуждый для гуманитарной психологии уклон. Примерно с такими же трудностями сталкивается и современная педагогическая диагностика.

Тем не менее к концу 20-х годов XX столетия все больше стала ощущаться потребность в создании специфического направления, связанного с особенностями использования числа и меры. В психологии эту роль выполняла психометрия, в биологии — биометрия, в экономике — эконометрия, в науке в целом — наукометрия. К ним следовало бы добавить и социометрию, но последнюю Дж. Морено и Г. Гурвич свели к элементарным методам оценки взаимодействий индивидов в малых группах.

С момента публикаций Ф. Гальтона и Дж. Кеттела идея тестового метода сразу же привлекла к себе внимание ученых разных стран мира. Появились первые сторонники тестов и первые их противники. В числе сторонников были: в Германии — Г. Мюнстерберг, С. Крепелин, В. Орни, во Франции — А. Бине, в США — Дж. Гилберт и др. Это были исследователи нового типа, стремившиеся связать психологию тех лет с запросами практики. Научный статус тестов стал в какой-то мере определяться, однако возможность измерений особенностей человеческих проявлений подвергалась сомнению.

Появление в этой ситуации прикладной психологии под названием «психодиагностика» не было случайностью. Само понятие

психодиагностика появилось впервые после публикации в 1921 г. работы Г. Роршаха «Психодиагностика» в Берне на немецком языке. Прикладное направление возникло и в педагогике под названием «педология» (в буквальном смысле — наука о детях). Хотя педология претендовала на звание науки о комплексном развитии ребенка, в тот период она была в основном прикладной педагогикой, в недрах которой закладывались основы современной педагогической диагностики.

В условиях становления новой советской школы педагогический процесс нуждался в педагогической диагностике, сравнении эффективности методов обучения, в соответствующей информации о ходе и результатах выполнения учебных программ. Директорам школ, консультантам, учителям, осуществляющим руководство учебным процессом, такая информация была необходима. Разработка стандартизированных способов сравнения успеваемости учащихся была важной задачей, над решением которой должны были работать педологи совместно с преподавателями и методистами (Н. А. Бухгольц, 1930).

Уровень обученности и воспитанности школьников под влиянием деятельности учителя определял результативность учебно-воспитательного процесса. Педагогическая диагностика должна была отвечать на следующие вопросы: что и зачем изучать в духовном мире воспитателей и воспитанников; по каким показателям это делать; какими методами пользоваться; где и как использовать результаты информации о качестве педдиagnostической деятельности; при каких условиях диагностика органически включается в целостный учебно-воспитательный процесс; каким образом научить учителей самоконтролю, учащихся — самопознанию (П. П. Блонский, 1936).

В начале 20-х годов предмет педагогической диагностики в системе педологии традиционно ограничивался применением различных диагностических методов исследований ребенка с целью выявления его психолого-физиологического своеобразия, благодаря чему были выработаны педагогические стандарты. К концу 20-х годов стало ясно, что если применять все имеющиеся (около 15 тысяч тестов) к отдельному ребенку, то вряд ли удастся получить удовлетворительную оценку психофизических свойств личности, обеспечивающих каждому ученику достижение наивысших результатов в учебно-воспитательном процессе.

Исходя из определения предмета педологии, педагогическая диагностическая практика 20—30-х годов имела отношение к решению двух типов задач — оценке педагогического метода и оценке личности ученика. Целью оценки метода, по определению Л. С. Выготского, 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 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. Н. Шульгин, 1925).

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 педагогической диагностики:

- а) воспитанность и сформированность интегративных качеств личности;
- 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 педагогической диагностики тоже в развитии. Необходимость и значимость последнего объекта — содержания и эффективности школьной деятельности — продиктована объективной закономерностью: через педагогическую диагностику качественно улучшить управление, ликвидировать второгодничество и выйти на новые рубежи руководства педагогическим процессом, обучением и воспитанием.

На этом историческом этапе педагогическая диагностика рассматривалась только в системе педологической службы. Основными методами исследования были методы психодиагностики и медицинской диагностики, а методы собственно педагогической диагностики еще не были определены.

Становление 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. Одной из них являлась природа научения, ее структура, механизмы и факторы, посредством управления которыми возможно построение оптимальных режимов научения различным действиям. Другой проблемой стало формирование индивида: выявление закономерностей онтогенеза человека, объединяющих природу и историю под совокупным влиянием наследственности, обстоятельств жизни, воспитания и человеческой деятельности.

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 подготовленности и уровня умственного развития детей, участии 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.

Итак, Наркомпрос, направляя усилии 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, горно, роно;

- работа педолога или школьной комиссии, ячейки, бригады непосредственно в педологическом пункте школы.

Важно, что, 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 обследование 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.

Временные рабочие группы, создаваемые по основным направлениям педологической деятельности в школе, испытывали трудности из-за отсутствия специалистов. В 1924/25 учебном году в учебные планы ряда вузов были включены курсы экспериментальной педагогики и психологии, рефлексологии, а с 1927/28 учебного года педология вошла в учебные планы всех педагогических учебных заведений.

Был проведен педологический съезд, издавался журнал «Педология», серьезно решалась проблема подготовки штатов школьных педологов, способных проводить конкретную исследовательскую работу по детям. Специальность педолога получали в четырех педвузах, десяти педтехникумах, двух наркоматах и научно-исследовательских центрах.

Централизация и дифференциация педологической службы, подготовка кадров педологов предопределили успех в совершенствовании управления школой, в обучении и воспитании.

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. Затронутые тестами столь важные сферы жизни и прямое влияние результатов тестового контроля на судьбы миллионов людей породили широкую гамму мнений в пользу и против тестов. Большой энтузиазм тех, кто их применял, и не меньший пессимизм тех, кто видел несовершенство этого метода или пострадал в результате его использования, породили во многих странах, в том числе и в СССР, письма в правительственные органы и в газеты с требованием запрета тестов.

В отечественной истории начало 30-х годов характеризуется интенсивным и неконтролируемым использованием тестов в системе народного образования и в промышленности. Практика, как это часто бывает, опережала теорию. Массовые тестовые обследования не подкреплялись серьезной проверкой качества инструментария, решения о переводе некоторых учащихся 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 надвигающейся тестомании и ряда причин субъективного характера было принято известное постановление «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936), наложившее запрет на применение бессмысленных (как там отмечалось) тестов и анкет. Это постановление, по мнению А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия и А. А. Смирнова (1968), получило в последующие годы неправомерно расширительное толкование и привело к отказу от разработки научно обоснованных методов психологической диагностики личности.

В те годы были, однако, и другие выступления — в пользу тестов. Так, известный отечественной 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»¹.

¹ Басов М. Я. Тесты: Теория и практика. — М., 1928. — С. 54.

После Второй мировой войны в течение первых полутора десятилетий в теории и практике педагогической диагностики почти не происходило изменений, не считая появления отдельных тестов, составление которых поощрялось военной администрацией США и которые, тем не менее, не получили широкого применения. Лишь с появлением тестов, определяющих уровень физического и умственного развития ребенка, необходимый для начала школьного образования (из них в 1960 г. в США существовало уже девять групповых тестов), последовало их более активное внедрение. В 1960 г. школе было предложено всего 74 индивидуальных и групповых теста, однако в большинстве своем они не удовлетворяли методическим требованиям.

Важную роль в этот период сыграло создание первого после войны руководства по разработке тестов Бельзера, классического труда Дж. А. Линерта «Построение и анализ тестов» и две публикации о школьных тестах (А. Керна и Р. Мюллера).

Международная конференция, проходившая в 1967 г. в Берлине, дала новый толчок развитию прежде всего неформальных тестов и тестов, ориентированных на определенный критерий. Примерно в это же время официально в педагогической литературе появляется термин *педагогическая диагностика* с полным его обозначением. Данное понятие было предложено в 1968 г. немецким педагогом К. Ингенкампом по аналогии с медицинской диагностикой в рамках одного научного проекта. Это произошло 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 учащихся 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 «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 школе, подготовке учителей к профессионально-диагностической деятельности, созданию школьных информационно-диагностических центров, особенностям диагностической деятельности учителей разных специальностей и т. д. Появление разработанной автором настоящего пособия программы подготовки будущих учителей к диагностической деятельности дало возможность школьным педагогам строить учебно-воспитательный процесс на основе педагогической диагностики. Сегодня существенно расширился круг объектов диагностики в школе, ведущими направлениями становятся диагностика управления, самодиагностика. Впервые, характеризуя теоретическую функцию педагогики, В. А. Сластенин указал на ее второй уровень — диагностический (1997). И. П. Подласый в учебном пособии «Педагогика» предоставил студентам учебный материал диагностики развития, обучения, обученности, воспитанности и т. д. (2000).

Педагогическая диагностика как новое направление 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 школы на основе педагогической диагностики.

Среди задач современной педагогической диагностики различаются задачи и более выраженной дидактической ориентации, направленные на оптимизацию учебно-воспитательного процесса в школах, и задачи с более отчетливой общественной ориентированностью, имеющие целью регулировать процесс подготовки педагогических кадров и выдачи квалификационных удостоверений.

1.2. Предмет современной педагогической диагностики

Педагогическая деятельность, как и всякая другая профессиональная деятельность, имеет предмет, цели, задачи, содержание,

формы, методы и результаты. Если педагогическая диагностика является составной частью профессиональной деятельности учителя и имеет прямое отношение ко всем компонентам этой деятельности, то ее предметом становится развивающаяся личность дошкольника, младшего школьника, подростка и старшеклассника. Поэтому каждый, кто хочет овладеть теорией и практикой профессионально-диагностической деятельности, должен хорошо знать предмет педагогической диагностики, т. е. разбираться в современной трактовке понятия *личность*, в основных положениях теории развития личности и в возрастных особенностях становления личности школьника.

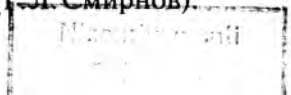
Понятие «личность» в применении к педагогике, как отмечает Л. Ю. Сироткин (1991), выражает две общие тенденции. С одной стороны, происходит простой перенос результатов исследования личности из социологии и психологии в педагогику, с другой — встречаются попытки интеграции данных социологии и психологии в системе педагогики. Продуктивна вторая тенденция, предполагающая интеграцию данных социологии, психологии развития в систему педагогики (Х. Й. Лийметс). Эта интеграция подразумевает, во-первых, соотнесение этих наук с педагогическим процессом и с той концептуальной схемой, которая отражает педагогическую реальность; во-вторых, уточнение на основе этих наук имеющихся в педагогике понятий и представлений о закономерностях педагогического процесса, а также введение новых понятий, более точно отражающих педагогический процесс и те содержательные аспекты, которые были впервые зафиксированы социологией и психологией; в-третьих, практическую проверку тех новых теоретических представлений, которые возникли на основе обобщения данных других наук, что и будет, по сути, содержанием личности в контексте педагогики.

Разумеется, ни социологическое, ни психологическое изучение личности не может заменить ее педагогического анализа. Комплексность предполагает обеспечение единства социального, психологического и педагогического в изучении личности. С позиций системного подхода педагогика рассматривает специфический уровень системной организации личности в совокупности результатов, полученных другими науками о человеке.

В философско-социологических науках личность предстает как относительно устойчивая целостная структура, формирующаяся в процессе человеческой деятельности. На этом уровне анализа выделяются общие тенденции развития личности в обществе.

1. Личность формируется под влиянием тех преобразований, которые происходят в обществе. Адекватная направленность складывается под воздействием той системы общественных отношений, в которую личность включена (Г. Д. Смирнов).

9189 24



2. В процессе развития и воспитания личности наблюдается соотношение объективных условий и субъективных факторов (Г. Н. Филонов).

3. В условиях научно-технического прогресса в качестве доминирующей тенденции выступает персонификация личности. Персонификация — это комплекс направлений изменения и развития личности, который включает в себя процесс ее духовного обогащения, рост ее самосознания, развертывание ее духовного потенциала. Персонификация, с одной стороны, выступает как инструмент освоения и присвоения личностью социального опыта, с другой — как средство самовыражения и самоутверждения личности в качестве неповторимой индивидуальности (Б. Д. Парыгин).

4. Личность самореализуется в интересах общества. Самореализация выступает внутренней целью и критерием ее развития. Человек регулирует собственное развитие. В этом смысле каждая личность ответственна за свое формирование (Л. Н. Коган).

5. Образ собственной личности, сложившийся в сознании человека, достаточно устойчив. Личность воспринимает себя как объект в определенной совокупности символов, которые состоят из элементов прошлого и будущего. Устойчивость личности не исчерпывается полностью ее непосредственным индивидуальным опытом, а предполагает осознанность преемственности поколений — опыт, традиции и пр. (И. С. Кон).

Совершенно очевидно, что интенсификация человеческой деятельности и общения отражается на психическом состоянии личности. Духовное обогащение, интеллектуальная насыщенность, персонификация личности стимулируют ее активность и разносторонность.

Психологические теории личности разнообразны. Основные положения признанных концепций личности сводятся к следующему.

Из сочетания личностного принципа единства сознания и деятельности следует:

а) личность специфическим образом входит в общественную жизнедеятельность: одним способом — в систему общественно необходимой деятельности; другим — в систему общения;

б) личность представляет собой специфический уровень соподчинения и выступает как регулятор собственных состояний, процессов и качеств;

в) во временном срезе личность выступает как относительно устойчивая система характерных для нее отношений, мера их сформированности и есть мера социальной зрелости личности;

г) категория отношений позволяет проследить диалектику устойчивости и изменчивости общественной позиции личности;

д) психическая устойчивость личности означает способность выполнять деятельность на оптимальном уровне активности (К. А. Абульханова-Славская).

Личность есть постоянно развивающаяся (изменяющаяся) система, которая формируется, принимая определенную социальную форму. Постоянная незавершенность — одно из внутренних условий ее способности к безграничному совершенствованию. Личность сочетает в себе стабильность психологической организации с удивительной гибкостью, с возможностью перестройки, взаимозаменяемости, взаимодополнения ее образующих (Л. И. Анцыферова).

Формирование целостной личности характеризуется не только развитием способности к сознательному самоуправлению, но и формированием соответствующей мотивации, которая обуславливает требуемое поведение. Мотивация обеспечивает преодоление внутренних конфликтов, проявляющихся в отклоняющемся поведении личности. Определяющая роль психологических образований в поведении выражается в способности личности к относительной автономии от непосредственного влияния окружающей среды. Человек становится личностью, когда достигает такого уровня психического развития, который делает его способным управлять своим поведением и деятельностью (Л. И. Божович).

Развитие психической деятельности идет от динамического и неустойчивого к устойчивому (весьма подвижны психические процессы, менее динамичны состояния, устойчивы психические свойства личности). Внешние воздействия закрепляют и превращают психические процессы и состояния в устойчивые признаки. Из психических процессов на фоне состояний образуются свойства личности. Свойства характеризуют устойчивый и относительно постоянный уровень активности, который присущ конкретному человеку. Этот уровень определяет социальную ценность личности и образует субъективные условия для ее дальнейшего развития. Сложившаяся структура обеспечивает независимость поведения от ситуативных воздействий и изменений. Она же является показателем зрелости и определенности личности (А. Г. Ковалев).

Выделяют основные направления анализа личности учащегося в педагогике.

1. Воспитание личности в детском возрасте — это целостный процесс. Целостность процесса формирования личности школьника обеспечивается реализацией функций (свойств) воспитания: стимулирующей, соответствием деятельности, в которую вовлекаются учащиеся, общественно ценной деятельности человека; целостностью компонентов процесса воспитания (В. С. Ильин).

2. Развивающий, воспитывающий потенциал обучения в формировании личности (Ю. К. Бабанский, В. В. Давыдов, А. А. Кирсанов, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов и др.). Учебная деятельность, являясь специфической формой индивидуальной активности, направлена на перестройку личности. Например, в учебной деятельности развивается нравственное сознание, а развитие познавательной

сферы приводит к формированию специфически детских представлений о требованиях нормативной нравственности.

3. Общение школьника как процесс становления субъекта общения. Поведение школьника как субъекта общения определяют социальные установки. Одна из самых важных социальных установок школьника как субъекта общения — «образ Я». Ее стержень составляют самоуважение личности, которое синтезирует в себе рассудочный (осознание себя) и эмоциональный (удовлетворенность собой) элементы, что в большей мере определяет поведение школьника по отношению к самому себе и окружающим. В число других социальных установок входят: установка на общительность, установка на другого человека, готовность к эмпатии, т. е. сопереживанию и сочувствию (А. В. Мудрик).

4. Самовоспитание личности школьника. Самовоспитание определяется активностью личности, направленной на собственное формирование и совершенствование. Потребность в самовоспитании является высшей формой развития личности. Содержание самовоспитания школьника составляют в основном развитие волевых и нравственных качеств, а также самоисправление (преодоление) негативных черт и отклоняющегося поведения (А. А. Арет, А. Г. Ковалев, Л. И. Рувинский и др.).

5. Преодоление отклонений в развитии и поведении личности. Направленность и активность личности, отношение к ведущим деятельности, индивидуально-психологические особенности и качества — основные критерии трудновоспитуемости детей и подростков. Учащиеся с отклонениями в поведении — это трудновоспитуемые и педагогически запущенные дети, подростки-правонарушители и несовершеннолетние преступники (М. А. Алемаскин, А. С. Белкин, И. А. Невский, Б. Ф. Райский и др.).

Обобщим сказанное:

1. *Социальное начало является решающим фактором деятельности и поведения личности.*

2. *Личность — это саморазвивающаяся, саморегулирующаяся система отношений.*

3. *Формирование личности — целостный процесс.*

Итак, личность — продукт социального развития общества и является социальным качеством. Социальность личности многопланова. Личность как социальное качество воспитывается. Общественная ценность человека определяется тем, насколько он сформировался как личность. Личность как педагогическое понятие — это самореализующаяся, саморазвивающаяся, саморегулирующаяся система отношений, которая представляет собой динамическую целостность совокупности устойчивых структур (образования, состояния, качества и пр.).

Общая теория развития личности, нацеленная на познание закономерностей этого процесса, понимает развитие как само-

развитие, некоторым итогом которого является всякая структурная организация, т. е. самоорганизация.

Организм есть система, т. е. соподчиненная взаимосвязь частей, которая дает в своих противоречивых тенденциях, в своем непрерывном движении высшее единство — развивающуюся организацию (И. И. Шмальгаузен). Каждый организм обладает относительно устойчивым составом компонентов, структурой (внутренней организацией), определенными функциями, особым характером регуляции протекающих в нем процессов управления, взаимодействия с внешней средой (В. Г. Афанасьев). Наиболее высокоорганизованной живой системой является человек. Человек есть не просто система «сложнейшая и уникальная, но система в горизонте нашего современного научного видения единственная по высочайшему саморегулированию» (И. П. Павлов)¹. В свете комплекса современных научных представлений человек выступает в качестве организованной целостности (Б. Ф. Ломов).

Организация представляет собой единство структуры (упорядоченности) и функции (направленности). Она направлена на достижение определенного полезного результата и сохранение системы (Г. А. Югай). Развернуто организация понимается как взаиморасположение и взаимосвязь элементов некоторого комплекса (структурная часть организации), их действия и взаимодействия (функциональная часть), обусловленные единством целей или выполняемых ими функций и определенными обстоятельствами места и времени (В. П. Боголепов).

В основе **самоорганизации** лежит динамическое уравнивание. Неравновесное состояние является причиной сохранения и развития системной организации (Э. С. Бауэр). Отдельное движение стремится к равновесию, совокупное движение снова устраняет равновесие (Ф. Энгельс). Самодвижение к равновесному состоянию присуще как отдельным системам, так и их элементам. Самодвижение осуществляется за счет исходной неравновесности, несоответствия противоположностей и свойственно всем эволюционным изменениям, в том числе биологическим и общественным процессам.

Сказанное о самоорганизации систем подводит к логическому обобщению: самоорганизующиеся системы — это саморазвивающиеся системы, так как развитие не есть изменение вообще. Развитие — это единство направленных изменений системы от менее к более упорядоченному (организованному) состоянию и наоборот (Д. М. Гвишиани). Усложнение организации вызывает усложнение развития (И. И. Шмальгаузен).

¹ Павлов И. П. Физиология высшей нервной деятельности // Полн. собр. соч. — М., 1957. — Т. 3. — С. 157.

Для *развития* характерна поступательность, скачкообразность и устойчивость происходящих изменений. Категория развития находится ближе всего к закону отрицания отрицания. В пользу этого приводят следующие аргументы: во-первых, закон отрицания отрицания, в отличие от других законов, объясняет итоговую целостную картину процесса развития и выражает его интегральный характер; во-вторых, понимание развития зависит от категории диалектического отрицания и закона отрицания отрицания. Противоречивость результатов действия закона отрицания отрицания выражает диалектику изменения и сохранения, обратимости и необратимости развития (А. М. Миклин, В. А. Подольский).

Развитие — это система изменений, одновременно прогрессивных и регрессивных, необратимых и обратимых (повторяющихся), прерывных (качественных) и непрерывных (количественных) и т. д. Развитие — сложный интегративный процесс с устойчивой структурой, закономерное и самопроизвольное изменение качественного состояния системы как единого целого (С. Т. Мелюхин). Развитие предстает как совокупность устойчивых качественных изменений состояния системы, ведущих к новому уровню ее целостности (А. М. Миклин, В. А. Подольский).

Устойчивые, т. е. качественные, состояния есть не что иное, как моменты развития системы. *Устойчивость систем* сохраняет данное качество, в то же время она носит динамический характер. И означает, с одной стороны, сохранение самого процесса развития, с другой — сохранение состояний, достигнутых в ходе развития. Устойчивость процесса выражает сохранение его направленности, закономерную смену во времени качественно различных состояний и, таким образом, предстает как новое качество.

Устойчивость и изменчивость — два элемента противоречивого единства процесса развития. Внутренняя противоречивость между устойчивостью и изменчивостью позволяет говорить о направленности происходящих в процессе развития личности изменений. Устойчивость личности связана со специфической формой ее изменчивости и реализуется в преодолении изменчивости.

Понятие *развитие личности* употребляется в смысловом контексте как изменение всей личностной структуры. Действительно, сообразуясь с логикой объективного саморазвития, личность осознает мировоззренческое содержание категории развития, так как она играет роль мировоззренческого инструмента в применении к личности. Собственно развитие личности в онтогенезе определяется диалектикой устойчивости и изменчивости. Развитие личности рассматривается, с одной стороны, как развитие носителя общественных отношений (социальный тип), с другой — как развитие конкретной индивидуальности.

Следует дифференцировать *изменение личности* и ее *развитие*. Отношения, обуславливающие характер и тип развития лично-

сти, определяют пределы ее изменчивости и даже наиболее типичные направления эволюции. В движении личности возможны два русла: собственно эволюция, изменения, которые не затрагивают ее *ядра* (сюда же относятся и возрастные изменения), и изменение и развитие ее отношений с миром. Дифференциация изменения и развития необходима также и во втором случае (К. А. Абульханова-Славская). Развитие отношений личности, в отличие от их изменения, — это не просто качественные переходы (из качества прошлого в настоящее, а затем — в будущее), а непрерывное их совершенствование. Любое нарушение непрерывности ведет к деградации личности. Развитие связано, с одной стороны, с определением и самоопределением личности, а с другой — с типом и способом решения противоречий между личностью и действительностью, окружающими людьми и собственной жизнью.

Исходный уровень организации жизни и качества личности — это ее невыделенность из хода жизни. Организация жизни и ее осуществление на этом уровне не характеризуются единством. На следующем уровне личность начинает определяться (ее изменчивость уменьшается или прекращается); она предстает уже более стабильной и определенной. На высшем уровне личность самоопределяется не только по отношению к событиям (поведению, поступкам и пр.), но и по отношению к ходу жизни в целом. Личность становится все более эмансипированной от обстоятельств, с которыми она вступает в противодействие и нейтрализует их своей активностью. Личность все более организует обстоятельства и события в соответствии со своей жизненной позицией, выстраивает в последовательную линию совокупность своих поступков. Важнейшей характеристикой личности как субъекта жизнедеятельности является знание своих возможностей, а также то, что она может и как далеко пойдет ради достижения своих жизненных принципов.

Таким образом, диалектика развития личности заключается в том, что она всегда одновременно как сохраняет состояние, так и изменяется в рамках этого состояния.

Процесс индивидуального развития личности принято рассматривать как стадийный процесс, характеризующийся последовательной сменой возрастных периодов (детство, подростковый возраст, юность, молодость, зрелость, старость). В индивидуальном развитии человека изменения социального порядка могут происходить как гармонически, так и дисгармонически.

Известно, что прогресс общества приводит к изменению длительности и содержания возрастных фаз. Объективная тенденция увеличения длительности собственно детства связана с усложнением социальной структуры общества, также с потребностью производства в более квалифицированном пополнении. Эти процессы отодвинули границы социального созревания и привели к

появлению переходного периода между детством и взрослостью — юности. Границы юности: от полового созревания до формирования социальной зрелости. Социальная зрелость отмечается началом трудовой деятельности (при относительной профессиональной определенности), материальной самостоятельностью, политическим и гражданским совершеннолетием, вступлением в брак. Так как социальная зрелость формируется позднее биологической, то как этап человеческой жизни юность входит в период молодости. Категория «молодежь», таким образом, включает в себя людей трех возрастных периодов: подросткового, юношеского и раннего взрослого.

Удлинение подготовительного периода с большей отчетливостью обнаруживает последствия несовпадения во времени физического, психического и социального развития. Эта неравномерность возрастает в связи с тенденцией к акселерации развития подрастающих поколений. Акселерация усиливает противоречивость интересов, повышает пластичность организма и психики к воздействию социальных и экологических факторов, в том числе и воспитания. При наличии адекватных форм физической и умственной деятельности неравномерность развития сопровождается улучшением психосоматических и социальных параметров. Считается, что типизация процесса развития в переходный период по темпу и по согласованности социальной и биологической сторон позволит полнее осуществить индивидуальный подход к управлению онтогенезом человека. Вместе с тем увеличение подготовительного периода, объективно способствующее расширению возможностей воздействия на личность, приводит и к определенным негативным изменениям в структуре самой личности. Дело осложняется тем, что в специальной литературе еще недостаточно полно раскрыта зависимость психологических аномалий от удлинения возрастных фаз. Такое положение приводит к снижению эффективности воспитательных воздействий в силу того, что отсутствие соответствующих методических рекомендаций не позволяет учителям вовремя перестроиться, скорректировать методы и приемы работы с учащимися.

Индивидуальное развитие личности, по сути дела, есть развитие устойчивости ее компонентов, выраженное в последовательной смене качественных состояний. Это подтверждается и результатами исследований психосоматического аспекта динамики уровней развития человека. Формирование индивидуального сознания в процессе ее онтогенетического развития личности осуществляется последовательными уровнями, восходящими от элементарных ощущений до высших проявлений интеллекта, саморегуляции деятельностно-поведенческой активности. Последовательность смены уровней сознания личности представляется А. А. Мегрбяном следующим образом:

- 1) сенсорно-процептивный;
- 2) мыслительно-логический;
- 3) уровень овладения двигательными функциями и практической деятельностью;
- 4) уровень сознательного управления витальными (жизненными) влечениями, эффективностью и эмоциями;
- 5) уровень разумно-нравственного самоуправления поведением.

На каждом этапе жизни человеком преодолеваются различного рода стихии. Человек овладевает ими, освобождается от их зависимости, приобретая активность и личную свободу. На каждом уровне личность овладевает определенной *стихией*. На первом — подчиняет стихию неорганизованности сенсориума (чувства). На втором — преодолевает ограниченность масштабов чувственно-предметного познания мышлением. На третьем — становится хозяином своих телесных функций и в коллективном труде преодолевает стихии в природе и обществе. На четвертом — овладевает стихией своих влечений, аффектов и страстей, превращает их в источник активности и энергии. На пятом — преодолевает симптомы зоологического индивидуализма в сознании и поведении, поднимается на вершину разумной нравственности.

Воспитание личности с точки зрения физиологии высшей нервной деятельности представляет собой создание устойчивой системы динамических стереотипов (И. С. Марьенко). В самых общих чертах это выглядит таким образом. Свойство коры головного мозга воспринимать новые впечатления и образовывать условные связи отражает тенденцию к разрушению или перестройке ранее сложившихся связей. В то же время старый динамический стереотип обладает устойчивостью и поэтому сопротивляется ломке и перестройке. Разрушение старого динамического стереотипа поведения субъективно переживается учеником как трудность и сопровождается отрицательными эмоциями.

Противоречивость образования динамических стереотипов повышает сопротивляемость ребенка воспитанию. Нетрудно предположить, что, уяснив закономерности их развития, педагог может ослабить сопротивляемость школьника воспитательным воздействиям.

Ограничиваясь сказанным, обратимся непосредственно к анализу развития личности в разные возрастные периоды.

Дошкольник. Поведение ребенка первых лет жизни (от 1 года до 3 лет) характеризуется, с одной стороны, импульсивностью, т. е. зависимостью от стихийно складывающихся внутренних влечений, а с другой — ситуативностью, т. е. зависимостью от стихийных, случайных, неконтролируемых внешних обстоятельств. Возможно, в этом кроется одна из причин появления у ребенка негативизма (проявления негативизма обнаруживаются уже к

третьему году жизни). Импульсивность и ситуативность присущи побуждениям, ориентированным на достижение предельно конкретных ближайших целей. В дальнейшем происходит развитие более стабильных мотивационных образований, приобретающих тенденцию к интеграции и структурной соподчиненности.

В раннем детстве ребенок еще не способен к поведенческой саморегуляции, так как возникновение образцов и представлений имеет у него произвольный характер. Вопрос о регулировании поведения с учетом позиции окружающих в сознании ребенка еще не ставится. Предпосылки произвольности оформляются достаточно отчетливо, чтобы быть обнаруженными к концу третьего года жизни: поведение подчиняется сознательным намерениям, обусловленность поведения непосредственными эмоциональными импульсами постепенно утрачивается; оно становится ситуативным. Появляется новый тип взаимоотношений «ребенок — взрослый».

Взрослый становится центральным звеном той конкретной ситуации, в которой действует ребенок. Ребенок подражает взрослому: он действует согласно указаниям взрослого, причем не выделяя себя и свое поведение в совместной деятельности. К концу раннего детства непосредственная взаимосвязь видоизменяется. Происходит отделение ребенком своих действий от действий окружающих. Теперь ребенок стремится сам участвовать в жизни и деятельности взрослых. Это приводит к тому, что на рубеже дошкольного детства взрослые начинают выступать перед ребенком во всем многообразии функций и отношений, становясь образцом поведения. С этого времени поведение ребенка опосредуется его представлениями о действиях и поведении взрослых. Взрослый выступает как образ, ориентирующий действия и поступки ребенка и формирующий основные особенности личности дошкольника (Д. Б. Эльконин).

Определяющей особенностью взаимоотношений «ребенок — взрослый» является опосредование деятельности и поведения ребенка взрослым как образцом. Возникновение у ребенка мотивов общения также отражается в том, что некоторые его действия начинают подкрепляться не их предметным эффектом, а реакцией на этот эффект взрослого (А. Н. Леонтьев). Обнаружена связь данного типа отношений и с возникновением произвольности. Произвольность поведения есть не что иное, как подчинение своих поступков ориентирующему их образу как образцу. Этические представления возникают в процессе усвоения образцов поведения, оцениваемых взрослыми. В ходе формирования произвольных действий и поступков у ребенка возникает новый тип поведения, который Д. Б. Эльконин назвал «личностным», т. е. опосредованным ориентирующими образцами. Произвольность — это одна из форм устойчивости. Возникновение произвольности как

специфического новообразования трудно переоценить для психологического развития ребенка: она имеет решающее значение для воспитания нравственного поведения. Произвольность обуславливает появление у дошкольников «первой моральной мотивационной инстанции» (Л. И. Божович), побуждает к соблюдению норм.

В свое время Л. С. Выготский в качестве важнейшей особенности личности дошкольника выделил способность руководствоваться «внутренними этическими инстанциями». Включаясь в деятельность, ребенок, во-первых, осознает этические нормы поведения, во-вторых, у него происходит принятие этих норм. Психологическими исследованиями обнаружено, что уже на четвертом году жизни поведение детей в вербальном (словесном) плане в большинстве случаев соответствует нормам (является моральным, альтруистическим, независимым и объективным); в реальном же плане при отсутствии прямого внешнего контроля преобладает подчинение контрастным нормам — эгоистическое, подражательное и пристрастное поведение (Е. В. Субботский).

Д. Б. Эльконин пришел к выводу, что дошкольный возраст является тем периодом, в котором возникают первые этические нормы поведения и формируются связанные с ними моральные переживания. В дошкольном возрасте произвольно управляемыми становятся поступки ребенка, поведение в целом, а не отдельные действия. Поведение ребенка сначала опосредуется данными в конкретной форме образцами поведения другого человека, а затем все более и более обобщенными образами, выступающими в форме словесного формулируемого правила или нормы.

У дошкольников формируются этические представления и соответствующие моральные чувства и качества. Уже в младшем дошкольном возрасте воспитываются вежливость, сочувствие, сопереживание, доброжелательное отношение к людям, понимание характера поступков сверстников. У детей развиваются представления о гуманном облике человека, этические понятия добра (жадности), правдивости (лжи, хитрости), справедливости (несправедливости), смелости (трусости) и т. д.; чувство протеста против несправедливости, жестокости; чувство стыда за негативные поступки. Овладение этическими нормами предполагает формирование у детей достаточно четких представлений о содержании каждой этической категории, воспитание эмоционально-положительного отношения к общечеловеческим нормам, желания и привычки действовать соответственно известной и понятной ребенку норме, выработку умения реализовывать понятные и доступные нормы в обращении с людьми (Л. В. Артемова, Е. А. Таранова и др.).

Выделяются по крайней мере три основных этапа развития начальных форм нравственного поведения дошкольников (Е. В. Субботский).

На первом этапе ребенок находится вне сферы нормативно-нравственных требований. Его мотивация прагматична. Она стимулирует освоение фундаментальных структур социального опыта. На обозначенном этапе возникают два плана поведения, условно названные вербальным и реальным. В вербальном плане ребенку оказываются доступными деятельностно-поведенческие программы, реализация которых в конкретной ситуации невозможна по двум причинам. Во-первых, ребенок еще не владеет операционно-техническими навыками, необходимыми для осуществления реального поведения. Во-вторых, мотивационные структуры вербального и реального поведения оказываются у ребенка различными.

На втором этапе, хронологически соединяющем конец раннего и начало дошкольного детства, ребенок впервые осваивает нравственно-нормативные формы поведения. Основной характеристикой данного этапа возникновения у детей нравственно-нормативного поведения является рассогласование вербального и реального поведения. На этом уровне нравственные нормы еще не подкреплены жестким социальным контролем.

На третьем этапе (среднее и старшее дошкольное детство) происходит снятие разделения вербального и реального поведения за счет преобладания позитивных нравственных мотивов в жизненной практике ребенка. Гармония вербального и реального поведения скрывает два принципиально различных и относительно самостоятельных процесса: первый — процесс формирования нравственно-прагматического поведения, основанного на усилении внешнего контроля, разветвления его форм, соподчинения и переподчинения прагматических мотивов нормативного поведения; второй — процесс возникновения бескорыстного нравственного поведения, являющегося результатом взаимодействия сознательно усвоенных норм и переживания альтруистического воздействия со стороны близких взрослых.

У дошкольников наблюдается эмоциональное отношение к моральным нормам, которое существует как общая недифференцированная оценка и проявляется как непосредственная эмоциональная реакция на ситуацию, причем эта реакция характеризуется конкретностью и импульсивностью.

Завершая обзор, выделим еще две особенности личности дошкольника, которые не должны остаться без внимания. Во-первых, в дошкольном возрасте усиливается интерес ко всему, что относится к труду и отношениям взрослых. Во-вторых, появляются условия для возникновения некоторых форм трудовой деятельности, в которых реализуется и развивается самостоятельность детей. Для ребенка возникает необходимость в таких видах трудовой деятельности, в которых он, действуя относительно самостоятельно, вместе с тем был бы связан с жизнедеятельностью взрослых.

Это наиболее осуществимо через результат или продукт собственной деятельности ребенка (Д. Б. Эльконин, 1995).

Младший школьник. В шести-семилетнем возрасте изменяется *социальная ситуация* развития ребенка. Он становится школьником.

Принято считать, что к шести годам игра достигает максимального развития и обретает сюжетно-ролевую форму. В сюжетно-ролевых играх дети познают характер взаимоотношений людей, овладевают опытом их организации. От ребенка как носителя определенной роли и некоторой совокупности правил требуется овладение простейшими элементами поведенческой саморегуляции. Ребенок попадает в различные проблемные ситуации, где происходит столкновение ситуативных стремлений и импульсивных побуждений с требованиями правил. Это обуславливает возникновение соподчинения мотивов (А. Н. Леонтьев).

Шестилетний ребенок усваивает первичные этические нормы. Он оказывается предрасположенным к воспитанию нравственных представлений. Возникновение моральной мотивации относится именно к шестилетнему возрасту. В отличие от избирательного проявления требований нормативной нравственности (3—5 лет), у шестилеток действие моральных норм значительно расширяется и приобретает признаки устойчивости.

С возникновением моральной мотивации поведение может быть представлено тремя разновидностями: моральное (положительное и отрицательное); объективно морально значимое, но не регулируемое индивидуальным, моральным сознанием поведение, и внеморальное (Б. О. Николаичев). Оценка в это время приобретает специфически нравственный характер. Однако шестилетки еще не способны сделать нравственный выбор, обоснованный логикой моральных норм, впрочем, в этом нет и необходимости. Выбор поступка осуществляется только на основе установок взрослых, поэтому воспитательные усилия целесообразно концентрировать вокруг развития произвольной устойчивости. Представляется, что расширять сферу стимуляционных воздействий неправомерно, если учесть слабость морального фактора в регуляции поступков детей этого возраста, существующего в силу возрастных ограничений развития морального сознания.

Серьезные изменения происходят во взаимоотношениях детей с учителем и сверстниками. Несмотря на то что в отношениях с учителем нравственный авторитет продолжает играть доминирующую роль, возрастает самостоятельность ребенка, проявляющаяся в самооценке и авторегуляции поведения с позиций не только авторитета, но и усвоенной нормы. Отчетливо проявляется стремление включиться в совместную деятельность и общение группы сверстников. Деятельность и общение шестилеток регулируется учителем. Под его формирующим воздействием дети

приобретают навыки коллективных взаимоотношений, которые имеют общественную направленность.

Самоуправление осознается ребенком в качестве возможности ориентироваться в группе. Регуляция осуществляется через отношение ребенка к самому себе, к своим обязанностям. Появляется самооценка. Однако к семилетнему возрасту значение самооценки несколько снижается. Наблюдения показывают, что шестилетний ребенок рассматривает оценку учителем своих поступков как оценку своей личности в целом. В этом обнаруживается недифференцированность его самооценки. Самооценку принято считать основным новообразованием у данной возрастной категории детей. Не менее значимым новообразованием у шестилетних школьников является и становление чувства долга. Воспитание чувства долга обеспечивает поведенческую стабильность ребенка, создает необходимые условия для продуктивной организации учебной деятельности.

Сфера применения волевых усилий в этом возрасте относительно узка. Волевые действия и поступки соседствуют с произвольными, импульсивными. Еще велико влияние ситуативных воздействий. Вместе с тем начинают предприниматься робкие попытки контроля над саморегуляционными процессами, что наряду с уже отмеченными особенностями обеспечивает predisposedness шестилетнего ребенка к восприятию педагогических воздействий, направленных на воспитание усидчивости.

Организация поведения младшего школьника требует четкой регламентации из-за слабых возможностей самоуправления. Эта регламентация наряду с внушением определенных правил, требований и ограничительно-запретительных установок включает постоянный контроль за соблюдением предписанных норм. К концу младшего школьного возраста значение осмысленных поступков возрастает. Ребенок приобретает навыки самоконтроля. Требования внешнего контроля за совершением поступка утрачивают свое прежнее значение.

Как показали еще Л. С. Выготский, а затем А. Н. Леонтьев, многие психические процессы у младшего школьника приобретают опосредованный характер. Дети сознательно используют выработанные в обществе нормы, с помощью которых становится возможным овладение собственными действиями и поступками. В этом основа произвольности как психологического новообразования. У младших школьников произвольность поведения становится более устойчивой, что связано не в последнюю очередь с возрастающим влиянием детского коллектива. Коллективные формы взаимодействия оказывают существенное влияние на изменение самооценки.

Возрастает относительная стабильность состава микрогрупп. Складываются групповые нормы, которые в отдельных случаях

приходят в противоречие с требованиями правил поведения. Не исключена возможность развития противоречия до уровня конфликта. Что несет конфликт младшему школьнику? По сравнению с дошкольниками младшие школьники в подобных ситуациях способны проанализировать свою деятельность, правильно оценить собственные возможности, соотнести свои поступки с действиями партнеров, разрешить спор с помощью обобщенных способов. Они психологически готовы к усвоению норм, правил поведения и осмысленному их выполнению. Вместе с тем необходимо, чтобы ребенок чувствовал защищенность в конфликте, в противном случае могут возникнуть психотравмирующие осложнения. Одна из форм защищенности ребенка — это проигрывание учителем конфликтообразующих ситуаций и воспитание осознанных способов решения заложенных в них проблем, что стимулирует потребность в переносе усвоенных способов в различные жизненные ситуации. Л. С. Славиной отмечено, что у некоторых детей в этом возрасте обнаруживается склонность к аффектным состояниям, проявляющаяся в грубости, вспыльчивости, эмоциональной неустойчивости. Доверчивость, послушание, восприимчивость независимо от содержания и направленности воздействий и воздействующего лица таит в себе опасность неконтролируемого влияния отдельных подростков с отклоняющимся поведением. Поэтому важно, чтобы носитель авторитета (учитель, родители и др.) обладал необходимыми нравственными достоинствами.

В младшем школьном возрасте оформляются предпосылки для возникновения нравственных убеждений. Достигается правильность нравственной оценки, возрастает уровень ее аргументированности и соответствия образцу. Увеличивается объем понятий, употребляемых в оценке, углубляется осознанность нравственных мотивов поведения. Развитие моральных знаний младших школьников идет в следующих направлениях: улучшается качественный состав моральных знаний, изменяется их внутренняя структура, возрастает их осознанность, увеличивается объем. Эмоционально-нравственные отношения в младшем школьном возрасте еще недостаточно дифференцированы (тот или иной поступок оценивается неоднозначно). В то же время наряду с проявлением таких важных нравственных чувств, как чуткость, щедрость, готовность помочь и защитить, повышается эмоциональность — необходимое условие эффективного формирования у детей склонности к сочувствию и сопереживанию. Эмоциональность стимулирует также воспитание отзывчивости, доброты, милосердия, стремления к справедливости и других свойств, которые становятся основными элементами нравственных убеждений (М. И. Боришевский, Л. И. Пилипенко и др.).

У детей младшего школьного возраста происходит интенсивное развитие потребностей: изменяется их направленность,

потребности становятся более осознанными и самоуправляемыми. У детей 7—10 лет обнаруживаются все виды самооенок: адекватная устойчивая, завышенная устойчивая и неустойчивая (завышенная или заниженная). В этом возрасте самооценка развивается под влиянием оценки взрослых. Между ними наблюдается сложное взаимодействие, которое еще ждет своего анализа. Совершенно ясно лишь одно: в случаях оценки учителем гуманных, нравственных качеств ребенок старается развить в себе выделенные качества. У младшего школьника происходит изменение содержания самооценки: конкретно-ситуативная самооценка становится более обобщенной. Обобщенность самооценки предполагает наличие эталона нормативного поведения. Таким эталоном для детей является нравственный пример. Отмечено, что девятилетние школьники способны оценивать собственную личность в целом. Возрастает самостоятельность оценки. Установлено, что уровень развития самооценки определяет процесс формирования самоконтроля. Существенно, однако, что младшие школьники могут осуществлять самоконтроль только под руководством взрослого или в коллективе сверстников.

Появляется потребность в самовоспитании, определении собственной индивидуальности, в вычленении характерологических качеств. Продолжают интенсивно развиваться волевые процессы. В качестве одного из новообразований в формировании личности младшего школьника выступают относительно устойчивые формы поведения и деятельности (Л. И. Божович). Появляются сдержанность и самостоятельность. Самостоятельность представляет собой профилактическую меру деятельностно-поведенческой ситуативности. Другим, не менее важным, профилактическим качеством является сдержанность. Сдержанность лежит в основе самоконтроля. Выступая в умении подчиняться требованиям учителя, сдержанность — как антипод импульсивности — способствует развитию устойчивости.

В младшем школьном возрасте мотивация становится силой, которая иницирует активность. Важнейшим образованием этого возраста является эмпатия (способность к сопереживанию). Эмпатия влияет как на отдельные поступки ребенка, так и на поведение в целом, становясь звеном нравственно-гуманистического опыта личности.

Специфика развития личности младшего школьника обуславливает предрасположенность ребенка к воспитанию гуманности (человечности). Присвоение гуманистических форм деятельности и поведения обеспечивает важнейшие психологические новообразования, формирующиеся в этом возрасте: абстрактное мышление, внутренний план действий, произвольность поступков, самоконтроль и самооценку. Перечисленные особенности младшего школьника создают благоприятные предпосылки для эффективного воспитания гуманистически устойчивой личности.

Подросток. Многие исследования в педагогике и психологии отмечают исключительную сложность и противоречивость подросткового возраста.

Общая тенденция к периодическим кризисам в развитии детей и подростков очевидна и подтверждается многочисленными наблюдениями за еще более многочисленными фактами. История кризиса подросткового возраста в отечественной литературе прослежена уже в начале 1970-х годов (Т. В. Драгунова). Обобщая сделанное в этом направлении, отметим следующее.

1. Со времен Л. С. Выготского в психологии и педагогике разрабатывается положение о несовпадении трех точек созревания — полового, общеорганического и социального — как основной особенности и основного противоречия подросткового возраста.

2. В отношении всевозможных определений подросткового возраста как «критического», «опасного», «криминогенного» и пр. в психологии существует устоявшееся мнение: «конфликты и трудности в этом периоде не обязательны, они порождаются неправильным воспитанием, но все же наблюдаются нередко» (*Драгунова Т. В. Подросток.* — М., 1976. — С. 5). Приведенная точка зрения складывалась на основе результатов педагогической практики (А. С. Макаренко, П. П. Блонский, В. А. Сухомлинский и др.) и вытекала из ряда психолого-педагогических исследований (Л. И. Божович, А. П. Краковский, Д. И. Фельдштейн и др.), в которых раскрывалась зависимость трудностей в общении с подростками от отношений к ним взрослых.

3. Обосновано предположение, что уже в достаточно «спокойных» периодах идет накопление тех противоречий, которые с наибольшей силой проявляются в кризисные этапы развития. Следует, видимо, постоянно корректировать развитие ребенка с учетом возможных противоречий. К такому выводу подводит, в частности, то, что кризис подросткового возраста — это кризис нормативный, а не аномальный, поэтому его преодоление приводит к новой стадии развития. В пользу высказанного предположения говорит и возрастающая значимость положительных факторов в развитии подростка (включенность в общественно полезную деятельность, разнообразие отношений и т. п.), т. е. качественное изменение характера деятельности и общения.

4. Психологическая неуравновешенность в подростковом возрасте связывается физиологами с нарастанием в пубертатном (вызванным половым созреванием) периоде общего возбуждения и ослаблением всех видов торможения. Определенную роль играют и наступающие соматические (телесные) изменения.

К настоящему времени сложность получения и недостаточность фактологического материала о закономерностях развития ребенка в подростковом возрасте не дают возможности психологам и педагогам охватить этот возраст «одной формулой» (Л. С. Выготский).

Школьная практика, данные широких социологических и психолого-педагогических исследований позволяют сделать вывод об изменении социальной позиции подростка: он стремится к самоопределению, самостоятельности, самоутверждению, обретению социального статуса среди взрослых. Возникновение и развитие теоретического мышления формирует у подростков новый тип познавательных интересов.

Одной из ведущих потребностей становится потребность в общении (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.), которая реализуется в стремлении подростка занять определенное место среди сверстников и взрослых. Повышается предрасположенность к осознанию регулятивных функций норм, усвоению устойчивых форм поведения. Именно в этом возрасте особенно интенсивно происходит интернализация сложных систем норм поведения и осуществляется переход к использованию подростком не менее сложных механизмов внутреннего управления собственным поведением на основе усвоенных норм (Л. Б. Филонов). Происходит замена детских норм и способов поведения на взрослые. В подростковом возрасте оценки отношений к окружающим, самооценки оказывают довольно значительное влияние на поведение ребенка независимо от их адекватности.

У старших подростков довольно сильно выражена потребность в самовоспитании. Идет активный поиск идеала. Отчетливо обнаруживается стремление подражать избранному образцу. Отмечается устойчивость нравственных стереотипов, стремление следовать моральным установкам. В подростковом возрасте заметную роль играют сверстники как образцы. Замечено, что подростки ориентируются на несколько образцов, причем нравственные качества в выборе сверстников-образцов занимают доминирующее положение, затем идут морально-волевые качества и, наконец, качества, проявляющиеся в учении, труде и общественной работе (В. И. Лозовцева).

В младшем подростковом возрасте в рамках общения со сверстниками идет развитие функции социального познания, ее упражнение. В среднем подростковом возрасте острота восприятия сверстников нивелируется, снижается восприимчивость и по отношению к особенностям личности «отрицательных» сверстников. Снижение познавательной активности в общении со сверстниками не свидетельствует о ее угасании. Происходит замена объекта, на который она нацелена. В качестве такого объекта начинают выступать ближайшие взрослые. По предположению Т. В. Снегиревой, «переходность» подростка на возрастной шкале и связанная с этим потребность интегрировать все противоречивые внутренние и внешние требования направляют процесс социального познания и обуславливают постоянную познавательную активность подростка в социальной среде.

Наиболее распространенной и приемлемой формой приобретения опыта социальных отношений является участие подростков в общественно полезной деятельности. Общественно полезная деятельность представляет собой высшую форму развертывания деятельности подростка по усвоению норм взаимоотношений. Она наиболее полно обеспечивает усвоение норм человеческих взаимоотношений и оптимальное развертывание всех форм отношений, связанных с утверждением новой социальной позиции (Д. И. Фельдштейн).

Появление потребности и возможности самостоятельно намечать определенные жизненные цели и планировать их осуществление, реализовывать намерения и регулировать поведение свидетельствует о возникновении предпосылок для развития нравственных убеждений. К концу подросткового возраста личность впервые достигает такого уровня развития этических знаний, который служит необходимой основой для возникновения нравственных убеждений. Значительного развития достигают нравственные чувства как эмоциональные компоненты убеждений. Эмоционально-нравственные отношения являются ведущими в формировании нравственных убеждений подростков.

Подростки пользуются приемами, способами саморегуляции, направляющими поведение в соответствии с их намерениями и планами: самоконтролем, самоприказом, воспоминанием о принятых нормах, строгом следовании принятому плану и т. п. Этот процесс сопровождается эмоциональными переживаниями. Подросток испытывает недовольство собой, разочарование, негодование по поводу допущенных нарушений значимых норм и принципов. В то же время в подростковом возрасте наблюдается неравномерное развитие когнитивного и эмоционального компонентов убеждений, недостаточная взаимосвязь и согласованность между ними, что отрицательно сказывается на проявлении убеждений в поведении (М. И. Боришевский, Г. И. Онищенко, Л. С. Сапожникова, С. Н. Хорунжий и др.).

Специфика подросткового возраста заключается в том, что в этот период складываются основные черты зрелой личности, формируются стержневые социально-психологические качества и механизмы регуляции поведения. Качество личности подростка определяется нравственной устойчивостью (В. Э. Чудновский). «Взрослость» подростка как результат приобщения к опыту общественных отношений связана с проявлением чувства социальной ответственности. Определившийся статус в системе общественных отношений взрослых способствует интенсивному формированию социально устойчивой позиции подростка, реализующейся в общественно ценной деятельности и общении.

В переходный период от подросткового к юношескому возрасту личность характеризуется следующими изменениями. Качественно

изменяется самосознание. В развитии когнитивной стороны самосознания это проявляется в возрастании значимости системы собственных ценностей, усилении личностного аспекта самовоспитания. В развитии эмоциональной стороны это выражается в переработке частных самооценок отдельных качеств личности в целостное отношение к себе. Развитие регулятивной стороны идет в направлении дифференциации успеха или неуспеха в конкретной деятельности от общего отношения к себе.

Личностная рефлексия (самоанализ) теряет аффективную окрашенность по отношению к Я и проходит на более спокойном эмоциональном фоне. Она весьма самокритична: подросток, анализируя себя в общении с другими людьми, начинает понимать свойства своего характера, в том числе и негативные, переживает наличие у себя отрицательных черт, хочет исправить собственные недостатки.

Важнейшим новообразованием переходного периода развития школьников выступает потребность в неформальном, доверительном общении со взрослыми. Указанный период сензитивен для воспитания ценностных ориентаций, способствующих становлению мировоззрения. Происходящая смена ориентации изменяет соотношение настоящего и будущего: подросток перестает смотреть на будущее с позиции настоящего, он начинает рассматривать настоящее из будущего (А. Д. Андреева, Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина, В. С. Круглов, В. Э. Пахальян, А. М. Прихожан, Т. В. Снегирева, Н. Н. Толстых).

Старшеклассник. Старший школьный возраст — пора юношества. Юность — это первый этап становления социально-нравственной зрелости личности. В юношеском возрасте происходит интенсивное развитие социальной активности в учебной и различных видах общественной деятельности. Основными показателями развития социальной активности старшеклассников являются:

- 1) целенаправленность, которая проявляется:
 - а) в выборе объектов деятельности, в выборе лиц, взаимоотношение с которыми способствует духовному обогащению;
 - б) в профессиональных ориентациях;
 - в) в наличии идеалов;
 - г) в систематическом самовоспитании;
- 2) участие в работе общественных организаций;
- 3) отношение к учебной деятельности;
- 4) позиция в коллективе или группе сверстников;
- 5) уровень развития самосознания.

Учащиеся старших классов и ПТУ активно участвуют в решении общественных и политических проблем. Вся совокупность социальных факторов подводит юношу к сознательному выбору устойчивых моральных ориентаций и устойчивой мировоззренческой позиции. Для личности обретает ценность система опре-

деленно ориентированных поступков, возрастает значимость функции самоконтроля, которая срабатывает в различных по типу проблемных ситуациях. Юноша несет ответственность не за отдельный поступок, а за систему нравственно-мировоззренческих ориентаций.

К юношескому возрасту в общих чертах складывается интеллектуально-практический инструментарий, необходимый для овладения сложными мировоззренческими понятиями. Психологические исследования свидетельствуют о том, что юность характеризуется формированием относительного устойчивого мировоззрения и процессом осознания себя как члена общества (И. С. Кон, А. В. Мудрик, Е. А. Шумилин и др.).

Ранний юношеский возраст — переломный для формирования целостного мировоззрения. Мышление старшеклассника становится интимно-личностным. Формирование устойчивых установок — это преодоление противоречия между усвоенными знаниями и имеющимся социальным опытом, которое осуществляется через переход знаний в убеждения. Такой переход завершается тогда, когда осознанные ценности становятся руководством в деятельности и общении. Однако мировоззренческие установки еще недостаточно устойчивы. Таковыми они будут, когда превратятся в систему деятельностно-поведенческих принципов. Тем не менее темп и динамика формирования мировоззрения, качественные особенности сложившейся системы взглядов у юношей различны. К моменту окончания школы старшеклассники овладевают основами диалектического мировоззрения, у большинства из них складываются правильные оценки. Общественная позиция, моральная направленность и поведение соответствуют этим оценкам. Вместе с тем у части юношей деятельностно-поведенческая направленность не отвечает требованиям нормативной нравственности, а негативные мотивы оказываются доминирующими. У них отмечается моральный релятивизм (отрицание обязательных нравственных норм), аморфность авторитетов. Нередко слабым звеном выступает поведение, при котором усвоенные знания остаются нереализованными (М. С. Васильева, О. Г. Будная, Т. В. Фролова и др.).

Старшеклассник вырабатывает осознанные моральные принципы, которые имеют мировоззренческую основу. Именно в юношеском возрасте начинается переход от конвенциональной (принятой) морали к автономной. Как правило, этот переход связывается с достаточно высоким уровнем развития абстрактного мышления. Но это не единственное условие отмеченного перехода. Решающее значение имеет общественный опыт, который обеспечивает готовность личности к решению нравственных проблем.

В юности нравственные убеждения приобретают характер относительно завершенных и устойчивых системных образований, вхо-

дящих в качестве важного компонента в мировоззрение личности. В этом же возрасте происходит образование личностно значимых принципов поведения.

Моральные знания у старшеклассников характеризуются значительным объемом, осознанностью, значимостью и устойчивостью. Развитие объема моральных знаний проявляется в способности старшеклассников дифференцировать различные оттенки этических понятий. Показателем осознанности выбора моральных норм, нравственных качеств личности, оценки ее поступков выступает описание значимых этических понятий, а также умение соотносить нравственные качества личности с нормами поведения. Свидетельством глубокого осознания значимости моральных понятий является то, что юноши и девушки считают доброту, честность, трудолюбие и другие нравственные качества высшими общечеловеческими ценностями; обнаруживается также связь ценностей отдельной личности с моральными ценностями коллектива. Об устойчивости моральных знаний говорит то обстоятельство, что юношескому возрасту свойственны достаточно сформированные нравственные принципы.

Эмоционально-нравственные отношения, выступая компонентом убеждений, согласуются с усвоенными ценностными ориентациями, с приобретенным старшеклассниками опытом сознательного самоуправления нравственным поведением. Проявление стабильных эмоционально-нравственных отношений свидетельствует о значимости для старшеклассников нравственных принципов, об их внутренней присвоенности. Они же выступают мотивирующим началом морального выбора, побуждают действовать согласно нравственной норме. Проявление стабильных эмоционально-нравственных отношений в жизнедеятельности свидетельствует не только об определенной зрелости нравственных убеждений личности, но и о достижении ею определенного уровня зрелости гражданской и социальной. Между тем в отдельных случаях наблюдается несоответствие убеждений и поступков, в частности, по причине неравномерности развития убеждений юношей и способности выражать собственные убеждения в деятельности и поведении, а также в силу особенностей развития личностных качеств. Это оказывает определенное влияние на выбор старшеклассником вида деятельности и стиля поведения (М. И. Борисhevский, Т. В. Говорун, З. В. Иванова, В. М. Пискун и др.).

В юности возникает психологическая потребность в теоретизировании. Мыслительная деятельность характеризуется активностью и самостоятельностью. Старшеклассники получают удовлетворение от самого процесса мышления, сознательно стремятся к творчеству, ощущая радость от достигнутого (Н. С. Лейтес). Интеллектуальные процессы тесно связаны со становлением самосознания и устойчивого образа Я.

Образ Я, по мнению И. С. Кона, — это социальная установка, отношение личности к самой себе, включающее три взаимосвязанных компонента: подсознательный — знание себя, представление о своих качествах и свойствах; эмоциональный — оценка этих качеств и связанное с ней самолюбие, самоуважение и т. д.; поведенческий — т. е. практическое отношение к себе, производное от первых двух компонентов. Одно из направлений психологического исследования образа Я включает анализ структуры этого образования, в частности его устойчивости. Несмотря на неоднородность эмпирических и экспериментальных данных относительно устойчивого образа Я, они однозначно говорят о том, что устойчивость оценок, ценностей, ориентаций и прочих установок с возрастом увеличивается. В то же время юношеское Я неопределенно и расплывчато. Оно нередко переживается как ощущение внутренней пустоты, которую необходимо заполнить. Отсюда одновременный рост потребности в избирательном общении и потребности в уединении (И. С. Кон).

В юношеском возрасте завершается переход к устойчивой мотивации, связанной с будущей жизнедеятельностью (Л. И. Божович, В. Э. Чудновский и др.). Процесс самовоспитания становится организованным. Расширяется временная перспектива. Формирование новой временной перспективы происходит не всегда гладко: различные отклонения в ее становлении влияют на самосознание и самоопределение юноши. Развитию временной перспективы сопутствуют отмеченные психологами различных школ характерные для ранней юности чувства одиночества и страха.

Самоопределение для старшеклассников — это не только определенность будущего, но и самоопределение в настоящем; это не только выбор профессии и определение ориентира в иных сферах деятельности, но и выбор мировоззренческих позиций. В формировании жизненных планов юношей существенна роль идеала. Нравственное самоутверждение осуществляется в процессе личностно ценной и социально значимой деятельности. Если же такая возможность не реализуется, то стремление к самоутверждению приобретает асоциальные формы.

Качественный скачок происходит и в развитии самосознания. На основе образа Я у юношей формируются поведенческие конструкции, строятся отношения с окружающими. В то же время представления о себе нередко ситуативны и противоречивы. Есть основания полагать, что ситуативность, выходя из-под контроля механизмов саморегуляции, оказывает в отдельных случаях серьезное влияние на поведение старшеклассника.

Выделяются по меньшей мере два типа старшеклассников: самоуглубленный тип и тип личности со слабо выраженной интроспекцией — способностью к самонаблюдению (Е. А. Шумилин). Юноши по сравнению с подростками обнаруживают большую

экстравертированность (внешняя направленность личности), меньшую импульсивность и эмоциональную возбудимость, большую эмоционально-нравственную устойчивость. Они значительно сдержаннее и уравновешеннее подростков, у них выше уровень самоконтроля и саморегуляции. Усвоение социальных норм и нравственных принципов становится осознанным и переживается в широкой гамме моральных чувств, поэтому нарушение принятых норм вызывает у юношей чувство вины.

Сильно выражено у старшеклассников чувство обособления. Говоря об обособлении личности в ранней юности, имеют в виду несколько уровней: 1) обособление старшеклассников в составе возрастной группы; 2) в составе коллектива сверстников; 3) в рамках неформальных объединений; 4) обособление личности внутри коллектива и группы (А. В. Мудрик). Выделяется потребность в достижениях (И. С. Кон). Она определяется ориентацией на образец и оказывает серьезное влияние на самоопределение и самоуправление. Другая ярко выраженная потребность — потребность в поисковой активности — проявляется в творческом подходе формирующейся личности к различным ситуациям деятельности и общения.

Для старшеклассников и учащихся ПТУ более избирательным, личностным становится отношение к сверстникам, их поступкам и действиям. Хорошо известен и подробно описан юношеский максимализм и бескомпромиссность в оценке явлений. Вместе с тем у юношей еще не завершен начавшийся в подростковом возрасте процесс переоценки ценностей, их моральные взгляды также окончательно не сложились. Поэтому при столкновении со сложными и противоречивыми явлениями, фактами (в большинстве негативными) юноши действуют прямолинейно, им недостает тактической гибкости, социального опыта, что приводит к ломке сложившихся жизненных представлений, делающих этот возраст легкоранимым.

Итак, в юношеском возрасте в основном завершается становление личности, стержневым элементом которой является мировоззренческая устойчивость. Завершение становления личности не предполагает законченности процесса, а знаменует собой некоторый итог лишь одного этапа развития личности, ограниченного школьным возрастом.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что должен был знать выпускник школы Древнего Вавилона в середине III тысячелетия до н.э.?
2. Какие испытания должен был выдержать будущий жрец в Древнем Египте?
3. Какая существовала система проверки способности лиц, желавших занять должности правительственных чиновников в Древнем Китае?

4. Какие испытания тестового характера применяли учителя чань-буддизма?

5. Что вы можете сказать о первых тестах, которые разработал и применял на практике английский ученый Ф. Гальтон?

6. Какова роль психодиагностики и педологии в истории развития педагогической диагностики?

7. Какие задачи и объекты педагогической диагностики были обозначены в системе педологической службы в школе?

8. Какая структура управления педологической службой в стране существовала в 30-х годах XX в.?

9. Назовите основные направления деятельности педагогов в педологических кабинетах школы.

10. В каких целях использовались тесты в 30-х годах XX в.?

11. Назовите отдельные события и факты из истории развития педагогической диагностики в 60—80-х годах XX в.

12. Назовите фамилии современных отечественных ученых-исследователей в области педагогической диагностики.

13. Что является предметом современной педагогической диагностики?

14. Какие вы знаете основные положения о тенденциях развития личности в обществе?

15. Назовите основные положения психологических теорий о развитии и формировании личности.

16. Какие вы знаете основные направления анализа личности школьника в педагогике?

17. Какой смысл вы вкладываете в понятие «процесс развития личности»?

18. Дайте краткую характеристику процесса развития личности ребенка в дошкольном возрасте.

19. В чем особенность развития личности младшего школьника?

20. Дайте краткую характеристику процесса развития личности школьника в подростковом возрасте.

21. В чем особенность развития личности старшеклассника?

Глава 2

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ШКОЛЫ

2.1. 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 учителя 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. Тем не менее положение К.Д. Ушинского о том, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»¹, признается истинным всеми теоретиками и практиками. Вместе с тем обычно считается, что изучение учащегося, воспитуемого — функция психологии, а не педагогики. Каждый учитель проверяет результативность обучения, 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, следовательно, 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 учени-

¹ Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. — М., 1990. — Т. 5. — С. 15.

ка, так и учителя, без нее не может быть самостоятельным экспериментальное исследование, не обходится ни одна инспекторская проверка. Многие перечисленные педагогические явления не тождественны педагогической диагностике, они богаче ее и имеют право на самостоятельность. Настала пора выявить, что в них и во многих других педагогических объектах относится к понятию «педагогическая диагностика».

В понятии «педагогическая диагностика» обратим внимание на прилагательное *педагогическая*, которое 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 (администрация школы, учителя, родители и учащиеся).

Педагогическая диагностика в школе рассматривается в основном как практика выявления качества учебно-воспитательной деятельности, причин ее успехов или неудач. Можно ее применять и в научном направлении для совершенствования этой практики.

В современных условиях постепенного перехода к разнообразию в обучении и воспитании, к демократизации воспитательных взаимодействий, к ослаблению централизации и повышению роли управленческих решений на уровне школы и учителя все большее значение приобретает точная, сопоставимая информация о сильных и слабых сторонах явлений и процессов, происходящих в школе. Такую информацию может предоставить педагогическая диагностика, потому что ее назначение в школе выражается в следующих основных 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 учащихся 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 (иначе она не могла существовать), однако не соответствует такому пониманию, как самоуправляющаяся система. К примеру, деятельность участников процесса обучения (обучающих и обучаемых) в педагогической теории рассматривается с наибольшей полнотой, на практике же многие современные школьники учатся не в полную силу, поэтому потенциал учебного процесса не используется. Основная причина здесь — неполноценность информации о результатах учения, доступной для учителя и учащихся.

Создание возможностей получения каждым школьником и учителем 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 ученика 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 своего поведения, взаимоотношения с другими людьми.

Стимулирующее значение педагогической оценки особенно высоко тогда, когда она совпадает с реальным развитием и поведением ученика. 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. Ученик сравнивает свои качества и успехи в работе с достижениями других и тем самым устанавливает свой социальный статус. Благодаря оценке коллектива и учителя он получает сведения о себе. Таким образом он познает себя через информацию, которую получает от других. Этот процесс самопознания осуществляется не всегда осознанно. Но если диагностика проводится целенаправленно, она превращается в средство руководства организованным самопознанием. При этом качества и свойства, которые являются предметом диагностики, переходят в предмет самовоспитания, становятся ценностями ученика. Он ориентируется на моральные, политические, трудовые, эстетические и другие ценности общества.

Управленческая функция педагогической диагностики связана с основными этапами управления развитием ученического коллектива и личности школьника. В соответствии с этим определены три типа диагностики: начальная, корректирующая (текущая) и обобщающая (итоговая).

Начальная диагностика связана с планированием и управлением 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 ученика. Выявились три основных варианта начальной диагностики: первый — когда коллектив сформирован впервые и педагог тоже незнаком учащимся; второй — когда коллектив не новый, а учитель 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 учениками 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 реальным потребностям класса и соответствует оптимальному развитию детей.

Текущая (корректирующая) диагностика проводится в самом процессе организации деятельности ученических коллективов, ориентирует педагога на изменения, которые происходят в учениках 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 индивидуального 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. Она дает основные данные для коррекции педагогического воздействия в течение следующего учебного года.

2.2. Объекты педагогической диагностики в школе

Объект педагогической диагностики в школе определяется из ее предмета, который был обозначен в разделе 1.2 как развивающаяся личность школьника. Объект должен быть рассмотрен таким образом, чтобы информация о нем позволила судить об уровне развития личности именно в тех параметрах, которые нужны педагогу.

В настоящее время наши представления о личности конкретизированы в ее модели. Основу модели составляет структура личности, которая сложна и многопланова. В отечественной психологии структура личности описана в трудах Б. Г. Ананьева, А. Г. Ковалева, В. Н. Мясищева, К. К. Платонова, А. И. Щербакова и др. Наиболее полно модель личности охарактеризована К. К. Платоновым, который обосновал психологическую концепцию динамической структуры личности, выделив в ней четыре подструктуры.

1-я подструктура личности объединяет направленность и отношения личности, проявляющиеся как ее моральные черты (элементы). Направленность включает в себя такие подструктуры, как влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрения, убеждения. В этих формах направленности личности прояв-

ляются и отношения, и моральные качества, и различные формы потребностей. Изучение данной подструктуры требует социально-психологического уровня анализа.

2-я подструктура личности объединяет знания, навыки, умения и привычки, приобретенные в личном опыте путем обучения, но уже с заметным влиянием и биологически, и даже генетически обусловленных свойств личности. Эта подструктура называется опытом, активность которого проявляется через волевые навыки и требует психолого-педагогического уровня изучения.

3-я подструктура объединяет индивидуальные особенности отдельных психологических процессов или психических функций: памяти, эмоций, ощущений, мышления, восприятия, чувств, воли. Она формируется в основном путем упражнения и изучается на индивидуальном психологическом уровне.

4-я подструктура объединяет свойства темперамента, или типологические свойства личности. Сюда же входят половые и возрастные свойства и патологические изменения. Эта подструктура определяется силой нервных процессов, а изучается на психологическом уровне.

Четыре обозначенные подструктуры включают в себя все известные свойства личности, а их взаимодействие образует иерархию подструктур личности и их свойств.

Какие представления о личности должен иметь педагог, чтобы осуществлять процесс ее формирования?

Адекватное ожидаемым результатам построение мобильной системы воспитательных воздействий требует учета взаимодействий личности и всей совокупности общественных отношений. Определяющее место в формировании личности занимает освоение ею опыта общественных отношений. Речь идет не о простом приобретении того, что осознано людьми как общественно ценное, а о специфическом процессе творческой переработки предметно зафиксированного опыта создания новых отношений, особенностей их развития. Конечная цель овладения социальным опытом состоит в закреплении и выработке необходимых способностей, позволяющих личности осуществлять преобразовательную деятельность. Любая деятельность неотделима от отношений, складывающихся в процессе общения. Деятельность концентрированно выражает отношения. Последние, в свою очередь, явно или неявно внешне проявляются в тех социальных качествах, которые сформированы у личности в определенный момент жизнедеятельности. К этим социальным качествам относятся такие, как нравственные, эстетические, трудовые, правовые и т.д., т.е. качества, приобретаемые за прожитые годы жизни.

Следовательно, важным объектом педагогической диагностики может и должен быть *уровень развития социальных качеств школьника.*

Поскольку природа личности ребенка многообразна и богата, она не ограничивается только социальным развитием. В основе социального развития и в тесной связи с ним находятся общефизическое и психическое развитие школьника. Материальной основой всего процесса школьника является организм ребенка. Поэтому и процесс общефизического развития личности школьника не может остаться вне поля зрения педагогической диагностики. Тем более что воспитание здорового образа жизни и укрепление здоровья ребенка являются важными задачами школы.

Общефизическое развитие школьника как педагогическая задача включает в себя собственно физическое развитие: процесс роста организма, наращивание силы и ловкости, становление физических функций под влиянием условий жизни и видов физической деятельности. В него входит также и специальное физическое развитие, направленное на выявление особых видов деятельности, прежде всего физкультурных и спортивных.

Таким образом, вторым объектом педагогической диагностики в школе является *уровень общефизического развития школьника*.

В психическом развитии школьника педагогическая диагностика заинтересована в изучении только тех психических свойств развивающейся личности, которые необходимы для решения профориентационных задач. Следовательно, третьим объектом является *профориентационная направленность школьника*.

Выделенные три объекта относятся к области изучения личности школьника, характеризующей результативную деятельность педагогов. Однако педагогическая диагностика, констатируя только эти результаты, не сможет сделать заключение о влияющих на их становление факторах. Поэтому следующими обязательными объектами педагогической диагностики должны быть *характеристика общего состояния учебного процесса в классе, воспитательный потенциал семьи* школьника, которые являются значимыми факторами развития личности, организуемыми и управляемыми учителем и педагогическим коллективом школы.

Таким образом, объекты педагогической диагностики в школе можно разделить на две группы: объекты, связанные с изучением собственно личности школьника, и объекты, необходимые для изучения основных источников педагогического воздействия на чувства, сознание и поведение учащихся.

2.3. Структура диагностического исследования

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

Семиотический аспект предполагает, что исследователь, приступающий к разработке диагностической системы, достаточно четко определил содержание понятий, выражающих конечную ее нацеленность, измеряемые (оцениваемые) признаки и способы объединения диагностической информации в целостную знаковую систему, которая может быть выражена в следующей взаимосвязи:

$$Д = O_{п} + В + И_3 + O_{ц},$$

где Д — семиотический аспект диагностики;

$O_{п}$ — четкое описание диагностируемого признака;

В — инструмент для однозначного выявления;

$И_3$ — возможность измерения и единицы измерения;

$O_{ц}$ — 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 уразумели бы всех наук и искусств, а с некоторыми и совсем остались бы незнакомы... Самыми подлинными причинами этого являются следующие: во-первых, не было устанавливаемо никаких границ, до которых учащихся необходимо было доводить в течение каждого года, каждого месяца, каждого дня: все колебалось в ту и другую сторону; во-вторых, не было указано никаких путей, которые безошибочно вели бы к намеченной цели»¹. Хотя решению проблемы точного задания цели воспитания отдано немало усилий педагогов, она все еще не решена.

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. Точно сформулированная цель — это осознанная потребность, а последнее, как говорил Ф. Энгельс, продвигает науку вперед больше, чем десяток университетов.

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 «в лоб»

¹ Коменский Я. А. Великая дидактика // Избр. пед. соч. — М., 1955. — С. 285.

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.

Диагностичное 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.

Названные 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 учителей бытует мнение о том, что они хорошо представляют себе цели формирования личности школьника 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 открывает простор как для ошибок в суждениях, так и для преднамеренной фальсификации сведений.

Технический аспект диагностического исследования подразумевает 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 подроб-

ными 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 руководства.

Логический аспект диагностического исследования предполагает 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 дискуссионного, 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.

Педагогические отношения, поведение детей необходимо рассматривать также во взаимосвязи и взаимодействии с окружающей социальной жизнью. Субъекты социальной среды, средства информации, как правило, манипулируют детским сознанием и поведением. Характер и направленность личности ребенка можно глубже понять в контексте коллективных отношений, непосредственной среды обитания, а также принимая во внимание его целостную личность и индивидуальность.

В развитии педагогического мышления огромную 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 социально-психологических перспектив развития детского воспитательного коллектива.

Однако постепенность как равномерное становление детского организма и личности в определенный момент нарушается, пре-

рывается. Своеобразный взрыв приводит к резкому изменению характера протекания и содержания физиологических и психологических процессов. В организме, психике происходит «отрицание» изживших 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 жизни к сложным социальным, общественно-политическим, духовно-нравственным взаимодействиям. Отражение диалектики развития воспитательных явлений в педагогическом мышлении дает возможность воспитателю предусматривать направленность движения жизненных 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, закостенелость 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.

Вышесказанное позволяет выделить ряд критериев и параметров научно-педагогического мышления, выраженных в определенных способностях:

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

- использовать в педагогической 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 (отрицать) от сложившихся шаблонов и стереотипов, искать и находить новые оценки, обобщения, подходы, действия;
- использовать теорию и новые идеи в практическом, творческом поиске;
- эффективно применять логику фактов и убедительную аргументацию в диалоге с детьми;
- 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 «с порога» трудно объяснимое, а спокойно и настойчиво искать подходы к постижению сложного педагогического явления, глубоко осмысливать его, проверять истинность оценок и выводов практикой и коллективным обсуждением.

Педагогическое мышление характеризуется целостным восприятием фактов, событий, процессов в их причинно-следственных связях и опосредованиях, глубинных и органичных взаимозависимостях. Сущность педагогического факта никогда не обнаруживается сразу во всей полноте. Необходим его глубокий и всесторонний объективный анализ в генезисе и конкретно-историческом развитии. Для этого важны такие способы и приемы мыслительной работы, как переосмысление и переоценка фактов и выводов, их корректировка и уточнение, критика сложившихся стереотипов и устоявшихся шаблонов, отказ от неоправдавших себя и устаревших идей, выдвижение новых.

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.

Итак, педагогическое мышление по сути своей специфично, диалектично, аналитично, интегративно и диалогично. Вне логи-

ки педагогического мышления невозможно педагогически грамотное взаимодействие с детьми и эффективная организация педагогического процесса.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какова основная цель современной педагогической диагностики и какие задачи она должна решать в системе совершенствования учебно-воспитательной работы в школе?
2. Какова сущность функции обратной связи педагогической диагностики?
3. Каково содержание оценочной функции педагогической диагностики?
4. Какова сущность управленческой функции педагогической диагностики?
5. Каковы объекты современной педагогической диагностики в школе? Обоснуйте логику их определения.
6. Какова общая структура диагностического исследования?
7. В чем специфика диагностического педагогического мышления?

Глава 3

ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ И УРОВНИ ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ

3.1. 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 есть целенаправленное знание различных сторон процесса развития личности школьника, достигаемое различными педагогическими или иными способами, средствами и формами воздействия. Методологической основой как педагогики, так и педагогической диагностики является 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 элементы 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 прежде всего.

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 педагогическом явлении.

3. Принцип объективности занимает в педагогике особое место в силу наличия слишком большого числа субъективных факторов в самом педагогическом процессе. Каждый ребенок неповторим, и то, что хорошо по отношению к одному, не годится для другого. Каждый учитель — 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

учителя. В этой обстановке принцип объективности, стремление к поискам истины, максимальная добросовестность крайне необходимы. Иначе по одним вопросам будут получаться совершенно разные педагогические концепции и непохожие друг на друга педагогические рекомендации.

Наступило время, когда педагогика не терпит преподнесения субъективных взглядов в качестве педагогических истин, она становится наукой точной и доказуемой. 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. Самым придирчивым критиком исследователя должен быть он сам. Все подвергается сомнению, но особенно шепетильно оцениваются собственные идеи и выводы.

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 (для науки важно и то, что подтверждается, и то, что не получается);
- сопоставления данных своего исследования с данными других исследователей, установления сходства и различия в характеристике изучаемых качеств и явлений;
- получения объективных данных путем сравнения мнений учителя, родителей, товарищей и самого ребенка (сравнительная характеристика изучаемого явления, процесса, качества);
- постоянного самоконтроля исследователя за своими собственными переживаниями, эмоциями, симпатиями и антипатиями, которые нередко весьма субъективизируют фиксацию фактов (известно, что каждый воспринимает одни и те же события, явления по-своему).

Исследователь должен поставить себя в такое положение, при котором он был бы одинаково 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 уметь и органично вписываться в структуру педагогического процесса. Поэтому 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 деятельно-

сти и именно в деятельности она формируется; беседа используется и для изучения, и для воспитания учащихся 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 учащихся.

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. Нами была открыта следующая зависимость: каждое проявление и свойство личности имеет две стороны: одна обращена к коллективу, другая — к собственной духовной жизни. Так, совесть есть не что иное, как субъективное отражение чувства долга, потребность в общении и коммуникативность — две стороны проявления коллективизма, самодисциплина — это дисциплина по отношению к себе и т.д. 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. Но любое качество связано со всеми остальными. Поэтому 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 известным принципом диалектики: сущность изучаемого явления,

процесса, качества можно изучить, понять, измерить лишь во взаимосвязи с другими явлениями, качествами, процессами, в развитии и противоречиях.

3.2. Уровни педагогической диагностики

Учебно-воспитательный процесс в школе, рассматриваемый нами 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. Философы этот принцип, называемый эмергентностью, трактуют так: система сложнее, чем сумма составляющих ее элементов. В рассматриваемом случае понятие эмергентности означает развитие в личности новых, ранее не присутствовавших качеств, импульсов активности, умений взаимодействовать и способности к самоорганизации. Из этого следует, что целостность всех элементов внутри сложной системы, которой является воспитательный процесс, требует отказа от механического суммирования элементов в целое.

Таким образом, в педагогическом процессе выделяются две стороны — движение как развертывание процесса и скачок как переход педагогического процесса на новый уровень или в новое состояние.

Всякое движение есть не только освоение учащимися 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 учащегося.

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.*

Первый уровень называется *компонентной диагностикой* потому, что на этом уровне исследуются отдельные компоненты более

сложной самостоятельной более или менее автономной структурной 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 школьника. 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 при помощи специальных методов исследования изучаются все компоненты в разрезе каждой названной структуры.

На уровне *структурной диагностики* производится анализ результатов компонентной диагностики и составляется соответствующее диагностическое заключение по каждой структурной части. При диагностике структуры статистика позволяет 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. Естественно, что с помощью этих методов создать какую-либо педагогическую теорию, интерпретирующую сложнейшие воспитательные процессы, невозможно.

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 измерения качества 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.

На уровне **системной диагностики** проводится анализ полученных результатов и выводов структурной диагностики и оформляется окончательное научно обоснованное заключение, характеризующее:

- существующую в данном классе (школе) 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 школьника, формирование творческой индивидуальности учителя и т.д.

3.3. 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 учащиеся 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, для чего при тестировании рассаживать их за отдельные парты.

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.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какова сущность основных принципов диагностического исследования педагогических явлений?

2. Назовите и обоснуйте уровни педагогической диагностики.

3. Каковы организационно-педагогические требования к проведению диагностических процедур со школьниками?

Глава 4

ИЗМЕРЕНИЕ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ДИАГНОСТИЧЕСКИХ ДАННЫХ

4.1. Понятие «измерение» и возможные измерительные шкалы

Существует множество определений понятия «измерение», несколько отличающихся друг от друга в зависимости от точки зрения исследователя. Общим для всех является следующее: измерение есть приписывание чисел вещам в соответствии с определенными правилами. Измерить рост человека — значит приписать число расстоянию между макушкой человека и подошвой его ног, найденное с помощью линейки. Измерение коэффициента интеллектуальности (IQ) ребенка — это присвоение числа характеру ответной реакции, возникающей у него на группу типовых задач. Измерение преобразует определенные свойства наших восприятий в известные, легко поддающиеся вычислительной обработке понятия, называемые «числами».

Важной процедурой в педагогической диагностике является измерение отдельных признаков и характеристик изучаемого процесса. Суть измерения состоит в том, что объекты измерения отображаются на определенной числовой системе. Отсюда и все методы диагностики обязательно содержат в себе измерение каких-либо свойств, качеств, характеристик тех или других сторон жизни коллектива, которые затем мы можем выразить в виде числовых значений. Числовые системы образуют шкалы, поэтому измерение позволяет шкалировать исследуемые признаки.

Педагогическое исследование ставит вопрос об измеряемости изучаемых явлений. Использование понятий *больше, меньше, интенсивнее, лучше, сложнее* ставит проблему поиска некоторой точки отсчета для сравнения двух или нескольких явлений.

Измерить мы можем, только сравнив полученный результат в виде числа с другим результатом, измеренным этим же способом, поэтому выявление внутренних закономерностей воспитательного процесса происходит путем сравнения результатов измерения.

Проводя анализ полученных данных, недостаточно иметь эталон для сравнения. Помимо этого необходимо знать, в каком порядке располагаются изучаемые явления, как они соотносятся друг

с другом, насколько или во сколько раз одно явление отличается от другого, что помогает выявить причинно-следственную зависимость в структуре воспитательного процесса.

Решение этой проблемы приводит исследователя к необходимости свои знания об изучаемом процессе переводить с уровня качественных понятий на уровень количественных — в виде чисел, граф, схем, формул. Использование таких **знаковых заместелей** определяет возможность оперировать понятиями, сравнивать между собой такие, которые в данной педагогической ситуации взаимодействуют, и на этой основе строить модель изучаемого процесса.

Измерение процесса воспитания приобретает свой практический смысл тогда, когда о самом процессе, о составляющих его явлениях мы можем получить надежную объективную информацию.

По предложению американского психолога С. С. Стивенса в математической прикладной статистике выделяют четыре типа возможных шкал измерений: номинальную, порядковую, интервальную и измерение по шкале отношений.

Номинальная шкала измерений. По этой шкале процесс измерения осуществляется группированием предметов в классы, когда объекты, принадлежащие к одному классу, идентичны в отношении некоторого признака или свойства. Далее классам даются обозначения; вместо обозначений классов могут также принимать и часто принимают для идентификации числа, что может служить объяснением заголовка «номинальное измерение». Схемы классификации видов в биологии — примеры номинальных измерений. Психологи часто кодируют пол, обозначая особой женского рода нулем, а особой мужского пола — единицей; это также номинальное измерение. Мы выполнили бы номинальное измерение, если бы присвоили число 1 — англичанам, 2 — немцам, а 3 — французам. Равна ли одному французу сумма одного англичанина и одного немца ($1 + 2 = 3$)? Конечно, нет. Числа, которые мы присваиваем в номинальном измерении, обладают всеми свойствами любых других чисел: мы можем складывать их, вычитать, делить или просто сравнивать. Но если процесс присвоения чисел предметам представлял собой номинальное измерение, то наши действия с величиной, порядком и прочими свойствами чисел вообще не будут иметь никакого смысла по отношению к самим предметам, поскольку мы не интересовались величиной, порядком и другими свойствами чисел, когда присваивали их. При номинальных измерениях используется исключительно та особенность чисел, что 1 отличается от 2 или 4 и что если предмет A обозначен 1 , а предмет B — 4 , то A и B различаются в отношении измеряемого свойства. Отсюда вовсе не следует, что в B содержится больше свойства, чем в A .

Три остальные шкалы, с которыми мы будем иметь дело, используют три следующих свойства чисел — числа можно упорядочивать по величине, их можно складывать и делить.

Порядковая шкала измерений. Порядковое измерение возможно тогда, когда измеряющий может обнаружить в предметах различие степеней признака или свойства. В этом случае используется свойство упорядоченности чисел и числа приписываются предметам таким образом, что если число, присвоенное предмету A , больше числа, присвоенного предмету B , то это значит, что в A содержится больше данного свойства, чем в B .

Допустим, мы просим кого-то проранжировать Нину, Людмилу, Марию и Татьяну с точки зрения красоты. Мы можем расположить их следующим образом: Людмила, Татьяна, Нина, Мария. Порядковое измерение может иметь место в том случае, когда мы присваиваем Людмиле, Татьяне, Нине и Марии соответственно номера 1, 2, 3 и 4. Заметим, что номера 0, 23, 49 и 50 тоже подошли бы, поскольку расстояние между двумя соседними номерами не имеет значения. Мы не можем себе представить, что измеритель в состоянии распознать, например, будет ли различие между «количеством» красоты Людмилы и Татьяны больше или меньше, чем между красотой Татьяны и Нины. Поэтому не стоит придавать большого значения тому, что разница в оценках Людмилы и Татьяны такая же, как дистанция между числами, присвоенными Нине и Марии.

Числа в этой шкале — это частные представители предметов: мы обращаемся к ним, когда важны как различия между ними, так и их порядок. При порядковых измерениях числа обеспечивают некоторую экономию при подаче информации. Например, вместо сообщения о том, что Людмила признана самой красивой, Татьяна — следующая за ней, Нина — третья после самой красивой, а Мария наименее красива, мы можем отразить это следующим образом:

Имя	Отметка по шкале
Нина	3
Татьяна	2
Людмила	1
Мария	4

Шкала твердости минералов — тоже порядковая шкала. Если минерал A может ставить царапины на минерале B , то он тверже, следовательно, он получает более высокий номер. Предположим, что минералам A , B , C и D подобным способом приписаны соответственно номера 12, 10, 8 и 6. Нам известен самый твердый и самый мягкий минерал. Разность твердостей A и B является такой же, как разность твердостей C и D , или нет? Мы не имеем об этом никакого представления, потому что номера были присвоены так,

что учитывались только признаки однозначности и порядка — измерение было порядковым.

Другой известной порядковой шкалой является «ранг в классе среднего значения отметок» до n для «минимального среднего значения отметок» в группе из n учеников. Если бы, например, три первых ученика имели максимально возможные средние, то каждый из них должен был бы получить ранг 2, представляющий собой среднее первых трех рангов 1, 2 и 3. Этот способ присвоения чисел основан на соглашении, потому что сохраняется постоянная сумма связанных и несвязанных рангов, например: $1 + 2 + 3 = 2 + 2 + 2$.

Не существует закона, запрещающего кому-либо складывать, вычитать, умножать и производить другие операции над числами, которые присвоены предметам в ходе порядкового измерения. Однако результаты этих операций могут и ничего не говорить о количествах анализируемого свойства, которым обладают предметы, соответствующие этим числам. Например, различие между «рангами красоты» Людмилы и Марии равно трем; различие между рангами Татьяны и Нины равно единице. Но есть ли смысл в том, что разница в красоте между Марией и Людмилой оценивается в три раза выше, чем между Татьяной и Ниной? Конечно, нет. Результаты арифметических действий здесь нельзя интерпретировать так, будто они говорят нам что-либо о количествах свойства, которым фактически обладают предметы. Вы можете делать с числами, которые вы получаете, все что угодно, но вы всегда столкнетесь с вопросом: «Имеют ли какое-нибудь значение результаты этих операций?»

Интервальная шкала измерений. Интервальное измерение возможно, когда измеритель способен определить не только количество свойства в предметах (характеристика порядкового измерения), но также фиксировать равные различия между предметами. Для интервального измерения устанавливается единица измерения (градус, метр, сантиметр, грамм и т.д.). Предмету присваивается число, равное количеству единиц измерения, которое эквивалентно количеству имеющегося свойства. Например, температура некоторого металлического бруска 86°C . Важная особенность, отличающая интервальное измерение от измерения отношения (которое будет рассмотрено ниже), состоит в том, что оцениваемое свойство предмета вовсе не пропадает, когда результат измерения равен нулю. Так, вода при 0°C имеет все же некоторую температуру. Точка нуль на интервальной шкале произвольна.

Числа, приписываемые в процессе интервального измерения, имеют свойства однозначности и упорядоченности. Кроме того, в данном случае существенна и разница между числами. Число, присвоенное предмету, представляет собой количество единиц измерения, которое он имеет. Сегодня температура 16°C , вчера 13°C .

Сегодня на 3°C теплее, чем вчера. Если завтра температура будет 22°C , то вчера и сегодня имеют больше сходства с точки зрения температуры, чем вчера и завтра. Разность между 13 и 16 составляет половину разности между 16 и 22; кроме того, величины этих разностей говорят нам кое-что о температуре воздуха.

Исчисление лет — интервальная шкала. Год первый был выбран произвольно как год рождения Христа. Единица измерения — период в 365 дней. К настоящему времени 1931 г. ближе, чем любой другой год с меньшим номером. Время между 1776 г. и 1780 г. равно времени между 1920 г. и 1924 г.

Интервальное измерение — это такое присвоение чисел предметам, когда равные разности чисел соответствуют равным разностям значений измеряемого признака или свойства предметов.

Измерение по шкале отношений. Измерение отношений отличается от интервального только тем, что нулевая точка не произвольна, а указывает на полное отсутствие измеряемого свойства. Измеритель может заметить отсутствие свойства и имеет единицу измерения, позволяющую регистрировать различающиеся значения признака. Равные различия чисел, присвоенных при измерении, отражают равные различия в количестве свойства, которым обладают оцениваемые предметы. Кроме того, раз нулевая точка не произвольна, а абсолютна, то не лишено смысла утверждение, что у A в два, три или четыре раза больше свойства, чем у B .

Рост и масса являются примерами шкал измерения отношений. Нулевого роста вообще не существует, а мужчина ростом 183 см в два раза выше мальчика, имеющего рост 91,5 см. Шкала отношений называется так потому, что отношения чисел для нее существенны. Эти отношения можно интерпретировать как отношения значений свойств измеряемых объектов. Установление отношения применительно к точной интервальной шкале в терминах количества свойства в объектах не имеет смысла. Например, если 3 июня максимальная температура была 32°C , а 17 марта — 8°C , то неправильно говорить, что 3 июня была температура в четыре раза выше, чем 17 марта, так как шкала Цельсия не выражает абсолютное значение измеряемого свойства.

В педагогике большинство измерений относится к номинальному, порядковому и интервальному уровням. Лишь наименее важные переменные в этих областях допускают пока измерение отношений: в действительности только с трудом можно найти шкалы, удовлетворяющие условиям интервальной шкалы. Иногда переменные шкалы отношений, такие как время (решения задачи или заучивания списка слов), рост, масса или расстояние, могут представлять интерес, но это бывает не часто.

Таблица 1 подводит итоги и дополняет сказанное относительно шкал измерения.

Сводка характеристик и примеры измерительных шкал

Шкала	Характеристики	Примеры
Номинальная	Объекты классифицированы, а классы обозначены номерами. То, что номер одного класса больше или меньше другого, еще ничего не говорит о свойствах объектов, за исключением того, что они различаются	Раса, цвет глаз, номера на футболках, пол, клинические диагнозы, автомобильные номера, номера страховок
Порядковая	Соответствующие значения чисел, присваиваемых предметам, отражают количество свойства, принадлежащего предметам. Равные разности чисел не означают равных разностей в количестве свойств	Твердость минералов, награды за заслуги, ранжирование по индивидуальным чертам личности, военные ранги
Интервальная	Существует единица измерения, при помощи которой предметы можно не только упорядочить, но и приписать им числа так, чтобы равные разности чисел, присвоенных предметам, отражали равные различия в количествах измеряемого свойства. Нулевая точка интервальной шкалы произвольна и не указывает на отсутствие свойства	Календарное время, шкалы температур по Фаренгейту и Цельсию
Отношений	Числа, присвоенные предметам, обладают всеми свойствами объектов интервальной шкалы, но помимо этого на шкале существует абсолютный нуль. Значение «нуль» свидетельствует об отсутствии оцениваемого свойства. Отношения чисел, присвоенных в измерении, отражают количественные отношения измеряемого свойства	Рост, масса, время, температура по Кельвину (абсолютный нуль)

4.2. Табулирование и представление диагностических данных

До анализа и интерпретации количественных данных, полученных в результате проведенных диагностических процедур, необходимо их обобщить. В таблице 2 приводятся результаты тестирования знаний учащихся по определенному учебному предмету. Отметки в баллах проставлялись в алфавитном порядке так, как записаны в классном журнале. Однако в подобной форме представление результатов тестирования не слишком удобно для анализа. Поэтому необходимо эти данные представить так, чтобы можно было проследить определенную логику и закономерность как в числовом ряде, так и в процессе усвоения знаний учащимися. Для этого в прикладной математической диагностике существуют четко разработанные правила обработки и представления конечного результата.

Таблица 2

Результаты тестирования знаний учащихся по математике

№ п/п	Учащийся	Оценка	№ п/п	Учащийся	Оценка
1	Андреев И.	90	20	Лаврентьева Ю.	80
2	Авдеева О.	66	21	Леонтьев С.	75
3	Афанасьев Н.	106	22	Левшов Д.	75
4	Борисов Ю.	84	23	Максимов Ю.	51
5	Баринова Н.	105	24	Минашкина Е.	109
6	Ворошилов А.	83	25	Музыкова Л.	89
7	Володин Е.	104	26	Николаев В.	58
8	Викторова Е.	82	27	Орлова Н.	59
9	Владимирова С.	97	28	Петрова З.	72
10	Гаврилов Н.	97	29	Потапов Д.	74
11	Гончарова Ф.	59	30	Романова Е.	75
12	Головина С.	95	31	Смирнов В.	81
13	Данилов М.	78	32	Столяров Ю.	71
14	Дмитриева Н.	70	33	Тихонова Л.	68
15	Ершов И.	47	34	Шашков И.	112
16	Емельянова Е.	95	35	Юнусова Т.	62
17	Иванов Ю.	100	36	Юлдашев Г.	91
18	Казаков К.	69	37	Яковлева Л.	93
19	Костина Е.	44	38	Яковлев Д.	84

Первый этап представления данных — это их **ранжирование**, т. е. упорядочивание оценок по величине от максимальной до минимальной. В таблице 3 рассматриваются те же оценки 38 учеников, что и в таблице 2, но упорядоченные по убыванию от 112 (самого высшего) до 44 (низшего). Теперь будет нетрудно заметить, кто из учеников какой ранг занимает. Но, вероятно, могут иметь место и равные оценки, в особенности при сопоставлении учащихся нескольких классов. Так, в нашем примере два ученика получили по 97 очков. Поскольку в данном случае нельзя утверждать, что один ранг выше другого, мы обязаны приписать им одинаковые ранги. Так как существует шесть учеников, ранг которых выше (1, 2, 3, 4, 5, 6), то следующие два ранга, 7 и 8, усредняются, что дает 7,5. Точно так же среднее рангов 9 и 10 составит 9,5 и т. д. Есть три ученика с оценкой 75 и 21 ученик, ранг которых выше; среднее следующих трех рангов (22, 23 и 24) равно 23, что дает ранг для каждой оценки 75. Кроме того, для определения рангов требуется много времени и сил, список получается длинным, громоздким и неудобным для сравнения с другими классами, большими или меньшими: ранг 19 в классе из 38 учеников будет хуже, чем в классе с большим числом учащихся.

Второй этап — **выявление распределения частот**. Этот список можно сократить, классифицируя оценки по распределению частот, иногда называемому просто распределением. Третий и четвертый столбцы таблицы 3 показывают простейший вид распределения. Различные оценки размещаются по величине, в данном случае от 112 до 44, а справа от каждой оценки указывается число ее повторений. Каждое число справа называется частотой и обозначается f , а сумма частот обозначается n .

Третий этап — **распределение сгруппированных частот**. Для большого числа оценок — скажем 100 или более — на следующем этапе может иметь смысл обобщение данных. Как правило, существует настолько широкий диапазон оценок, что целесообразнее сгруппировать их по величинам, например в группы, объединяющие все оценки от 105 до 109 включительно, от 110 до 114 включительно и т. д. Каждая такая группа называется разрядом оценок. В случае полного размещения по группам обычно говорят о распределении сгруппированных частот. Хотя и не существует четкого правила выбора количества разрядов, предпочтительнее образовывать не менее 12 и не более 15 разрядов. Иметь менее 12 разрядов рискованно из-за возможного искажения результатов, в то время как наличие более 15 разрядов затрудняет работу с таблицей.

Четвертый этап — **построение распределения сгруппированных частот**. Этот процесс построения обычного распределения сгруппированных частот складывается, в свою очередь, еще из четырех этапов. Они показаны в таблице 4, использующей оценки таблицы 2.

Оценки диагностического исследования из таблицы 2, упорядоченные по величине, проранжированные и протабулированные

Убывающая последовательность	Ранг	Табулирование без последующего группирования	
		Оценка	Частота
112	1	112	1
109	2	109	1
106	3	106	1
105	4	105	1
104	5	104	1
100	6	100	1
97	7,5	97	2
97	7,5	95	2
95	9,5	93	1
95	9,5	91	1
93	11	90	1
91	12	89	1
90	13	84	2
89	14	83	1
84	15,5	82	1
84	15,5	81	1
83	17		
82	18	80	1
81	19	78	1
80	20	75	3
78	21	74	1
75	23	72	1
75	23	71	1
75	23	70	1
74	25	69	1
72	26	68	1
71	27	66	1
70	28	62	1
69	29	59	2
68	30	58	1
66	31	51	1
62	32	47	1
59	33,5	44	1
59	33,5		
58	35		
51	36		
47	37		
44	38		
			$n = 38 = 19 + 19$

**Иллюстрация процесса построения и распределения
сгруппированных частот**

Исходные оценки (из табл. 2)	Этапы построения распределения		
90 66 106 84 105 83 104 82 97 97 59 95 78 70 47	<p>Этап 1. Определение размаха Самая высокая оценка 112 Самая низкая оценка 44 Размах = Разность + 1 = 68 + 1 = 69</p> <p>Этап 2. Выбор интервала разрядов 69 : 12 = 5,75 наибольший возможный разрядный интервал Округляем с уменьшением до 5 69 : 15 = 4,60 наименьший возможный разрядный интервал Округляем с увеличением до 5</p> <p>Этапы 3 и 4. Определение границ разрядов и табулирование</p>		
95 100 69 44 80 75 75 51 109 89 58 59 72 74 75 81 71 68 112 62 91 93 84	Внутренние численные границы 15 разрядов	Подсчет	Частота (t)
	110—114 105—109 100—104 95—99 90—94 85—89 80—84 75—79 70—74 65—69 60—64 55—59 50—54 45—49 40—44	1 111 11 1111 111 1 111111 1111 1111 111 1 111 1 1 1 1	1 3 2 4 3 1 6 4 4 3 1 3 1 1 1
			$n = 38$

1. Определение общего размаха внутри всей выборки, который равен разности между максимальной и минимальной оценками плюс единица. Из имеющихся оценок максимальная равна 112, минимальная — 44, что дает размах $(112 - 44) + 1 = 69$. Фактически считают, что 112 покрывается единичным интервалом оценок $112,5 - 111,5$, а 44 — интервалом $44,5 - 43,5$. Заметим далее, что размах равен 69 $[(112 - 44) + 1, \text{ или } 112,5 - 43,5]$. Однако реальные границы оценок не всегда являются дробными. Если возраст исчисляется от последнего (самого недавнего) дня рождения, то лица, объявившие себя 44-летними (т. е. еще не 45-летними), находятся в интервале $44,00 - 44,99...$ (почти, но не совсем 45,00), середина которого 44,5. Если они называют возраст относительно ближайшего дня рождения, интервал составляет $43,5 - 44,5$ со средним 44. Аналогично, если они представляют себя приближающимися к 44, то интервал равен $43,00 - 43,99...$ со средним 43,5. Между самым «юным» из «приближающихся к 44», который только что достиг возраста 43 лет, и самым «старым» представителем «44-го последнего дня рождения», которому почти 45, будет наблюдаться разница приблизительно в два года. Спрашивая просто о возрасте без точного определения системы счета, мы не в состоянии точно интерпретировать результаты.

2. Выбор интервала группирования разрядов, представляющего собой ширину разрядов, по которым должны быть классифицированы оценки, должен производиться таким образом, чтобы разрядов было не менее 12, но и не более 15. Для этого разделим диапазон на 12 и найдем наибольший возможный класс или интервал разряда оценок. Разделим диапазон на 15 и найдем наименьший возможный интервал разряда (см. табл. 4). Так как использовать любой нецелый интервал неудобно, то наибольшее число округляется с уменьшением до 5, а наименьшее — с увеличением до 5, хотя и интервал 6 обеспечил бы 12 разрядов для этих 38 оценок.

Интервал с шириной, определяемой нечетным числом, например 5, с целочисленным средним значением, если границы разряда дробные (оканчивающиеся на 0,5), обычно предпочитают интервалу с четной шириной, но дробными средними, когда границы разряда дробные. Середина разряда $110 - 114$, содержащего пять оценок: 110, 111, 112, 113 и 114, равна 112 (т. е. $110 + [(114 - 110) : 2] = 110 + 2 = 112$). Другой способ определения середины интервала состоит просто в усреднении зафиксированных границ интервала: $(110 + 114) : 2 = 112$. Если бы использовался разряд шириной 6 с границами оценок, например $108 - 113$, то середина этой группы, определяющейся четным числом, составила бы 110,5, что могло бы привести в итоге к более сложному счету. Следовательно, интервал 5 предпочтительнее интервала 6, когда границы разряда дробные.

3. Определение границ разрядов. Разумеется, надо образовать достаточное количество разрядов для включения самой высокой и самой низкой оценок. Для этого начинайте табулирование всегда с величины, кратной разрядному интервалу. Если самый низкий разряд начать с 40, кратного 5, он включит самую низкую оценку 44. А если начать с 45, то он не включит 44. Следующий разряд будет начинаться с 45, затем с 50 и т. д. до тех пор, пока самая высокая оценка 112 не попадет в разряд 110—114.

4. Табулирование. Подсчет ведется для каждой оценки против разряда, в который она попадает. Для табулирования нет необходимости в упорядочении оценок, так как последнее может потребовать больше времени, чем само табулирование. В первоначальном алфавитном списке первая оценка 90. В столбце таблицы против разряда, начинающегося с 90, для регистрации оценки делается черточка. Следующая оценка — 66. Она попадает в разряд, который начинается с 65, так что черточка делается там. Аналогично результаты подсчета помещаются в столбце против соответствующего разряда для всех прочих оценок.

В итоговой таблице не приводятся этапы, в результате которых она была получена. В простейшей форме распределения частот есть только два столбца. В первом приводятся разряды, обычно расположенные в убывающем порядке сверху вниз, а второй содержит частоты — число оценок в каждом разряде.

Когда нужно сравнить две или более выборки, обычно хорошо поместить все данные в такую же таблицу. В этом случае будет один столбец для разрядов, в который сгруппированы оценки, и по одному для каждой из сравниваемых, скажем школ или классов. В таблице 5 приведены распределения частот, обобщающие отчеты шести школ. Количество интервалов группирования меняется от 9 для школы Е до 17 для школ А и Г, хотя для некоторых интервалов нет данных.

Графическое представление распределения частот. Обычное распределение частот не дает вполне ясной картины. Существуют три общих метода графического представления распределения оценок: гистограмма, или столбиковая диаграмма, полигон распределения и сглаженная кривая.

Гистограмма — это последовательность столбцов, каждый из которых опирается на один разрядный интервал, а высота его отражает число случаев, или частоту, в этом разряде.

На рисунке 1 показана гистограмма, или столбиковая диаграмма, представляющая распределение 83 учащихся по коэффициенту интеллекта IQ (диаграмма отражает распределение показателей 16 учащихся, имеющих наибольший коэффициент IQ).

Полигон распределения. Построение полигона распределения во многом напоминает построение гистограммы. В гистограмме каждый столбец заканчивается горизонтальной линией, причем на

Результаты тестирования знаний учащихся по математике для всех шести школ в одном городе

Оценки	А	Б	В	Г	Д	Е	Все шесть школ
120—124				1			1
115—119							
110—114			1				1
105—109			3		2	2	7
100—104		3	2	2	5	3	15
95—99		6	4	4	4	5	23
90—94	5	2	3	5	6	10	31
85—89	4	4	1	4	4	1	18
80—84	2	3	6	6	4	8	29
75—79	10	5	4	4	1	2	26
70—74	6	2	4	7	6	4	29
65—69	9	4	3		4	1	21
60—64	4	5	1	2	1		13
55—59	1		3		1		5
50—54	1		1				2
45—49	1		1				2
40—44			1	2	2		5
35—39		1	1				2
30—34		2					2
25—29		1					1
20—24							
15—19							
10—14	1						1
<i>N</i> (число учащихся)	44	38	39	37	40	36	234

высоте, соответствующей частоте в этом разряде. А в полигоне он заканчивается точкой над серединой своего разрядного интервала на той же высоте. Далее точки соединяются отрезками прямых (рис. 2).

Сглаженная кривая. Иногда вместо гистограммы или полигона строят сглаженную кривую. Единственная разница состоит в том, что сглаженная линия проводится по точкам настолько близко, насколько это возможно, а для других двух фигур используются линии с острыми углами или зубцами (рис. 3).

Как правило, особенно для малых групп, где чаще всего встречаются неравномерности, лучше пропустить некоторые точки, чтобы получить плавную и правильную кривую; но следует позаботиться о том, чтобы оставить приблизительно одинаковое количество точек по обе стороны кривой. Тогда линия будет как можно лучше сглаживать отклонения точек.

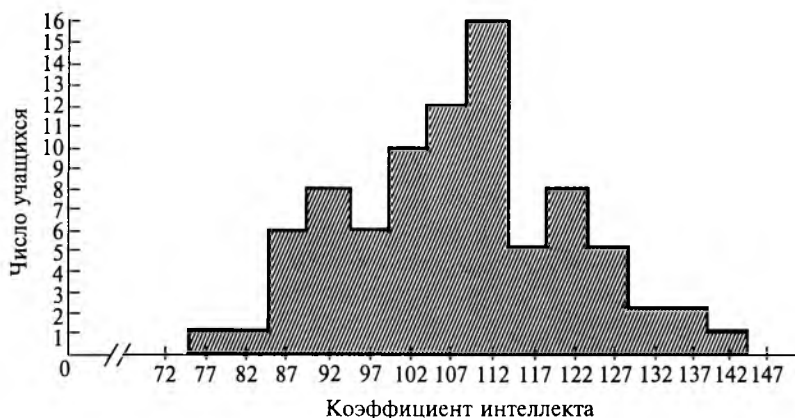


Рис. 1. Гистограмма, или столбиковая диаграмма, представляющая распределение 83 IQ учащихся небольшого колледжа

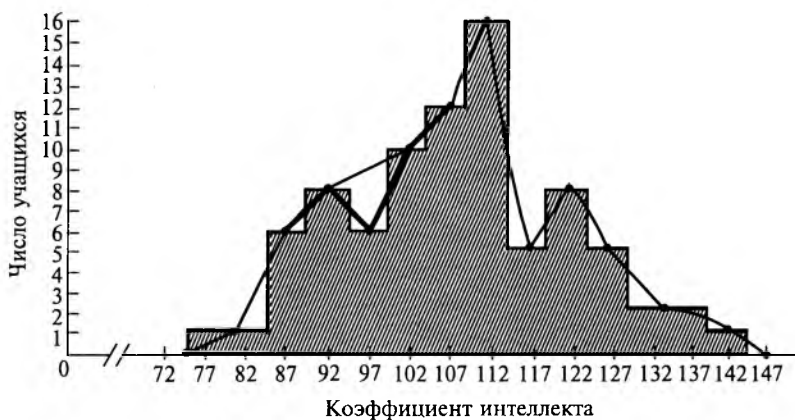


Рис. 2. Полигон распределения (ломаная линия) коoeffициента интеллекта 83 учащихся колледжа

Нет сомнений в том, что графическое представление педагогических данных является ценным дополнением к статистическому анализу и обобщению. График или диаграмма имеет целью привлечь внимание читателя, потому что этот способ показывает процесс в динамике. Один маленький график порой больше проясняет суть дела, чем дюжина таблиц или написанных параграфов. Действительно, статистики часто немы, таблицы нередко молчаливы, и только график громко заявляет о своей миссии. Обычно количественные данные совершенно абстрактны. Рисунок или график дает более конкретное представление о существе вопроса.

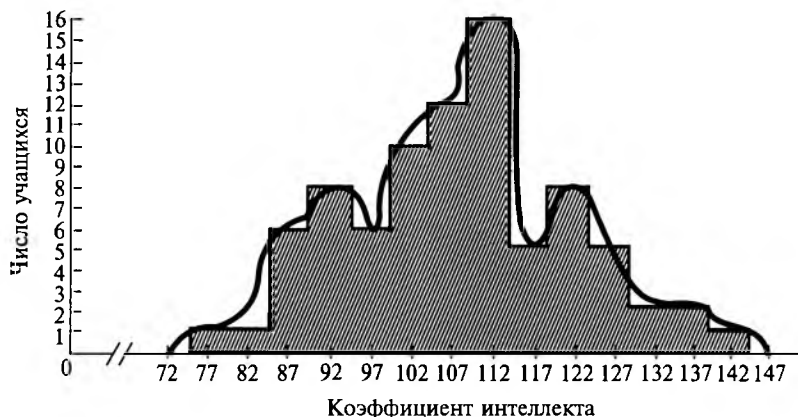


Рис. 3. Сглаженная кривая полигона распределения коэффициента интеллекта 83 учащихся колледжа

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие измерительные шкалы могут применяться в педагогической диагностике?
2. Расскажите, как осуществляется процесс табулирования полученных диагностических данных.
3. В каком виде нужно представить количественные данные как конечный результат диагностических исследований?

Глава 5

ОСНОВЫ НАУЧНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ В ШКОЛЕ

5.1. Основные функции педагогического контроля в школе

В современной дидактике выделяются четыре основные функции педагогического контроля в школе: диагностическая, обучающая, организующая и воспитывающая.

Диагностическая функция вытекает из самой сущности контроля, нацеленного на выявление интересующего педагогического явления, его оценку и принятие по итогам контроля управленческого решения. Выявление и оценка представляют собой основу всякого диагноза. Педагогическая диагностика является важнейшей частью научной системы педагогического контроля, которая непосредственно связана с процессом выявления уровня воспитанности, общего физического развития, образованности учащихся, с учетом их реального поведения, степени усвоения общечеловеческих ценностей и т. д. Цель диагностики — получение научно обоснованной информации для совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Основные формы и методы диагностики воспитанности и образованности учащихся, используемые в настоящее время, — это устные и письменные опросы, письменные контрольные работы, устные и письменные экзамены и зачеты, лабораторные и контрольные работы и др. Известно, что каждое из перечисленных средств диагностики имеет достоинства и недостатки, в заметной степени влияющие на результаты контроля.

Достоинство опроса как средства диагностики связано с относительной простотой, доступностью применения в работе если не всех, то многих учителей. Во время устного опроса контролируются не только знания, но и вербальные способности, исправляются ошибки речи учащихся. Воспроизведение материала способствует лучшему запоминанию, активному использованию научных понятий, что невозможно без достаточного их употребления в речи. В то же время слабые ответы порождают пассивность, скуку на занятиях, приводят к потерям учебного времени. Письменные работы позволяют документально установить уровень усвоения материала, но требуют больших затрат времени.

Чаще других видов контроля критикуются экзамены. Они содержат дополнительную нагрузку на психику: почти все учащиеся волнуются, перевозбуждаются, у них нарушается сон, аппетит, появляется тревожность, нервозность и другие явления, отрицательно влияющие на психическое здоровье.

У каждого экзаменатора даже при наличии общих критериев оценки знаний имеется свой подход к экзамену, свое понимание педагогических принципов требовательности и справедливости, свое отношение к оценке. Один особенно ценит точность изложения и основательность знаний, другой — оригинальность; одни экзаменаторы являются воплощением строгости, другие — самой доброжелательностью. Субъективизм и волюнтаризм в оценке устного опроса и экзамена ставит школьников в неравные условия, делает оценки несопоставимыми между собой. Все это говорит о том, что существующую систему методов контроля знаний у учащихся нужно изменить и, прежде всего, стандартизировать как по содержанию, так и по структуре и формам поведения.

Успешная реализация диагностической функции педагогического контроля немыслима без перестройки положения дел в этой сфере. Здесь можно выделить четыре основных недостатка. Первый заключается в том, что сами формы и методы педагогической диагностики не стали пока еще предметом систематического научного анализа, специально организованных методических исследований; их, по существу, не проводят и специально не финансируют, поскольку они вроде бы не дают прямой, непосредственно измеряемой экономической отдачи.

Второй недостаток — это слабая материально-техническая база педагогического контроля, нехватка машин и оборудования, стандартных программ для диагностики знаний по различным предметам и для математико-статистической обработки результатов. Появившиеся в небольшом числе школ компьютерные классы создают необходимые условия для систематической диагностики достижений учащихся и дифференциации педагогических воздействий.

Третьим недостатком оказывается неподготовленность учителей в вопросах организации педагогического контроля, если не считать отдельных энтузиастов. И наконец, надо сказать и о прерванных в 30-х годах прошлого века традициях работы над совершенствованием педагогического контроля, что нанесло заметный урон качеству работы общеобразовательной школы.

Обучающая функция. Появление программированного обучения, а вместе с этим и программированного контроля знаний повлекло за собой существенное расширение функций контроля; последний стал органической частью учебного процесса, незаменимым средством обеспечения обратной связи от ученика к учителю. Обучение стало дифференцированным в полном смысле этого слова:

каждый ученик приступает к изучению нового материала независимо от других только после усвоения предыдущего. В случае неправильного ответа на контрольные вопросы он возвращается к повторному изучению тех разделов курса, которые оказались неувоенными. Тем самым индивидуализируется темп обучения: более способные продвигаются быстрее, менее способные вынуждены прилагать дополнительные усилия для преодоления возникающих затруднений. Это позволяет отказаться от распространной сейчас ориентации учителей на абстрактного среднего ученика; такая ориентация приводит к тому, что слабые ученики все равно отстают, а сильные — искусственно задерживаются в своем развитии.

Обучающая функция реализуется также при других, традиционных формах и методах контроля. Постановка дополнительных проверочных вопросов позволяет уточнить представления об уровне овладения учебным материалом, выявить неточности. Интересны обучающие возможности обсуждения в классе случаев неправильного или спорного ответа на проверочные вопросы. Анализ ошибок одного ученика нередко приносит пользу и для других. Особое внимание учителей обращается на разбор и обсуждение часто повторяющихся типичных ошибок. Замечено, что более частый контроль заставляет учащихся заниматься интенсивнее, их знания становятся глубже и прочнее.

Организирующая функция педагогического контроля проявляется в его влиянии на организацию всего учебно-воспитательного процесса. В зависимости от результатов контроля принимается решение о необходимости проведения дополнительных занятий и консультаций, об оказании помощи неуспевающим школьникам, о поощрении хорошо потрудившихся учащихся и педагогов.

Центральным организующим моментом педагогического процесса является активизация, под которой понимается целеустремленная деятельность учителя, направленная на разработку и использование такого содержания, таких форм, методов, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, активности, творческой самостоятельности в усвоении знаний, формированию умений и навыков, применению их на практике.

Идея активизации и совершенствования организации учебного процесса за счет улучшения педагогического контроля возникла довольно давно. Отдельные элементы ее применения обнаруживаются в материалах по истории древних цивилизаций. Однако она всегда имела своих сторонников и противников. Время от времени, вплоть до наших дней, предлагалось вести обучение без оценок. Поэтому в разные годы различные формы контроля в школах то вводились, то отменялись — в зависимости от отношения к этой идее. Оппоненты небезосновательно указывали на

нервно-психические и эмоциональные напряжения школьников во время экзаменов, на нарушение нормального режима учебного труда, отдыха и сна, нарушение здоровья. Разумеется, эти напряжения выше у тех учащихся, которые, слабо занимаясь в течение года, пытаются наверстать упущенное в период контрольной проверки. Тем не менее отмена экзаменов и других форм контроля приводила к отрицательным последствиям другого рода — к слабой мотивации обучения, к низкому уровню знаний. Там, где контроль налажен хорошо, при прочих равных условиях выше и достижения. Неоднократно отмечалось, что учащиеся изучают предмет глубже и серьезнее, если заранее известно, что по нему будет проводиться контроль с помощью объективных методов. При таком контроле мотивируется работа учителя, так как достижения учащихся оценивает теперь не он сам, а другие; ведь неизвестно, как результаты его работы будут выглядеть в сравнении с результатами работы коллег. Отсюда возникают дополнительные стимулы к качественной работе, стремление подготовить каждого ученика и делать это не ради формы, а по существу.

Трудно ожидать, что идея контроля везде и всеми будет встречена доброжелательно, потому что люди работают по-разному. Даже хорошо работающие относятся сдержанно к контролю их работы. Но как бы то ни было, принципиальная проверка всегда была одним из лучших средств организации работы, профилактики нежелательных отклонений. Попытки исключить педагогический контроль полностью или частично из учебного процесса приводили, как правило, к отрицательным результатам.

Педагогический контроль выполняет свою положительную роль тогда, когда он основан на непредвзятом подходе, на объективности. Известно, что проверка, осуществляемая любым человеком, всегда несет в себе то или иное влияние этого человека, его отношение к проверяемому. Для ограничения субъективизма в процессе педагогического контроля рекомендуется придерживаться ряда принципов.

Субъективизму и связанным с ним различным нарушениям надо противопоставить такую систему организации контроля, которая исключила бы отрицательные проявления в принципе, опиралась бы на объективные или, по меньшей мере, на объективированные методы. Там, где эта работа начата, уже получены первые обнадеживающие результаты.

Воспитывающая функция. Хорошо организованный педагогический контроль обладает большим воспитательным эффектом. Уже не раз отмечалось, что проверка помогает совершенствовать знания, делает их более ясными и систематизированными, содействует развитию памяти и мышления.

Можно выделить несколько типов отношения учащихся к контролю. Одни учатся хорошо из-за боязни получить плохую оценку

со всеми вытекающими отсюда последствиями. У таких школьников основные устремления направлены не столько на знание предмета, сколько на хорошую отметку. Отсюда проистекает прагматическое отношение к предмету, изучение «от и до», использование шпаргалок и других способов получить желаемую отметку. В воспитательной работе с учащимися такого типа надо пытаться изменить структуру ценностных ориентаций. С помощью педагогических методов воздействия у учащихся формируется представление о знании как самоценности, а не только как о средстве достижения тех или иных прагматических целей.

Другой тип школьников — это те, которые учатся хорошо из-за стремления достичь жизненного успеха; они осознают важную роль учебы для самоутверждения личности. У таких школьников учебные достижения становятся одним из немногих, а нередко и единственным способом самовыражения (в хорошем смысле слова), проявления своих способностей. Если способности есть, то такие учащиеся добиваются заметных результатов в первую очередь за счет стремления к успеху. Если способности недостаточны, то это компенсируется повышенным трудолюбием, увеличением времени на выполнение учебных заданий; в таких случаях не остается времени на полноценный отдых, общение, расширение своего культурного кругозора. Однако в обоих случаях мы имеем дело с людьми, обладающими высоким мотивом достижений. Для них экзамен или другая форма проверки — очередной жизненный барьер, который надо обязательно преодолеть, желательно с первого раза и с запасом; это нужно для того, чтобы быстрее прийти к успеху. Наряду со многими положительными следствиями высокий мотив достижений при неудачном экзамене нередко является причиной глубоких переживаний, эмоциональных реакций. В воспитательных целях с такими школьниками целесообразно там, где это допустимо и необходимо, проверку знаний повторять, не прибегая в первый раз к выставлению плохой отметки. К тому же у учащихся такого типа много времени и сил отнимает общественная работа, которой они все охотно занимаются, нередко непомерно, во вред учебе.

Довольно распространен в ученической среде совсем другой тип, так называемый способный бездельник, имеющий, как правило, высокие умственные способности, но низкий мотив достижений. Такой ученик быстро схватывает содержание предмета, преимущественно на уроке, а время, отведенное на самостоятельные занятия, тратит на удовлетворение других интересов. Знания у таких школьников есть, но только поначалу; затем они становятся все более поверхностными. При контроле знаний учащихся такого типа особое внимание должно уделяться проверке тех практических умений и навыков, которые формируются в процессе лабораторных и самостоятельных занятий.

Педагогический контроль без учета типологических различий становится одной из причин снижения интереса школьников к учителю, к предмету, который он ведет, и общего снижения интереса к учебе. И наоборот, внимание к личностным особенностям каждого ученика и связанная с этим дифференциация воспитательных воздействий создают необходимые психологические предпосылки для учебы в полную силу, для формирования у учащихся творческого отношения к учебным занятиям.

В учебно-воспитательном процессе все четыре рассмотренные функции, как правило, взаимосвязаны.

5.2. Общепедагогические основы использования методов тестирования в школе

Тестом — по прямому значению английского слова *test* — можно называть любую пробу, любое испытание. В таком широком понимании термин «тест» применяется в технике, биологии, медицине и химии. В психолого-педагогических исследованиях тестом обычно называют нормированные по времени выполнения и по 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. С помощью последних сравниваются знания отдельных учеников и классов. Тест выступает в качестве измерительного инструмента; поэтому он должен удовлетворять строгим и ясным методическим требованиям. Случайно подобранный набор заданий тестом называть нельзя.

Поскольку при тестировании производится сравнение учеников или групп учеников, нужно пользоваться какими-то единицами измерения. Чаще всего результаты выполнения теста сравниваются по числу выполненных заданий за установленное время. За единицу измерения в этом случае берется одно задание. Исследователь сравнивает своих испытуемых по числу выполненных заданий в отведенное время (или за определенную его единицу). Поэтому первостепенное значение приобретает равнотрудность заданий, включенных в тест. Чтобы приблизиться к решению этого вопроса, приходится производить предварительные неоднократные пробы теста в специальных группах и после обработки вносить изменения. Добиться в каждом отдельном случае при решении заданий теста их равнотрудности на практике вряд ли возможно — специфика индивидуальной подготовки и психологи-

ческие особенности испытуемых неизбежно скажутся на процессе выполнения отдельных заданий. Субъективная трудность задания может не совпадать с трудностью, которая ему приписывается исследователем по итогам массового усредненного материала. На это приходится идти. Тем не менее требование равнотрудности в определенном приближении всегда остается как одно из фундаментальных.

Тесты не могут рассматриваться как универсальный и всеобъемлющий инструмент педагогического контроля в школе, даже в рамках контроля за успеваемостью учащихся. Ибо каждое задание теста и весь тест, поскольку он составлен из однородных заданий, направлены на выявление ограниченного комплекса признаков усвоения и понимания, 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, например знание учеником одного арифметического правила. 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. Учитель, не имея такой оценки, не сможет прийти к заключению о причинах, обусловивших конечный результат, и вряд ли сформулирует четкие дидактические выводы.

Этим, конечно, не исключается сознательное объединение в тесте заданий с различной направленностью. Так, в тест по истории могут быть включены задания на знание исторических фактов: дат, имен, географических пунктов; и на знание исторических закономерностей: причин, вызвавших данное историческое событие, его следствий и исторических законов в абстрактной форме. Учитель, возможно, сочтет удобным включить те и другие задания в один и тот же тест. Задания должны полностью соответствовать своей цели: измерять то, что интересует учителя.

Однако метод тестирования имеет определенные границы применения. Есть такие характеристики обученности 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 образованностью ученика. Многие учителя и методисты придают немаловажное значение этой характеристике. Но тесты обладают возможностью представлять только отдельные составляющие этого сложного целого.

Приходится считаться и с тем, что характеристики, не имеющие ясного содержания, вообще не могут стать объектом тестирования. В частности, неясностью содержания отличается и характеристика общего развития образованности. Учитель, конечно,

может заранее оговорить, что эта характеристика, согласно его взгляду, состоит из таких-то и таких-то простых и поддающихся измерениям индивидуальных особенностей. В этом случае задача, которую он ставит перед собой, поддается решению. Вопрос только в том, удастся ли ему обосновать свой взгляд на эту характеристику.

Учителю, использующему данный метод, нужно постоянно иметь в виду органически присущие ему свойства. При массовом применении тестов, а только тогда может быть оправдана большая работа, затраченная на их составление и предварительную проверку, обычная форма заданий предлагает испытуемому в том или другом виде готовые ответы на выбор; ему нужно найти и отметить тот ответ, который он считает правильным. Тест представляет собой специфическую проверку знаний и умений ученика, активность которого выражается, скорее, в узнавании, чем в воспроизведении нужных знаний.

В исследованиях проблем воспитания в основном находят применение личностные тесты.

Специфические свойства личностных тестов. Наиболее важным отличительным свойством таких тестов принято считать их направленность на выявление поведения, типичного для данного индивида.

Как известно, и тесты успеваемости, и тесты способностей требуют от испытуемого продемонстрировать «максимальное выполнение», найти «лучшее решение», как «можно быстрее выполнить» задание и т. п., причем тестовые оценки находятся в прямой зависимости от этих показателей. В личностных же тестах такого рода требования обычно не выдвигаются, и внимание испытуемого обращается на то обстоятельство, что в данном тесте нет правильных и неправильных ответов и что главным здесь является искреннее, правдивое изложение фактов, точное выполнение инструкций и т. п.

Другая существенная особенность личностных тестов состоит в том, что их подлинное назначение, как правило, скрывается от испытуемых. Таковы, в частности, некоторые тесты отношений, методики для измерения внушаемости, правдивости, доброты, склонности к сотрудничеству и т. д.

Одним из специфических показателей, используемых в личностных тестах, является частота обнаружения данного свойства. Каждое отдельное задание теста предоставляет испытуемому одну возможность проявить измеряемое свойство. Если, например, тест состоит из 30 заданий, то таких возможностей оказывается 30. По числу использованных испытуемым возможностей и определяется степень выраженности у него измеряемого свойства. При этом предполагается, что все задания теста характеризуют одинаковые возможности. К сожалению, вопрос о том, насколько

практически удается добиться такой эквивалентности, анализируется редко.

Другим показателем, используемым в личностных тестах, служит диапазон, широта проявления изучаемого личностного свойства. Например, в «инвентарии», предназначенном для измерения общительности, испытуемому могут быть предложены вопросы о его поведении в 20 различных ситуациях, каждая из которых, по мнению автора теста, «провоцирует» те или иные проявления данного свойства. Такого рода вопросы могут касаться, в частности, участия в общественных мероприятиях школы, посещения вечеров, танцев, встреч с одноклассниками во внешкольной обстановке и т. п.

Может показаться, что данный критерий ничем по существу не отличается от первого из рассмотренных нами. Однако в действительности между ними имеется существенное различие. В первом случае речь идет о проявлении измеряемого свойства в ситуациях, создаваемых при самом тестировании. Во втором же — устанавливаются особенности поведения испытуемого в ситуациях, имевших место в его прошлом жизненном опыте. Разумеется, и в данном случае встает вопрос об одинаковой значимости отдельных ситуаций, что, естественно, должно стать предметом специального исследования при разработке того или иного теста.

Еще один показатель, используемый в личностных тестах, — интенсивность проявления данного свойства. Так, например, в некоторых шкалах отношений испытуемый сам определяет и фиксирует степень выраженности своего отношения к тому или иному суждению, выбирая один из следующих пяти альтернативных ответов: *полностью согласен, согласен, не имею определенного мнения, не согласен и абсолютно не согласен.*

Во многих личностных тестах одновременно используются два или даже три различных показателя, что, конечно, в принципе повышает валидность и надежность измерительного инструмента. Однако при этом возникает весьма сложная задача сопоставления отдельных показателей, их совокупной интерпретации, выведения общей оценки и т. п.

«Шкалирование» в личностных тестах. Подавляющее большинство применяемых в настоящее время личностных тестов предназначается для измерения отдельных личностных свойств или черт. При конструировании и использовании одномерных тестов измеряемая черта рассматривается как некоторый непрерывный количественный континуум, который может быть изображен в виде прямой линии, представляющей собой биполярную шкалу. Каждый испытуемый в этом случае может быть представлен определенной точкой на такой шкале.

В качестве примеров биполярных черт можно назвать такие психические свойства личности, как *самообладание — нервозность,*

властование — подчинение, доброта — жестокость, альтруизм — эгоизм, правдивость — лживость и т. д.

Биполярная шкала имеет два полюса с находящейся между ними нулевой точкой. Нулевая точка в биполярной шкале находится строго посередине между двумя полюсами лишь в том случае, если оба экстремума равны друг другу. Но так бывает не всегда. Например, максимальная степень влечения, интереса к какому-либо объекту, наблюдаемая среди достаточно представительной выборки людей, может быть намного больше, чем максимальная степень аверсии (отталкивания) по отношению к этому объекту, зарегистрированная в той же выборке. Отсюда следует, что нулевая точка на соответствующей шкале находится ближе к отрицательному полюсу, т. е. к полюсу аверсии.

Связь личностных тестов с другими количественными методами.

Было бы ошибкой считать тестами все без исключения количественные методы, применяемые в исследованиях проблем воспитания. В частности, нет оснований относить к методу тестов различные виды оценочных классификаций (рейтинга), в том числе и так называемые социометрические методики.

Как известно, сущность метода оценочных классификаций заключается в том, что отдельные лица («оценщики», «судьи»), 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 (что служит необходимым элементом каждого теста), 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.

Следовательно, рейтинг, как таковой, не может быть отнесен к разряду тестов. Однако здесь необходимо сделать две существенные оговорки. Первая из них касается тех случаев, когда метод оценочных классификаций входит составной частью в процедуру тестирования. Речь идет об очень немногочисленной группе тестов, которые хотя и предусматривают предъявление испытуемым стандартных заданий, тем не менее не содержат каких-либо механизмов для объективной регистрации их выполнения. Вместо нее используется метод оценочной классификации, осуществляемой на основе наблюдений, проводимых при тестировании.

Вторая оговорка. Любой акт оценивания характеризует не только объект, но при определенных обстоятельствах и сам субъект оценки. Иными словами, быть оценщиком — это в известном смысле зна-

чит быть испытуемым. Вопрос в том, кто является подлинным объектом оценивания: если таковым служит сам оценщик, то мы фактически имеем дело с тестом. Если же объектом оценивания выступает не оценщик, а лицо или группа, которые им оцениваются, то тогда перед нами рейтинг, который сам по себе тестом считаться не может.

Как и все 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 сформулированные в нем задания, будучи предварительно глубоко обдуманы и экспериментально проверены, раскрывают в своей совокупности в максимально короткие сроки и в компактной форме интересующие исследователя признаки ученика — его знания и понимание им некоторых частных сторон предмета. В этом смысле тест превосходит любой другой способ проверки тех же знаний и понимания.

Другим, еще более важным достоинством теста является его объективность. Известно, что учитель, вероятно, невольно вносит некоторую долю субъективизма в оценки работ учащихся — в данном случае в оценки и самих учащихся. Этот оттенок субъективизма нередко оправдывается тем, что учитель, накопивший большой запас наблюдений о каждом ученике, не может отделаться от того, что некоторые неточности работы, по его глубокому убеждению, возникли незакономерно, оказались плодом неблагоприятного сочетания случайностей. И в самом деле, в массе, вероятно, это так: оценка хорошего учителя точнее характеризует ученика, чем оценка его отдельной работы. Однако даже при изучении большого числа классов в разных школах сочетание различных по своей направленности и обоснованности субъективностей может исказить подлинную картину. Тест, который проводится в различных классах при строгом соблюдении определенных условий, дает значительно большую уверенность в объективности добытой информации.

Существуют такие области изучения, в которых именно тесты оказываются наиболее удобным и адекватным методом. К ним относится сравнение эффективности преподавания по разным методикам, по разным учебникам и т. п. Тесты могут быть применены также при сравнительной оценке усвоения определенных знаний в школах различных районов, школах, работающих в специфических условиях. Этим далеко не исчерпывается применение метода тестов.

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, выдвинутая довольно давно еще Р.Бэконом, — 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. К примеру, пользуясь метром, мы уверены в том, что он остается неизменным, какие бы измерения мы ни производили. В таком понимании метр можно назвать надежным. С другой стороны, говоря о надежности, мы имеем в виду относительную неизменность того предмета, который мы измеряем. Измерив длину предмета, мы должны быть уверены, что она в обычных условиях останется неизменной. Если применить эти рассуждения к тестированию, то, очевидно, следует разделить два объекта оценки надежности. Первый из них — сам тест. Он должен быть надежным. Должны быть применены такие методики, которые позволили бы выносить определенное суждение о его надежности. Положим, мы получили устраивающую нас оценку его надежности. Теперь встает вопрос о том, насколько надежен объект, для измерения которого разработан тест. Специфичность задачи состоит в том, что оценку надежности самого предмета измерения — уровень или качество знаний и умений ученика по какой-либо школьной дисциплине — необходимо производить инструментом, который и сам проходит оценку надежности.

При оценке надежности теста исходят из того, что тест тем надежнее, чем он более однороден. Для задачи, которую выполняет тест, существенно, чтобы каждая его часть, используемая в измерении, давала бы тот же результат измерения, что и другая часть. Сравним с метром: если это надежный измерительный инструмент, то, измерив лист бумаги по ширине, получим 210 мм, с какой точки на этом инструменте ни начали бы измерять — с 0 мм, с 500 мм или с любой другой. Для проверки теста применяется такой прием: тест проводят по какой-то выборке. Затем обрабатывают раздельно четные и нечетные задания. В результате такой обработки каждый испытуемый получает данные по решению четных и нечетных заданий. Эти два ряда данных коррелируют между собой. Тест получает оценку надежности в зависимости от полученного коэффициента. В тестологической практике тест признается достаточно надежным, когда полученный коэффициент не ниже +0,75... +0,80. Лучшие по надежности тесты дают коэффициенты корреляции порядка +0,90 и более.

Но в некоторых случаях надежность теста оказывается сравнительно невысокой, порядка $+0,45 \dots +0,50$. Это, собственно, в подавляющем большинстве случаев означает, что в нем представлено некоторое количество заданий, которые в силу своей специфичности ведут к снижению коэффициента корреляции. Такие задания нужно специально проанализировать; может быть, удастся, немного изменив характер вопроса или подбор ответов, перестроить их. После перестройки они могут быть снова включены в тест, а сам тест подвергнут новой проверке. Иногда же оказывается более целесообразным просто изъять задание. Поэтому при подготовке первых вариантов теста лучше иметь некоторый запас заданий.

Валидность говорит о степени соответствия теста своему назначению. Предположим, разработан тест, диагностирующий знания по физике в объеме I полугодия VIII класса. Валидность такого теста есть его показатель, свидетельствующий о том, что тест действительно выявляет знания по физике, и притом именно в том объеме, который указан составителями. Чем ближе раскрывается в тестовом испытании тот признак, для обнаружения и измерения которого он предназначен, тем выше его валидность.

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). Он делит тест на две части и, проводя одну через 40—50 дней после другой, коррелирует полученные результаты, т.е. тест дает ему все необходимые материалы. 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.

Легко усмотреть прямую связь валидности с надежностью. Тест с низкой надежностью не может обладать высокой валидностью. Низкая надежность означает, что неверен измерительный инструмент и нестабилен тот признак, который он измеряет. Такой тест при сопоставлении с внешним критерием может в одном случае показать высокие совпадения, а в другом — крайне низкие. Понятно, что при таких данных никаких выводов о том, насколько тест соответствует своему назначению, сделать невозможно. Устанавливать валидность ненадежного теста нет никакого смысла, это пустая трата времени.

Одна из самых больших трудностей, которые приходится преодолевать учителю, решившему дать характеристику своего теста по валидности, — это выбор внешнего критерия. Пусть автор теста полностью уверен, что тест действительно выявляет то, для чего он предназначен, — знания по физике в объеме I полугодия

VIII класса. Но соответствует ли это реальному положению? Не являются ли задания теста случайными, не поставлены ли в них вопросы второстепенного значения? Сомнения может разрешить только сопоставление с внешним критерием. В этом случае таким критерием может быть, очевидно, солидная оценка знаний учащихся, проведенная квалифицированным и объективным экспертом. Классный журнал и четвертные оценки вряд ли могут быть признаны надежным критерием — учителю приходится выводить оценки из малого числа опросов и работ, к тому же не всегда охватывающих материал всего курса.

Встает вопрос о требованиях, которым должен удовлетворять внешний критерий, пригодный для установления валидности. Тестология выдвигает три таких требования: критерий должен быть надежным (в том же понимании, как и в отношении теста); он должен быть «чист», т. е. в оценках речь должна идти только о том признаке, который выявляется в тесте, а не о дисциплине, не об общественной активности, не об усердии и т. п.; наконец, критериальная оценка должна охватывать с надлежащей полнотой весь тот круг знаний, который обнаруживается при помощи теста, он должен быть полностью соотносим с тестом.

В наибольшей степени отвечает этим требованиям результат так называемого экспертного опроса учащихся, который организуется следующим образом. Подбирается группа из 5—7 опытных учителей и методистов. Назначается председатель или руководитель, задача которого состоит в том, чтобы в предварительных беседах с членами группы определить уровень требований и форму опроса. Сделать это необходимо, так как известно, что даже опытные педагоги расходятся между собой в том, что считать наиболее важным, что второстепенным: одни отдают предпочтение сформированности мышления в понятиях данного предмета, другие — умению решать практические задачи, третьи — фундаментальности знаний. Нужно, чтобы по крайней мере на время экспертного опроса его участники договорились о единстве требований. Известная доля субъективности в оценках, вероятно, сохранится, но ее влияние сгладится за счет усреднения конечной оценки. За председателем сохраняется право ставить вопрос о дезавуировании отдельных оценок, резко не совпадающих с оценками большинства.

Подготовленная таким способом группа экспертов проводит опрос учащихся, которые до или после этого прошли тестирование. Результат экспертного опроса обладает определенной надежностью, ее можно установить, вычислив корреляции между отдельными оценками, выставленными экспертами. В оценках не должно быть отражено ничего, кроме знаний по предмету. Намеченная программа опроса гарантирует охват тестируемого круга знаний.

Через экспертный опрос следует пропустить ту выборку, на которой учитель намерен установить валидность теста. Желательная численность выборки — примерно 50 учащихся.

Результаты экспертного опроса сопоставляются с результатами по тесту, чаще всего для этого применяются корреляции. Полученный коэффициент именуется коэффициентом валидности. По тестологической терминологии в данном случае получена так называемая валидность по содержанию.

Выведение коэффициента валидности — трудоемкая процедура. Она не обязательна в тех случаях, когда учитель использует тест в ограниченных пределах только для своей работы и не предполагает предназначить его для диагностирования знаний в более широком масштабе.

К коэффициенту валидности предъявляются вообще те же требования, что и к коэффициенту надежности. В общем, чем методически более совершенен критерий, тем выше должен быть и коэффициент. Низкий коэффициент валидности следует подвергнуть специальному рассмотрению. Среди причин, повлекших за собой получение низкого коэффициента валидности, можно назвать следующие: значительная часть заданий теста отражает второстепенные вопросы курса, некоторые существенные вопросы вообще не вошли в тест и т. п. Учителю придется рассмотреть случаи наиболее резких расхождений между оценками экспертного опроса и результатами по тесту и, насколько это возможно, исправить тест в соответствии с требованиями экспертов. Конечно, такое исправление влечет за собой немало новых забот: обновив тест, нужно вновь подумать о его надежности.

Вывод, который сам собою напрашивается, состоит в том, что при составлении теста нужно проявить максимальное внимание к содержанию тестируемого предмета и принять все меры к наилучшему и полному отражению этого содержания в заданиях теста.

5.3. Общая методика разработки педагогических тестов

В этом разделе учебного пособия предлагается методика В. С. Аванесова, которая по сравнению с другими разработками лучше всего подходит как для будущих, так и для ныне работающих учителей. Более подробно с работами этого автора можно ознакомиться дополнительно, в списке использованной литературы они указаны.

Определение педагогического теста

Педагогическим тестом называется система заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей

трудности — система, создаваемая с целью объективно оценить структуру и качественно измерить уровень подготовленности учащихся. Для лучшего понимания это определение нуждается в кратком истолковании.

Система означает, что в тесте собраны только такие задания, которые обладают системообразующими свойствами. Здесь в первую очередь надо выделить их общую принадлежность к одной и той же учебной дисциплине, их взаимосвязь, выявленную корреляционными и факторными методами, их взаимодополняемость и упорядоченность с точки зрения трудности. Сами задания теста представляют собой не вопросы и не задачи, а задания, сформулированные в форме утверждения, которые в зависимости от ответов испытуемых могут превращаться в истинные или ложные высказывания. Последние легко кодируются принятым повсеместно двоичным кодом — соответственно 1 или 0 — и далее в таком виде поступают в современные системы обработки информации. Традиционные вопросы, напротив, истинными или ложными не бывают, а ответы на них иногда столь неопределенны и многословны, что для выявления их истинности требуются большие затраты интеллектуальной энергии и преподавательского труда. В этом смысле традиционные вопросы и ответы нетехнологичны, и потому они не включаются в тест, являющийся эффективным средством совершенствования технологии обучения.

Определенное содержание предполагает включение в тест только такого контрольного материала, содержание которого находится в соответствии с содержанием учебного материала. Другое содержание в тест не включается. Нарушение этого требования приводит к ухудшению качества теста, вплоть до того момента, когда могут возникнуть вопросы о цели теста и о том, что и как он измеряет. Содержание теста определяется опытными учителями-предметниками, привлекаемыми для его разработки, и экспертами из числа профессорского состава, призванными дать четкий ответ на вопрос — можно ли с помощью предложенных заданий корректно проверить подготовленность учащихся.

Возрастающую трудность заданий можно образно сравнить с системой барьеров на беговой дорожке стадиона, где каждый последующий барьер должен быть выше предыдущего. Пробежать всю дистанцию и успешно преодолеть все барьеры может только тот, кто подготовлен лучше всех. Возвращаясь к тестовым заданиям, упорядоченным по принципу возрастающей трудности, можно заметить, что одни — 3—5 % — отступают уже на самом легком первом задании, другие — на последующих. Учащиеся среднего уровня подготовленности могут ответить правильно только на половину заданий теста и, наконец, только 1—3 % самых знающих в состоянии дать правильный ответ на задания самого высокого уровня трудности, расположенные в конце теста. Чем больше пра-

вильных ответов, тем выше индивидуальный тестовый балл испытуемых. Обычно тестовый балл ассоциируется с понятием «измерение уровня знаний» и проходит процедуру уточнения на основе той или иной модели измерения.

Один и тот же уровень знаний может быть получен за счет ответов на различные задания. Если, например, в тесте из 30 заданий учащийся получил 10 баллов, то эти баллы скорее всего получены за счет правильных ответов на первые 10 сравнительно легких заданий. Если это так, то присущую для такого случая последовательность единиц, а затем нулей можно назвать правильным профилем учащегося. Это потому, что он правильно решал легкие задания и неправильно — трудные, что согласуется с естественной педагогической логикой. Если же обнаруживается противоположная картина, когда учащийся правильно отвечает на трудные задания и неправильно на легкие, то это совсем не согласуется с той же логикой, и потому такой профиль можно назвать инвертированным. Он встречается чрезвычайно редко, и чаще всего по причине некачественно сделанного теста, в котором задания расположены с нарушением требования возрастания трудности. Если теперь предположить, что тест сделан профессионально, то каждый профиль будет свидетельствовать о той или иной структуре знаний. Эту структуру можно назвать элементарной, поскольку есть еще факторные структуры, которые выявляются с помощью методов факторного анализа.

Заканчивая краткое толкование данного определения педагогического теста, хотелось бы заметить, что каждое учебное заведение, как и система образования, должно стремиться в первую очередь к правильной структуре знаний, где бы не было досадных пробелов, и затем стремиться к повышению их уровня. Уровень знаний в значительной степени зависит от личных усилий и способностей учащихся, в то время как структура знаний заметно зависит от правильной организации учебного процесса, индивидуализации обучения, от уровня педагогического мастерства, объективности контроля — т.е. от всего того, чего у нас более всего не хватает.

Основные этапы разработки теста по учебной дисциплине

Первый этап. Чтобы разработать педагогический тест по конкретной учебной дисциплине или предмету, нужно вначале содержание этой дисциплины проструктурировать, во-первых, по основным его разделам или темам, во-вторых, каждый раздел или каждую тему — по понятийным индикаторам первой, второй, третьей и т.д. ступеней, входящих в изучаемый раздел или тему.

Второй этап. Разрабатывается план теста. Если, например, учебная дисциплина состоит из четырех разделов, то вначале

делается примерная раскладка необходимого числа заданий на каждый раздел, исходя из общего предельного числа, обычно не превышающего 30—60 коротких заданий разного уровня сложности. Число заданий, выделяемых на каждый раздел, зависит от его важности в изучении дисциплины. Предварительная раскладка заданий дается на примере таблицы 6.

Таблица 6

Пример предварительной раскладки заданий

Разделы учебной дисциплины	Количество заданий	% к общему числу
I	12	20
II	18	30
III	24	40
IV	6	10
Итого	60	100

Третий этап. Разрабатывается перечень задач, которые ставятся перед тестированием, например: *А* — умение давать определения; *Б* — знание формул, законов и принципов; *В* — умение применять формулы, законы и принципы для решения задач и примеров; *Г* — умение находить сходство и различия; *Д* — умение представить материал на графиках и схемах. Если на проверку умения *А* отвести, к примеру, 10 % всех заданий, *Б* и *В* — по 30 %, *Г* — 20 % и *Д* — 10 %, то общая раскладка числа заданий для рассмотренного примера принимает вид, представленный в таблице 7.

Таблица 7

Общая раскладка числа заданий для примера из таблицы 6

Умения и % заданий по их проверке	Номера разделов, % и число заданий				Всего для проверки каждого умения
	I — 20 %	II — 30 %	III — 40 %	IV — 10 %	
<i>А</i> — 10 %	1	2	2	1	6
<i>Б</i> — 30 %	4	5	7	1	17
<i>В</i> — 30 %	4	5	7	2	18
<i>Г</i> — 20 %	2	4	5	1	12
<i>Д</i> — 10 %	1	2	3	1	7
Итого заданий	12	18	24	6	60

После выработки общего плана теста начинается самый ответственный четвертый этап — составление и подбор заданий. Эта работа обычно поручается самым опытным учителям, не-

однократно преподававшим курс и проверявшим знания учащихся по нему. При формировании заданий они руководствуются рядом требований. Первое касается количества заданий. Их должно быть примерно в два-три раза больше запланированного числа. Это объясняется тем, что не все предлагаемые задания являются, образно говоря, «работоспособными» в той мере, в какой это первоначально считалось: некоторые задания окажутся слишком легкими, другие, наоборот, — более трудными, чем ожидалось; одни окажутся более информативными, другие — менее. Поэтому примерно с половиной заданий приходится расставаться после первой же проверки, а с некоторыми другими — в процессе последующего углубленного анализа.

Второе требование касается форм заданий. Задания должны иметь такую форму, чтобы их можно было заложить в компьютерную программу и тем самым обеспечить машинную обработку получаемых результатов, т. е. чтобы можно было использовать элементы информационной технологии. В. С. Аванесов предлагает четыре основные формы: закрытую и открытую формы, задания на соответствие и задания на установление правильной последовательности.

Задания закрытой формы могут быть нескольких видов.

Первый — задания с двумя ответами. Ниже приводятся несколько примеров:

1. Слова, противоположные по значению: 1) *антонимы*; 2) *синонимы*.
2. В результате химического поглощения концентрация почвенного раствора — 1) *повышается*; 2) *понижается*.
3. Мельчайшей частицей вещества является: 1) *атом*; 2) *молекула*.

Второй вид заданий закрытой формы: с тремя ответами. Например:

1. Кинетическая энергия тела зависит от: 1) *массы*; 2) *скорости*; 3) *массы и скорости*.
2. Ядро атома состоит из: 1) *протонов и электронов*; 2) *электронов и нейтронов*; 3) *нейтронов и протонов*.
3. При увеличении влажности свыше 30 % прочность древесины: 1) *возрастает*; 2) *не изменяется*; 3) *снижается*.

Задания закрытой формы с четырьмя ответами обладают несколько большими возможностями в смысле снижения вероятности отгадать правильный ответ.

1. Тело, падающее на землю в Северном полушарии, отклоняется к: 1) *северу*; 2) *югу*; 3) *востоку*; 4) *западу*.
2. Самый чувствительный вид анализа: 1) *нейтронно-активационный*; 2) *атомно-абсорбционный*; 3) *рентгеноспектральный*; 4) *эмиссионный спектральный*.

Еще меньше вероятность догадки в заданиях с пятью и большим числом ответов. В практике считается достаточным иметь задания с четырьмя или пятью ответами.

1. Поверхность жидкости в цилиндрическом сосуде, вращающемся вокруг вертикальной оси, имеет форму: 1) *гиперboloида*; 2) *сферы*; 3) *эллипсоида*; 4) *параболоида*; 5) *конуса*.

2. Выборы в I Государственную Думу бойкотировали: 1) *кадеты*; 2) *эсеры*; 3) *большевики*; 4) *октябристы*; 5) *прогрессисты*.

Одно из возражений против заданий с готовыми ответами — быстрое «рассекречивание» теста. После первого тестирования учащиеся сообщают друг другу содержание запомнившихся заданий и правильные ответы к ним. Нередко имеет место и организованная утечка тестовой информации.

Средством борьбы против нарушений такого рода является увеличение числа заданий, их классификация по темам, по уровню трудности. По сути, для каждого задания создается десяток, а то и больше вариантов по сходной учебной тематике, но так, чтобы ответы на них были сравнимы по трудности. Еще одно возражение, чисто педагогическое: пользуясь готовыми ответами, учащиеся перестают думать, они не учатся творчеству и т.п. Однако в хорошо сделанном задании ученику приходится думать, сопоставляя один правдоподобный ответ с другими в поисках правильного ответа.

Понятие *правдоподобный ответ* требует некоторого истолкования. В заданиях с выборочными ответами правдоподобные, но все-таки неправильные ответы играют не меньшую роль, чем само задание, ибо неправдоподобные ответы легко различаются учащимися от правильного ответа, и задание «не работает» из-за плохой формулировки ответов. Каждый ответ должен как бы привлекать к себе школьников с той или иной структурой подготовленности. Мера привлекательности каждого ответа определяется долей учащихся, выбравших данный ответ. Чем выше эта доля в неправильных ответах, тем лучше ответ сформулирован. Однако один удачный ответ не делает задание хорошим. Для этого нужно, чтобы и все другие ответы были привлекательными, причем надо добиваться более или менее равномерной правдоподобности. Только тогда задание с выборочными ответами становится удачным. Мера привлекательности каждого ответа устанавливается эмпирически.

Что касается творчества, то эти способности в кратковременный период контроля развить невозможно; это следует делать в процессе занятий. Есть и другие возражения, однако перевешивают отмеченные преимущества в смысле возможностей автоматизации.

С появлением новых моделей тестового измерения вскрылся еще один дефект заданий с выборочным ответом, связанный с параметром догадки. Если до начала 80-х годов закрытые задания были самыми распространенными, то теперь популярность постепенно переходит к открытым заданиям.

Открытые задания. Эти задания долгое время были привлекательными для педагогов, использующих безмашинный контроль, и совсем неприемлемыми для тех, кто занимался машинным контролем. Объясняется это обстоятельство нетехнологичностью таких заданий: они требовали ручной обработки данных и больших затрат педагогического труда. Обратимся к примерам из различных учебных дисциплин. Отвечая на каждое задание, ученик дописывает ответ вместо прочерка.

1. Функции форматированного ввода — вывода описаны в файле заголовков _____

2. Соли высших жирных кислот называются _____

3. Первым греческим философом был _____

4. Операция нахождения производной функции называется _____

5. Программа для ЭВМ состоит из последовательности _____

6. Три вектора линейно зависимы тогда и только тогда, когда они _____

Предполагается, что учащиеся должны давать ответы в коротких и четких формулировках, о чем следует предупредить в инструкции к тесту. Для ответа в бланке отводится столько места, сколько необходимо. Число таких заданий, называемых открытыми, бывает небольшим, обычно не более 10—15 в одном тесте.

Поступающая сейчас в школы новая контрольно-обучающая техника позволяет вводить ответы в виде слов, формул и других знаков. Это существенно меняет отношение педагогической общественности в пользу открытых заданий, главным образом из-за того, что в них исключается догадка. Ответ вводится в виде одного (реже двух, но не более) ключевого термина, знание которого является обязательным. Открытые задания применяются для проверки основных понятий, фактов. Они эффективны в процессе текущего, тематического и итогового контроля.

К открытой форме заданий примыкают и задания, выраженные в виде составного предиката.

Например. Если точка лежит на биссектрисе, то от сторон этого угла она _____

Это задание состоит из двух частей: первая — условие, вторая — заключение, или вывод. Условие задается однозначно, вывод представляется в виде переменной с только одним правильным ответом из множества возможных.

Методика создания открытых заданий довольно проста. Вначале разработчик формулирует вопрос. Затем записывает такой же точный и немногословный ответ. Из ответа далее исключается ключевое слово, которое учащийся должен дополнить. Рассмотрим пример.

Вопрос: с помощью какой клавиши в компьютере производится перемещение курсора из одного окна в другое?

Ответ: перемещение курсора из одного окна в другое производится с помощью клавиши [TAB].

Тестовое задание: перемещение курсора из одного окна в другое производится с помощью клавиши _____

Задания на соответствие. Задания на соответствие появились сравнительно недавно. Суть таких заданий заключается в необходимости установить соответствие элементов одного множества элементам другого. Эти задания сопровождаются инструкцией для учащихся, состоящей только из двух слов «*Установите соответствие*». Ниже приводятся примеры заданий этой формы.

Стебли:

1. Ползучий
2. Прямостоячий
3. Полегающий

Культура:

- а) кукуруза
- б) свекла
- в) арбуз
- г) лен-кудряш
- д) горох

Ответы: 1 — ..., 2 — ..., 3 —

В строке «*Ответы*» после тире за каждой цифрой учащийся ставит букву, под которой стоит название соответствующей культуры. Для данного задания это будут ответы: 1 — в), 2 — а), 3 — д).

Теперь приведем примеры заданий из различных учебных дисциплин, которые применяются в текущем контроле.

Почвы:

1. Дерново-подзолистые
2. Выщелоченный чернозем
3. Обыкновенный чернозем

Удобрение:

- а) суперфосфат
- б) фосфоритная мука
- в) суперфосфат и сульфат аммония
- г) преципитат
- д) преципитат и натриевая селитра

Ответы: 1 — ..., 2 — ..., 3 —

Величина:

1. Электрический ток
2. Сопротивление
3. Напряжение
4. Разность потенциалов
5. Мощность тока

Прибор:

- а) электромметр
- б) амперметр
- в) ваттметр
- г) электроскоп
- д) омметр
- е) авометр
- ж) вольтметр
- з) гальванометр
- и) динамометр
- к) реостат

Ответы: 1 — ..., 2 — ..., 3 — ..., 4 — ..., 5 —

Задания на установление правильной последовательности. Эти задания разработаны для проверки владения последовательностью действий, процессов, операций, суждений, вычислений и т. п.

Ученику дается инструкция: *установить правильную последовательность*, в соответствии с которой слева, в прямоугольниках, ставятся цифры, указывающие на порядок действий. Например:

1. Начало Первой мировой войны
 - Германия объявила войну Франции
 - Россия начала всеобщую мобилизацию
 - Убийство в Сараево
 - Англия объявила войну Германии
 - Германия вторглась на территорию Бельгии
 - Австро-Венгрия предъявила ультиматум Сербии
 - Германия объявила войну России
2. Алгоритм решения задач по динамике
 - Выбрать систему отсчета
 - Записать второй закон Ньютона
 - Записать в скалярном виде второй закон Ньютона
 - Решить систему
 - Расставить силы
 - Проанализировать ответ
 - Получить систему уравнений
 - Сделать схематический рисунок

Помимо проверки знаний алгоритмов деятельности задания на установление правильной последовательности могут разрабатываться и соответственно использоваться для контроля знаний основных понятий и законов изучаемой учебной дисциплины. Например:

1. Закон Архимеда
 - Жидкость
 - Тело
 - В
 - Выталкивающая
 - Погрузить
 - Действовать
 - На
 - Сила
2. Закон всемирного тяготения
 - Расстояние
 - Обратно пропорционально
 - Прямо пропорционально
 - Тело
 - Масса
 - Сила
 - Между

При подготовке заданий на установление правильной последовательности необходимо давать четкие названия как бы вопросительной части и точные формулировки каждого элемента ответов, проводить тщательную алгоритмизацию контролируемой

деятельности в соответствии с нормативными требованиями, требованиями эффективности и др. при условии непротиворечивости всех этих требований.

Все четыре представленные выше формы могут быть использованы при разработке тематических заданий.

Рассматривая сравнительную ценность всех четырех представленных форм тестовых заданий, можно сказать, что в последнее время предпочтение стало больше отдаваться открытой форме заданий, в которых вероятность отгадать правильный ответ равна нулю. Но это не значит, что остальные формы не позволяют подготовить хороший тест. Каждая форма имеет свои достоинства и недостатки, и выбор во многом зависит от учебной дисциплины, от цели создания и применения тестов, от ориентации на ручную или машинную обработку данных и даже от приверженности составителя к той или иной теории тестов. Все это подтверждает мысль о том, что выбор формы — процесс не менее творческий, чем создание и культурное применение тестов.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Расскажите о сущности и содержании диагностической функции педагогического контроля в школе.

2. В чем сущность обучающей функции педагогического контроля в школе?

3. В чем проявляется организующая функция педагогического контроля в школе?

4. Каковы общепедагогические основы использования методов тестирования в школе?

5. Каковы достоинства и недостатки использования методов тестирования в школе?

6. Каким требованиям должен удовлетворять научно обоснованный тест?

7. Каким должен быть педагогический тест? Дайте определение и краткое описание.

8. Расскажите об основных этапах разработки теста по учебной дисциплине.

9. Какие формы тестовых заданий применяются при составлении педагогических тестов? Приведите примеры.

Глава 6

ДИАГНОСТИКА ОБЩЕГО СОСТОЯНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В КЛАССЕ

6.1. Основные показатели состояния учебного процесса в классе

Известно, что школа, осуществляя учебный процесс, должна выполнять три функции: образовательную, воспитательную и развивающую. В данной главе мы рассмотрим основные показатели, связанные с реализацией образовательной и развивающей функций обучения. Диагностике уровня воспитанности учащихся каждой возрастной группы будут посвящены последние главы книги.

Основными показателями степени реализации образовательной функции обучения являются успеваемость учащихся и качество профессиональной деятельности учителя, т. е. его профессионализм.

Успеваемость в дословном выражении обозначает способности ученика в учебной деятельности успевать или не успевать усваивать учебный материал за то время, которое регламентировано в учебном плане или программе. Обычно учитель под успеваемостью понимает степень усвоения знаний, умений и навыков, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, глубины, осознанности и прочности. Успеваемость находит свое внешнее выражение в оценочных баллах. Сравнительные данные отметок по отдельным предметам характеризуют успеваемость по каждому учебному предмету, по циклу предметов, по классам или школе в целом. Высокая успеваемость достигается системой дидактических методов, форм и средств, а также воспитательных мер.

Анализ успеваемости учащихся и изучение (обобщение) качества профессиональной деятельности учителя на фоне успеваемости учащихся по его предмету — это две стороны педагогической диагностики учебного процесса. Основные показатели профессионализма учителя определены в нормативных документах Министерства образования РФ и отражены в существующих исследованиях по диагностике:

1) диагностическое мастерство учителя — умение поставить диагноз качества знаний, умений и навыков, определить уровень обучаемости детей, учесть их особенности;

2) организаторские данные учителя — организация познавательной деятельности учащихся таким образом, когда учебный материал становится предметом их активных действий (А. Н. Леонтьев, Т. И. Шамова);

3) выбор методов и средств обучения с учетом способности детей к усвоению содержания учебного материала и его применению (Ю. К. Бабанский);

4) воспитательная эффективность учебных занятий: эффективное использование содержания, организации средств и методов обучения для управления психическим развитием детей, для воспитания у них познавательной самостоятельности, ответственности, требовательности к себе и другим (Л. В. Занков, В. М. Коротков, Б. Т. Лихачев);

5) создание ориентировочной основы познания, при которой каждый учащийся знает, что и как изучать, что и где искать, какую информацию получать, где ее применять, по каким показателям использовать;

6) нравственно-психологическая атмосфера на уроке, стиль и тон отношений учителя с учениками и учащихся между собой;

7) активная позиция учащихся на уроке, самостоятельность, активность, благожелательное отношение к учителю, умение, способность правильно судить о качестве усвоения изучаемого материала (самоанализ, самооценка);

8) усвоение ведущих идей науки, терминологии, понятийного аппарата.

Данные показатели могут быть использованы в диагностике профессиональной деятельности учителя.

Особое место среди показателей общего состояния учебного процесса в классе занимает степень реализации развивающей функции.

В современной дидактике разработана специальная концепция развивающего обучения, авторами которой являются известные ученые-педагоги Л. В. Занков, Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов. В концепции, ставя задачу интенсивного развития школьников, критически оцениваются следующие недостатки учебного процесса: а) неправомерное облегчение учебного материала; б) неоправданно медленный его темп; однообразные повторения учебного материала; г) скудность теоретических знаний, формируемых у учащихся, и т. д. В концепции развивающего обучения заложены следующие принципы.

1. *Ведущая роль теоретических знаний* в содержании обучения. Этот принцип не принижает значения умений и навыков и их формирования у младших школьников. При этом формирование навыков происходит на основе общего развития, на базе возможно более глубокого осмысления соответствующих понятий, отношений, зависимостей. Иначе говоря, отработка понятий, отно-

шений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков.

2. **Осознание школьниками всех звеньев процесса собственного учения.** Этот принцип направлен на развитие рефлексии, на осознание самого себя как субъекта учения. Содержание этого принципа может быть соотнесено с развитием личностной рефлексии, саморегуляции, саморазвития.

3. Принцип **обучение на высоком уровне трудности** — трудность понимается как преодоление препятствий. Этот принцип раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и возможности развития. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет вяло и слабо. Степень трудности предполагает такой учебный материал, который может быть осмыслен школьниками. Характер трудности имеет в виду не любую трудность, а такую, которая заключается в познании взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи. Содержание этого принципа может быть соотнесено с проблемностью в обучении.

4. **Продвижение вперед** при изучении программного материала должно идти **быстрым темпом**. Неправомерное замедление темпа, связанное с многократным и однообразным повторением пройденного, создает помехи или даже делает невозможным обучение на высоком уровне трудности. Непрерывное обогащение ума школьника разносторонним содержанием создает благоприятные условия для все более глубокого осмысления получаемых сведений, поскольку они включаются в широко разветвленную систему. Идти вперед быстрым темпом — не значит торопиться на уроке, давать в спешке как можно больше сведений школьникам.

5. **Постоянная работа над развитием всех учащихся.** Необходимо строить учебный процесс с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика, однако обучение должно развивать всех. Содержание этого принципа соотносят с гуманизацией образовательного процесса.

Эти принципы конкретизированы в программах и методиках обучения многих предметов в школе. Выявить, каковы результаты реализации этих принципов, — задача педагогической диагностики. Информацию о развитии личностных характеристик учащихся можно получить различными методами диагностики.

6.2. Диагностика общего состояния учебного процесса в классе

Диагностика первого показателя общего состояния учебного процесса в классе, т. е. успеваемости учащихся, осуществляется

учителем в его повседневной контрольно-проверочной деятельности. В современной школьной педагогике достаточно четко разработаны цели, виды, методы, формы, способы и условия эффективности проверки успеваемости учащихся. В кратком изложении они могут быть представлены следующим образом.

1. Основные *цели* проверки: педагогический контроль за степенью обученности учащихся; обобщение и закрепление ранее сформированных знаний, умений и навыков; оценка эффективности и результативности учебно-познавательной и самообразовательной деятельности каждого учащегося персонально; самоконтроль и самоанализ учителя; проверка результативности своей учебной деятельности.

2. *Виды* проверки: текущая проверка степени обученности за предыдущие занятия; тематический (рубежный) учет уровня обученности; итоговая проверка степени обученности учащихся по данному предмету (зачет, экзамен).

3. *Методы* проверки: индивидуальная проверка каждого учащегося (устный опрос, опрос по карточкам, опрос с использованием ЭВМ и т. п.); фронтальная проверка учащихся группы; комплексная проверка — сочетание индивидуальной письменной проверки отдельных учащихся с фронтальной устной проверкой остальных.

4. *Формы* проверки степени обученности: устная проверка; письменная и графическая; практическая проверка сформированных умений и навыков; тестирование (здесь важен выбор таких тестов, которые выявляли бы не только результаты запоминания, когда возможно и угадывание, а в большей степени понимание обучающимся «теории»).

5. *Способы* проверки знаний, умений и навыков: пересказ текста, воспроизведение правил, определений, формулировок и т. п.; ответы на вопросы, характеризующие понимание проверяемым воспроизводимого текста; чтение наизусть стихов и прозы; написание диктанта, изложения, сочинения и т. п.; выполнение и объяснение схем, чертежей и других графических материалов; решение учебной задачи; практические работы в мастерских, учебных лабораториях и т. п.; осуществление измерений, вычислений и расчетов; изготовление чего-либо в ходе занятий или дома; работа со справочной литературой с целью нахождения необходимой для данного занятия (учебного предмета) информации.

6. Основные *условия эффективности проверки*: ее всесторонний характер; систематичность и регулярность проведения; объективность и доброжелательность при оценке результатов; индивидуальный подход на основе изучения и знания психологических и индивидуальных особенностей каждого ученика; оценка прочности, глубины и осознанности сформированных знаний.

Конечным результатом контрольно-проверочной деятельности учителя является оценка успеваемости учащихся. Оценка — это определение и выражение в условных знаках (баллах) степени усвоения учащимися знаний, умений и навыков, установленных программой. Оценка учителя приобретает для школьника содержательный смысл только тогда, когда выполняются два важных условия: во-первых, эталон, которым оперирует учитель в своей оценочной деятельности, должен быть понятен самому школьнику, чтобы их представления об оцениваемом объекте совпадали; во-вторых, важно, чтобы школьник испытывал доверие к учителю и его оценкам.

Для диагностики второго показателя состояния учебного процесса — оценки и самооценки качества профессиональной деятельности учителя — применяется специально разработанная анкета-тест, позволяющая на основе самооценки учителя и внешней оценки его деятельности директором школы и его заместителями (или же членами предметной комиссии) определить актуальный уровень качества учебной работы. Анкета содержит восемь составляющих профессионализма учителя, указанных на с. 103—104.

Для оценки этих показателей предлагается применять десятибалльную шкалу, в которой обозначенному числу баллов соответствует определенная оценочная характеристика: 1 балл — очень низкий уровень, 2 — низкий, 3 — ниже среднего, 4 — чуть ниже среднего, 5 — средний уровень, 6 — чуть выше среднего, 7 — выше среднего, 8 — высокий, 9 — очень высокий, 10 — наивысший.

Однако следует учитывать, что все оценки относительны. При вынесении суждения необходимо мысленно представить самый высший балл (10) и очень низкий (1), и только после этого сделать выбор для оцениваемого показателя.

Выбранный балл оценки и самооценки (в анкете все 10 цифр стоят в строке после показателя) обводится кружком.

Для наглядности приведем варианты возможных суммированных оценок профессионализма учителя:

очень низкий уровень: 8—15 баллов; низкий: 16—23; ниже среднего: 24—31; чуть ниже среднего: 32—39; средний: 40—47; чуть выше среднего: 48—55; выше среднего: 56—63; высокий: 64—71; очень высокий: 72—75; наивысший: 76—80 баллов.

Окончательная оценка качества профессиональной деятельности учителя в учебном процессе определяется средним значением (в баллах) самооценки учителя, внешней оценки администрации школы (директора или его заместителя) и членов предметной комиссии школы.

Для диагностики третьего показателя общего состояния учебного процесса в классе — уровня развития личностных характеристик учащихся в процессе обучения — рекомендуется применять

«Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттела» (Э. М. Александровская, И. Н. Гиляшева, 1993).

Предлагаемый модифицированный вариант вопросника, предназначенный для детей 8—12 лет, включает в себя 12 факторов, или шкал, отражающих характеристики некоторых качеств личности. Каждый личностный фактор рассматривается как континуум определенного качества (в вопроснике он измеряется в «стенах» — единицах шкалы с минимальным значением в 1 балл, максимальным — 10 и средним — 5,5 балла) и характеризуется биполярно по крайним значениям этого континуума (низкие значения — 1—3 стена, высокие — 8—10 стенов). Соответственно на эти биполярные содержания указывает значок + или —, стоящий рядом с буквами, обозначающими факторы.

Ниже приводится развернутое описание 12 личностных факторов, используемых в детском варианте вопросника.

Замкнутый, недоверчивый, обособленный, равнодушный — А + *Открытый, доброжелательный, общительный, участливый*

Высокая оценка характеризует ребенка как эмоционально-теплого, общительного, веселого. Ребенок с низкой оценкой по этому фактору отличается недоверчивостью, чрезмерной обидчивостью, отсутствием интуиции в межличностных отношениях, в его поведении часто наблюдаются негативизм, упрямство, эгоцентризм. Дети с высокими оценками по фактору А лучше приспособлены социально, девочки в среднем имеют более высокие показатели по сравнению с мальчиками.

Низкая степень сформированности интеллектуальных функций, преобладают конкретные формы мышления, объем знаний невелик — В + *Высокая степень сформированности интеллектуальных функций, достаточно развиты абстрактные формы мышления, большой объем знаний*

Высокие оценки отражают хороший уровень развития вербального интеллекта, таких его функций, как обобщение, выделение частного из общего, овладение логическими и математическими операциями, легкость усвоения новых знаний. Ребенок с низкими оценками выполняет предложенные задания, используя лишь конкретно-ситуационные признаки, примитивно подходит к решению проблем. У таких детей часто отмечается плохое внимание, утомляемость. По этому фактору прослеживаются четкие различия между успевающими и неуспевающими школьниками, дети старшей возрастной группы имеют более высокие оценки.

Неуверенный в себе, легкоранимый, неустойчивый — С + *Уверенный в себе, спокойный, стабильный*

По нашим наблюдениям, высокие значения фактора *C* отражают уверенность в себе и, соответственно, спокойствие, стабильность, лучшую подготовленность к успешному выполнению школьных требований. Низкие значения регистрируются у детей, которые остро реагируют на неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками, обнаруживают неустойчивость настроения, плохо контролируют свои эмоции, испытывают трудности в приспособлении к новым условиям. На отрицательном полюсе группируются дети и с неблагоприятием в учебной деятельности.

Неторопливый, сдержанный, — D + Нетерпеливый, реактивный,
флегматичный *легковозбудимый*

Дети с высокой оценкой по этому фактору обнаруживают повышенную возбудимость или сверхреактивность на слабые провоцирующие стимулы, чрезвычайная активность у них порой сочетается с самонадеянностью. Для них характерны моторное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания. Формирование этого качества связано как с особенностями темперамента, так и с условиями воспитания. Низкая оценка трактуется как эмоциональная уравновешенность, сдержанность. Мальчики имеют в среднем более высокие значения по сравнению с девочками.

Послушный, зависимый, — E + Доминирующий, независимый,
уступчивый *напористый*

Высокие оценки регистрируются у тех, кто имеет выраженную склонность к самоутверждению, противопоставлению себя как детям, так и взрослым, и отличается стремлением к лидерству и доминированию. Проявление такого свойства у детей нередко сопровождается поведенческими проблемами, наличием агрессии; лидерские тенденции часто не находят реального воплощения, так как многим формам социального взаимодействия ребенку еще предстоит обучиться. У детей проявление этого фактора нередко выражается в виде разговорчивости. При низких оценках характерна зависимость от взрослых и других детей, легкое им подчинение. Значение этого фактора достоверно выше у школьников старшей возрастной группы.

Благодарный, рассудительный, осторожный, — F + Склонный к риску, беспечный,
серьезный *храбрый, веселый*

Дети, имеющие высокую оценку по этому фактору, отличаются энергичностью, активностью, отсутствием страха в ситуации повышенного риска; им, как правило, присущи переоценка своих возможностей и чрезмерный оптимизм. Значения фактора *F* не

меняются в рассматриваемом возрастном диапазоне и отражают половые различия: мальчики по сравнению с девочками показывают более высокие оценки.

Недобросовестный, пренебрегающий обязанностями, безответственный — $G +$ *Добросовестный, исполнительный, ответственный*

Этот показатель отражает то, как ребенок воспринимает и выполняет правила и нормы поведения, предъявляемые взрослыми. Низкие качества имеют дети, пренебрегающие своими обязанностями, не заслуживающие доверия, часто конфликтующие с родителями и учителями. У них отмечается непостоянство, несобранность, отсутствие стойкой мотивации. На положительном полюсе концентрируются школьники с высоким чувством ответственности, целеустремленные, добросовестные, аккуратные. Более высокие значения по этому фактору у детей младшей группы, девочки превосходят мальчиков.

Робкий, застенчивый, чувствительный к угрозе — $H +$ *Социально-смелый, непринужденный, решительный*

Этот фактор у детей отражает особенности взаимоотношений ребенка со взрослыми (родителями и учителями). Ребенок с высоким значением по фактору H непринужден и смел в общении, легко вступает в контакт со взрослыми, дети с низким значением фактора проявляют застенчивость и робость.

Реалистичный, практичный, полагающийся на себя — $I +$ *Чувствительный, нежный, зависимый от других*

Положительный полюс отражает эмоциональную сензитивность, богатое воображение, эстетические наклонности, «женственную» мягкость и зависимость, отрицательный — реалистический подход в решении ситуации, практицизм, мужественную независимость. Наблюдения показывают, что ребенок с высокой оценкой по этому фактору мягок, сентиментален, доверчив, нуждается в поддержке, в большой степени подвержен влияниям внешней среды. У девочек значения достоверно выше, чем у мальчиков.

Безмятежный, спокойный, оптимистичный — $Q +$ *Тревожный, озабоченный, полный мрачных опасений*

Ребенок, имеющий высокую оценку по данному фактору, полон предчувствия неудач, легко выводится из душевного равновесия, часто имеет пониженное настроение, в то время как ребенок с низкой оценкой спокоен, редко расстраивается. Рассматриваемое свойство личности является основой возникновения невро-

тичности. Высокий балл может быть показателем тревоги или депрессии в зависимости от ситуации.

Низкий самоконтроль, плохое понимание социальных нормативов — Q_3 + *Высокий самоконтроль, хорошее понимание социальных нормативов*

Высокое индивидуальное Q_3 может быть расценено как лучшая социальная приспособленность, более успешное овладение требованиями окружающей жизни. Низкий Q_3 выделяет того, кто не умеет контролировать свое поведение в отношении социальных нормативов, плохо организован.

Расслабленный, спокойный, невозмутимый — Q_4 + *Напряженный, раздражительный, фрустрированный*

Ребенок с высоким значением этого фактора отличается избытком побуждений, которые не находят практической разрядки в процессе деятельности. В его поведении преобладает нервное напряжение. Нередко высокий Q_4 отмечается у школьников с низкой успеваемостью, имеющих достаточно хорошие интеллектуальные способности. Ребенок с низкой оценкой спокоен и невозмутим.

Предлагаемый детский личностный вопросник содержит 120 вопросов, которые касаются самых различных сторон жизни ребенка: взаимоотношений с одноклассниками, отношений в семье, поведения на уроке, на улице, социальных установок, самооценки и пр. К каждому вопросу теста дается два ответа на выбор и только к вопросам фактора B — три варианта ответа. При использовании вопросников иногда может возникнуть эффект искажения, порождаемый желанием выглядеть лучше в глазах экспериментатора или какой-либо бессознательной установкой. В данной методике сделана попытка свести до минимума этот источник ошибки: вопросы сформулированы по возможности нейтрально и сбалансированы так, чтобы одинаковое число положительных и отрицательных ответов давало равный вклад в счет шкалы. Однако чтобы результаты обследования были качественными, необходимо во время эксперимента создать для каждого ребенка доброжелательную непринужденную обстановку и поддерживать хорошие взаимоотношения в течение всего обследования. Самое важное — экспериментатор должен вызвать у ребенка желание сотрудничать с ним и отвечать на каждый вопрос искренне.

Обсуждаемая методика сконструирована таким образом, чтобы вопросы были понятны как для младших школьников (8 лет), которые обязательно требуют индивидуального обследования, так и для учащихся более старшего возраста (12 лет). Вопросник разделен на две идентичные части по 60 вопросов, все 12 шкал содержат по 10 вопросов (пять в каждой части), значимый ответ

на каждый из них оценивается в 1 балл. Сумма баллов по каждой шкале с помощью специальных таблиц переводится в специальные оценки — «стены». Оценки в 1 и 10 стенов, практически редко встречающиеся, представляют собой крайние, диаметрально противоположные значения одного двухполюсного свойства личности.

Как показало проведенное исследование, предлагаемая методика позволяет адекватно судить о возрастных и половых особенностях школьников и обладает достаточно широкими дифференцирующими возможностями.

Инструкция для проведения исследования

Для проведения группового эксперимента детям раздают тестовые брошюры и опросные листы. Перед этим необходимо предупредить учеников, чтобы они не делали никаких пометок в самом тексте, а все, что нужно, отмечали и писали на опросном листе. Также надо сказать, чтобы в верхней части опросного листа каждый школьник написал свое имя, фамилию, возраст, класс, номер школы и другую информацию, которую вы хотите получить. Как только дети будут готовы слушать, прочтите им вслух инструкцию.

«Ребята, мы проводим изучение ваших характеров. Предлагаем анкету с рядом вопросов. Здесь не может быть правильных или неправильных ответов. Каждый должен выбрать наиболее подходящий именно для него. Вопросы состоят из двух частей, разделенных словом *или*. Читая вопросы, выбери ту часть, которая тебе подходит больше. В листке для ответов (опросном листке) против каждого номера вопроса имеется два квадратика, соответствующие левой (до слова *или*) и правой (после слова *или*) частям вопроса. Поставь крестик (+) в квадратике, который соответствует той части вопроса, которую ты выбрал. В некоторых вопросах может не быть формулировок, подходящих точно для тебя. Тогда отметь ту часть, которая подходит тебе больше (как бывает чаще). Если вопрос вызывает затруднение, обратись за помощью к тому, кто проводит исследование, для этого подними руку. Не надо думать подолгу над одним вопросом. Отметил один и сразу же переходи к следующему.

Есть вопросы, имеющие три варианта ответов (№ 11, 15, 19, 23, 27). Посмотри внимательно все варианты и выбери один из них. Не разрешается пропускать вопросы, а также давать на вопрос больше одного ответа».

Необходимо продемонстрировать на доске в качестве примера первые два вопроса. Подчеркните слово *или* так, чтобы дети усвоили, что имеется два возможных выбора. Затем обратитесь к учащимся: «Посмотрите на ваши опросные листы. В левом углу

стоит цифра 1, это первый вопрос, начинайте отвечать на него, т. е. поставьте крестик в нужном квадрате здесь». После небольшого промежутка времени, чтобы дети успели сделать первый выбор, проделайте то же со вторым вопросом. Затем спросите: «Понятно ли, как отмечать ответы? Если ли у кого вопросы?» Подробно ответьте на все вопросы учащихся. Предупредите, что исправление ответов разрешено, но оно должно быть четко видно.

Когда вы убедитесь, что детям ясна процедура, предложите им продолжить работу самостоятельно. В случае, если у кого-нибудь возникнет затруднение, можно прочесть этому ребенку непонятный для него вопрос и объяснить его смысл, не подсказывая ответа. Исключение составляют вопросы, направленные на выявление интеллектуальных функций, № 11, 15, 19, 23, 27. Разрешается только их прочтение, без объяснения значения слов. Подобная помощь производится в индивидуальном порядке, чтобы не мешать работе остальных. Скажите детям, чтобы они, когда закончат отвечать на вопросы на первой странице, переходили ко второй и т. д.

Сразу же после начала работы экспериментатору следует быстро пройти по рядам и убедиться, что все работают по инструкции. Обратите внимание, в каком месте работает ребенок, стимулируя его действовать быстрее или, наоборот, медленнее. Полезно сделать такое замечание: «Теперь почти уже все закончили первую страницу, если кто-то еще не закончил, надо работать быстрее».

Обратите внимание на завершение работы. В конце тестирования предложите учащимся просмотреть свои ответы и убедиться, что отвечено на каждый вопрос, ничто не пропущено.

Описанный метод больше всего подходит для школьников старшей возрастной группы. Младшим детям вопросник может быть прочтен весь целиком вслух. В этом случае необходимо, чтобы в классе был помощник-наблюдатель, так как некоторые дети могут нуждаться в оказании помощи, а другие склонны списывать. Экспериментатор, читающий вопросы, должен стоять перед классом и четко произносить каждый вопрос, в случае надобности повторяя его дважды. Вопросы, направленные на сообразительность, лучше выписать на доске, так как при восприятии их на слух дети испытывают трудности, однако при этом очень важно не допустить их обсуждения вслух.

Индивидуальное тестирование проводится подобно групповому. После того как ребенок проинструктирован, ему надо предоставить самостоятельность, оказывая помощь при необходимости. Детям младшего школьного возраста, испытывающим трудности при чтении, экспериментатор должен зачитывать каждый вопрос, сам отмечая ответы ребенка в опросном листе. Проведение индивидуального тестирования с активным участием экспериментато-

ра позволяет собрать более обширную информацию о личности исследуемого школьника. Задавая вопросы, исследователь может попросить испытуемого объяснить, почему он отвечает так, а не иначе, выявить наиболее значимые для него жизненные сферы и отношения, проследить за его эмоциональными, поведенческими и речевыми проявлениями во время обследования. Полученная дополнительная информация обогащает представление об обследуемом ребенке.

Ниже мы приводим текст адаптированного модифицированного варианта личностного вопросника Кеттела для мальчиков. В оригинале те же вопросы, несколько измененные, отдельно даются в варианте для девочек. Но по своему содержанию оба варианта практически совпадают, поэтому мы даем один, а изменения, характерные для вопросов девочкам, введем в скобках.

ЧАСТЬ I

- | | | |
|---|------------|--|
| 1. Ты быстро справляешься со своими домашними заданиями | <i>или</i> | ты их выполняешь долго |
| 2. Если над тобой подшутили, ты немного сердисься | <i>или</i> | смеешься |
| 3. Ты думаешь, что почти все задания можешь сделать как надо | <i>или</i> | ты можешь справиться только с некоторыми заданиями |
| 4. Ты часто делаешь ошибки | <i>или</i> | ты их почти не делаешь |
| 5. У тебя много друзей | <i>или</i> | немного другой |
| 6. Другие мальчики (девочки) умеют больше, чем ты | <i>или</i> | ты умеешь делать столько же |
| 7. Ты хорошо запоминаешь имена людей | <i>или</i> | случается, что ты их забываешь |
| 8. Ты много читаешь | <i>или</i> | другие ребята читают больше |
| 9. Если учитель выбирает другого(ую) мальчика (девочку) для работы, которую ты сам(а) хотел(а) бы сделать, тебе становится обидно | <i>или</i> | ты не обижаешься и об этом забываешь |
| 10. Ты считаешь свои выдумки, предложения, идеи хорошими и правильными | <i>или</i> | ты не уверен(а) в этом |
| 11. Какое из предложенных слов противоположно по значению слову <i>собирать</i> ? | <i>или</i> | раздавать, накапливать, беречь |

- | | | |
|--|------------|---|
| 12. Ты обычно молчаливый(ая) | <i>или</i> | много говоришь |
| 13. Если мама иногда на тебя сердится, то она бывает не права | <i>или</i> | у тебя ощущение, что ты сделал(а) что-то неправильно |
| 14. Тебе больше бы понравилось заниматься с книгами в библиотеке | <i>или</i> | быть капитаном дальнего плавания |
| 15. Перечислены буквы: С, Т, У. Какая из них отличается от двух других? | <i>или</i> | С,
Т,
У |
| 16. Ты вечером можешь долго сидеть спокойно | <i>или</i> | начинаешь ерзать |
| 17. Если ребята беседуют о каком-то хорошо знакомом тебе месте, начинаешь что-нибудь рассказывать о нем | <i>или</i> | ты ждешь, когда они закончат беседу
ты знаешь, ты тоже |
| 18. Ты смог(ла) бы стать космонавтом | <i>или</i> | ты думаешь, что это слишком сложно |
| 19. Дан цифровой ряд: 2, 4, 8, ... Какая цифра в этом ряду следующая? | <i>или</i> | 10,
16,
12 |
| 20. О тебе говорят, что ты слишком живой(ая) и беспокойный(ая) | <i>или</i> | ты тихий(ая) и спокойный(ая) |
| 21. Ты охотнее слушаешь, как рассказывает кто-то из ребят | <i>или</i> | тебе больше нравится рассказывать самому(ой) |
| 22. В свободное время ты лучше почитал(а) бы книгу | <i>или</i> | поиграл(а) бы в мяч |
| 23. Дана группа слов: <i>холодный, мокрый, теплый</i> . Одно слово не подходит по смыслу к остальным. Какое? | <i>или</i> | мокрый,
холодный,
теплый |
| 24. Ты всегда осторожен(на) в своих движениях | <i>или</i> | бывает, когда ты бегаешь, то задеваешь за предметы |
| 25. Ты тревожишься, что тебя могут наказать | <i>или</i> | тебя это никогда не волнует |
| 26. Тебе больше понравилось бы строить дома, когда ты вырастешь | <i>или</i> | летать, быть летчиком (стюардессой) |
| 27. Когда Коле было столько же лет, сколько Наташе сейчас, Аня была старше его. Кто моложе всех? | <i>или</i> | Коля,
Аня,
Наташа |

- | | | |
|--|------------|--|
| 28. Учитель часто делает тебе замечания на уроках | <i>или</i> | он считает, что ты хорошо себя ведешь |
| 29. Когда твои друзья спорят о чем-то, ты вмешиваешься в их спор | <i>или</i> | молчишь |
| 30. Ты можешь заниматься, когда другие в классе разговаривают, смеются | <i>или</i> | когда ты занимаешься, должна быть тишина |
| 31. Ты слушаешь «Новости» по телевизору | <i>или</i> | ты идешь играть, когда они начинаются |
| 32. Тебя обижают взрослые своим непониманием | <i>или</i> | они тебя хорошо понимают |
| 33. Ты спокойно переходишь улицу, где большое движение транспорта | <i>или</i> | ты немного волнуешься |
| 34. С тобой случаются большие неприятности | <i>или</i> | мелкие, незначительные |
| 35. Если ты знаешь ответ на вопрос, то сразу же поднимаешь руку | <i>или</i> | ждешь, не поднимая руки, когда тебя вызывают |
| 36. Когда в класс приходит новичок(новенькая), ты с ним(ней) знакомишься так же быстро, как и остальные ребята | <i>или</i> | тебе надо больше времени, чтобы узнать новичка |
| 37. Охотнее ты стал(а) бы водителем какого-нибудь транспорта (автобуса, троллейбуса, такси) | <i>или</i> | врачом |
| 38. Ты часто огорчаешься, когда что-то не сбывается | <i>или</i> | редко |
| 39. Когда кто-то из одноклассников просит помочь ему на контрольной, ты говоришь, чтобы он сам все решал | <i>или</i> | помогаешь, если не видит учитель |
| 40. В твоём присутствии взрослые разговаривают между собой | <i>или</i> | они частенько слушают тебя |
| 41. Если ты слышишь грустную историю, слезы могут навернуться у тебя на глаза | <i>или</i> | этого не бывает |
| 42. Большинство твоих планов тебе удастся осуществить | <i>или</i> | порой получается не так, как ты задумал(а) |
| 43. Когда мама зовет тебя домой, ты продолжаешь играть еще немного | <i>или</i> | идешь сразу же |

- | | | |
|--|------------|---|
| 44. Можешь ли ты свободно встать в классе и что-то рассказать | <i>или</i> | ты робеешь, смущаешься |
| 45. Тебе нравится оставаться с маленькими детьми | <i>или</i> | тебе не нравится оставаться с ними |
| 46. Бывает так, что тебе одиноко и грустно | <i>или</i> | такого с тобой не бывает |
| 47. Уроки дома ты делаешь в разное время | <i>или</i> | в одно и то же время |
| 48. Тебе хорошо живется | <i>или</i> | не совсем хорошо |
| 49. С большим удовольствием ты отправился(ась) бы за город полюбоваться красивой природой | <i>или</i> | на выставку современных машин |
| 50. Если тебе делают замечания, ругают, ты сохраняешь спокойствие и хорошее настроение | <i>или</i> | ты сильно расстраиваешься |
| 51. Скорее тебе понравилось бы работать на кондитерской фабрике | <i>или</i> | быть учителем |
| 52. Когда ребята в классе шумят, ты всегда сидишь тихо | <i>или</i> | ты шумишь вместе с ними |
| 53. Если тебя толкают в автобусе, ты считаешь, что ничего особенного не произошло | <i>или</i> | тебя это сердит |
| 54. Случалось тебе делать что-то такое, чего не следовало бы делать | <i>или</i> | такого не случилось с тобой |
| 55. Ты предпочитаешь друзей, которые любят баловаться, бегать, шалить | <i>или</i> | тебе нравятся более серьезные ребята |
| 56. Ты испытываешь беспокойство, раздражение, когда приходится сидеть тихо и ждать, пока что-то начнется | <i>или</i> | тебе не доставляет никакого труда долгое ожидание |
| 57. Охотнее ты сейчас бы пошел(шла) в школу | <i>или</i> | поехал(а) путешествовать в автомобиле |
| 58. Бывает иногда, что ты злишься на всех | <i>или</i> | ты всегда доволен(ьна) всеми |
| 59. Какой учитель тебе понравился бы больше: мягкий, снисходительный | <i>или</i> | строгий |
| 60. Дома ты ешь все, что тебе предлагают | <i>или</i> | ты отказываешься от еды, которую не любишь |

ЧАСТЬ II

- | | | |
|---|------------|--|
| 1. К тебе хорошо относятся почти все | <i>или</i> | только некоторые люди |
| 2. Когда ты утром просыпаться, ты сначала сонный(ая) и вялый(ая) | <i>или</i> | тебе сразу хочется повеселиться |
| 3. Ты заканчиваешь свою работу быстрее, чем другие | <i>или</i> | тебе надо больше времени, чем другим |
| 4. Бываешь ли ты иногда неуверен(а) в себе | <i>или</i> | ты всегда уверен(а) в себе |
| 5. Ты всегда радуешься, когда видишь своих школьных друзей | <i>или</i> | иногда тебе не хочется из них никого видеть |
| 6. Говорит ли тебе мама, что ты медлителен(ьна) | <i>или</i> | ты делаешь все быстро |
| 7. Другим детям нравится то, что ты предлагаешь | <i>или</i> | им не всегда это нравится |
| 8. В школе ты выполняешь все точно так, как требуют учителя | <i>или</i> | твои одноклассники выполняют требования учителей более точно |
| 9. Думаешь ли ты, что дети стараются перехитрить тебя | <i>или</i> | они относятся к тебе по-дружески |
| 10. Ты делаешь все и всегда хорошо | <i>или</i> | бывают дни, когда у тебя ничего не получается |
| 11. Больше всего общего со льдом, паром, снегом имеют | <i>или</i> | вода, буря, зима |
| 12. Ты сидишь во время урока спокойно | <i>или</i> | любишь повертеться |
| 13. Ты возражаешь иногда своей маме | <i>или</i> | ты ее побаиваешься |
| 14. Тебе больше нравится кататься на лыжах в парке, в лесу | <i>или</i> | кататься на лыжах с высоких гор |
| 15. <i>Ходить</i> так относится к слову <i>бегать</i> , как <i>медленно</i> к слову | <i>или</i> | верхом, ползком, быстро |
| 16. Ты считаешь, что всегда вежлив(а) | <i>или</i> | бываешь надоедлив(ой) |
| 17. Говорят, что с тобой трудно договориться (ты любишь настаивать на своем) | <i>или</i> | с тобой легко иметь дело |
| 18. Менялся(ась) ли ты с кем-нибудь из ребят своими вещами (карандашом, линейкой, ручкой) | <i>или</i> | ты этого никогда не делал(а) |

- | | | |
|--|-----|---------------------------------------|
| 19. Дан цифровой ряд: 7, 5, 3, ...
Какая следующая цифра в этом ряду? | или | 2,
1,
9 |
| 20. Хочется ли тебе быть иногда непослушным(ой) | или | у тебя никогда не было такого желания |
| 21. Твоя мама делает все лучше, чем ты | или | часто твое предложение бывает лучше |
| 22. Если бы ты был(а) диким животным, то охотнее стал(а) бы лошастью | или | львом (львицей) |
| 23. Дана группа слов: <i>все, часто, никто</i> . Одно слово не подходит к остальным. Какое? | или | часто,
никто,
все |
| 24. Когда тебе сообщают приятную новость, ты радуешься, но воспринимаешь известие спокойно | или | тебе от радости хочется прыгать |
| 25. Если кто-то к тебе относится не очень хорошо, ты прощаешь ему это | или | ты относишься к нему так же |
| 26. Что тебе больше нравится в бассейне: плавать | или | нырять с вышки |
| 27. Вова моложе Пети, Сережа моложе Вовы. Кто самый старший? | или | Сережа,
Вова,
Петя |
| 28. Учитель иногда говорит, что ты недостаточно внимателен(ьна) и допускаешь много помарок в тетради | или | он этого почти никогда не говорит |
| 29. В спорах ты во что бы то ни стало стремишься доказать, что ты хочешь | или | спокойно можешь уступить |
| 30. Ты лучше послушал(а) бы историю о войне | или | о жизни животных |
| 31. Ты всегда помогаешь освоиться новым ученикам, которые пришли в ваш класс | или | обычно это делают другие |
| 32. Ты долго помнишь о своих неприятностях | или | ты быстро о них забываешь |
| 33. В игре ты с большим удовольствием изображал бы пилота сверхзвукового самолета | или | известного писателя |
| (33. Тебе больше понравилось бы уметь хорошо шить наряды | или | быть балериной) |

- | | | |
|---|------------|---|
| 34. Если мама тебя отругала, ты становишься грустным(ой) | <i>или</i> | настроение у тебя почти не портится |
| 35. Ты всегда собираешь свой портфель вечером | <i>или</i> | бывает, что делаешь это утром |
| 36. Хвалит ли тебя учитель | <i>или</i> | он о тебе мало говорит |
| 37. Можешь ли ты прикоснуться к пауку | <i>или</i> | паук тебе неприятен |
| 38. Часто ли ты обижаешься | <i>или</i> | это случается очень редко |
| 39. Когда родители говорят, что тебе пора спать, ты сразу же идешь | <i>или</i> | еще какое-то время продолжаешь заниматься своим делом |
| 40. Ты смущаешься, когда приходится разговаривать с незнакомым человеком | <i>или</i> | ты совсем не смущаешься |
| 41. Ты скорее стал(а) бы художником | <i>или</i> | охотником (хорошим парикмахером) |
| 42. У тебя все удачно выходит | <i>или</i> | бывают неудачи |
| 43. Если ты не понял(а) условие задачи, ты обращаешься к кому-либо из товарищей | <i>или</i> | к учителю |
| 44. Можешь ли ты рассказывать смешные истории так, чтобы все смеялись | <i>или</i> | ты находишь, что это не очень легко делать |
| 45. После урока тебе хочется некоторое время побыть в классе около учителя | <i>или</i> | тебе хочется сразу же идти гулять в коридор |
| 46. Иногда ты сидишь без дела и чувствуешь себя плохо | <i>или</i> | такого с тобой не бывает |
| 47. По пути из школы ты оста-навливаешься поиграть | <i>или</i> | после школы ты идешь сразу домой |
| 48. Всегда ли твои родители выслушивают тебя | <i>или</i> | они часто заняты и не слушают тебя |
| 49. Когда ты не можешь выйти из дома, тебе грустно | <i>или</i> | тебе это безразлично |
| 50. У тебя мало трудностей | <i>или</i> | много |
| 51. В свободное время ты лучше пошел(ла) бы в кино | <i>или</i> | сажать цветы и деревья во дворе |
| 52. Ты охотнее расскажешь маме о своих школьных делах | <i>или</i> | о прогулке, экскурсии |
| 53. Если друзья берут твои вещи без спроса, ты считаешь, что в этом нет ничего особенного | <i>или</i> | ты сердисься на них |

- | | | |
|---|------------|---|
| 54. При неожиданном резком звуке ты вздрагиваешь | <i>или</i> | ты просто оглядываешься |
| 55. Тебе больше нравится, когда вы с друзьями рассказываете что-то друг другу | <i>или</i> | играть с друзьями |
| 56. Повышаешь ли ты голос в разговоре, когда сильно взволнован(а) | <i>или</i> | ты всегда разговариваешь спокойно |
| 57. Охотнее ты пошел(ла) бы на футбольный матч (выступление фигуристов) | <i>или</i> | посмотрел(а) бы спортивную передачу по телевизору |
| 58. Если ты слушаешь радио или смотришь телевизор, то тебе мешают посторонние разговоры | <i>или</i> | ты их не замечаешь |
| 59. Бывает ли тебе трудно в школе учиться, общаться | <i>или</i> | тебе в школе легко |
| 60. Если тебя дома чем-то разозлили, ты спокойно выходишь из комнаты | <i>или</i> | выходя из комнаты, ты можешь хлопнуть дверь |

Указания для обработки

Просмотрите внимательно опросный лист, убедитесь, что на каждый вопрос дан только один ответ. Если есть какие-нибудь нарушения, например, все ответы смещены вправо или влево («стереотипность» ответов) и т. п., то такие опросные листы отбрасываются. При оценке используется стандартный шаблон-ключ, который накладывается на опросный лист (I и II части для обработки идентичны). Каждый фактор на шаблоне обозначен буквой, и те ответы, которые совпадают с шаблоном, оцениваются в 1 балл. Затем все баллы (I и II) суммируются по каждому фактору. Полученная сумма баллов есть предварительная «сырая» оценка, которая записывается внизу опросного листа против соответствующего фактора. Каждая предварительная оценка переводится в «шкальную» — стандартную путем соотнесения с нормативными данными, представленными в виде таблиц, различных для детей разного пола и возраста (8—10 и 11—12 лет) (табл. 8—11). В соответствующей полу и возрасту испытуемого таблице исследователь находит для каждого фактора интервал, который включает предварительные оценки, и соотносит их со значением нормативов, обозначенных в первой строке таблицы. Каждый из них и есть окончательная, или «шкальная», оценка, выраженная в стенах (единицах 10-балльной шкалы). В таблицах 8—11 с помощью вопросника Кеттеля представлены результаты обследования большого числа учащихся разных возрастных групп.

**Нормативные данные, полученные при обследовании
вопросником 570 школьников**

Таблица 8

Стеновые нормы для мальчиков 8—10 лет ($n = 142$)

Факторы	Стены										\bar{X}	σ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
A	0	1—2	3	4	5	6	7	8	9	10	6,3	2,2
B	0—1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	5,6	1,8
C	0	1	2	3	4—5	6	7	8	9	10	5,4	2,2
D	0	1	2	3	4—5	6	7	8	9	10	5,3	2,4
E	0	—	1	2	3	4	5	6	7—8	9—10	4,2	2,1
F	0—1	2	3	4	5	6	7	—	8	9—10	6,4	1,8
G	0	1	2	3—4	5	6	7	8	9	10	6,0	2,2
H	0—2	3	4	5	6	7	8	—	9	10	6,1	2,2
I	—	0	1	2	3	4	5	6	7	8—10	3,8	1,9
Q	—	0	1	2	3	4—5	6	7	8	9—10	3,4	2,1
Q ₃	0	1	2	3	4—5	6	7	8	9	10	5,1	2,2
Q ₄	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9—10	4,5	2,2

Таблица 9

Стеновые нормы для девочек 8—10 лет ($n = 152$)

Факторы	Стены										\bar{X}	σ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
A	0—1	2—3	4	5	6	7	8	9	—	10	7,6	1,9
B	0—1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	5,9	1,9
C	0	1	2	3—4	5	6	7	8	9	10	5,9	2,2
D	—	0	1	2	3	4	5—6	7—8	9	10	3,8	2,4
E	—	0	1	2	3	4	5	6	7	8—10	3,1	1,9
F	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9—10	4,0	2,0
G	0—1	2	3—4	5	6	7	8	—	9	10	7,2	2,1
H	0—1	2—3	4	5	6	7	8	—	9	10	6,5	2,1
I	0—1	2	3—4	5	6	7	8	9	—	10	7,0	1,8
Q	—	0	1	2	3	4	5	6	7	8—10	3,7	2,1
Q ₃	0—1	2	3—4	5	6	7	8	9	—	10	6,9	2,1
Q ₄	—	0	1	2	3	4	5	6—7	8	9—10	3,8	2,2

Стеновые нормы для мальчиков 11—12 лет ($n = 141$)

Факторы	Стены										\bar{X}	σ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
A	0	1	2	3	4—5	6	7	8	9	10	5,6	2,5
B	0—2	3	4	5	6	7	8	9	—	10	6,9	1,8
C	0	1	2	3	4—5	6	7	8	9	10	5,2	2,5
D	0	1	2—3	4	5	6	7	8	9	10	5,6	2,4
E	0—1	2	3	4	8	6	7	8	9	10	5,6	2,1
F	0—1	2—3	4	5	6	7	8	9	—	10	6,6	2,0
G	0	1	—	2	3	4	5	6—7	8	9—10	4,2	2,1
H	0—1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	5,8	2,3
I	0	—	1	2	3	4	5	6	7	8—10	3,4	1,9
Q	—	0	1	2	3	4	5—6	7	8	9—10	3,9	2,5
Q ₃	—	0	1	2	3	4	5	6	7	8—10	3,6	2,1
Q ₄	0	1	2	3—4	5	6	7	8	9	10	6,0	2,4

Таблица 11

Стеновые нормы для девочек 11—12 лет ($n = 135$)

Факторы	Стены										\bar{X}	σ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
A	0—2	3	4	5	6	7	8	9	—	10	6,3	2,2
B	0—3	4	5	6	7	—	8	9	—	10	7,3	1,8
C	0	1	2	3	4—5	6	7	8	9	10	5,2	2,6
D	0	1	2	3—4	5	6	7	8	9	10	5,1	2,5
E	0—1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	5,0	2,1
F	0—1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	4,8	2,1
G	0	1	2	3	4	5	6—7	8	9	10	5,2	2,2
H	0—1	2	3	4	5—6	7	8	9	—	10	6,3	2,2
I	0—2	3	—	4	5	6	7	8	9	10	6,3	1,8
Q	0	1	2	3	4	5	6—7	8	9	10	4,4	1,9
Q ₃	0	1	2	3	4	5	6—7	8	9	10	4,8	2,4
Q ₄	0	1	2—3	4	5	6	7	8	9	10	5,8	2,5

Данные в стенах являются основным материалом обсуждаемого теста. Надо заметить, что измерения в психологии не имеют абсолютной шкалы, и в конечном итоге мы определяем положение одного индивида по отношению к другому или к группе.

Бланк ответов

ФАМИЛИЯ		ИМЯ										Дата																													
Часть I	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Часть II	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Q	Q ₃	Q ₄
Факторы																																									
Часть I + Часть II																																									
Стандартные оценки																																									

Примечание. Отвечая, следует зачеркивать выбранные ответы крестиком.

Ключ

11 ■				B	31 ■	G	51	■	Q ₃
12 ■				D	32 ■	H	52 ■		Q ₄
13 ■				E	33 ■	I	53 ■		Q ₄
14 ■				F	34 ■	Q	54 ■		Q ₄
15 ■				■ B	35 ■	G	55 ■		Q ₃
16 ■				D	36 ■	H	56 ■		Q ₄
17 ■				E	37 ■	I	57 ■		Q ₃
18 ■				F	38 ■	Q	58 ■		Q ₄
19 ■				B	39 ■	G	59 ■		Q ₃
20 ■				D	40 ■	H	60 ■		Q ₄
1 ■	■	A	21 ■	■	E	41 ■	I		
2 ■	■	A	22 ■	■	F	42 ■	Q		
3 ■	■	C	23 ■	■	B	43 ■	G		
4 ■	■	C	24 ■	■	D	44 ■	H		
5 ■	■	A	25 ■	■	E	45 ■	I		
6 ■	■	C	26 ■	■	F	46 ■	Q		
7 ■	■	A	27 ■	■	■ B	47 ■	■ G		
8 ■	■	C	28 ■	■	D	48 ■	H		
9 ■	■	A	29 ■	■	E	49 ■	I		
10 ■	■	C	30 ■	■	F	50 ■	Q		

Примечание. Ключ рекомендуется использовать наложением на I и II части бланка ответов испытуемого, предварительно прорезав отверстия на месте черных квадратиков.

Обобщенные результаты диагностики могут быть отражены в специальных диагностических картах. Для примера приведены две карты (табл. 12 и 13). В первой из них результаты представлены в количественной характеристике, во второй — в качественной.

Таблица 12

**Диагностическая карта развития личностных факторов учащихся
II «б» класса школы № 59 на 27.11.1992**

Учащиеся	Факторы											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Q	Q ₃	Q ₄
I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. А. Артем	5	3	4	7	7	7	4	3	6	10	5	8
2. А. Федор	5	5	5	7	5	3	4	1	7	7	6	5
3. А. Ольга	3	3	5	0	3	7	5	5	6	9	5	8
4. В. Анастасия	6	4	5	5	5	7	3	6	3	7	3	6
5. Д. Миша	6	1	1	7	3	4	5	5	9	10	5	8
6. Д. Оксана	8	3	6	3	7	2	4	4	3	10	7	8
7. Е. Марина	3	3	2	0	6	2	3	4	3	9	6	5
8. И. Ольга	5	3	4	6	5	5	5	6	3	9	3	8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
9. И. Марина	5	3	4	4	6	6	5	3	3	8	5	6
10. К. Елена	5	2	6	5	6	1	3	3	3	7	5	6
11. Л. Анна	6	1	10	4	6	2	4	6	6	7	8	4
12. К. Тимофей	8	3	6	5	8	4	3	4	7	7	4	2
13. Л. Дима	3	1	6	2	6	6	7	5	3	7	5	3
14. Л. Станислав	6	2	5	5	6	10	4	4	9	10	5	6
15. М. Светлана	5	3	5	6	7	4	6	3	7	10	7	8
16. Н. Наталья	3	1	3	4	10	5	4	3	3	3	3	6
17. Н. Елена	2	5	6	5	9	3	5	6	8	10	6	10
18. Т. Света	8	7	6	4	8	3	4	5	4	10	6	6
19. П. Ирина	3	5	3	6	7	2	3	3	6	10	3	8
20. С. Таня	4	3	3	6	5	6	4	7	5	4	3	8
21. Ф. Анатолий	4	5	5	7	8	2	8	4	8	10	7	6
22. Ф. Игорь	6	4	7	4	5	9	6	5	7	5	5	7
23. Я. Виталий	4	5	4	4	5	9	7	4	3	10	5	7

Подписи педагогов: _____

Таблица 13

**Диагностическая карта развития личностных факторов учащихся
III «а» класса школы № 29 на 27.11.1992**

Учащиеся	Факторы											
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	Q	Q ₃	Q ₄
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. А. Вова	Н	Н	С	С	В	С	С	Н	С	В	С	В
2. А. Павел	С	Н	С	В	В	С	С	Н	С	В	Н	В
3. И. Андрей	С	Н	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С
4. И. Женя	В	Н	С	Н	В	С	С	С	В	В	С	С
5. И. Павел	С	Н	С	С	В	С	С	Н	С	В	С	В
6. И. Сергей	С	Н	В	С	С	С	С	Н	С	В	С	С
7. К. Саша	С	С	С	С	В	С	С	С	В	В	С	В
8. К. Денис	С	Н	С	С	В	С	С	Н	Н	В	С	В
9. М. Денис	В	Н	В	Н	С	С	С	С	С	В	С	С
10. М. Алеша	Н	С	С	С	В	С	С	С	С	В	С	С
11. М. Саша	С	Н	С	С	В	В	С	Н	В	С	С	С
12. М. Саша	Н	Н	С	С	С	С	С	Н	В	В	С	В
13. О. Андрей	С	Н	С	С	С	В	С	С	С	В	С	С
14. П. Рома	С	С	Н	С	С	С	С	Н	С	В	С	С
15. Ч. Женя	С	Н	С	С	С	С	С	С	В	В	С	В
16. Я. Дима	С	Н	С	С	С	С	С	Н	С	В	Н	В
17. Г. Ира	С	Н	С	С	С	В	С	С	С	В	С	С
18. Д. Лена	Н	Н	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С
19. И. Надя	Н	Н	Н	С	С	С	Н	С	С	В	Н	С

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
20. М. Надя	Н	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С	С
21. М. Таня	Н	С	Н	В	С	С	С	С	С	В	Н	В
22. М. Катя	Н	С	С	В	С	В	Н	С	С	В	С	В
23. М. Ира	С	Н	С	В	С	С	С	С	С	В	С	В
24. О. Вера	Н	С	С	В	С	С	Н	С	С	С	С	С
25. П. Катя	Н	С	С	В	В	С	Н	С	С	В	С	В
26. С. Лиана	Н	С	Н	В	С	С	Н	С	Н	В	С	С
27. С. Оксана	Н	Н	С	В	С	В	С	С	С	В	С	С
28. Ф. Таня	С	Н	С	С	В	В	С	С	С	В	С	С
29. Ф. Катя	С	Н	С	В	С	С	С	С	С	В	С	В
30. Ш. Женя	Н	С	С	В	В	В	С	С	С	В	С	В
31. Ш. Валя	В	Н	С	С	С	В	С	С	С	В	С	В

Подписи педагогов: _____

Вопросы и задания для самоконтроля

1. По каким основным показателям можно судить о состоянии учебного процесса в классе?
2. Расскажите о целях, видах, методах, формах, способах и условиях эффективности проверки успеваемости учащихся в школе.
3. Какова методика оценки и самооценки качества профессиональной деятельности учителя?
4. Какова методика использования «Адаптированного модифицированного варианта детского личностного вопросника Р. Кеттелла»?
5. Какова методика оформления диагностической карты развития личностных факторов у учащихся определенного класса?

Глава 7

ДИАГНОСТИКА ОБЩЕГО ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА

7.1. Понятие о физическом развитии человека

Понятие «развитие» принято рассматривать как явление необратимое, направленное, как процесс закономерного изменения материи и сознания. В результате развития возникает новое качество, состояние объекта, его состава или структуры. Развитие как явление в науке и на практике рассматривается как важнейший путь объяснения истории природы, общества и познания.

Физическое развитие человека — это процесс тесно взаимосвязанных количественных (рост, масса, объем и т.д.) и качественных (физиологических) преобразований организма с момента рождения до конца жизни (индивидуальное развитие, или онтогенез) и в течение всего времени существования жизни на Земле (историческое развитие, или филогенез).

Знание закономерностей роста и развития организма человека на разных возрастных этапах и в различных условиях жизни и деятельности является естественно-научной базой управления учебно-воспитательным процессом в школе.

Развитие детей — сложный и многогранный процесс. Педагогика призвана управлять этим процессом, с тем чтобы обеспечить к периоду зрелости человека возможно более высокий уровень развития его духовных и физических возможностей. Педагогика сможет успешно решать стоящие перед ней сложные задачи, лишь опираясь на знание основных закономерностей возрастного развития детей.

Процесс формирования и развития ребенка начинается с момента зачатия, когда определяются пол и биологический фонд, с которым рождается ребенок. Однако генетические, наследственные задатки, имеющиеся в организме, реализуются в конкретной социальной среде. Поэтому организм ребенка и окружающая его социальная среда представляют собой единое целое.

Нельзя думать, что биологический фонд ребенка, сложившийся к моменту его рождения, не может быть в дальнейшем в какой-то мере расшатан или в определенной мере изменен. Под влиянием внешней среды, особенно ее социальной стороны, те или

другие запрограммированные наследственностью качества могут быть реализованы и развиты, если среда способствует этому, или, наоборот, заглушены. Поэтому обучение и воспитание с самого раннего возраста являются тем могучим средством, при помощи которого формируется личность человека.

Ребенок рождается самым беспомощным существом по сравнению со всем животным миром. Проходит довольно длительный период, прежде чем он может считаться достигшим зрелого возраста. Это очень важное именно для человека обстоятельство должно быть максимальным образом использовано, так как появляется возможность обучения ребенка. Исследования Института физиологии детей и подростков РАО показали, что воспитание и обучение надо начинать с самых ранних этапов жизни ребенка. Сразу же оговоримся, что в данном контексте речь не идет и не может идти о школьном обучении. Пока мы имеем в виду воспитание в семье и систему обучения и воспитания в дошкольных учреждениях.

Это также очень важные этапы, в значительной мере определяющие то, каким вырастет человек в дальнейшем. Подтверждением этого положения могут служить широко известные случаи похищения животными детей раннего возраста. В некоторых случаях детей через какое-то время удавалось найти и вернуть в человеческое общество. Наиболее любопытный случай произошел в Индии. У семьи волков были отняты две девочки. Их назвали Амилла и Камилла. Амилле было 2 года, и она умерла через год, а Камилле — 7 лет, и она прожила до 17-летнего возраста. Вообще, как правило, такие дети долго не живут. Воспитанием Камиллы занялся пастор Сингх. Девочка ходила на четвереньках, опираясь на руки и колени, и не могла стоять вертикально, как стоят люди. Лакала воду и рвала мясо зубами. Два года понадобилось для того, чтобы научить ее стоять вертикально, да и то только при поддержке. Через шесть лет она научилась ходить, но когда ей необходимо было быстро передвигаться, опять становилась на четвереньки. После 4-летнего общения с людьми и непрерывного обучения Камилла выучила только 6 слов, а на 7-й год ее словарный запас достиг 45 слов. Таким образом, речь у нее практически так и не появилась. В чем же дело? По-видимому, для развития речи и соответствующей координации движений наиболее оптимальным периодом является возраст от 2 до 3—4 лет. Если этот срок упущен и у ребенка, не слышащего речи, не сформировался в коре больших полушарий физиологический механизм образования речедвигательной области, то в дальнейшем обучить его очень трудно, практически невозможно. В самом деле, что такое 45 слов при непрерывном 7-летнем обучении?

Следовательно, характер взаимоотношений среды и наследственности в каждом возрасте имеет свои особенности, и это

обстоятельство необходимо учитывать для правильной организации учебно-воспитательной работы.

Анатомо-физиологи весь цикл индивидуального развития человека делят на отдельные временные отрезки — периоды. Переход в развитии от одного периода к последующему называется критическим, или переломным, этапом онтогенеза.

На переломном этапе развития в организме происходят биохимические, физиологические, морфологические преобразования, подготавливающие его к новым условиям существования и обеспечивающие переход к новому способу взаимодействия с окружающей средой.

В общем виде весь цикл индивидуального развития делится на два больших периода: *пренатальный* (до рождения) и *постнатальный* (после рождения). *Пренатальный*, в свою очередь, делится на три отрезка: начальный (1—8 дней); эмбриональный (8 дней — 8 недель); плодный (9—38 недель).

Постнатальный период жизни человека делится на следующие отрезки разной продолжительности:

1. Новорожденный — от 1 до 10 дней.
2. Грудной возраст — 10 дней — 1 год.
3. Раннее детство — 1—3 года.
4. Первое детство — 4—6 лет.
5. Второе детство
 - мальчики — 7—12 лет.
 - девочки — 7—11 лет.
6. Подростковый возраст
 - мальчики — 13—16 лет.
 - девочки — 12—15 лет.
7. Юношеский возраст
 - юноши — 17—21 год.
 - девушки — 16—20 лет.
8. Зрелый возраст
 - I период
 - мужчины — 22—35 лет.
 - женщины — 21—35 лет.
 - II период
 - мужчины — 36—60 лет.
 - женщины — 36—55 лет.
9. Пожилой возраст
 - мужчины — 61—74 года.
 - женщины — 56—74 года.
10. Старческий возраст — 75—90 лет.
11. Долгожители — 91 год и выше.

Педагогическая диагностика в школе изучает особенности физического развития учащихся с 7-летнего возраста по юношеский.

7.2. Особенности физического развития детей в школьные годы

С ростом организма наблюдаются возрастные изменения во всех органах и системах человека, которые, однако, протекают неодновременно. В этой связи называют несколько типов роста (рис. 4).

Нейтральный тип характерен для компонентов нервной системы (*A*), отличается высокой скоростью, однако темпы роста после 12 лет убывают. Генитальный тип (*Г*) роста свойствен половым органам и отличается замедленной скоростью, которая скачкообразно усиливается лишь в возрасте 12—15 лет, а затем снова замедляется. Соматический тип (*B*) характерен для скелета, мускулатуры, кожного покрова. Наибольший интенсивный рост этих тканей происходит в первые годы жизни и в период полового созревания. Лимфоидный тип (*Б*) роста присущ органам, с которыми связана иммунная реактивность организма. Особенно интенсивное их развитие наблюдается от рождения ребенка до 12 лет, после чего темп резко замедляется. Поскольку формирование различных физиологических функций организма в целом, а также в пределах одной и той же системы происходит не синхронно, то каждый возрастной период характеризуется определенным уровнем достигнутого развития различных органов и функций.

Центральная нервная система обеспечивает функциональное единство органов и систем человека и связи организма с внешней средой; этим объясняется наблюдаемый в онтогенезе опережающий рост головного мозга. Вслед за совершенствованием функций анализаторов идет развитие психической и психомоторной деятельности.

Интенсивный рост любого органа связан с его повышенной уязвимостью и функциональной неустойчивостью. Это обязывает взрослых бережно

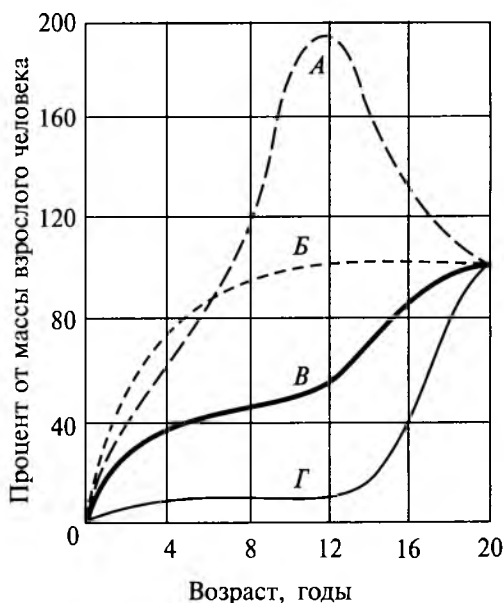


Рис. 4. Темпы роста в постнатальный период развития

относиться к нервной системе ребенка, не допускать физического и умственного перенапряжения. Одна из особенностей нервной системы ребенка — ее пластичность, благодаря чему он сравнительно легко приспосабливается к различным переменам. С этим свойством нервной системы связана ее высокая чувствительность, восприимчивость ребенка к направленным педагогическим воздействиям. Отличительная особенность нервной системы ребенка — ее повышенная возбудимость, обусловленная преобладанием процессов возбуждения над процессами торможения. Чем младше школьник, тем сильнее выражена эта особенность.

Существенные возрастные изменения у школьников претерпевают органы опоры и движения: хрящевая ткань скелета постепенно замещается костной (полное окостенение скелета наступает к 18—20 годам), нарастает масса мышц, увеличиваются их сила и выносливость. Мускулатура детей отличается не только меньшей силой, но большой утомляемостью при мышечной работе. Это необходимо учитывать при организации занятий по физическому воспитанию. Ранние большие физические нагрузки могут принести вред нормальному развитию организма.

Возрастные анатомо-физиологические изменения наблюдаются во всех органах и системах. Погодовой сдвиг основных параметров дыхания и кровообращения свидетельствует о том, что по мере совершенствования структуры органов функционирование их становится более экономичным. Снижение частоты сердечных сокращений и частоты дыхания происходит под действием усиливающейся регуляторной функции парасимпатической нервной системы.

Показатели физического и психофизиологического развития детей взаимосвязаны: отставание в физическом развитии обычно сочетается у ребенка с функциональной и психофизиологической незрелостью. Дети с низкими показателями физического развития с трудом адаптируются к условиям школьной учебы и жизни; они отстают от своих сверстников по развитию моторики, речевой функции и ряду других показателей.

Отмечается тенденция ускорения темпов роста в физическом развитии современных детей школьного возраста по сравнению с предшествующими поколениями: это явление получило название акселерации. Однако многочисленные исследования по физиологии и гигиене труда подростков убедительно свидетельствуют о том, что несмотря на явление акселерации, как правило, и в 18—20 лет организм не достигает еще полной зрелости и реагирует на воздействие различных факторов внешней среды резче, чем организм взрослого человека.

Возрастная норма развития — это диапазон тех индивидуальных и возрастных вариаций анатомо-физиологических особенно-

стей детей, в границах которого сохраняется оптимальное для каждого этапа онтогенеза функционирование организма.

Возрастная анатомо-физиологическая норма отражает единство качественных и количественных преобразований организма в процессе индивидуального развития. Это касается строго определенных показателей, характеризующих специфику развития индивидуума и совершенствования его анатомо-физиологических особенностей в онтогенезе. Практически это означает, что в процессе учебно-воспитательной работы с детьми следует ориентироваться не только на статистические характеристики — нормативы физиологических функций, но и на функциональную лабильность (нестойкость, неустойчивость, изменчивость) организма, соответствующую каждому этапу онтогенеза.

7.3. Диагностика общего физического развития школьников и оформление соответствующей диагностической карты

Общее физическое развитие школьников как объект педагогической диагностики изучается на двух уровнях: компонентном и структурном. В качестве отдельных компонентов общего физического развития школьника для разных возрастных групп берутся применяемые во всех школах страны тесты на физические нагрузки по шести физическим свойствам: скоростные, координационные, скоростно-силовые, выносливость, гибкость и силовые. В основе тестов на физические нагрузки лежит возрастная норма развития школьника, разработанная Институтом физиологии детей и подростков Российской академии образования. Содержание этих тестов представлено в таблице 14.

Учитель физического воспитания в течение учебного года проводит тестовые испытания учащихся, результаты фиксируются в классном журнале. Учитель начальных классов или классный руководитель по этим данным к моменту завершения каждого учебного года оформляет диагностическую карту общего физического развития учащихся своего класса (в качестве примера такая карта представлена в таблице 15, но только со старыми нормами испытаний). Карта имеет цветовое оформление, которое создает возможность лучшего восприятия информации об общем состоянии физического развития как отдельных школьников, так и всего класса в целом. Цвета подобраны по принципу природосообразности (красный — опережающее развитие, зеленый — нормальное развитие, черный — отставание в развитии для данной возрастной группы). Уровни развития обозначены первыми буквами названия каждого уровня (высокий — в, средний — с, низкий — н) и соответствующим цветом.

Нормы тестовых заданий для диагностики уровня физической подготовленности школьников

Физические способности	Контрольное упражнение (тест)	Возраст, лет	Уровень						
			Мальчики (юноши)			Девочки (девушки)			
			низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Уровень физической подготовленности учащихся 7—10 лет									
Скоростные	Бег 30 м, с	7	7,5 и выше	7,3—6,2	5,6 и ниже	7,6 и выше	7,5—6,4	5,8 и выше	
		8	7,1	7,0—6,0	5,4	7,3	7,2—6,2	5,6	
		9	6,7	6,7—5,7	5,1	7,0	6,9—6,0	5,3	
		10	6,6	6,5—5,6	5,1	6,6	6,5—5,6	5,2	
Координационные	Челночный бег 3×10 м, с	7	11,2 и выше	10,8—10,3	9,9 и ниже	11,7 и выше	11,3—10,6	10,2 и выше	
		8	10,4	10,0—9,5	9,1	11,2	10,7—10,1	выше	
		9	10,2	9,9—9,3	8,8	10,8	10,3—9,7	9,7	
		10	9,9	9,5—9,0	8,6	10,4	10,0—9,5	9,3	
Скоростно-силовые	Прыжок в длину, см	7	100 и ниже	115—135	155 и выше	85 и ниже	110—130	150 и выше	
		8	110	125—145	165	90	125—140	155	
		9	120	130—150	175	110	135—150	160	
		10	130	140—160	185	120	140—155	170	
Выносливость	6-минутный бег, м	7	700 и менее	730—900	1100 и выше	500 и менее	600—800	900 и более	
		8	750	800—950	1150	550	650—850	950	
		9	800	850—1000	1200	600	700—900	1000	
		10	850	900—1050	1250	650	750—950	1050	

Гибкость	Наклон вперед из положения сидя, см	7 8 9 10	1 и ниже 1 1 2	3—5 3—5 3—5 4—6	9 и выше 7,5 7,5 8,5	2 и ниже 2 2 3	6—9 5—8 6—9 7—10	2,5 и выше 1,5 3,0 4,0	
	Силовые	Подтягивание на высокой перекладине из виса, раз (мальчики); на низкой перекладине из виса лежа, раз (девочки)	7 8 9 10	1 1 1 1	2—3 2—3 3—4 3—4	4 и выше 4 5 5		4—8 6—10 7—11 8—13	12 и выше 14 16 18
Уровень физической подготовленности учащихся 11—15 лет									
Скоростные	Бег 30 м, с	11 12 13 14 15	6,3 и выше 6,0 5,9 5,8 5,5	6,1—5,5 5,8—5,4 5,6—5,2 5,5—5,1 5,3—4,9	5,0 и ниже 4,9 4,8 4,7 4,5	6,4 и выше 6,3 6,2 6,1 6,0	6,3—5,7 6,0—5,4 6,2—5,5 5,9—5,4 5,8—5,3	5,1 и ниже 5,0 5,0 4,9 4,9	
	Координационные	Челночный бег 3×10 м, с	11 12 13 14 15	9,7 и выше 9,3 9,3 9,0 8,6	9,3—8,8 9,0—8,6 9,0—8,6 8,7—8,3 8,4—8,0	8,5 и ниже 8,3 8,3 8,0 7,7	10,1 и выше 10,0 10,0 9,9 9,7	9,7—9,3 9,6—9,1 9,5—9,0 9,4—8,9 9,3—8,8	8,9 и ниже 8,8 8,7 8,6 8,5
Скоростно-силовые	Прыжок в длину с места, см	11 12 13 14 15	140 и ниже 145 150 160 175	160—180 165—180 170—190 180—195 190—205	195 и выше 200 205 210 220	130 и ниже 135 140 145 155	150—175 155—175 160—180 160—180 165—185	185 и выше 190 200 200 205	

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Выносли- вость	6-минутный бег, м	11	900 и более	1000—1100	1300 и выше	700 и ниже	850—1000	1100 и выше
		12	950	1100—1200	1350	750	900—1050	1150
		13	1000	1150—1250	1400	800	950—1100	1200
		14	1050	1200—1300	1450	850	1000—1150	1250
		15	1100	1250—1350	1500	900	1050—1200	1300
Гибкость	Наклон вперед из положения сидя, см	11	2 и ниже	6—8	10 и выше	4 и ниже	8—10	15 и выше
		12	2	6—8	10	5	9—11	16
		13	2	5—7	9	6	10—12	18
		14	3	7—9	11	7	12—14	20
		15	4	8—10	12	7	12—14	20
Силовые	Подтягивание на высокой перекладине из виса, раз (мальчики); на низкой перекладине из виса лежа, раз (девочки)	11	1 и ниже	4—5	6 и выше			
		12	1	4—6	7			
		13	1	5—6	8			
		14	2	6—7	9			
		15	3	7—8	10			
Уровень физической подготовленности учащихся 16—17 лет								
Скоростные	Бег 30 м, с	16	5,2 и ниже	5,1—4,8	4,4 и выше	6,1 и ниже	5,9—5,3	4,8 и выше
		17	5,1	5,0—4,7	4,3	6,1	5,9—5,3	4,8

Координационные	Челночный бег 3×10 м, с	16 17	8,0—7,6 7,9—7,5	7,3 и выше 7,2	9,7 и ниже 9,6	9,3—8,7 9,3—8,7	8,4 и выше 8,4
Скоростно-силовые	Прыжок в длину, см	16 17	195—210 205—220	230 и выше 240	160 и ниже 160	170—190 170—190	210 и выше 210
Выносливость	6-минутный бег, м	16 17	1300—1400 1300—1400	1500 и выше 1500	900 и ниже 900	1050—1200 1050—1200	1300 и выше 1300
Гибкость	Наклон вперед из положения сидя, см	16 17	9—12 9—12	15 и выше 15	7 и ниже 7	12—14 12—14	20 и выше 20
Силовые	Подтягивание на высокой перекладине из виса, раз (юноши); на низкой перекладине из виса лежа, раз (девушки)	16 17	8—9 9—10	11 и выше 12	6 и ниже 6	13—15 13—15	18 и выше 18

**Диагностическая карта общего физического развития учащихся
V класса одной из школ г. Чебоксары на 22 мая 1993 г.**

Учащиеся	Физические способности						
	Скоро- стные	Коорди- наци- онные	Скоро- стно- сило- вые	Вынос- ливость	Гиб- кость	Сило- вые	Общий индекс
1. А. Ольга	с	в	в	в	с	с	2,50
2. Б. Ольга	в	в	в	в	в	с	2,83
3. Б. Елена	н	н	н	н	н	н	1,00
4. В. Клара	в	в	в	в	в	с	2,83
5. Г. Алевтина	в	в	в	в	в	с	2,83
6. Г. Сергей	в	с	в	с	с	в	2,50
7. Г. Клавдия	в	в	в	в	с	в	2,83
8. Д. Татьяна	с	в	в	в	в	с	2,33
9. З. Екатерина	в	в	в	в	в	в	3,00
10. К. Наталия	в	в	с	в	в	в	2,83
11. К. Евгений	в	в	в	в	в	в	3,00
12. К. Галина	с	с	с	в	в	в	2,50
13. К. Евгений	в	в	в	в	в	в	3,00
14. К. Кронид	в	в	в	в	с	с	2,33
15. Л. Дмитрий	в	в	в	в	с	с	2,33
16. Л. Анна	в	с	с	с	с	с	2,16
17. М. Дарья	в	с	с	с	с	с	2,16
18. О. Людмила	в	в	в	в	в	с	2,83
19. Р. Жанна	в	с	с	с	в	с	2,00
20. Р. Надежда	в	с	в	в	в	с	2,33
21. С. Лариса	в	в	в	в	в	в	3,00
22. С. Татьяна	в	в	в	в	в	в	3,00
23. С. Тамара	в	с	с	н	в	с	2,16
24. Т. Лариса	в	в	в	в	с	с	2,33
25. С. Ольга	в	в	с	в	в	с	2,33
26. Х. Ольга	в	в	в	в	в	в	3,06
Средний показатель	2,8	2,7	2,7	2,5	2,6	2,8	2,68

Количественные выражения общего индекса физического развития школьника и среднего показателя по каждому виду тестового испытания определяются по следующей шкале:

- низкий уровень имеет значения от 0 до 1,4; записывается черным цветом;
- средний уровень имеет значения от 1,5 до 2,4; записывается зеленым цветом;
- высокий уровень имеет значения от 2,5 до 3,0; записывается красным цветом.

С составлением диагностической карты и окончательным оформлением ее по вышеназванной форме завершается первый этап педагогической диагностики состояния общего физического развития школьников на уровне компонентной диагностики. Следующий этап — структурная диагностика, которая предполагает анализ полученной информации и окончательное оформление диагностического заключения об уровнях общего физического развития каждого учащегося в классе и всего класса на конец учебного года. Данное заключение может быть использовано в процессе планирования воспитательной работы с учащимися в следующем учебном году.

Вопросы для самоконтроля

1. Что мы понимаем под физическим развитием человека и какова общепринятая в настоящее время периодизация его индивидуального развития?
2. Каковы особенности физического развития детей в школьные годы?
3. Как осуществляется диагностика общего физического развития школьников?
4. Как оформляется диагностическая карта общего физического развития учащихся определенного класса?
5. Каково содержание совместной деятельности классного руководителя и учителя физического воспитания в диагностике общего физического развития школьников?

Глава 8

ДИАГНОСТИКА СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКА

8.1. Общее понятие о социальном развитии человека и социальных качествах школьника

В тезисах о Л. Фейербахе К. Маркс выдвигает одно из важнейших методологических положений понимания сущности человека: «...сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений»¹. Это положение применительно к процессу формирования детской личности означает, что ребенок (в нашем случае — школьник) не может формироваться, воспитываться как личность и индивидуальность в изоляции от общества, вне социально обусловленного удовлетворения человеческих потребностей, вне системы общественных отношений и коллектива. Общественные зависимости, отношения, общение, образующиеся в коллективной деятельности, являются питательной средой образования человеческого, общественного начала в человеке. От богатства действительных общественных отношений личности, как подчеркивал К. Маркс, зависит ее духовное богатство, возможность превратить потенциальные сущностные силы в разносторонне развитые человеческие способности к труду, творчеству, общественной деятельности, общению.

Как отдельные стадии, так и конечный результат индивидуального развития определяются уровнем развития общества, местом, которое занимает отдельный человек в системе общественного производства, в системе общественных отношений. При этом воспитание играет решающую роль. Каждое общество имеет свое представление о том, каким должен быть человек. Воспитание управляет процессом активной деятельности индивида, обуславливающей его психическое развитие, совершается в ходе усвоения индивидом социальных отношений, форм и способов деятельности в тех или иных конкретно-исторических условиях. Все богатства, накопленные человечеством, все производительные силы и формы общения, существующие в данном обществе на конкретной ступени его

¹ Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений. — 2-е изд. — М. — Т. 3. — С. 3.

развития, овеществлены в орудиях производства, предметах культуры, системе научных понятий, в мировоззрении, в моральном кодексе. Усвоение социальных отношений и норм, управляющих ими, способов действий, системы научных понятий, моральных норм и есть тот процесс, внутри которого только и может происходить развитие личности. Нормы поведения и способы действий в процессе активного взаимодействия с окружающей средой творчески преобразуются и, воздействуя в измененной форме, в свою очередь, оказывают обратное влияние на развитие индивида — таков процесс развития личности.

Таким образом, процесс социального развития человека — это процесс усвоения и активного воспроизводства индивидом социального (от лат. *socialis* — общественный) опыта, системы социальных связей и отношений в его собственном опыте. В процессе и итоге социального развития человек приобретает качества, ценности, убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизнедеятельности в обществе. Этот процесс происходит в действительности как постепенное расширение по мере овладения человеком новых сфер общения, как процесс развития саморегуляции и становления самосознания и активной жизненной позиции с ярко выраженными социальными качествами.

В педагогике принято считать, что каждое отдельно взятое социальное качество человека характеризует его отношение к определенной стороне действительности, например, отношение к коллективу — коллективизм, отношение к труду — трудолюбие или лень и т. д. Это позволяет результаты воспитания рассматривать как тот или иной уровень сформированности важнейших социальных качеств личности, соответствующих ее основным отношениям.

Помимо реальных отношений личности дополнительным основанием для конкретизации изучаемых результатов воспитания являются требования, которые предъявляет человеку общество. Поскольку каждый человек живет среди других людей, его долг и обязанность — считаться с окружающими. Живущий в обществе человек не может быть свободен от общества. И его общественная ценность в значительной мере определяется тем, насколько он как личность «вписывается» в это общество, отвечает его требованиям. Значит, независимо от своей индивидуальности, от того, как «сконструирована» его личность и какова ее, так сказать, изначальная структура, любой человек должен в некоторых отношениях быть таким, как того требуют интересы общества. Именно они, эти общественные интересы, обусловленные объективными потребностями, диктуют те качества, которыми должен обладать каждый гражданин, каждый школьник и уровень развития которых может и должен свидетельствовать об эффективности воспитательных усилий.

Изучение результатов воспитания по конкретным качествам или формированию тех или иных качеств у школьников не означает игнорирования целостного характера личности. Целостность реальной личности — объективный факт, и он не зависит от того или иного подхода, толкования, намерений ученых или педагогических воздействий. Вместе с тем очевидно, что для определенных целей вычленение каких-либо компонентов личности полезно и даже необходимо. Психологи, например, выделяют характер, темперамент, способности; когда требуется, изолированно изучают внимание, речь, память, мышление человека и др. Так же и в процессе формирования личности важно акцентировать воспитательные условия на вполне конкретных направлениях.

Формирование личности происходит под влиянием многочисленных факторов, включающих семью, окружающую среду, средства массовой информации и т.п. Однако выделить то или иное влияние практически нельзя. Школа по отношению к учащимся выступает своеобразным дирижером в этом сложном процессе, направляет его, поощряет и развивает все положительное в детях, в необходимых случаях осуществляет их целенаправленное перевоспитание. Систематическое выявление воспитанности школьников возможно лишь в условиях школы силами квалифицированных педагогов. Все это дает основания рассматривать проблему изучения эффективности воспитания главным образом применительно к деятельности школы.

Анализ результатов воспитательной работы органически связан с самим процессом воспитания, в какой-то мере является его составной частью. Тем не менее важно подчеркнуть, что это не одно и то же. Воспитание преследует цель всестороннего развития личности, оно носит созидательный характер; изучение же достигнутых результатов в процессе воспитания имеет задачу — выявить и зафиксировать продвижение к этой цели. Если воспитание формирует личность в целом, стимулируя развитие всех ее сторон, граней, качеств и черт, то изучение в силу практической необходимости ограничивается выделением наиболее существенного. Изучение не может ни охватить полностью результаты воспитания, ни тем более заменить этот процесс. Оно призвано помочь совершенствованию воспитания школьников.

8.2. Основные показатели уровня социального развития школьника

Воспитанность человека, как уже отмечалось, характеризуется различными социальными качествами, отражающими разнообразные отношения личности к окружающему миру и к самой себе. В совокупности эти качества определяют богатство и неповтори-

мость каждой личности, ее уникальность. В характеристике отдельного человека какие-то качества могут отсутствовать и могут представлять самые разнообразные сочетания.

Если важной задачей воспитания является содействие расцвету каждой личности, то не менее важная и ответственная задача состоит в том, чтобы любая личность отвечала основным критериям, принятым в обществе. В связи с этим встает задача установления сравнительно немногих, но самых важных общественно значимых качеств, которые можно считать обязательными для молодых граждан нашей страны. Такие качества и могут служить показателями воспитанности, т. е. уровня социального развития школьника, которые характеризуют меру его готовности к жизни в обществе.

Представление о показателях уровня социального развития школьника имеет важное значение как для педагогов, так и для самих учащихся. Знание конкретных показателей, с одной стороны, обеспечивает целенаправленность и предметность педагогических усилий, отвечает интересам самовоспитания учащихся. С другой стороны, показатели выступают в качестве параметров, по которым можно и нужно судить о воспитанности учащихся.

Поскольку воспитанность личности обусловлена прежде всего целью и задачами общественного воспитания молодежи, т. е. по природе своей социальна, показатели воспитанности также определяются этими целью и задачами, они зависят от социального строя и прогрессивных народных традиций. Следовательно, показатели в известной мере носят нормативный характер, конкретизируя требования общества к личности молодого человека.

Учитывая богатство и разнообразие проявлений всесторонне развитой личности, не представляется возможной и тем более целесообразной односторонняя или узкая характеристика ее воспитанности. Вместе с тем число показателей воспитанности не может быть большим, оно должно соответствовать реальным возможностям их практического применения в воспитательной работе, тем более в педагогической диагностике.

Так как выявление воспитанности призвано одновременно содействовать и осуществлению воспитательных задач, организации самовоспитания школьников, суть показателей должна быть понятна учащимся того возраста, воспитанность которых они характеризуют.

Заслуживает специального рассмотрения вопрос о том, на каких возрастных ступенях показатели воспитанности школьников приобретают качественное своеобразие. Всестороннее развитие и становление личности ребенка, а затем подростка и юноши представляет собой длительный процесс накопления количественных и качественных изменений по различным параметрам. Тем не менее на каждом этапе этого развития личность можно рассматривать

как нечто вполне конкретное, обладающее совершенно определенной характеристикой, отражающей специфику ее развития. В течение какого же срока характеристика личности школьника, его воспитанности претерпевает существенные изменения?

В результате многолетних исследований данной проблемы Н. И. Монахов выделил четыре возрастные группы учащихся, определяющие специфику возрастных показателей воспитанности: начальные классы, V—VI, VII—IX и X—XI классы¹. Эти опытно-экспериментально обоснованные показатели были приняты нами как критерии оценки социальных качеств школьников по выше-названным возрастным группам.

Критерии оценки социальных качеств учащихся начальных классов:

патриотизм — интерес к прошлому и настоящему родного края; любовь и бережное отношение к природе; любовь к своей школе;

товарищество — наличие друзей; добровольное участие в коллективных занятиях, играх; стремление поделиться своими радостями, огорчениями с товарищами; готовность бескорыстно помочь товарищу; стремление не подвести свой класс;

уважение к старшим — вежливость; послушание; оказание сильной помощи учителям, родителям, взрослым;

доброта — дружелюбие; заботливое отношение к малышам; готовность поделиться игрушками, книгами и т. д. с товарищами; любовь к животным;

честность — искренность; правдивость; привычка не брать без разрешения чужие вещи; добровольное признание своих проступков; исполнение обещаний;

трудолюбие — добросовестное учение; добросовестное выполнение обязанностей по домашнему хозяйству; активное участие в коллективном обслуживании, в общественно полезном труде; интерес к занятиям по труду;

бережливость — опрятный внешний вид; содержание в порядке личных вещей; бережное отношение к школьному имуществу;

дисциплинированность — исполнительность; соблюдение правил поведения в школе, на улице, дома, в общественных местах; выполнение требований коллектива класса;

прилежание — посещение учебных занятий; внимательность и старательность на уроках; регулярное и добросовестное выполнение домашних заданий;

любопытность — интерес ко всему новому, неизвестному; обращение с вопросами к окружающим; любовь к чтению; хорошая успеваемость;

¹ См.: Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания: Теория и методика. — М., 1981. — С. 73—79.

любовь к прекрасному — активное участие в художественной самодеятельности; интерес к занятиям по искусству; способность замечать красоту; стремление все делать красиво;

стремление быть сильным, ловким, закаленным — соблюдение режима дня и правил личной гигиены; ежедневное выполнение утренней зарядки; интерес к занятиям физкультурой; активное участие в спортивных играх.

Критерии оценки социальных качеств учащихся V—VI классов:

патриотизм — знание родного края; интерес к прошлому и настоящему своей Родины; активное участие в общественно полезном труде; любовь и бережное отношение к природе;

товарищество — стремление находиться в коллективе, вместе с товарищами; добровольное оказание бескорыстной помощи товарищам; подчинение уполномоченным коллектива; товарищеские отношения между мальчиками и девочками; стремление не подвести свой класс;

уважение к старшим — вежливость; послушание; инициативность в оказании необходимой помощи старшим;

доброта — дружелюбие; заботливое отношение к младшим; привычка всем делиться с товарищами; любовь к животным;

честность — искренность; правдивость; привычка не брать без разрешения чужие вещи; добровольное признание в своих проступках; исполнение обещаний;

трудолюбие — добросовестное учение; постоянная занятость полезным делом, привычка к самообслуживанию в школе и дома; добросовестное выполнение своих обязанностей по домашнему хозяйству; активное участие в общественно полезном труде; настойчивое стремление овладеть различными трудовыми навыками;

бережливость — содержание в порядке вещей; бережное отношение к общественной собственности; нетерпимость к фактам порчи имущества;

дисциплинированность — аккуратное посещение учебных занятий; повседневное и повсеместное соблюдение правил для учащихся; быстрое и точное выполнение распоряжений старших; выполнение требований коллектива класса;

самостоятельность — наличие навыков самостоятельного труда и поведения; стремление обходиться без посторонней помощи; наличие собственного мнения по различным вопросам; проявление инициативы в занятиях и играх;

любопытность — хорошая успеваемость; интерес ко всему новому, неизвестному; любовь к чтению; занятия в кружках;

любовь к прекрасному — опрятный внешний вид; интерес к урокам литературы, ее произведениям; участие в художественной самодеятельности; способность замечать красоту в окружающей действительности; стремление все делать красиво;

стремление быть сильным, ловким, закаленным — соблюдение режима дня и правил личной гигиены; ежедневное выполнение утренней зарядки; интерес к занятиям физкультурой; активное участие в спортивных играх.

Критерии оценки социальных качеств учащихся VII—IX классов:

патриотизм — знание истории родины, современных важнейших событий в стране; чувство гордости за свою Родину, добровольное участие в труде на общую пользу; любовь и бережное отношение к природе; бережное отношение к общественной собственности;

коллективизм — живое участие во всех делах своего класса; привычка оказывать товарищам бескорыстную помощь; выполнение решений коллектива; требовательность к товарищам; сочетание личных и общественных интересов; товарищеские отношения между мальчиками и девочками;

гуманность — доброжелательное отношение к окружающим; уважение к старшим; оказание помощи тем, кто в ней нуждается; доброта; любовь и заботливое отношение ко всему живому;

честность — искренность; правдивость; выполнение обещаний; привычка не брать без разрешения чужие вещи; нетерпимость ко лжи, обману, воровству;

добросовестное отношение к труду — добросовестное учение; постоянная занятость полезным делом, привычка не гнушаться любой работой; стремление к высокому качеству результатов труда; систематическая помощь дома по хозяйству; вдумчивое отношение к выбору будущей профессии;

дисциплинированность — повседневное и повсеместное соблюдение правил для учащихся; быстрое и точное выполнение распоряжений старших; выполнение требований коллектива класса; борьба за дисциплину в классе;

активность — стремление отвечать на уроках, дополнять ответы других; добровольное участие в общественной жизни класса, школы; инициативность; нетерпимое отношение к недостаткам, пережиткам прошлого;

смелость — способность преодолеть чувство страха; готовность прийти на помощь с риском для себя; открытая критика недостатков товарищей; готовность отстаивать собственное мнение; решительность; непримиримость к несправедливости;

сила воли — способность заставить себя делать то, что не хочется, но надо; привычка доводить начатое до конца; настойчивость в достижении поставленных целей, стремление и способность преодолевать трудности; заметные успехи в самовоспитании;

самокритичность — привычка прислушиваться к товарищеской критике; способность осознавать свои ошибки; критическое от-

ношение к результатам своего труда; стремление избавиться от имеющихся недостатков;

скромность — отсутствие стремления выделиться среди окружающих (по внешнему виду, поведению); привычка не хвастаться; сдержанность; простота;

любопытность — хорошая успеваемость; систематическое чтение литературы, периодической печати; привычка пользоваться словарями, справочниками и т.п.; занятия на факультативах, в кружках;

эстетическое развитие — опрятный внешний вид; интерес к урокам литературы, рисования, пения; посещение театров, выставок, концертов и т.п.; знание и понимание выдающихся произведений литературы и искусства; участие в художественной самодельности, конкурсах и т.д.; стремление все делать красиво;

стремление быть сильным, ловким, закаленным — правильная осанка; привычка ежедневно делать физзарядку; участие в спортивных играх, соревнованиях, походах и т.д.; систематические занятия каким-либо видом спорта.

Критерии оценки социальных качеств учащихся X—XI классов:

патриотизм — знание истории Родины, современных важнейших событий в стране; интерес к ее будущему; чувство гордости за свою Родину, ее великих людей; добровольное участие в труде на общую пользу; бережное отношение к природе, народному достоянию; активная подготовка к защите Родины;

интернационализм — интерес к культуре и искусству других народов; дружба с людьми других национальностей; добровольное участие в мероприятиях интернационального характера; сильное участие в оказании братской помощи трудящимся других стран;

коллективизм — живое участие во всех делах своего коллектива; привычка оказывать товарищам бескорыстную помощь; выполнение решений коллектива; требовательность к товарищам; сочетание общественных и личных интересов; борьба за честь своего коллектива;

гуманность — доброта; заботливое отношение к младшим; уважение к старшим; добровольная помощь тем, кто в ней нуждается; непримиримость к антигуманным поступкам;

честность — правдивость; единство слова и дела; прямота; привычка не брать без разрешения чужие вещи; добровольное признание своих ошибок, проступков;

добросовестное отношение к труду — добросовестное учение; своевременное выполнение любой нужной работы; высокое качество результатов труда; систематическая помощь дома по хозяйству; глубокий интерес к определенной сфере трудовой деятельности;

дисциплинированность — повседневное и повсеместное соблюдение правил для учащихся; быстрое и точное выполнение распоряжений старших; борьба за высокую дисциплину в коллективе; знание и соблюдение основных законов своего государства;

ответственность — добросовестное выполнение своих обязанностей; своевременное и точное выполнение взятых обязательств; привычка доводить начатое дело до конца; готовность отвечать за свои поступки и поступки товарищей;

принципиальность — устойчивость взглядов и убеждений; привычка открыто высказывать и отстаивать свое мнение; самокритичность; способность объективно оценивать поступки товарищей; непримиримость к ошибочным мнениям, антиобщественным поступкам;

целеустремленность — наличие значимых конкретных жизненных целей; настойчивость в достижении поставленных задач; верность своему идеалу;

активность — участие в общественной жизни класса и школы; инициативность; организаторские способности; оптимизм; борьба с недостатками;

любопытность — начитанность; широкий кругозор; систематическое расширение своих знаний в различных областях науки и техники; хорошая успеваемость;

эстетическое развитие — опрятный внешний вид; культура речи, поведения; умение петь, танцевать; систематическое посещение театров; выставок, концертов и т. п.; знание и понимание выдающихся произведений литературы и искусства; стремление творить прекрасное;

стремление к физическому совершенству — правильная осанка; привычка ежедневно делать физзарядку; регулярные занятия в спортивной секции; хорошая успеваемость по физкультуре.

8.3. Диагностика уровня социального развития личности школьника

Разработанные Н. И. Монаховым критерии социального развития личности школьника служат как бы идеальным образцом, выражают высший, наиболее совершенный уровень изучаемого явления, их можно рассматривать как норму воспитанности.

Поскольку критерии оценки воспитанности имеют не только теоретическое значение, но предназначены главным образом для использования в массовой практике, число признаков должно быть ограничено определенными разумными пределами. Для решения этого вопроса важно иметь в виду, сколько всего уровней развития каждого качества целесообразно выявлять и фиксировать. Чем больше число уровней, тем, естественно, подробнее должны быть

критерии, отражающие все уровни, и тем большее число признаков они должны содержать.

В принципе уровней воспитанности по каждому качеству может быть как минимум два и как максимум неограниченное количество. Совершенно очевидно, что максимум в данном случае нереален; значит, оптимальным может быть число уровней от двух и более. Если, например, принять два уровня, то один из них имеет смысл считать высшим, соответствующим критерию, а второй — низшим, отражающим минимальное развитие качества. Однако на практике часто приходится встречать школьников, для которых характерен средний уровень воспитанности. Таким образом, можно говорить о трех уровнях, что соответствует трем оценкам поведения учащихся, применяемым в школе.

Используя в процессе изучения эффективности воспитания школьников три уровня, педагог имеет возможность получить необходимые сведения для обоснованного планирования и организации последующей воспитательной работы в классе. Например, наличие высокого уровня воспитанности по тем или иным показателям позволит ему сосредоточить свои усилия в других направлениях, низкий уровень воспитанности потребует углубленной, в том числе и индивидуальной, работы с учащимися, а в случае преобладания среднего уровня целесообразно проводить фронтальную или групповую работу.

Необходимо подчеркнуть, что уровням воспитанности имеет смысл давать именно конкретно-содержательные наименования (например, высокий, средний, низкий), так как цифровые или им подобные обозначения, будучи абстрактными, не дают реального представления о явлениях, связанных с воспитанием, непонятны школьникам и поэтому затрудняют их практическое использование.

Исходя из того что выявление воспитанности предполагает наличие трех уровней, критерий должен включать не менее трех признаков, поскольку меньшее их число делало бы невозможным применение трехбалльной оценки. Максимальное же число признаков при этом может быть любым, лишь бы они отражали суть соответствующего качества — показателя воспитанности. Тем не менее опыт свидетельствует, что максимум признаков должен составлять не более шести, потому что в противном случае критерий был бы слишком громоздким. Применительно к условиям воспитательной работы со школьниками это число признаков вполне достаточно.

Таким образом, если критерий представляет собой максимальную условную единицу измерения воспитанности школьника, то каждый признак является как бы минимальной условной единицей. Конечно, различные признаки, характеризующие тот или иной показатель, неравнозначны между собой; однако, поскольку

уравнивание этих признаков невозможно, приходится с известной долей приближения рассматривать их как равнозначные.

Подобный подход к проблеме выявления воспитанности школьников обуславливает следующее решение вопроса об определении ее уровней. Высокий уровень развития того или иного качества личности, служащего показателем воспитанности, характеризуется проявлением всех признаков, свойственных этому показателю. Средний уровень констатируется при наличии половины или более половины признаков соответствующего критерия. Низкий уровень отличает проявление менее половины признаков от общего числа, раскрывающего критерий, или их отсутствие.

Рациональная организация работы по диагностике уровня социального развития школьников предполагает широкое использование разнообразных методов (наблюдение, беседа, анкетирование, изучение личных дел учащихся и т. д.). Однако основным методом является метод коллективной экспертной оценки в силу того, что социальные качества должны проявляться в социальном окружении и оцениваться теми людьми, среди которых ученик живет и учится.

Вместе с тем успешное применение любого диагностического метода предусматривает учет ряда положений. Прежде всего важно иметь в виду, что процесс диагностики уровня воспитанности учащихся не самоцель, а действенное средство повышения эффективности воспитательного процесса: затраченные на такую работу время и силы окупаются успехами в обучении и воспитании школьников.

Метод коллективной экспертной оценки как основной диагностический метод начинают применять с III класса. В I—II классах применяют метод беседы об основных качествах воспитанности и признаках их проявления.

На начальном этапе педагог готовит специальную беседу о том качестве, которое является предметом диагностики. В содержание беседы должны быть включены следующие моменты: значение данного качества для человека (школьника), как оно проявляется и в чем выражается это проявление, как практически можно оценить это качество. Примерные образцы бесед (планы, конспекты) представлены в приложении. В конце каждой беседы учащиеся получают задание оценить это качество у своих товарищей по классу. Результаты отмечают в специально подготовленном заранее оценочном листе, записывая против фамилии каждого ученика своего класса условно принятые буквы: в, с, н (высокий, средний, низкий). Окончательная экспертная оценка данного социального качества определяется как среднее арифметическое значение оценок всех учащихся класса (кроме одного, на которого подсчитывается), потому что он сам себя не оценивает. Среднее ариф-

метическое значение подсчитывают, приравнивая каждый уровень к количественному выражению: в — 3 балла, с — 2 балла и н — 1 балл. Количественная отметка округляется до одной десятой и заносится в диагностическую карту в цветовом оформлении по шкале, идентичной той, которая приведена для работы с таблицей 15 на с. 138.

Таблица 16

Диагностическая карта развития социальных качеств учащихся VII «б» класса средней школы № 44 г. Чебоксары на март 1993 г.

Учащиеся	Социальные качества													
	Патриотизм	Коллективизм	Гуманность	Честность	Добросовестное отношение к труду	Дисциплинированность	Активность	Смелость	Сила воли	Самокритичность	Любознательность	Эстетическое развитие	Стремление быть сильным, ловким	Общий индекс
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Алексеев В.	2,4	2,1	2,4	2,7	2,8	2,6	2,0	2,0	2,5	2,3	2,6	2,7	2,4	2,4
2. Афанасьева Н.	2,3	2,4	2,5	2,6	3,0	3,0	2,5	2,0	2,4	2,3	2,2	2,5	2,1	2,4
3. Бабич Л.	2,6	2,7	2,3	2,8	3,0	3,0	3,0	3,0	2,6	2,7	2,5	2,5	2,5	2,8
4. Бакушин С.	2,0	2,0	1,5	1,4	1,5	2,4	2,4	2,4	2,3	2,1	2,0	2,0	2,5	2,0
5. Белкина В.	2,4	2,3	2,5	2,5	2,6	2,6	2,4	2,0	2,3	2,3	2,4	2,5	2,1	2,4
6. Быков С.	2,4	2,6	2,6	2,5	2,3	2,7	2,7	2,4	2,5	2,4	2,4	2,5	2,4	2,5
7. Бычкова И.	25	27	27	28	30	30	30	26	26	25	25	25	25	27
8. Григорьев Б.	2,4	2,5	2,3	2,0	2,3	2,4	2,6	2,4	2,4	2,1	2,3	2,4	2,4	2,3
9. Дмитриева С.	2,4	2,6	2,7	2,5	2,6	3,0	2,8	2,4	2,4	2,4	2,4	2,5	2,5	2,5
10. Долматова Г.	2,5	2,6	2,5	2,7	3,0	3,0	2,5	2,4	2,5	2,5	2,5	2,5	2,5	2,6
11. Изосимов И.	2,3	2,4	2,1	1,5	1,6	2,4	2,5	2,4	2,4	2,2	2,3	2,1	2,5	2,2
12. Игнатъев П.	2,4	2,4	2,5	2,6	2,4	2,7	2,1	2,0	2,0	2,0	2,0	2,3	2,4	2,3
13. Егоров И.	2,4	2,6	2,5	2,6	2,5	2,8	2,7	2,5	2,5	2,5	2,6	2,7	2,8	2,6
14. Егорова Н.	2,6	2,5	2,7	2,8	3,0	3,0	2,6	2,5	2,6	2,5	2,6	2,8	2,5	2,7
15. Камышов И.	2,3	2,5	2,0	2,0	2,0	2,0	2,5	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,1
16. Каргина С.	2,4	2,5	2,1	2,5	2,9	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,6	2,8	2,0	2,4
17. Когурова Н.	2,5	2,6	2,6	2,5	2,8	3,0	2,3	2,7	2,5	2,7	2,5	2,5	2,5	2,7
18. Краснова Е.	2,3	2,4	2,0	2,3	2,5	2,1	2,0	2,0	2,0	1,8	2,0	2,4	2,3	2,2
19. Леонтьев Е.	2,1	1,7	2,0	2,0	2,1	1,9	1,5	2,0	1,5	1,5	1,5	1,5	2,0	1,9
20. Никалина О.	2,3	2,5	2,5	2,5	2,7	3,0	2,5	2,3	2,2	2,3	2,0	2,3	2,0	2,4
21. Пронин К.	2,2	1,6	2,0	2,0	2,4	2,0	2,3	2,0	1,8	2,0	2,0	1,8	2,0	2,0

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
22. Романова О.	2,2	2,3	2,0	2,5	2,5	3,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	2,0	1,8	2,2
23. Рыжова Е.	2,6	2,6	2,8	2,8	3,0	3,0	2,4	2,5	2,5	2,8	2,5	2,9	2,6	2,7
24. Савельев Э.	2,1	2,3	1,5	1,7	2,3	1,7	2,1	2,0	1,9	1,5	1,8	1,7	2,2	1,9
25. Семенова Т.	2,3	2,3	2,0	2,5	2,6	3,0	2,2	2,3	2,3	2,3	2,3	2,4	2,0	2,3
26. Соловьева Е.	2,2	2,3	2,0	2,5	2,6	3,0	2,0	2,3	2,2	2,2	2,3	2,4	2,0	2,3
27. Тимофеева Н.	2,3	2,2	2,0	2,5	2,6	3,0	2,0	2,3	2,1	2,0	2,2	2,3	1,8	2,3
28. Уткин Н.	2,0	1,8	1,5	2,0	2,0	2,0	1,4	2,0	1,5	1,5	1,5	1,6	1,5	1,7
29 Шалаев А.	2,0	1,5	1,5	1,9	1,5	1,6	1,6	2,0	1,5	1,5	1,7	1,5	1,5	1,7
Среднее значение	2,3	2,3	2,1	2,4	2,4	2,3	2,3	2,3	2,2	2,2	2,2	2,3	2,2	2,3

Материалы диагностических карт для анализа и оформления заключений могут быть обработаны методами математической статистики и представлены в виде проранжированных таблиц, а также проиллюстрированы построением распределения сгруппированных частот, гистограмм и графиков, как это было описано в разделе 4.2.

Вопросы для самоконтроля

1. Какой смысл вкладывается в понятие «социальное развитие человека»?
2. По каким показателям можно судить об уровне социального развития школьника?
3. Как осуществляется диагностика уровня социального развития личности школьника?
4. Как оформляется диагностическая карта, характеризующая уровни развития социальных качеств учащихся определенного класса?

Глава 9

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

9.1. Роль наследственности и природных задатков ребенка в выборе будущей профессии

Для оптимальной реализации возможностей информационной работы в школе необходима стройная научно обоснованная система, которая обеспечивала бы, во-первых, активное формирование профессиональной направленности личности школьника в соответствии с особенностями ее психического, физического и социального развития и требованиями, предъявляемыми той профессией, которую он выбирает; во-вторых, реальное направление пока еще учащегося школы в следующую ступень профессионального образования или на производство по избранной им специальности, где бы повседневная трудовая деятельность имела максимальную общественную значимость и давала личную и профессиональную удовлетворенность за счет нормального развития необходимых способностей и мастерства. Педагогу, решившему строить такую систему и разработать научно обоснованные рекомендации по выбору профессии для каждого школьника, нужно обладать современными представлениями о наследственных признаках и природных задатках ребенка.

Наследственность как природное явление — это свойство живой материи передавать потомству признаки и особенности развития родителей. Она обеспечивает преемственность морфологической, физиологической и биохимической организации живых существ в ряду поколений. Человеческая наследственность определяет анатомическое строение человеческого организма, присущий ему обмен веществ, стадии его созревания, физические признаки, пол, цвет кожи, некоторые индивидуально-психические особенности и др.

Материальные носители наследственности — гены — участки молекулы дезоксирибонуклеиновой кислоты, которая входит в состав хромосом всех клеток организма, являясь наследственным фактором, полученным им от родительского поколения. Законы перекомбинирования родительского наследственного материала при слиянии двух половых клеток таковы, что генотип каждого

человека оказывается уникальным; за исключением монозиготных (однояйцовых) близнецов на Земле практически нет людей с полностью идентичными генотипами. Таким образом, уникальность каждого человека заложена уже в его наследственности.

Однако любой ген активизируется только при наличии соответствующей ему среды. Без нее активность может либо не проявляться вообще, либо резко снижаться (на этом основано даже предупреждение некоторых наследственных заболеваний). Именно взаимодействие генотипа и среды дает фенотип — конкретное выражение внешне наблюдаемого признака — анатомического, физиологического и т.д. Средовые воздействия, значимые для формирования индивидуальных особенностей психики, для каждого человека специфичны. Находясь формально в одинаковой среде (например, в одном школьном классе), каждый ребенок выбирает в качестве актуальных для себя разные ее компоненты. Этот выбор происходит произвольно на основании и генетически обусловленных особенностей (например, свойств темперамента), и всего предшествующего опыта.

Поскольку конкретное, фенотипическое значение признака у конкретного человека обязательно есть результат взаимодействия генотипа и среды, то, измерив его (например, объем памяти), нельзя считать, что это и есть наследственно данная величина; она с равной вероятностью может быть и результатом средовых влияний. По наследству передается не данное конкретное выражение признака, а некоторая «норма реакции» — вид реакции данного генотипа на данную среду, поэтому ее реализация существенным образом зависит от негенетических факторов. Различия между людьми по многим психологическим особенностям в определенной мере зависят от факторов наследственности. Однако есть основания считать, что все, относящееся к собственно личностным особенностям — мировоззрение человека, нравственные и этические ценности и т.д., — наследственно прямо не определяется. Духовное развитие не записывается в генах. Оно формируется в социальной программе, которая передается путем воспитания. Однако само воспитание должно учитывать и те особенности организма, которые могут быть и наследственно обусловлены. В профориентационной работе педагог должен обращать внимание на эти особенности в психическом развитии учащегося, особенно на природные задатки ребенка.

Задатки — генетически детерминированные анатомо-физиологические особенности нервной, сердечно-сосудистой, мышечной и эндокринной систем, являющиеся индивидуально-природной предпосылкой сложного процесса формирования и развития способностей. Задатки могут быть различными. Есть задатки, которые связаны с общими и специальными способностями, центральные и периферические, сенсорные и двигательные. К задаткам

интеллектуальных способностей относятся следующие: 1) типологические свойства нервной системы (сила, подвижность, динамичность, лабильность и уравновешенность); парциальные свойства, характеризующие работу разных анализаторов, разных областей коры головного мозга, от которых зависят скорость образования временных нервных связей, их прочность, легкость дифференцировок, сила сосредоточенного внимания, генерализация связей и отношений, умственная работоспособность и т. д.; 2) индивидуальные способности строения и функционирования анализаторов, отдельных областей коры головного мозга; 3) соотношение двух сигнальных систем отражения действительности; 4) кровоснабжение головного мозга и др.

Тип нервной деятельности оказывает существенное влияние на развитие способностей человека. Так, сила нервных процессов в сочетании с уравновешенностью и подвижностью («живой тип») благоприятствует образованию многих волевых и коммуникативных свойств, которые особенно важны для становления организаторских способностей. Слабая нервная система, обладающая, по данным В. Д. Небылицына, высокой чувствительностью, может благоприятствовать развитию художественных способностей. Каждый тип высшей нервной деятельности имеет свои достоинства и недостатки. В условиях, например, монотонной работы лучшие результаты показывают люди со слабым типом нервной системы, а при переходе к работе, связанной с большими и неожиданными нагрузками, напротив, — люди с сильной нервной системой.

Преобладание проявлений первой или второй сигнальной системы с присущим им отражением действительности позволяет выделить три типа, обозначенные И. П. Павловым как художественный (преобладание первой сигнальной системы), мыслительный (преобладание второй сигнальной системы) и средний (равное представительство обеих систем). Основные отличия художественного типа от мыслительного проявляются в сфере восприятия, где для «художника» характерно целостное восприятие, а для «мыслителя» — дробление ее на отдельные части. В сфере воображения и мышления у «художников» отмечается преобладание образного мышления и воображения, в то время как для «мыслителей» характернее абстрактное, теоретическое мышление. В эмоциональной сфере лица художественного типа отличаются повышенной эмоциональностью, а для мыслительного типа более свойственны рассудочные, интеллектуальные реакции на события. Представители среднего типа сочетают в себе черты художественного и мыслительного типов, что становится предпосылкой проявления способностей в разных сферах человеческого знания.

Исследования показали тесную связь обеих типологий. Люди с преобладанием первой сигнальной системы обычно имеют более

сильную и лабильную нервную систему, тогда как лица с преобладанием второй сигнальной системы чаще оказываются более слабыми и инертными.

Способности отличаются от задатков, на основе которых они формируются. Без соответствующих задатков хорошие способности невозможны, но задатки — это вовсе не всегда гарантия того, что у человека обязательно разовьются хорошие способности. Для того чтобы способности человека ускоренно формировались и развивались на базе его задатков, необходим ряд условий: человек должен иметь хорошие задатки; хотеть развить у себя соответствующие способности; быть достаточно волевым, целеустремленным и настойчивым; активно включаться в те виды деятельности, в которых лучше всего эти способности развиваются. Кроме того, нужны рациональные программы, средства и методы обучения; необходимы высококвалифицированные, способные педагоги, знающие, как сформировать соответствующие способности. Исходные природные различия между людьми являются различиями не в готовых способностях, а именно в задатках.

Между задатками и способностями пролегает весь путь развития личности. Значение задатков для развития различных способностей неодинаково. Так, оно отчетливо обнаруживается в музыкальных способностях, существенной предпосылкой которых является тонкий слух. Но строение периферического (слухового) и центрального нервного аппарата — это именно задатки для развития музыкальных способностей, предпосылки их развития. Сами же музыкальные способности в подлинном смысле слова — это свойства и данные, необходимые для музыкальной деятельности. Строение мозга не предусматривает, какие профессии, специальности, связанные с музыкальным слухом, сложатся в человеческом обществе, хотя сами способности и специальности являются продуктом исторического разделения труда людей. Не предусмотрено и то, какую область деятельности изберет для себя человек и какие возможности будут предоставлены ему для развития данных задатков. Насколько и как оформятся задатки, зависит от условий индивидуального развития. По результатам этого развития, т.е. по наличной способности, нельзя сказать, каков был «вклад» задатков в развитие данной способности. Не существует пока способов определить меру участия генотипического фактора в развитии способностей.

Развитие задатков — социально обусловленный процесс, и если в обществе возникла потребность в таких профессиях, где нужен тонкий, музыкальный слух, и если данный конкретный человек имеет соответствующие врожденные задатки, то ему легче, чем кому-либо другому, развить соответствующие способности. Именно сочетание этих факторов, вероятно, позволило семейству Бахов реализовывать задатки музыкальных способностей своих членов

столь длительное время — в результате в течение многих десятилетий в Европе всех музыкантов называли бахами. Но сказать про любого представителя этой семьи: «Он — прирожденный музыкант» — можно лишь условно, так как мозг его не содержит полного предопределения жизненного пути, профессии, способностей. Задатки не специфичны по отношению к конкретному содержанию и конкретным формам деятельности. Они многозначны: на основе одних и тех же задатков могут развиваться различные способности в зависимости от характера требований, предъявляемых деятельностью. Так, человек, обладающий хорошим слухом и чувством ритма, может стать музыкальным исполнителем, дирижером, танцором, певцом, музыкальным критиком, композитором и т.д. Вместе с тем нельзя считать, что влияние задатков совсем нейтрально по отношению к будущим способностям. Так, особенности развития слухового анализатора скажутся на способностях, требующих участия именно этого анализатора. Таким образом, индивидуальные задатки в какой-то мере избирательны и неодинаковы по отношению к разным видам деятельности.

9.2. Диагностика профессиональной направленности личности школьника в соответствии с особенностями ее психического развития

Для того чтобы правильно решить сложную задачу определения будущего трудового и жизненного пути школьника, необходимо опираться на всестороннее изучение его личности. Выбор профессии подчиняется влиянию многих факторов социального, экономического, психологического и педагогического характера. Однако во всех случаях этот выбор осуществляется самой личностью с учетом своих индивидуально-психологических особенностей. В диагностике профессиональной направленности личности школьника вовсе не обязательно изучать множество его индивидуально-психических свойств, достаточно знание только тех, которые имеют важное значение для каждого типа профессий. Известно, что все профессии на основе предмета трудовой деятельности условно распределены на пять типов: 1) «Человек — природа» (Ч—П); 2) «Человек — техника» (Ч—Т); 3) «Человек — человек» (Ч—Ч); 4) «Человек — знаковая система» (Ч—З) и 5) «Человек — художественный образ» (Ч—Х).

Основная цель данной диагностики — выявить те природные задатки школьника, позволяющие определить именно то направление будущей профессиональной деятельности, в котором лучше всего будут развиваться производственные способности и мастерство. С этой целью нами разработана программа индивидуального

4																	военное дело
																	спорт
3																	техника
																	строительство
2																	сфера обслужив.
																	обществ. работа
1																	

Школа рекомендует:

Ч-П																			
Ч-Т	●		●					●							●				
Ч-Ч		●										●							
Ч-3										●									
Ч-Х	●		●										●						

диагностического обследования личности школьника, которая отражена в «Диагностической профориентационной карте» (табл. 17). В карте десять психических свойств — пространственное мышление, слухоречевая память, зрительная память, логическое мышление, словарный запас, математическое мышление, глазомер, вычислительные способности, профессиональная склонность и профессиональный интерес, — которые в определенной степени представляют характер природных задатков школьников. Если уровни их развития соотносить с типами профессий, то можно определить, какой тип из пяти лучше всего подходит каждому школьнику.

Для диагностики этих свойств используются специально разработанные психологами валидные и надежные тесты и специальные методики.

1. Пространственное мышление — при помощи специального теста (рис. 5), на выполнение которого отводится 10 минут. Учащимся дается инструкция: «Ребята! Вам предлагается выполнить 10 заданий. Суть каждого заключается в следующем: представьте мысленно лист бумаги в форме квадрата, который сворачивается 2 раза пополам. Затем сбоку вырезается треугольник. Разворачивая в обратной последовательности, вы получите тот же лист уже с треугольными отверстиями. Укажите, который из предложенных четырех вариантов (А, Б, В, Г) ответов правильный. Последующие задания от первого к десятому усложняются по числу вырезанных отверстий и линий сгибов».

Результат определяется количеством правильно выполненных заданий.

Ключ: 1В, 2Г, 3В, 4А, 5Г, 6Г, 7В, 8А, 9Б, 10Б.

2. Слухоречевая память — при помощи задания запомнить на слух и воспроизвести письменно четыре набора слов, по 10 слов в каждом. Время на запись каждого набора 45 секунд.

Торт	Слон	Слово	Чай
Время	Роза	Плащ	Ночь
Ягода	Слух	Тормоз	Ветка
Лампочка	Чашка	Дом	Парта
Мысль	Луна	Журнал	Космос
Стол	Мел	Самолет	Полка
Земля	Воздух	Вишня	Малина
Крыло	Обои	Число	Колесо
Галстук	Снег	Часы	Шапка
Картошка	Футболка	Мясо	Музыка

Шкала оценок: 1 балл — 16 слов; 2 балла — 17—19; 3 балла — 22—24; 5 баллов — 25; 6 баллов — 26—28; 7 баллов — 29—30; 8 баллов — 31—32; 9 баллов — 33—34; 10 баллов — 35 слов и больше.

3. Зрительная память определяется при помощи специального теста, материалом для которого служат изображения, представленные на рис. 6 и 7. Школьникам дается инструкция: «Ребята! Вам необходимо в течение одной минуты посмотреть и запомнить 10 схематических фигур человека (см. рис. 6), затем найти эти фигурки на другом рисунке (см. рис. 7) среди

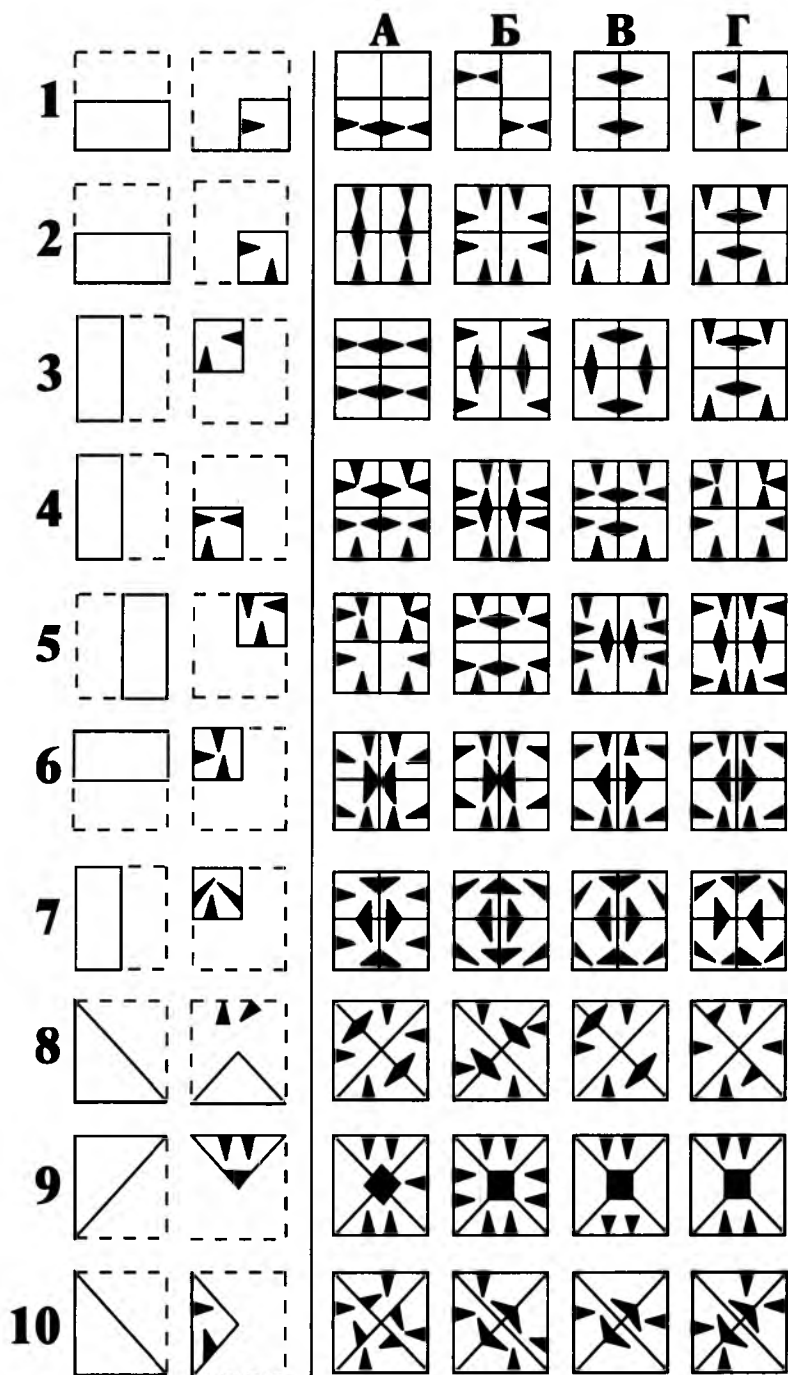


Рис. 5

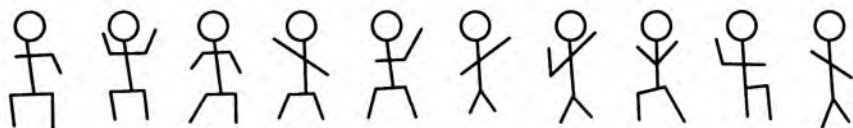


Рис. 6

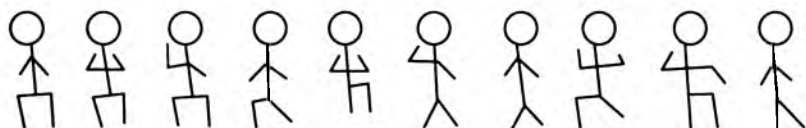
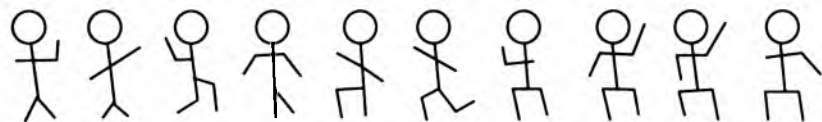


Рис. 7

множества подобных фигур в течение 3 минут. Мысленно пронумеруйте все 30 фигур по порядку последовательно из ряда в ряд и напишите на листе, под какими номерами окажутся обнаруженные вами фигуры».

Результат теста определяется количеством правильно выполненных заданий. Ключ к заданию: 2, 4, 8, 10, 12, 14, 15, 18, 19, 20.

4. Логическое мышление выявляется при помощи следующего теста: учащимся предлагается за 10 минут выполнить 20 заданий. Необходимо выявить связь между первыми двумя предложенными словами и перенести эту связь на другую пару слов, подобрав в соответствии с нею к первому слову второе из четырех предложенных (а, б, в, г).

1. Машина — гараж
Петух — а) курица, б) забор, в) птицеферма, г) яичница
2. Краска — художник
Кирпич — а) дом, б) плотник, в) маляр, г) каменщик
3. Автомобиль — колесо
Птица — а) перо, б) крыло, в) полет, г) клюв
4. Ручка — тетрадь
Щетка — а) зубы, б) мыло, в) паста, г) порошок
5. Волк — стая
Пчела — а) улей, б) паста, в) рой, г) цветок
6. Огурец — грядка
Рога — а) копыта, б) сувенир, в) баран, г) голова
7. Ботинок — шнурок
Дверь — а) замок, б) ручка, в) петля, г) веревка

8. Атмосфера — загрязнение
Труба — а) дым, б) засорение, в) завод, г) пыль
9. Пример — образец
Силач — а) богатырь, б) здоровье, в) зарядка, г) тренировка
10. Яблоня — яблоко
Курица — а) мясо, б) перо, в) яйцо, г) цыпленок
11. Секунда — час
Сутки — а) год, б) месяц, в) неделя, г) век
12. Гриб — груздь
Болезнь — а) кашель, б) горло, в) грипп, г) температура
13. Толстый — тонкий
День — а) вчера, б) ночь, в) четверг, г) зима
14. Винтовка — мишень
Космодром — а) ракета, б) спутник, в) космос, г) космонавт
15. Машина — кузов
Магазин — а) прилавок, б) творог, в) продавец, г) касса
16. Ателье — клиент
Дом — а) житель, б) гость, в) мальчик, г) дед
17. Север — юг
Северо-восток — а) юго-запад, б) запад, в) северо-запад, г) юго-запад
18. Ток — провода
Вагон — а) вокзал, б) поезд, в) купе, г) рельсы
19. Золото — серебро
Бронза — а) малахит, б) медь, в) рубин, г) изумруд
20. Воздух — кислород
Печка — а) дом, б) крыша, в) труба, г) дым

Уровень развития данного психического свойства определяется количеством правильных ответов, деленным на два (берется только целая часть). Ключ: 1в, 2г, 3б, 4а, 5в, 6г, 7а, 8б, 9а, 10в, 11б, 12в, 13б, 14в, 15а, 16б, 17г, 18г, 19б, 20в.

5. Словарный запас определяется следующим тестом: «Придумать как можно больше слов — имен существительных, нарицательных — в единственном числе, содержащих в своем составе следующие буквы: *П — Р, И — О, И — И*. На каждое буквосочетание отводится 3 минуты, на все три набора — 9 минут.

Шкала оценок: 1 балл — 7 слов; 2 балла — 8—12; 3 балла — 13—19; 4 балла — 20—26; 5 баллов — 27—33; 6 баллов — 34—41; 7 баллов — 42—49; 8 баллов — 50—59; 9 баллов — 60—68; 10 баллов — 69 слов и больше.

6. Математическое мышление определяется следующим тестом.

Дается задание продолжить числовые ряды:

- | | |
|-------------------------|---------------------------|
| 1) 1, 2, 3, 4, 5, 6 | 16) 0, 3, 8, 15, 24 |
| 2) 12, 10, 8, 6, 4 | 17) 25, 5, 49, 7, 81 |
| 3) 6, 9, 12, 15, 18, 21 | 18) 1, 2, 2, 2, 3, 2 |
| 4) 45, 39, 33, 27 | 19) 6, 3, 18, 7, 3, 21, 8 |
| 5) 2, 4, 8, 16, 32 | 20) 6, 7, 9, 13, 21 |
| 6) 1; 2,5; 4; 5,5 | 21) 18, 13, 31, 19, 14 |
| 7) 1, 4, 16 | 22) 1, 8, 27 |

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| 8) 54, 18, 6 | 23) 4, 12, 16, 28, 44 |
| 9) 4, 1, 5, 2, 6, 3 | 24) 64, 48, 40, 36, 34 |
| 10) 112, 56, 28, 14 | 25) 20, 21, 19, 22, 18 |
| 11) 8, 2, 8, 3, 8, 4 | 26) 4, 7, 9, 11, 14, 16 |
| 12) 16, 17, 19, 20, 22, 23 | 27) 2, 4, 9, 18, 23 |
| 13) 19, 16, 22, 19, 25, 22 | 28) 1, 5, 2, 4, 5, 8, 12, 5 |
| 14) 93, 90, 30, 27, 9, 6 | 29) 8, 4, 12, 20, 8, 28 |
| 15) 1, 4, 9, 16, 25, 36 | 30) 1, 8, 9, 64, 25 |

Ключ к заданию:

- 1) 7, 8; 2) 2, 1; 3) 24, 27; 4) 21, 15; 5) 64, 128; 6) 7, 8, 5; 7) 64, 256;
 8) 2, 2/3; 9) 7, 4; 10) 7, 3, 5; 11) 8, 5; 12) 25, 26; 13) 19, 36; 14) 2, -1;
 15) 49, 64; 16) 35, 48; 17) 9, 121; 18) 4, 2; 19) 3, 24; 20) 37, 69; 21) 33,
 45; 22) 64, 125; 23) 72, 116; 24) 33, 32, 5; 25) 23, 17; 26) 18, 21; 27) 46
 (только одно); 28) 32, 64; 29) 48, 20; 30) 216, 553.

Уровень развития данного психического свойства определяется количеством правильных ответов, деленным на три (по десятибалльной шкале).

7. Глазомер определяется при помощи специального теста, основанного на сопоставлении отрезков, представленных на рисунке 8.

Учащимся дается инструкция: «Посмотрите внимательно на плакат. Среди вертикальных черточек найдите на глаз те, которые равны по длине

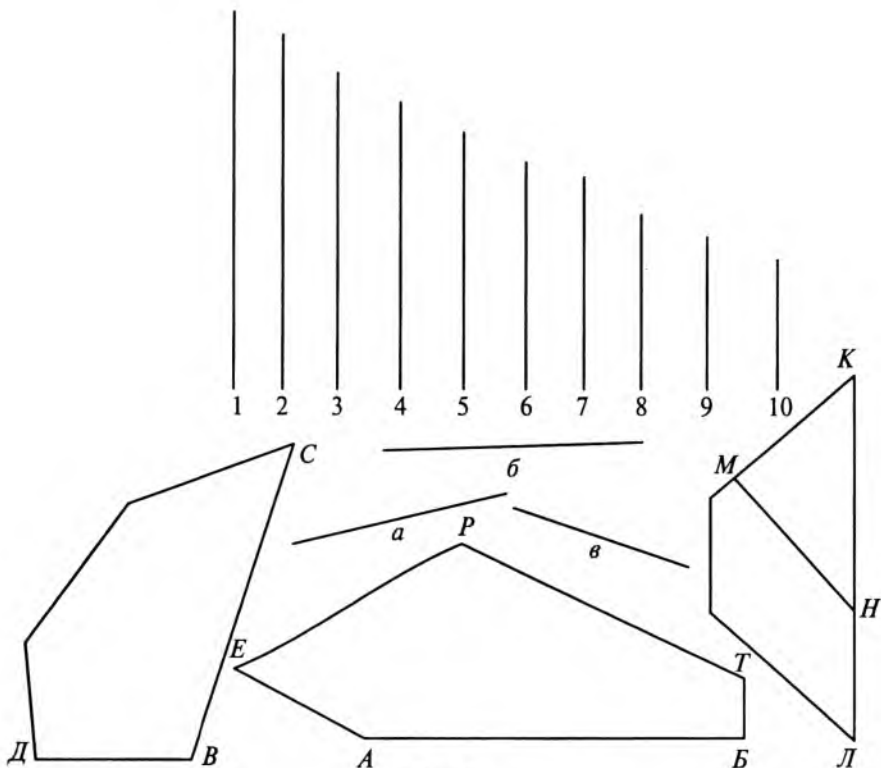


Рис. 8

отрезкам a , b , v , AB , BC , MH , KL , PT , EP , DB и поставьте около этих отрезков номер той черточки, которая равна по длине каждому из отрезков».

Время выполнения 10 минут. Результаты теста определяются по количеству правильно выполненных заданий. Ключ: $a - 7$, $b - 5$, $v - 8$, $AB - 1$, $BC - 3$, $MH - 10$, $KL - 2$, $PT - 4$, $EP - 6$, $DB - 9$.

8. Вычислительные способности определяются тестом: в течение 15 минут решить устно следующие последовательно расположенные арифметические действия:

- | | |
|---|---|
| 1. $52 + 48 : 2 - 41 \times 3 = ?$ | 16. $7 \times 8 + 25 : 9 + 91 = ?$ |
| 2. $74 - 66 \times 4 + 48 : 8 = ?$ | 17. $6 \times 4 + 48 : 8 \times 9 = ?$ |
| 3. $94 - 87 \times 3 - 15 : 6 = ?$ | 18. $9 \times 7 - 27 : 6 \times 8 = ?$ |
| 4. $9 \times 5 - 39 \times 4 + 76 = ?$ | 19. $3 \times 9 + 45 : 8 + 71 = ?$ |
| 5. $40 : 5 + 79 - 69 : 3 = ?$ | 20. $100 - 37 : 9 \times 7 + 25 = ?$ |
| 6. $85 - 57 : 4 \times 5 + 58 = ?$ | 21. $43 + 29 : 9 \times 6 + 46 = ?$ |
| 7. $6 \times 5 \times 3 - 72 : 2 = ?$ | 22. $2 \times 7 + 66 : 20 \times 9 = ?$ |
| 8. $100 - 73 : 3 \times 5 + 47 = ?$ | 23. $56 : 8 \times 10 - 16 : 6 = ?$ |
| 9. $93 - 58 : 5 \times 3 + 79 = ?$ | 24. $89 - 68 : 7 \times 9 + 78 = ?$ |
| 10. $40 \times 2 - 56 : 4 \times 3 = ?$ | 25. $4 \times 7 + 28 : 8 \times 9 = ?$ |
| 11. $17 + 15 : 4 + 25 = ?$ | 26. $72 : 8 \times 6 + 27 : 9 = ?$ |
| 12. $7 \times 1 + 86 - 79 : 7 = ?$ | 27. $63 : 9 + 25 : 8 \times 20 = ?$ |
| 13. $4 \times 8 + 17 : 7 + 83 = ?$ | 28. $8 \times 9 - 16 : 7 \times 6 = ?$ |
| 14. $36 : 6 \times 8 + 24 : 9 = ?$ | 29. $100 - 46 : 9 \times 7 + 39 = ?$ |
| 15. $17 + 46 : 7 + 40 - 37 = ?$ | 30. $7 \times 9 - 39 : 8 \times 30 = ?$ |

Ответы для контроля: 1) 27; 2) 10; 3) 1; 4) 100; 5) 6; 6) 93; 7) 9; 8) 92; 9) 100; 10) 18; 11) 33; 12) 2; 13) 90; 14) 8; 15) 12; 16) 100; 17) 81; 18) 48; 19) 80; 20) 74; 21) 94; 22) 36; 23) 9; 24) 105; 25) 63; 26) 9; 27) 80; 28) 48; 29) 81; 30) 90.

9. Профессиональная склонность определяется по «Карте самооценки склонностей», которая описана в приложении к книге «Основы производства. Выбор профессии»¹.

Карта самооценки склонностей

Предположим, что после соответствующего обучения вы сможете выполнять любую работу из перечисленных ниже. Однако, если бы вам пришлось выбирать только из двух возможностей, то какой вид деятельности вы предпочтете? Ниже предложено 20 пар утверждений, обозначенных индексами a и b , раскрывающих в краткой форме различные виды деятельности. Перечертите в рабочую тетрадь «Лист ответов» (табл. 18). Внимательно прочитав оба утверждения, знаком «++» отметьте то из них, которое более привлекательно для вас, «+» — менее привлекательно, «-» — совсем непривлекательно.

¹ См.: Климов Е.А., Чистякова С.Н. Основы производства: Выбор профессии: Учеб. пособие для учащихся средней школы. — М., 1987. — Ч. 2. — С. 60—63.

Лист ответов

Ч—Ч	Ч—Т	Ч—П	Ч—З	Ч—Х
2а	1б	1а	2б	3а
4б	4а	3б	5а	5б
6б	7б	6а	9б	7а
8а	9а	10а	10б	8б
12а	11б	11а	12б	13а
14б	14а	13б	15а	15б
16б	17б	16а	19б	17а
18а	19а	20а	20б	18б

- 1а. Ухаживать за животными — 1б. Обслуживать машины
- 2а. Помогать больным людям, лечить их — 2б. Составлять таблицы, схемы, программы для вычислительных машин
- 3а. Участвовать в оформлении книг, плакатов, журналов — 3б. Следить за состоянием и развитием растений
- 4а. Обрабатывать материалы (древесину, ткань, металл, пластмассу и др.) — 4б. Доводить товары до потребителя (рекламировать)
- 5а. Обсуждать научно-популярные книги, статьи — 5б. Обсуждать художественные книги (или пьесы, концерты)
- 6а. Содержать животных — 6б. Тренировать товарищей (или младших школьников) в выполнении каких-либо действий (трудовых, учебных, спортивных)
- 7а. Копировать рисунки, изображения (или настраивать музыкальные инструменты) — 7б. Управлять подъемным краном, трактором, тепловозом и т. п.
- 8а. Сообщать (разъяснять) людям какие-либо сведения (в справочном бюро, на экскурсии) — 8б. Художественно оформлять выставки, витрины (или участвовать в подготовке пьес, концертов)
- 9а. Ремонтировать вещи (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 изделий (машины, одежду, дома и т. п.) |
| 12а. Разрешать споры, предупреждать ссоры, убеждать, разъяснять, поощрять, наказывать | — | 12б. Разбираться в чертежах, схемах, таблицах (проверять, уточнять, приводить в порядок) |
| 13а. Участвовать в работе кружков художественной самодеятельности | — | 13б. Наблюдать, изучать жизнь микробов |
| 14а. Налаживать медицинские приборы, аппараты | — | 14б. Оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах и т. п. |
| 15а. Составлять точные описания, отчеты о наблюдаемых объектах и т. п. | — | 15б. Художественно описывать, отображать события (наблюдаемые или представляемые) |
| 16а. Выполнять лабораторные анализы в больнице | — | 16б. Принимать, осматривать больных, беседовать с ними, назначать лечение |
| 17а. Красить или расписывать стены или помещения, поверхность изделий | — | 17б. Осуществлять монтаж зданий или сборку машин, приборов |
| 18а. Организовывать культпоходы сверстников или младших товарищей (в театры, музеи), экскурсии, туристические походы и т. п. | — | 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, телетайпе и др.) |

После заполнения таблицы 18 подсчитайте число знаков «+» в каждом вертикальном ряду (в соответствии с типами профессий). Их сумма будет показателем степени выраженности вашей осознанной склонности к одному из типов профессий.

Средняя успеваемость школьника из 5-балльной системы переводится на 10-балльную и заносится в «Диагностическую карту». Например, если средняя успеваемость по всем предметам «5»,

то получается 10 баллов, если «4» и «5» — 9 баллов, «4» — 8 баллов, «4» и «3» — 7 баллов и т. д.

Параметр *состояние здоровья* фиксирует отклонения от нормального физического развития по данным медицинских работников и заносится в диагностическую карту следующими условными обозначениями, степень их выраженности указывается по 10-балльной шкале:

- ♡ — болезни внутренних органов;
- ☉ — болезни органов ощущений;
- ∩ — болезни костно-мышечной системы;
- z — болезни нервной системы.

Параметр *установка семьи* информирует об интересах родителей в вопросе выбора профессии своего ребенка.

Выявление способностей — художественных, технических, музыкальных, спортивных и т. д., — развиваемых в процессе специальных занятий во внешкольных учебно-воспитательных учреждениях.

Профессиональный интерес определяется при помощи следующей специальной «Анкеты интересов» (методика А. Е. Голомштока)¹.

1. Решать математические задачи и проводить сложные математические расчеты.

2. Готовить растворы, смешивать реактивы.

3. Изучать особенности физиологических процессов в различных организмах.

4. Собирать коллекции материалов.

5. Делать (склеивать) модели самолетов, планеров, кораблей.

6. Выполнять работу, используя измерительные и испытательные приборы.

7. Читать произведения классической мировой литературы.

8. Читать книги о работе милиции, о борьбе с правонарушителями.

9. Знакомиться с историей искусств нашей Родины.

10. Читать книги о воспитании детей и молодежи, о работе учителя.

11. Читать книги о работе врачей, медицинские журналы.

12. Заботиться об уюте в помещении.

13. Читать военную литературу.

14. Слушать оперную и симфоническую музыку.

15. Читать книги о художниках.

16. Предпочитать уроки математики.

17. Решать задачи по химии.

18. Изучать анатомическую структуру растений и животных.

¹ См.: Голомшток А. Е. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А. А. Крылова. — Л., 1990. — С. 105—112.

19. Читать о различных странах, их экономике и государственном устройстве.
20. Читать технические журналы («Техника молодежи», «Юный техник»).
21. Читать статьи и научно-популярные журналы о достижениях в области радиотехники.
22. Анализировать, сравнивать и оценивать литературные произведения.
23. Знакомиться с различными законами, распоряжениями, уставами, инструкциями.
24. Изучать историю города и района, в котором живем.
25. Помогать товарищам, отстающим в учебе, объяснять трудные вопросы.
26. Предпочитать уроки анатомии и физиологии человека.
27. Составлять и вести картотеку.
28. Знакомиться с военной техникой.
29. Слушать современную популярную музыку.
30. Посещать музеи, художественные выставки.
31. Заниматься в математическом кружке, учиться в математической школе.
32. Предпочитать уроки химии.
33. Читать книги о растениях и животных.
34. Ездить в экспедиции.
35. Знакомиться с современными достижениями техники (слушать радио и смотреть телепередачи, посещать технические выставки).
36. Заниматься в радиотехническом кружке.
37. Читать литературно-критические и публицистические статьи.
38. Изучать политический строй и социальные изменения в других странах.
39. Читать книги на исторические темы.
40. Выполнять работу пионервожатого.
41. Знакомиться с достижениями в области медицины.
42. Организовывать питание в походах.
43. Предпочитать уроки физкультуры.
44. Заниматься в музыкальной школе.
45. Заниматься в изостудии.
46. Решать задачи по алгебре.
47. Делать опыты по химии.
48. Предпочитать уроки ботаники, зоологии, анатомии.
49. Узнавать об открытии новых месторождений полезных ископаемых.
50. Разбираться в технических чертежах и схемах.
51. Ремонтировать бытовые электроприборы.
52. Пробовать писать рассказы, стихи.

53. Проводить политинформации в классе.
54. Смотреть фильмы об исторических событиях в разных странах.
55. Готовить доклады, сообщения и выступать с ними перед младшими товарищами.
56. Заботиться о больных, оказывать им помощь.
57. Помогать товарищам в выборе в магазине одежды, которая ему больше всего подходит.
58. Участвовать в военных играх, походах.
59. Декламировать стихи, петь в хоре, выступать на сцене.
60. Оформлять стенгазеты, стенды, выставки, монтажи.
61. Решать задачи по геометрии.
62. Самостоятельно выводите формулы химических реакций.
63. Изучать под микроскопом живые ткани, наблюдать поведение мельчайших организмов.
64. Предпочитать уроки географии.
65. Собирать и ремонтировать различные механизмы (велосипед, швейную машину и др.).
66. Собирать и ремонтировать радиоаппаратуру.
67. Изучать происхождение слов и выражений.
68. Выступать с докладами, сообщениями перед большим количеством людей.
69. Знакомиться с древней культурой по раскопкам археологов.
70. Работать пионервожатым в младших классах.
71. Делать перевязки, оказывать первую помощь при травмах.
72. Оказывать людям различные бытовые услуги.
73. Заниматься в спортивной секции.
74. Играть на музыкальных инструментах.
75. Рисовать карандашами, фломастерами, красками.
76. Читать научно-популярную литературу о математических открытиях и известных математиках.
77. Заниматься в химическом кружке, участвовать в химических олимпиадах.
78. Ухаживать за растениями и животными, наблюдать за ними.
79. Совершать длительные и трудные походы, во время которых приходится напряженно работать по заданной программе.
80. Предпочитать уроки труда.
81. Разбираться в сложных радиосхемах.
82. Работать со словарями, литературными источниками, библиографическими справочниками.
83. Читать в газетах и смотреть по телевизору политические новости.
84. Знакомиться с законами исторического развития человечества.
85. Проводить время с маленькими детьми, рассказывать, читать им книги.
86. Проявлять чуткость и заботу по отношению к людям.

87. Проявлять такт, выдержку, самообладание в общении с людьми.
88. Изучать историю крупных исторических сражений и судьбы выдающихся полководцев.
89. Смотреть театральные постановки по телевизору.
90. Знакомиться с картинами, скульптурными памятниками, другими произведениями искусства.
91. Заниматься в математическом кружке, участвовать в математических олимпиадах.
92. Узнавать о новых достижениях в области химии (из журналов, радио- и телепередач).
93. Участвовать в работе биологических кружков и проводить опыты с растениями и животными.
94. Составлять географические и геологические карты.
95. Учиться водить машину и уметь самому ее ремонтировать.
96. Предпочитать уроки физики.
97. Писать сочинения на свободные темы.
98. Вести дискуссии на политические темы.
99. Сравнивать обычаи и нравы различных народов, знакомиться с историей культуры.
100. Анализировать свои поступки, поведение в общении с людьми.
101. Читать медицинские справочники, словари.
102. Работать над улучшением оборудования.
103. Заниматься каким-либо видом спорта, участвовать в соревнованиях.
104. Участвовать в вечерах школьной самодеятельности.
105. Выпиливать, выжигать, резать по дереву.
106. Выполнять работу, требующую знаний математических правил и формул.
107. Выполнять работу, требующую знаний принципов и законов химии.
108. Выполнять работу на открытом воздухе, требующую физической нагрузки.
109. Длительно работать в полевых условиях.
110. Выполнять сложные технические работы, требующие большой точности.
111. Выполнять работу в закрытом помещении, требующую физической нагрузки.
112. Выполнять работу, требующую анализа, обдумывания, умения выражать свои мысли.
113. Выполнять работу, требующую беспристрастного отношения к людям, понимания их психологии.
114. Работать с книгами, сравнивая и анализируя изученное.
115. Выполнять работу, требующую большого такта, выдержки, самообладания.

116. Выполнять работу, требующую большой любви к людям, внимательного к ним отношения.

117. Постоянно работать с людьми, не испытывая утомления.

118. Выполнять работу, требующую решительности, выносливости и дисциплинированности.

119. Выполнять работу, требующую постоянной подготовки, повторных упражнений.

120. Видеть в обыденном прекрасное и стремиться передать это людям.

Таблица 19

Лист ответов к карте интересов

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75
76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101	102	103	104	105
106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118	119	120
+														
-														

Дешифратор карты интересов

1-й столбик — математика, 2-й — химия, 3-й — биология и сельское хозяйство, 4-й — геология и география, 5-й — техника, 6-й — электротехника, 7-й — филология и журналистика, 8-й — юриспруденция, 9-й — история и археология, 10-й — педагогика, 11-й — медицина, 12-й — труд в сфере обслуживания, 13-й — военное дело и спорт, 14-й — вокальное и театральное искусство, 15-й — декоративное и прикладное искусство.

Лист ответов по карте интересов заполняется учащимися так же, как и карта самооценки склонностей. Затем, после подсчета всех знаков «+» и «-», по столбикам оформляется заключение из трех пунктов: 1. *Наибольшая склонность к профессиям типа ...* (или по другой карте — *Наибольший интерес к ...*). 2. *Имеет место склонность к профессиям типа ...* (или — *Имеет место интерес к ...*). 3. *Наименьшая склонность к профессиям типа ...* (или — *Наименьший интерес к ...*). Эти данные заносятся в диагностическую карту следующими условными знаками:

— первый пункт, — второй и — третий.

Методика оформления диагностического заключения

Для оформления диагностического заключения необходимо сделать выборку из «Диагностической профориентационной карты». В качестве примера представлена «Диагностическая профориентационная карта» ученика VII класса Чебоксарской средней школы № 59 Д. Иванова, составленная по всем перечисленным выше тестам и методикам. Выборка данных для карты выполняется в три этапа (табл. 20).

Т а б л и ц а 20

Профессия типа	1-й этап		2-й этап			3-й этап		
Ч—П	●	1		1	1			2
Ч—Т	● ● ●	3	1 1 0,5	5,5	1	1 0,5 1		9
Ч—Ч	● ●	2		-1	1	0,5		1,5
Ч—З	● ● ●	3	0,5 0,5	4	1	1		6
Ч—Х	●	1	-1	0	0,5	-1		-0,5

Первый этап — карта заполняется по результатам первых восьми тестов, выполнение которых позволяет выделить самые лучшие развивающиеся свойства. Результаты тестирования фиксируются в диагностической профориентационной карте в виде точки на соответствующем уровне по 10-балльной шкале. Соединив все 8 точек последовательно прямыми линиями, получаем ломаную линию специфической формы для каждого школьника. Данная ломаная линия выражает природные особенности этого ученика, что очень важно для профориентационной работы. В приведенном в таблице 21 примере такими являются: логическое мышление (6 баллов), математическое мышление (6 баллов), вычислительные способности (7 баллов).

В процессе поиска подходящей профессии необходимо опираться на эти свойства.

Второй этап — отражает профессиональные склонности и профессиональный интерес.

Третий этап — основывается на дополнительной информации (успеваемость, установка семьи, внеучебные занятия (увлечения). У Д. Иванова по естественно-научным дисциплинам — 9 баллов (учится на «4» и «5»), поэтому такие типы профессий, как Ч—П, Ч—Т и Ч—З, получают по 1 баллу; по гуманитарным предметам — 8 баллов (учится на «4»), поэтому по 0,5 балла получают такие типы профессий, как «Ч—Ч» и «Ч—Х». Согласно установке семьи — наибольший интерес к математике: Ч—Т и Ч—З —

по 1 баллу; имеет место интерес к строительству — 0,5 балла — Ч—Т; наименьший интерес к вокальному и театральному искусству — 1 балл — Ч—Х. Внеучебное увлечение — технический кружок, поэтому 1 балл приобретает Ч—Т. После учета всех выборочных данных на первое место выходят профессии типа «Человек — Техника» (9 баллов). Следовательно, на данном этапе жизни у Д. Иванова профессиональная направленность определяется этим типом профессий. Поэтому оформленное заключение — рекомендации школы состоят из указанных в таблице 20 трех пунктов.

Наибольший профессиональный интерес к технике	<input checked="" type="checkbox"/>	→ 16 (Ч—Т).
Имеет место интерес к математике	<input checked="" type="checkbox"/>	→ 0,56 (Ч—Т, Ч—З).
Наименьший интерес к сфере обслуживания	<input type="checkbox"/>	→ 16 (Ч—Ч).

Такая диагностическая карта первый раз составляется на детей, завершающих обучение в начальной школе, второй раз — в VII, третий — в IX и окончательно — в XI классе. Каждый раз, сопоставляя эти ломаные линии и сравнивая другие данные, можно наглядно проследить процесс подготовки школьника к свободному и правильному выбору профессии.

9.3. Профессиональная диагностика учащихся с использованием ЭВМ

Активизация работы по профессиональной диагностике выдвигает задачи широкого использования в этих целях компьютерной и вычислительной техники и разработки автоматизированной системы управления профориентационной работы с учащейся молодежью.

Материальной базой для такой работы становятся компьютерные классы школы.

Остановимся коротко на преимуществах, которые дает ЭВМ в профессиональной диагностике.

После выполнения испытуемым теста или его структурной части на экран дисплея выводится информация о результатах исследования. Такая форма проведения тестирования позволяет сопоставить свои результаты с результатами других, предварительно определить свое место (ранг) уже в ходе диагностики (окончательный результат даст статистическая обработка результатов группы). Это активизирует процесс самопознания, а автоматизированная обработка результатов освобождает исследователя от многочисленных расчетов. Использование компьютера дает

возможность измерять различные временные интервалы — время, затраченное на выполнение всех заданий теста, групп заданий, на каждое задание в отдельности, интервалы между различными событиями при работе с тестом, что не только трудоемко, а подчас и невозможно при традиционных методах тестирования (с использованием секундомера).

Как мощное вычислительное средство компьютер позволяет не упрощать алгоритмы вычисления оценок, результирующих показателей по причинам трудностей практической их реализации. Можно вводить показатели сложности заданий, устанавливать нормативное время для отдельных заданий или групп заданий.

В отличие от неавтоматизированных методов тестирования невозможно менять последовательность решения задач или вносить исправления в ранее решенные задачи. Использование компьютера максимально исключает влияние испытуемых друг на друга. Это достигается путем создания многовариантной ситуации при использовании тестов. Если в тестовых заданиях используются числа, то они непосредственно генерируются, при этом отбрасываются те из них, которые не удовлетворяют определенным условиям. Если задания другого характера — словесная, символическая информация, математические задачи, — то генерируется порядок выдачи заданий на каждом рабочем месте, т.е. задания предлагаются всем одни и те же, а порядок их выполнения для каждого испытуемого индивидуален.

Результаты тестирования сохраняются в компьютере и могут в любое время быть распечатаны в виде таблиц, гистограмм, графиков, в любой момент можно провести статистическую обработку результатов исследований во временном интервале (например, за 2—5 лет) по каждому ученику.

Диагностика различных качеств и свойств личности на ЭВМ может использоваться как в индивидуальном, так и в массовом обследовании. Важной задачей для эффективной работы по профессиональной диагностике является подбор материала, методик, поддающихся формализации и автоматизации. Тесты и опросники, образующие блок диагностических методик, должны взаимно дополнять друг друга, обеспечивая системный подход к изучению личности.

Вопросы для самоконтроля

1. Какова роль наследственности и природных задатков ребенка в выборе профессии?
2. Что вы понимаете под словами «природные задатки» ребенка и какова их роль в развитии способностей человека?
3. Какова методика диагностирования пространственного мышления школьника?

4. Какова методика диагностирования зрительной памяти?
5. Какова методика диагностирования слухоречевой памяти?
6. Какова методика диагностирования логического мышления?
7. Какова методика диагностирования словарного запаса?
8. Какова методика диагностирования математического мышления?
9. Какова методика вычислительных способностей?
10. Какова методика диагностирования глазомера?
11. Какова методика выявления профессиональной склонности?
12. Какова методика выявления профессионального интереса?
13. Как оформляется профориентационная диагностическая карта школьника?
14. Какова методика оформления диагностического заключения по данным профориентационной диагностической карты?
15. Каковы особенности профессиональной диагностики учащихся с использованием ЭВМ?

Глава 10

ДИАГНОСТИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ВОЗМОЖНОСТИ КЛАССНОГО КОЛЛЕКТИВА

10.1. Понятие «воспитательная возможность» классного коллектива

На личность школьника оказывает достаточно сильное воспитательное влияние классный ученический коллектив в условиях, когда он превращается в носителя воспитательных функций, т. е. когда приобретает большие интеллектуальные воспитательные возможности. Каковы же основные показатели воспитательной возможности классного коллектива?

Исследователи выделяют *три воспитательные функции* классного коллектива:

организационную — ученический коллектив сам управляет своей общественно полезной деятельностью;

идейно-воспитательную — ученический коллектив становится носителем идейно-нравственных убеждений;

стимулирования — коллектив способствует формированию нравственно ценных стимулов всех общественно полезных дел, регулирует поведение своих членов, их взаимоотношения.

Организационная функция классного ученического коллектива проявляется прежде всего в динамике развития этого коллектива.

Существует несколько подходов к вычленению стадий развития детского коллектива. Большинство исследователей вслед за А. С. Макаренко рассматривают эти стадии сообразно характеру предъявляемых требований. Согласно этой концепции, в развитии коллектива выделяются три этапа.

На первом этапе А. С. Макаренко считал возможным предъявление к воспитанникам педагогических требований, решительных по форме, ясных по содержанию, с известной долей внушаемости.

На этапе, когда требования педагога уже поддерживаются частью воспитанников (вторая стадия развития коллектива), актив учащихся предъявляет требования к товарищам и самим себе. На третьей стадии развития требования предъявляет сам коллектив.

Это возможно при сплочении воспитанников в единой деятельности.

Общим итогом предъявляемых требований является создание такой нравственной атмосферы, когда каждый воспитанник предъявляет общественные требования к себе и соответственно им выбирает способы поведения.

Путь от категорического требования организатора до свободного требования каждой личности к себе на фоне требований коллектива А. С. Макаренко считал основным путем в развитии детского коллектива.

Таким образом, первым и главным показателем воспитательной возможности коллектива является его **сплоченность**.

В современной психолого-педагогической литературе показателем сплоченности коллектива принято считать **ценностно-ориентационное единство** (ЦОЕ) членов коллектива, т. е. степень совпадения мнений, оценок, установок и позиций школьников по отношению к объектам (цели деятельности, лица, идеи, события), наиболее значимым для коллектива в целом. Поэтому и индекс сплоченности определяется по частоте совпадений мнений в отношении значимых для всего класса объектов.

По мере укрепления классного коллектива формируются общественное мнение, вкусы, эстетика труда и быта, нравственные позиции. Следовательно, на более высоких стадиях развития все больше начинают проявляться две другие воспитательные функции — идейно-нравственная и функция стимулирования. На высшей стадии коллектив чувствует свою силу, обладает значительным опытом успешной организации совместной деятельности, формирует определенные моральные критерии. Поэтому вторым показателем воспитательной возможности классного коллектива может быть его **нравственная направленность**.

Перечисленные характеристики, т. е. показатели, дают возможность установить уровень развития коллектива и представляют собой лишь сторону межличностных взаимодействий, складывающихся в коллективе. Это так называемый процесс **интеграции** — объединения, сплочения коллектива. Наряду с ним постоянно происходит другой процесс — **дифференциация** взаимоотношений между учениками, выделение в структуре класса «звезд», изолированных, пренебрегаемых и т. д. Характеристика этого процесса также может быть показателем воспитательной возможности классного коллектива.

Для изучения межличностных отношений в коллективе могут быть использованы различные формы **социометрического метода**.

Таким образом, основными показателями воспитательной возможности классного коллектива являются: сплоченность классного коллектива, его нравственная направленность и социометрия коллектива.

10.2. Диагностика воспитательной возможности классного коллектива

Для диагностики первого показателя воспитательной возможности классного коллектива (сплоченности) можно успешно применять две методики, предложенные в работе Л. М. Фридман, Т. А. Пушкиной и И. Я. Каплунович «Изучение личности учащегося и ученических коллективов» (М., 1988. — С. 151 — 155).

Методика «Что важнее?»

Цель: определение ценностно-ориентационного единства класса (ЦОЕ).

Ход выполнения. Учащимся предлагается анкета, каждые пять качеств которой характеризуют отношения к учебе (1, 6, 16, 18, 25), стиль поведения и деятельности (3, 7, 9, 12, 27), знания (2, 5, 14, 21, 32), качества ума (4, 20, 30, 24, 34), учебно-организационные умения (8, 13, 15, 22, 26), отношение к товарищам (11, 17, 23, 29, 33), отношение к себе (10, 19, 28, 31, 35). Школьники должны выбрать из этих 35 качеств только 5, которые, по их мнению, являются необходимыми и наиболее важными для успешного выполнения совместной учебной работы.

Качества личности

- | | |
|----------------------------------|------------------------------|
| 1. Дисциплинированность. | 18. Прилежание. |
| 2. Эрудированность. | 19. Требовательность к себе. |
| 3. Сознание общественного долга. | 20. Критичность. |
| 4. Сообразительность. | 21. Духовное богатство. |
| 5. Начитанность. | 22. Умение объяснить задачу. |
| 6. Трудолюбие. | 23. Честность. |
| 7. Идейная убежденность. | 24. Инициативность. |
| 8. Умение контролировать работу. | 25. Внимательность. |
| 9. Моральная воспитанность. | 26. Ответственность. |
| 10. Самокритичность. | 27. Принципиальность. |
| 11. Отзывчивость. | 28. Самостоятельность. |
| 12. Общественная активность. | 29. Общительность. |
| 13. Умение планировать работу. | 30. Рассудительность. |
| 14. Любознательность. | 31. Скромность. |
| 15. Умение работать с книгой. | 32. Осведомленность. |
| 16. Целеустремленность. | 33. Справедливость. |
| 17. Коллективизм. | 34. Оригинальность. |
| | 35. Уверенность в себе. |

Обработка полученных данных. Учитель составляет матрицу следующего вида (табл. 22).

В каждой строке отмечаются те пять номеров (качеств), которые выбрал данный ученик. Затем по столбцам подсчитывается количество выборов каждого качества. Коэффициент C , характеризующий степень ЦОЕ учащихся класса, вычисляется по следующей формуле:

$$C = \frac{\bar{n} + \bar{m}}{N},$$

где \bar{n} — среднее число выборов, приходящееся на одно из пяти качеств личности, получившее максимальное число выборов;

\bar{m} — среднее число выборов, приходящееся на одно из остальных качеств личности;

N — число учащихся, принявших участие в эксперименте.

Таблица 22

Матрица результатов выбора

№ п/п	Учащиеся	Качества личности												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	...	34	35
1	Антонова	+		+			+	+		+				
2	Буланова			+			+	+		+			+	
3	Васильев	+		+		+		+		+				
4	Дятлова	+			+		+	+	+					
5	Иглов		+	+				+		+				+
6	Климов	+					+	+	+				+	
7	Леонов	+		+	+		+	+						
8	Ниткина					+	+	+		+				+
9	Орехов	+		+			+	+		+				
10	Орфеева	+								+				
11	Павлов			+			+	+						
12	Родных	+	+	+			+	+						
13	Семенчук			+			+	+		+				
14	Тимофеева	+								+	+		+	
15	Устюгова	+		+			+	+			+			
Сумма выборов		10	2	10	2	2	11	13	0	9	3	...	3	2

Иногда пользуются и другой, более простой формулой, которая может быть получена из приведенной путем некоторых преобразований:

$$C = \frac{1,4n - N}{6N},$$

где n — сумма выборов, приходящаяся на пять качеств личности, получивших максимальное число выборов;

N — число учащихся, принявших участие в эксперименте.

Для данных, приведенных в матрице, коэффициент ЦОЕ класса будет равен:

$$C = \frac{1,4(10 + 10 + 11 + 13 + 9) - 15}{6 \cdot 15} = \frac{1,4 \cdot 53 - 15}{90} = 0,66.$$

$C \geq 0,5$ считается высоким показателем и свидетельствует о том, что класс можно считать коллективом. Если $0,3 \leq C < 0,5$, то класс характеризуется как промежуточный по уровню развития ЦОЕ. Наконец, $C \leq 0,3$ свидетельствует о недостаточном ЦОЕ и развитии класса как коллектива.

Если наиболее весомые качества принадлежат одной группе свойств, значит, учащиеся связывают успех своей совместной деятельности с той сферой, которую эти качества характеризуют. Например, для приведенного примера наиболее ценными качествами оказались сознание общественного долга (3), идейная убежденность (7), моральная воспитанность (9), которые характеризуют стиль поведения и деятельности, а также дисциплинированность (1), трудолюбие (6), характеризующие отношение к учебе. Следовательно, школьники этого класса связывают успех своей совместной деятельности прежде всего с собственным стилем поведения и деятельности, а также с положительным отношением к учебе.

Методика «Сколько голов, столько умов?»

Цель: определение уровня ЦОЕ класса.

Ход выполнения. Старшеклассникам дается следующая инструкция:

«Вам сейчас будут предложены известные пословицы и поговорки, которые были придуманы давно. Сейчас условия жизни изменились, изменились и представления людей. Это явление естественное. Так что некоторые утверждения могут показаться вам неправильными. Подумайте хорошо над каждой пословицей и поставьте против ее номера знак «+», если вы согласны с ней, и знак «-», если не согласны».

Примеры пословиц

1. Бедность — не порок.
2. Гусь свинье не товарищ.
3. Время — деньги.
4. Всяк сверчок знай свой шесток.
5. Говорить правду — терять дружбу.
6. Горбатого могила исправит.
7. Дают — бери, бьют — беги.
8. Две собаки грызутся — третья не приставай.
9. Дела не делает, а от дела не бегают.

10. Дело не волк — в лес не уйдет.
11. Дружба — дружбой, а служба — службой.
12. Друзья познаются в беде.
13. Золото и в грязи блестит.
14. Лучше синица в руке, чем журавль в небе.
15. Моя хата с краю, ничего не знаю.
16. Не в деньгах счастье.
17. Не в свои сани не садись.
18. Не имей сто рублей, а имей сто друзей.
19. Не место красит человека, а человек — место.
20. Правда в огне не горит и в воде не тонет.
21. Правда — хорошо, а счастье — лучше.
22. Простота хуже воровства.
23. Работа дураков любит.
24. Риск — благородное дело.
25. Рыба ищет где глубже, а человек — где лучше.
26. С волками жить — по-волчьи выть.
27. Своя рубашка ближе к телу.
28. Скупость — не глупость.
29. Старый друг лучше новых двух.
30. Стыд — не дым, глаза не выест.
31. С кем поведешься, от того и наберешься.
32. Руби дерево по себе.
33. Худой мир лучше доброй ссоры.
34. Что наша честь, если нечего есть.
35. Чужое добро впрок нейдет.
36. Яблоко от яблони недалеко падает.
37. От трудов праведных не наживешь палат каменных.
38. Закон — что дышло: куда повернул, туда и вышло.

Обработка полученных данных. Ответы учащихся сводятся в общую таблицу (табл. 23). В строку «Итого» записывается максимальное число совпадений мнений учащихся о справедливости каждой из предложенных пословиц. Например, если по первому суждению (пословице) из 30 учащихся 12 ответили «да» и 18 «нет», то в итоговый результат записывается число 18. Показателем ЦОЕ является степень совпадения оценок, даваемых учащимися класса различным суждениям. Оно высокое, когда в каждой колонке значения чисел близки к максимуму (числу опрашиваемых). Это означает, что мнения, этические суждения школьников совпадают.

Для определения ориентировочного уровня ЦОЕ надо вычислить процент совпадения мнений по каждому суждению (пословице) по формуле:

$$C = \frac{100k}{p} \%,$$

где k — количество совпавших мнений по данному суждению (из строки «Итого»); p — число опрашиваемых.

Таблица 23

Сводная таблица мнений учащихся

№ п/п	Учащиеся	Номер пословицы							Сумма
		1	2	3	...	36	37	38	
1	Антонова	+	+	—		+	—	—	
2	Буланова	—	+	—		+	+	+	
3	Васильев	+	+	+		+	+		
n	...								
Итого (k)		15							
В %									

Далее все значения из последней строки таблицы складываются, и полученная сумма делится на количество суждений (в нашем случае — на 38). Получаем показатель ЦОЕ — C . Минимальное значение $C = 50\%$ (очень низкий уровень сплоченности), максимальное — 100% (очень высокая степень сплоченности). Если определять уровень ЦОЕ несколько раз, то можно наблюдать динамику развития сплоченности класса (ее увеличение или уменьшение за определенный период времени).

Для диагностики второго показателя воспитательной возможности классного коллектива (*нравственной направленности*) можно использовать тест «Размышляем о жизненном пути», предложенный Н. Е. Шурковой¹. Цель предлагаемого теста — выявить нравственную воспитанность как отдельных учащихся, так и нравственную направленность классного коллектива.

Проведение тестирования требует обязательных, строго исполняемых условий.

1. Оно проводится в абсолютной тишине, когда не раздается ни одного голоса, никто не высказывает своего отношения к вопросам, тем более исключается громкое произнесение ответов на вопросы.

2. Тестирование анонимно, школьники не подписывают своих имен и фамилий, но могут указать лишь половую принадлежность, поставив в углу листа букву *ю* или *д* (юноша, девушка).

3. Предварительно приготавливаются листы бумаги, они могут быть разлинованы в целях удобства подсчета, но можно предложить школьникам самим под наблюдением педагога заготовить таблицу для обсчета результатов.

¹ См.: Шуркова Н. Е. Новое в воспитательной работе школы. — М., 1991. — С. 59—69.

4. Важно, чтобы тональность организуемого с учащимися общения при тестировании содействовала искренности, откровенности и сосредоточенности школьника.

5. В том случае, если содержание тестов не может быть представлено для каждого школьника, вопросы поочередно зачитывают ровным монотонным голосом, так, чтобы интонационная насыщенность не повлияла на выбор ответа.

6. Ответы собираются немедленно после произведенного выбора.

Т а б л и ц а 24

Форма регистрирования выбора ответов

Вопросы	Номер ответа		
	а	б	в
1	+		
2		+	
3			+
...			

Школьнику (респонденту) предлагается выбрать один из трех ответов и знаком «+» обозначить свой выбор в пронумерованной графе (табл. 24).

Тест «Размышляем о жизненном опыте»

1. На пути стоит человек. Вам надо пройти. Что вы сделаете? — а) Обойду, не потревожив; б) Отодвину и пройду; в) Смотри, какое будет настроение.
2. Вы замечаете среди гостей невзрачную девушку, одиноко сидящую в стороне. Что вы сделаете? — а) Ничего, какое мне дело? б) Не знаю заранее, как сложатся обстоятельства; в) Подойду, заговорю непременно.
3. Вы опаздываете в школу. Видите, что кому-то стало плохо. Что вы сделаете? — а) Пройду мимо: я тороплюсь в школу; б) Если кто-то бросится на помощь, я тоже подойду; в) Позвоню по телефону «03», остановлю прохожих.
4. Ваши пожилые знакомые переезжают на новую квартиру. Что вы сделаете? — а) Предложу свою помощь; б) Я не вмешиваюсь в чужую жизнь; в) Если попросят, я, конечно, помогу.
5. Вы, покупая клубнику, забираете последний килограмм. Сзади слышите голос, сожалеющий о том, что не хватило клубники для сына в больницу. Ваша реакция: — а) Сочувствую, конечно, но останусь при своей клубнике; б) Пред-

- лагаю уступить половину; в) Не знаю, все зависит от настроения.
6. Узнаете, что несправедливо наказан один из ваших знакомых. Что вы сделаете? — а) Очень сержусь и ругаю обидчика последними словами; б) Ничего: жизнь вообще несправедлива; в) Вступаю за обиженного.
 7. Вы дежурный. Убираясь в классе, находите деньги. Что вы сделаете? — а) Они мои, раз я их нашел; б) Завтра спрошу, кто потерял; в) Может быть, возьму себе.
 8. Сдаёте экзамен. На что вы рассчитываете? — а) На шпаргалки, конечно, экзамен — это лотерея; б) На усталость экзаменатора; в) На свои знания.
 9. Вам предстоит выбирать работу. Как вы будете это делать? — а) Найду что-нибудь рядом с домом; б) Поищу высокооплачиваемую работу; в) Хочу создавать нечто ценное на земле.
 10. Вам предлагают три вида путешествий. Что вы выберете? — а) По нашей стране; б) По экзотическим странам; в) По одной из ведущих капиталистических стран.
 11. Вы пришли на субботник и видите, что все орудия труда разобраны. Что вы предпримете? — а) Поболтаюсь немного, потом видно будет; б) Уйду немедленно домой, если отмечать присутствующих не будут; в) Присоединяюсь к кому-нибудь, поработаю вместе с ним.
 12. Некий волшебник предлагает устроить вам обеспеченную жизнь без необходимости работать. Что вы ответите этому волшебнику? — а) Соглашусь с благодарностью; б) Сначала узнаю, скольким он обеспечил такую жизнь; в) Откажусь решительно.
 13. Вам дают общественное поручение. Выполнять его не хочется. Что происходит дальше? — а) Забываю о нем, вспомню, когда потребуют отчет; б) Выполняю, конечно; в) Увиливаю, отыскиваю причины, чтобы не выполнить.
 14. Побывали на экскурсии в замечательном, но малоизвестном музее. Сообщите ли вы кому-нибудь об этом? — а) Да, непременно расскажу товарищам и свожу их в музей; б) Не знаю, как придется; в) Зачем говорить, каждый знает, что ему надо.
 15. Решается вопрос, кто мог бы выполнить полезную для коллектива работу. Вы знаете, что способны ее сделать. Ваши действия: — а) Поднимаю руку и сообщаю о своем желании; б) Сажу и жду, когда кто-то назовет мою фамилию; в) Я слишком дорожу своим личным временем, чтобы соглашаться.
 16. Вы с товарищем в солнечный теплый день собрались ехать на дачу. Вдруг вам звонят и просят отложить поездку ради

- общего важного дела. Что вы сделаете? — а) Еду на дачу, согласно плану; б) Не еду, остаюсь, конечно; в) Жду, что скажет мой товарищ.
17. Вы решили завести собаку. Какой из трех вариантов вас устроит? — а) Бездомный щенок; б) Взрослый пес с известными вам повадками; в) Дорогой щенок редкой породы.
 18. Вы собрались отдохнуть после работы (учебы). И вот говорят: «Есть важное дело. Надо». Как вы реагируете? — а) Напоминаю о праве на отдых; б) Делаю, раз надо; в) Посмотрю, что скажут остальные.
 19. С вами разговаривают в оскорбительном тоне. Как вы к этому отнесетесь? — а) Отвечаю тем же; б) Не замечаю, это не имеет значения; в) Разрываю связь с собеседником.
 20. Вы плоховато играете на скрипке. Однако ваши родители непременно вас хвалят и просят сыграть для гостей. Что делаете? — а) Играю, конечно; б) Разумеется, не играю; в) Когда хвалят, всегда приятно, но ищу повод увильнуть от игры.
 21. Вы пригласили гостей. Как вы их примите? — а) Сам готовлю все блюда; б) Закуплю полуфабрикаты в «Кулинарии»; в) Приглашаю гостей только на кофе.
 22. Вдруг вы узнаете, что школу закрыли по каким-то причинам. Как вы встречаете такое сообщение? — а) Бесконечно рад, гуляю и наслаждаюсь жизнью; б) Обеспокоен, строю планы самообразования; в) Буду ожидать новых сообщений.
 23. Когда хвалят кого-то из ваших товарищей, что вы чувствуете? — а) Ужасно завидую, мне неудобно; б) Я рад, потому что и у меня есть свои достоинства; в) Я, как все, аплодирую.
 24. Вам подарили дорогую авторучку. На улице к вам подходят два парня и требуют отдать им подарок. Что вы делаете? — а) Отдаю — жизнь дороже; б) Постараюсь убежать от них, говорю, что у меня ничего нет; в) Не отдаю подарок.
 25. Когда наступает Новый год, о чем вы чаще всего думаете? — а) О новогодних подарках; б) О каникулах и свободе; в) О том, как жил и как собираюсь жить в новом году.
 26. Какова роль музыки в вашей жизни? — а) Она мне нужна для танцев; б) Она доставляет мне духовное наслаждение; в) Она мне просто не нужна.
 27. Когда вы уезжаете надолго из дома, как вы себя чувствуете вдали? — а) Снятся родные места; б) Хорошо себя чувствую, лучше, чем дома; в) Не знаю, надолго не уезжал.
 28. Портится ли у вас настроение, когда вы смотрите «Новости»? — а) Нет, если мои дела идут хорошо; б) Да, и довольно часто в настоящее время; в) Не замечал.

29. Вам предлагают послать книги в далекое горное село. Что вы сделаете? — а) Отберу интересные и принесу; б) У меня нет ненужных мне книг; в) Если все принесут, то и я тоже.
30. Можете ли вы назвать 5 дорогих вам мест на земле, пять общественно-исторических событий, 5 значимых для вас имен великих людей? — а) Да, безусловно, могу; б) Нет, на свете так много интересного; в) Не задумывался, надо бы посчитать.
31. Когда вы слышите о подвиге человека, что чаще всего приходит вам в голову? — а) У него был, конечно, свой личный интерес; б) Человеку просто повезло прославиться; в) Не перестаю удивляться поступку этого человека.

Анализ результатов производится таким образом.

1. Следует исключить из подсчета вопросы и ответы на них под номерами 10, 17, 21, 25, 26.

2. Подсчитать количество знаков «+» в первой графе на вопросы под номерами 1, 4, 14, 15, 27, 29, 30; потом количество знаков «+» во второй графе на вопросы под номерами 5, 7, 13, 16, 18, 20, 22, 23, 28; затем количество знаков «+» в третьей графе на вопросы под номерами 2, 3, 6, 8, 9, 11, 12, 19, 24, 31.

Если число данных выборов обозначается цифрой 13 или более, то это свидетельствует о достаточной нравственной воспитанности школьника, о том, что у него сформирована ориентация на другого человека.

Теперь следует подсчитать число учащихся с выбором такого рода, выразить его количество в процентах по отношению ко всем респондентам (предположим, мы получили цифру 54 %).

3. Подсчитать количество знаков «+» в первой графе на вопросы под номерами 2, 3, 5, 7, 8, 12, 13, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 31; затем количество знаков «+» на вопросы под номерами 1, 4, 6, 9, 11, 19, 27, 29, 30; затем количество знаков «+» под номерами 14, 15 в третьей графе. Если количество данных выборов обозначается цифрой 13 или более, то это свидетельствует о некоторой безнравственной ориентации, об отсутствии учета интересов окружающих людей, о позиции эгоистической и, возможно, индивидуалистической.

Теперь следует выразить число школьников с выбором такого рода в процентах по отношению ко всем респондентам (предположим, мы получили цифру 16 %).

4. Оставшееся число школьников, выбор которых не обнаружил явного предпочтения, характеризуется несформированностью нравственных отношений, наличием неустойчивого, импульсивного поведения, их отношение к другим людям зависит от случайного состояния.

Суждение о нравственной направленности учащихся всего класса можно вынести, если показатели выбора составляют 50 % и

выше. К примеру, если в классе 50% и более учащихся имеют положительную нравственную направленность, то и весь класс оценивается этой направленностью. Так же выносятся суждения об отрицательной и неустойчивой направленности.

Для диагностики третьего показателя воспитательной возможности классного коллектива применяются, как мы уже указали, методы социометрии.

Методика «Социометрия»

Цель: выявление межличностных отношений в классе.

Ход выполнения. Эксперимент может протекать в двух формах: путем выбора товарища по парте и «выбора в действии». В первом случае учащимся предлагается на листках написать фамилии выбранных ими одноклассников. Количество выборов может быть определенным (3—5 человек) и неопределенным (предлагается указать несколько фамилий школьников своего класса). В любом случае желательно соблюдать последовательность предпочтений (например, в первую, во вторую и в третью очередь). В зависимости от характера выявляемых отношений вопросы могут быть различными: «С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?», «С кем бы ты хотел жить в одной походной палатке?», «Назови трех учеников вашего класса, которых бы ты рекомендовал для участия в дискуссии с членами молодежных организаций других стран», «С кем из учеников вашего класса ты хотел бы готовиться к контрольной работе по математике?» Одни вопросы (критерии выбора) направлены на выявление эмоциональных связей, другие — деловых.

Обработка полученных данных. На основании результатов — высказанных учащимися выборов и предпочтений — составляется матрица выбора (табл. 25): по вертикали — список класса, по горизонтали — номера, под которыми значатся фамилии школьников. В каждой строке против номеров учащихся, выбранных данным школьником, проставляется количество выборов (1, 2 или 3). Например, поскольку Леонов выбрал 1) Васильева, 2) Иглова, 3) Климова, то ставятся соответствующие выборы на пересечении седьмой строки со столбцами 3, 5 и 6.

Если ученики выбрали друг друга (например, по данным приведенной матрицы, Антонова выбрала Дятлову, а Дятлова выбрала Антонову), то эти два выбора (с координатами (1, 4) и (4, 1) обводятся кружком (взаимный выбор).

Затем на отдельном листе вычерчивается социограмма (рис. 9), представляющая собой четыре концентрические окружности, в которые помещают все номера учащихся класса. Номера мальчиков обычно обводятся треугольниками, девочек — кружочками. В первый круг (центральный) помещают тех, кто набрал наибольшее

количество положительных выборов, так называемые «социометрические звезды», которые имеют в 2 раза больше среднего количества выборов, во второй круг — «предпочитаемых», имеющих среднее количество выборов, в третий — «пренебрегаемых» — число выборов меньше среднего, в четвертый — «изолированных» — не получивших ни одного выбора. Взаимный выбор обозначается сплошной линией между двумя соответствующими номерами, не-взаимный — сплошной линией со стрелкой (от того, кто выбирал, к тому, кого он выбрал).

Таблица 25

Матрица выбора

№ п/п	Кто выбирает	Кого выбирают															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1	Антонова				3										1	2	
2	Буланова				2										1	3	
3	Васильев					2		3					1				
4	Дятлова	3													1	2	
5	Иглов			1				3					2				
6	Климов			1		3		2									
7	Леонов			1		2	3										
8	Никитина				2			3							1		
9	Орехов			2		1							3				
10	Орфеев			1		3		2									
11	Павлов			2		1		3									
12	Родных			1				2				3					
13	Семенчук	3				2										1	
14	Тимофеева	2				3									1		
15	Устюгова					1		2							3		
Количество полученных выборов		3	0	7	6	6	1	8	0	0	0	1	3	6	4	0	
Количество взаимных выборов		3	0	3	3	2	1	3	0	0	0	0	1	2	3	0	

Для наглядности при большом количестве учащихся в классе указанные линии целесообразно вычерчивать различными цветами. Номера формальных лидеров (командира, старосты и т.д.) заштриховывают.

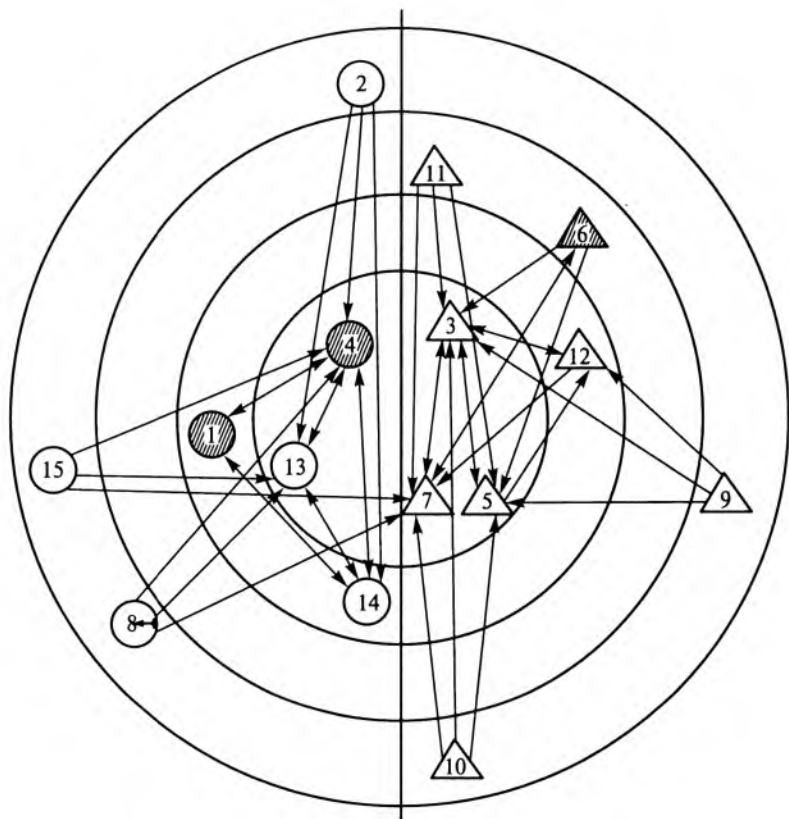


Рис. 9

Вопросы для самоконтроля

1. Какими основными параметрами определяется воспитательная возможность классного коллектива?
2. Какие методики можно применять при диагностике ценностно-ориентированного единства класса?
3. Как диагностируется нравственная направленность личности школьника и всего классного коллектива?
4. Как диагностируется социальный статус школьника в классном коллективе?

Глава 11

ДИАГНОСТИКА ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СЕМЬИ ШКОЛЬНИКА

11.1. Понятие о воспитательном потенциале семьи школьника

Семья как направляющая сила и образец для подражания играет ни с чем не сравнимую роль в становлении подрастающего человека как личности. Семья — первый коллектив, который дает ему представление о жизненных целях и ценностях, о том, что нужно знать и как себя вести.

Ребенок получает первые нравственные навыки применения этих представлений во взаимоотношениях с другими людьми, усваивает нормы, которые регулируют поведение в различных ситуациях повседневного общения. Объяснения, поучения родителей, их пример, весь уклад в доме, семейная атмосфера вырабатывают у детей привычки поведения и критерии оценки добра и зла, допустимого и порицаемого. Однако в силу того, что семьи бывают разными по своим воспитательным возможностям, в педагогике употребляется понятие «воспитательный потенциал семьи», сущность которого раскрывается в содержании его основных компонентов.

Важнейшим таким компонентом являются *внутрисемейные отношения*.

Внутрисемейные отношения выступают в форме межличностных отношений, осуществляющихся в процессе непосредственного общения.

Межличностное общение служит одним из социально-психологических механизмов становления личности. Потребность в нем носит общечеловеческий характер и является фундаментальной высшей социальной потребностью человека. Именно в процессе общения со взрослыми ребенок приобретает навыки речи и мышления, предметных действий, овладевает основами человеческого опыта в различных областях жизни, познает и усваивает правила взаимоотношений, качества, свойственные людям, их стремления и идеалы, воплощая постепенно нравственные основы опыта жизни в собственной деятельности. Уже в игре он моделирует жизнь взрослых с ее правилами и нормами.

Психологи отмечают, что уникальной характеристикой внутрисемейных отношений — супружеских и между родителями и детьми — является близость, представляющая исключительную воспитательную ценность. Прежде всего потому, что интимные узы воспитывающего и воспитанника неповторимы. Глубокий личный контакт между ними обуславливает эффективность общения, его воспитательную силу. С одной стороны, это находит выражение в интенсивности, прочности и глубине усвоения ребенком в процессе подражания и сопереживания нравственных позиций родителей, проявляющихся в их привычках, суждениях и оценках, в их отношении к другим людям, обществу, событиям и т.д.

С другой стороны, это проявляется в особой чувствительности, предрасположенности ребенка к внушению со стороны родителей к восприятию, их сознательных установок, касающихся его поведения.

В атмосфере любви и близости, делающих общение ребенка с родителями эмоционально насыщенным, удовлетворяется его потребность в положительных эмоциях, в которых он нуждается с момента рождения. Общение в семье оказывает сильнейшее влияние на детскую психику и в дальнейшем дает широкий простор для эмоциональных переживаний ребенка, реализации его потребностей и тем самым становится для него подлинной школой социальных чувств.

Вклад семьи в эмоционально-нравственное развитие личности особенно ощутим в эпоху, когда интеллектуализация и рационализация человеческих взаимоотношений и форм общественной жизни весьма заметны и оборачиваются угрозой одностороннего развития индивида, его «эмоциональной недостаточности».

Внутрисемейные отношения, таким образом, — важнейший фактор превращения человека в активного участника культурной жизни общества.

Для оценки внутрисемейных отношений психологи предлагают такую характеристику, как **психологическая коммуникабельность семьи**, включающая следующие виды внутрисемейных отношений: интеллектуальные, эмоциональные и волевые.

Интеллектуальные отношения между членами семьи определяются такими качествами, как умение быстро находить общий язык между собой, единодушно приходиться к общему мнению, устанавливать сходство суждений, сходство интересов к книгам, музыке, театру и к другим направлениям общественной культуры.

Основными показателями *эмоциональных связей* и отношений служат: единство в эмоциональных переживаниях, общность эмоционального настроения, доброжелательные отношения, притяжение друг к другу, любовь и желание быть вместе, уважение к

старшим в семье, проявление заботы старших о младших членах семьи.

Признаком *волевых отношений* является способность членов семьи к объединению усилий при преодолении трудностей и жизненных невзгод.

Состояние внутри семейных отношений определяет возможность функционирования и эффективность всех компонентов воспитательного потенциала семьи.

Другими наиболее значимыми компонентами являются ***нравственная направленность семьи и педагогическая культура родителей.***

Нравственная направленность семьи характеризуется уровнем соблюдения и выполнения в семье нравственных норм и принципов поведения. Этот параметр предполагает определение объективного содержания семейной жизни и целей, которые семья ставит, мотивов, побуждающих ее членов к деятельности, их интересов и идеалов, взглядов и убеждений.

Наличие общественно полезных целей делает семью коллективом, ячейкой общества. Когда цели семьи противоречат целям общества или являются общественно нейтральными, а тем более вредными, то такая семья не может быть названа коллективом.

Условно ее можно назвать семьей-корпорацией. При слабом закреплении социальной мотивации в поведении членов семьи она превращается из временного изолированного состояния в устойчивый коллектив: создается семья-корпорация, отличающаяся семейным эгоизмом, семейным индивидуализмом по отношению к другим семьям и более широким общностям (а иногда и к обществу в целом).

В нравственной направленности семьи значительную роль играет соответствующая направленность наиболее авторитетных ее членов, в особенности родителей.

Направленность семейного коллектива и воспитания определяется теми ценностями, которые приняты семьей. Они проявляются в понимании родителями целей и задач воспитания, в уровне развития у них чувства ответственности, гражданского долга перед обществом по воспитанию детей. Показательны в этом плане активность родителей в производственной и общественной деятельности, соотношение личного и общественного в поступках, мнениях и т. д.

Критериями педагогической культуры родителей служат их умение учитывать возрастные особенности детей (находить верный тон в отношениях с ними в зависимости от возраста), выявлять и объективно оценивать их положительные и отрицательные черты; стремление к педагогическому самовоспитанию; регулярное посещение лекций и бесед в школе; интерес к положительному опыту воспитания детей в других семьях и желание

использовать его на практике; достижение единых требований к детям.

Таким образом, воспитательный потенциал семьи определяется тремя компонентами: 1) психологической коммуникабельностью, 2) нравственной направленностью, 3) педагогической культурой родителей. Если все эти три составляющие имеют место в семье и достаточно хорошо проявляются, то можно говорить и судить о высоком воспитательном потенциале конкретной семьи.

11.2. Диагностика воспитательного потенциала семьи школьника

Для изучения воспитательного потенциала (ВП) семьи школьника имеется специально разработанная диагностическая методика. В ее основу положена содержательная характеристика ВП семьи, описанная в разделе 11.1. Выделены семь параметров для анкеты среза уровня развития ВП семьи (табл. 26), в которой эти параметры представлены в трехмерной шкале оценок, что позволяет намного упростить диагностическую процедуру. Это было необходимо потому, что в данной диагностике в основном применяется метод самооценки, т. е. родителям самим предоставляется возможность при помощи этой шкалы оценить ВП.

Таблица 26

Анкета уровня развития воспитательного потенциала семьи

Компоненты ВП семьи	Характеристики уровней развития компонентов ВП		
	низкий (н)	средний (с)	высокий (в)
1	2	3	4
Понимание целей и задач воспитания в семье	Отсутствие цели и задач семейного воспитания	Цели и задачи семейного воспитания чаще ставятся не в соответствии с требованиями педагогической науки, а вытекают из представлений данной семьи	Правильно понимаются цели и задачи воспитания в семье
Уровень педагогической культуры	Имеют низкий уровень психолого-педагогических знаний. От	Знания по педагогике и психологии имеют отрывочный ха-	Имеют хорошую подготовку по вопросам педагогики и психоло-

1	2	3	4
	посещений занятий педагогического всеобщего образования, посещая их только после неоднократных приглашений учителя и родительского актива	рактически. Занятия педагогического всеобщего образования, но часто не придают должного значения полученным на них знаниям. Самообразованием не занимаются	гии. Активно занимаются самообразованием, повышением уровня имеющихся знаний
Умение применять на практике методы и средства воспитания	Не умеют целенаправленно использовать педагогические средства и методы воспитания детей	Не всегда умело применяют теоретические знания на практике. Педагогические методы чаще всего используют интуитивно	Правильно и осознанно применяют соответствующие методы и приемы воспитания ребенка в семье
Наличие ответственности родителей за воспитание детей	Недостаточно ответственно, а в ряде случаев безответственно относятся к воспитанию своих детей. Не проявляют должных требований к ним, плохо контролируют учебу и поведение, не прививают положительных привычек	Стараются ответственно относиться к воспитанию детей в семье, однако в силу занятости, недостаточной педагогической грамотности или ряда причин внутрисемейного характера допускают отдельные ошибки в воспитании ребенка	Осознают ответственность перед обществом в воспитании детей. Систематически занимаются воспитанием, осуществляют контроль за поведением детей, создают в семье необходимые условия для успешного воспитания
Характер внутрисемейных отношений	Внутрисемейные отношения носят дезорганизованный, конфликтный, а в ряде случаев и аморальный характер	Видимых конфликтов во внутрисемейных отношениях не наблюдается, однако проявляются отдельные случаи отсут-	Полная согласованность внутрисемейных отношений. Наличие взаимопонимания между членами семьи

1	2	3	4
		вия взаимопонимания между членами семьи	
Наличие примера и авторитета родителей	Родители или один из них оказывают отрицательное влияние на формирование личности ребенка	Возможны проявления мещанства, вещизма, ложного авторитета и другие отклонения в нравственном примере родителей	Родители являются собой высоко-нравственный пример для детей и пользуются у них авторитетом
Согласованность семьи и школы в воспитании детей	Не поддерживают контактов со школой или поддерживают их только под нажимом учителя. К советам учителя либо проявляют равнодушие, либо сопротивляются требованиям школы. В воспитательной работе класса не участвуют	Согласованность только в отдельных случаях. Часто с доверием относятся к школе, но сами активного участия в воспитательных делах класса не принимают	Согласуют свои воспитательные воздействия с требованиями школы, прислушиваются ко всем советам учителя и стараются реализовать их на практике. Отзывчивы, инициативны, активны в воспитании ребенка

Работа по данной методике строится следующим образом.

Педагог, ответственный за ее проведение, организует цикл бесед с родителями по проблемам воспитания ребенка в семье. Завершается этот цикл знакомством с содержанием анкеты.

Каждый родитель учащихся определенного класса получает задание — изучить в домашних условиях совместно с другими членами семьи содержание анкеты и методом коллективного обсуждения отметить тот или иной уровень развития каждого параметра, окончательный результат сообщить педагогу.

Педагог совместно с представителями родительского комитета класса обобщает эти результаты, по мере необходимости (при наличии конкретных фактов) корректирует ответы и составляет «Диагностическую карту воспитательного потенциала семьи учащихся класса». Подобная карта представлена в таблице 27.

По диагностической карте можно определить общий индекс ВП каждой семьи и в какой-то мере сравнить их, выделить хороших родителей, организовать обмен опытом, создавая тем самым стимул для других родителей. Эта же карта позволяет наметить примерную тематику бесед с родителями в последующей совместной работе.

Таблица 27

Диагностическая карта воспитательного потенциала семей учащихся III «в» класса Чебоксарской средней школы № 44 (октябрь 1998 г.)

Фамилии родителей учащихся	Уровень развития обозначенного компонента						
	Понимание целей и задач воспитания семьи	Уровень педагогической культуры	Умение применять на практике методы и средства воспитания	Наличие ответственности родителей за воспитание детей	Характер внутрисемейных отношений	Наличие примера и авторитета родителей	Согласованность семьи и школы в воспитании детей
1	2	3	4	5	6	7	8
Алексеева	в	с	с	с	с	с	в
Ананьева	в	с	с	в	с	с	в
Быкова	в	с	с	с	с	с	в
Белоглазов	в	в	в	в	с	в	в
Бескорвайный	в	с	с	с	в	с	в
Голубовская	в	с	с	в	с	в	в
Гурьянова	в	с	с	с	с	в	в
Гаврилова	в	в	в	в	в	в	в
Давыдова	в	с	с	с	в	в	с
Дмитриев	в	в	в	в	с	в	в
Козлов	в	с	с	с	с	с	с
Кинонестова	в	с	с	в	с	в	в
Кудряшова	в	с	с	в	с	с	в
Кирганова	в	с	в	с	с	с	с
Маркин	в	с	с	с	с	с	в
Михайлов	в	с	с	с	с	с	с
Рыжов	в	с	с	с	с	с	с
Солдаткин	в	с	с	в	с	в	в
Теренина	в	в	в	в	в	в	в
Трифорова	в	с	с	в	с	с	с
Николаева	с	с	с	с	с	с	с

1	2	3	4	5	6	7	8
Лапина	в	с	в	в	в	с	с
Вершинин	в	в	в	в	в	в	в
Цыганова	в	в	в	в	с	с	в
Черникова	в	в	в	в	с	в	в
Шугуев	в	в	в	в	в	в	в

Учитель

Председатель родительского комитета

Вопросы для самоконтроля

1. Что вы понимаете под воспитательным потенциалом семьи?
2. В чем проявляется сущность нравственной направленности семьи?
3. В чем проявляется психологическая коммуникабельность семьи?
4. Чем характеризуется педагогическая культура родителей?
5. Какова методика диагностирования воспитательного потенциала семьи школьника?

Глава 12

ПЛАНИРОВАНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В КЛАССЕ НА ОСНОВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

12.1. Традиционная система планирования воспитательной работы и ее основные недостатки

Планировать — это в общем смысле составить план развития чего-нибудь. А что такое план? По С. И. Ожегову, план — это «заранее намеченная система мероприятий, предусматривающая порядок, последовательность и сроки выполнения работ»¹. В Советском энциклопедическом словаре несколько иная формулировка: «План — заранее намеченный порядок, последовательность осуществления какой-либо программы, выполнения работы, проведения мероприятий»². Взяв за основу эти определения, можно сформулировать два определения понятия *план воспитательной работы в классе*.

Первое — это заранее намеченная система конкретных работ учащихся, учителей и родителей, предусматривающая порядок, последовательность и сроки их выполнения.

Второе — заранее намеченный порядок, последовательность осуществления программы воспитания школьников, предусматривающая систему конкретных работ учащихся, учителей и родителей по выполнению этой программы на уровне каждой возрастной группы.

В связи с тем что долгое время в системе народного образования не было четкой и конкретной программы воспитания школьников, традиционная система планирования воспитательной работы на уровне класса осуществлялась в аспекте первого определения. Имевшиеся в 80-х годах методические пособия «Примерное содержание воспитания школьников» под редакцией доктора педагогических наук, профессора И. С. Марьенко (М., 1976) и программа «Ориентир»³ для пионерских классов сыграли большую роль

¹ Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М., 1987. — С. 421.

² Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. — М., 1984. — С. 1006.

³ См.: Программа «Ориентир»: Рекомендации II Пленума ЦК ВЛКСМ по содержанию и методике работы с пионерами // Воспитание школьников. — 1967. — № 3, 4.

в постановке воспитательных задач при планировании работы с классом. Однако эти задачи не могли быть конкретными для каждого ученика, их родителей, учителей и всего конкретного класса из-за отсутствия необходимой информации по «входным» параметрам в начале учебного года и того, какая информация должна быть на «выходе», т. е. в конце учебного года. Поэтому из-за отсутствия как в науке, так и в практике апробированной диагностической программы в те годы рекомендовалась следующая примерная структура плана воспитательной работы:

1. Краткая характеристика класса.
2. Воспитательные задачи.
3. Основные направления и формы деятельности классного коллектива.
4. Координация воспитательной деятельности учителей, работающих в классе.
5. Работа с родителями.

Примерно такая структура уже много лет является основой в планировании воспитательной работы классных руководителей, поэтому она и называется традиционной.

В первом разделе плана дается характеристика класса. Она отражает состояние классного коллектива, успеваемость и дисциплину учащихся, наличие у них таких качеств, как трудолюбие, организованность, общественная активность и др. Называются ученики, требующие к себе особого внимания. При подготовке этого раздела воспитатели используют результаты изучения класса в целом и отдельных учеников, выявления уровня их воспитанности. Особое внимание обращается на уровень развития в классе общественного мнения, на наличие традиций, интересов и стремления к самовоспитанию, гражданской зрелости классного коллектива и отдельных учащихся.

Во втором разделе плана формулируются основные, ведущие задачи, которые классный руководитель будет решать в учебной четверти, полугодии или в течение учебного года. Содержание этого раздела в основном исходило из указанных выше пособия и программы.

В третьем разделе плана раскрываются основные направления, формы и методы деятельности классного коллектива. Он составлялся по определенной форме: содержание, формы и методы работы, сроки выполнения, исполнители, отметка о выполнении. При подготовке этого раздела классные руководители также опирались на названные методические рекомендации.

В четвертом разделе плана, посвященном работе с учителями, предусматривались мероприятия по координации воспитательной работы всех учителей, работающих в классе. В нем намечалось проведение индивидуальной работы с учителями, а также педагогических совещаний (малых педсоветов) по наиболее важным вопро-

сам организации воспитательной работы в классе, по обеспечению комплексного подхода к воспитанию школьников.

Заключительный раздел отражал работу с родителями и общественной ответственностью: намечались различные формы работы с родителями, темы родительских собраний и сроки их проведения, указывалось также, какие семьи необходимо посетить и в какие сроки, кого из родителей вызвать для беседы, кого привлечь для руководства кружками, для проведения вечеров и утренников, когда будут проводиться консультации для родителей. Вместе с тем в плане предусматривалось и привлечение общественности по месту жительства к воспитанию детей.

Для составления характеристики класса предлагалась следующая программа изучения учащихся и классного коллектива.

Основные вопросы при изучении личности школьника

I. Общие сведения об ученике

1. Фамилия, имя; число и год рождения.
2. Где живет школьник.
3. Где и кем работают родители.
4. Состав семьи, ее культурный уровень, материальное положение.
5. Взаимоотношения в семье.
6. Характер воспитания в семье.
7. Режим и досуг школьника.
8. Участие в домашнем труде.
9. Друзья и знакомые вне школы.
10. Наиболее важные события в жизни ученика.
11. Состояние здоровья (по данным школьного врача).

II. Общий уровень развития

1. Общее развитие. Культура речи, кругозор, начитанность, регулярность чтения, широта и устойчивость читательских интересов, посещение кино, театров, музеев, стадионов и т. п.

2. Отношение к учебному труду. Регулярность посещения учебных занятий. Опоздания на уроки. Внимательность на уроке. Система в подготовке домашних заданий. Умение самостоятельно организовать свой учебный труд. Забота об усвоении пропущенного материала. Отношение к успехам и неудачам в учебном труде. Интерес к знаниям.

3. Успеваемость ученика. Ее характеристика по разным предметам. Предметы, наиболее любимые учеником. Предметы, которые даются ему легко и в которых он встречает затруднения. Умение применять знания на практике, в жизни.

4. Отношение к физическому труду. Отношение к работе по самообслуживанию. Выполнение общественных поручений трудового характера. Интерес к работе в школьных мастерских и на пришколь-

ном участке, к участию в производительном труде за пределами школы. Проявление инициативы и самостоятельности в физическом труде. Предпочитаемые виды труда. Организованность в труде.

5. Уровень дисциплины. Знание «Правил для учащихся» и качество их выполнения. Навыки и привычки культурного поведения. Организованность на уроке. Вежливость в обращении со взрослыми, товарищами. Опрятность.

6. Интересы и склонности. Учебные интересы. Интересы в области литературы, искусства, науки, техники, спорта. Их широта и устойчивость. Кружки, в которых ученик работает, и детские учреждения, которые посещает. Интересующая профессия. Взаимосвязь между интересами и выбором будущей профессии.

III. Общественное лицо и общественная работа

1. Участие в общественной жизни класса, отряда. Интерес к жизни класса и степень активности в общественной работе. Работа в пионерской или комсомольской организации.

2. Характер выполнения общественной работы. Добросовестность. Умение довести начатое дело до конца, вовлечь в работу других учеников. Организационные навыки.

3. Место ученика в классном коллективе. Связь с коллективом или оторванность от него. Отношение к нему других учащихся класса. Пользуется ли уважением и авторитетом в классе.

IV. Основные черты личности ученика

1. Общественное сознание. Мировоззрение. Основная направленность общественных идеалов и стремлений. Умение воплощать идеалы в конкретных делах — в учении, общественной работе, труде. Мотивы учебной и общественной работы.

2. Моральные качества. Чувство любви к Родине. Интерес к событиям в нашей стране. Готовность оказать помощь своим трудом школе и обществу. Чувство коллективизма, чувство долга и ответственности, правдивость и честность, принципиальность, скромность. Отношение к родителям и другим членам семьи, отношение к учителям, старшим, товарищам. Чуткость и внимание к окружающим людям. Дружба с детьми других национальностей.

3. Волевые черты характера. Целеустремленность. Активность — решительность, смелость, самостоятельность, инициативность. Организованность — выдержка, самоконтроль, уверенность в себе, дисциплинированность. Стойкость, настойчивость, упорство, мужество, самокритичность, скромность.

4. Особенности темперамента школьника и характеристика психических процессов. Сила, уравновешенность и подвижность нервных процессов. Быстро или медленно реагирует на вопросы, говорит, делает. Преобладают процессы возбуждения или тормозные. Легко ли переключается с одного дела на другое. Каковы осо-

бенности интеллектуальных и эмоциональных процессов: речи, внимания, памяти, эмоций. Как ученик выражает свои чувства.

У. Педагогические мероприятия, намеченные классным руководителем на основе изучения ученика

1. Какие качества и как нужно развивать и совершенствовать.
2. Что делать для преодоления недостатков в поведении школьника.

Программа изучения ученического коллектива

I. Состав класса

1. Возрастной состав.
2. Познавательный уровень, развитие учащихся.
3. Работоспособность и успеваемость.
4. Общественное лицо класса. Активность участия в общественных делах. Выполнение общественных поручений. Идеино-политическая направленность, сознательность учащихся.

II. Сплоченность класса

1. Наличие групп по деловым интересам или отрицательного характера. Отношение учащихся: друг к другу, к делам класса.
2. Склонность проводить время вместе в школе и вне ее, вместе развлекаться или совместно заниматься.
3. Дружба между мальчиками и девочками.
4. Защищают ли школьники членов своего коллектива вообще.
5. Если в классе есть круговая порука, то в чем она выражается.
6. Переживают ли школьники удачи и неудачи своего класса.
7. При проведении школьных мероприятий стараются держаться вместе или разобщенно.

III. Организованность класса

1. Умение самостоятельно организоваться для выполнения коллективных дел. Умение распределять между собой работу и выполнять ее наиболее рационально.
2. Умение терпеливо и внимательно выслушивать друг друга (на собраниях, перемене, при выполнении различных дел).
3. Послушание при выполнении распоряжений старших или административных лиц.

IV. Общественное мнение в классе

1. Какие поступки своих товарищей учащиеся одобряют, какие — осуждают.
2. Как и в какой форме выражают одобрение и неодобрение.
3. Есть ли расхождения между тем, что они говорят, и тем, что делают.
4. Критика и самокритика в классе.

V. Характер товарищеских связей в коллективе

1. Что связывает школьников: общее место жительства, место за партией, интересы, общая работа.
2. Где дружат учащиеся — только в школе или и вне ее.
3. Внимательность к товарищам. Стремление помогать им. В чем выражается эта помощь.
4. Требовательность к друзьям. Умение видеть недостатки.
5. Отношение к дезорганизаторам, к отличникам, к активу, к неуспевающим.
6. Отношение учащихся к сверстникам, имеющим физические недостатки.

VI. Актив класса

1. Состав актива.
2. Официальный (выборный) и фактический активы.
3. Имеет ли актив авторитет.
4. Выполняются ли распоряжения актива.
5. Как относятся активисты к товарищам по классу.
6. Есть ли ученики, постоянно находящиеся в активе.
7. Живут ли общешкольные активисты жизнью класса, не отрываются ли они от класса. Уважают ли их в классе, пользуются ли они авторитетом в классе.

VII. Связь классного коллектива с общешкольным

1. Знают ли в классе о том, что происходит в школе в целом и в других классах.
2. Вносятся ли предложения об улучшении жизни школы.
3. Выполняются ли общешкольные поручения (постоянные и эпизодические).
4. Каков характер связей учащихся с другими классами (шефство, соревнование, совместные дела).
5. Как класс участвует в общешкольных мероприятиях.

VIII. Мероприятия по дальнейшему сплочению классного коллектива

1. Какие педагогические мероприятия следует провести в классе в целях сплочения и организации классного коллектива.
2. Как использовать классный коллектив для воспитательного воздействия на отдельных учащихся.

Этот перечень вопросов, разумеется, не был обязателен для всех классных руководителей, особенно тех, кто работал уже много лет. У них эта схема годами отработывалась, совершенствовалась, в чем сказывалось мастерство, интуиция опытных педагогов. Однако для начинающих воспитателей и выпускников педагогических вузов она служила основной программой к действию.

Традиционная система планирования воспитательной работы в классе жизнеспособна и дает определенные результаты. Однако это справедливо до тех пор, пока не появится другой подход к планированию подобной работы, более эффективный, более гибкий и удобный для исполнения.

Воспитательная работа — работа творческая. Успех ее во многом зависит от педагогического мастерства воспитателя, от знания им индивидуальных особенностей своих учеников, наконец, от правильности, т.е. научной обоснованности воспитательных задач, поставленных перед учителями, учащимися, классным коллективом, родителями.

План — это рабочий инструмент, средство для повышения качества воспитательной работы классного руководителя (воспитателя). Этот документ должен быть глубоким по смыслу, кратким и конкретным по содержанию. Однако деятельность классного руководителя не может сводиться к работе по плану ради плана. Главная цель деятельности — в соответствии с планом оказать «оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией, с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением)»¹.

С позиций высказанных положений основными недостатками традиционной системы планирования воспитательной работы в классе являются:

- отсутствие достаточно полной объективной информации для определения системы педагогических задач при планировании предстоящей воспитательной работы;
- игнорирование динамики развития личности каждого школьника и всего классного коллектива;
- поверхностное знание и учет межличностных отношений внутри классного коллектива, его формальной и неформальной структуры;
- субъективность и необоснованность выявления, формулировки и постановки педагогических задач, соответственно определения содержания, форм и методов их решения;
- отсутствие достаточной информации для планирования совместной деятельности учащихся, учителей и родителей;
- интуитивный подход в составлении характеристик учащихся и классного коллектива на уровне «мне так кажется»;
- неудобство по форме заполнения для оперативного (т.е. повседневного) использования.

¹ Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования. — М., 1995. — Вып. 3. — С. 60.

12.2. Общая методика планирования воспитательной работы в классе на основе педагогической диагностики

В научном управлении планирование признается важнейшей функцией. Многие исследования указывают на сильную положительную связь между планированием и успехом организации любого дела, в том числе и воспитательной работы с учащимися.

План служит основным средством управления совместной деятельностью учителей, родителей и самих детей в их воспитании. Каких результатов стремится достичь этот коллектив (учителя, учащиеся и родители) в конце учебного года и на промежуточных этапах, когда, кто и что для этого должен будет сделать? Ответы на все эти вопросы должны быть учтены в ходе планирования.

Нельзя планировать совместную воспитательную деятельность без четкого представления о цели воспитания. Цель — как общее понятие — это образ того результата, который стремится получить субъект, выполняя те или иные действия. Но такой целью может служить только образ результата, во-первых, с фиксированным временем его получения; во-вторых, мотивирующего действия субъекта в направлении его достижения; в-третьих, соответствующего потребностям и возможностям организации; в-четвертых, операционально определенного (контролируемого).

Образы желаемого будущего, и в первую очередь цели — как наиболее конкретные, ясные и определенные из них выполняют в деятельности людей множество важных функций, что и заставляет относиться к целям и их постановке с особым вниманием.

Фиксируя в ясной и осязаемой форме образ желаемого результата, цели воспитательного процесса ориентируют деятельность педагогов, родителей и самих учащихся на выбор средств и создание условий, необходимых и достаточных для их достижения.

Обоснованный выбор приоритетных целей позволяет сконцентрировать усилия на направлении «главного удара», не распыляться, рационально и экономно расходовать время, силы и другие ресурсы.

Четко сформулированные цели выступают в роли эталона, стандарта, с которым можно соотносить промежуточные результаты работы, внося в нее оперативные и даже опережающие коррективы. Не менее важно то, что анализ достижения поставленных целей может способствовать углубленному самоанализу, выявлению проблем профессиональной и учебной деятельности, проблем компетентности.

В совместной работе наличие всеми принятых, согласованных целей является необходимым условием организованности, сплоченности, интегрированности общей деятельности, умножения индивидуальных потенциалов ее отдельных участников, т. е. цель выступает как мощный координатор и интегратор. Отсутствие же

четко определенных желаемых результатов приводит к множеству дефектов, непроизводительных затрат, к низкому качеству работы и неудовлетворенности ее участников.

Общепринято, что ведущей целью воспитания остается идущий из глубины веков идеал всестороннего и гармоничного развития личности. В разные исторические эпохи в эти понятия вкладывали разное содержание. В условиях сегодняшнего уровня развития общества это содержание определяется теми общественными отношениями, в которые вступает молодой человек после окончания школы. Тщательно проанализировав эти общественные отношения, можно заключить, что всестороннее формирование личности предполагает развитие:

- творческих способностей и дарований личности;
- личности как работника, производителя материальных и духовных благ;
- личности как общественного деятеля;
- нравственной и культурной личности;
- личности как носителя высоких этических и эстетических ценностей;
- правильных (социально и экономически обоснованных) материальных и духовных потребностей.

В этом определении мы специально опускаем физическое развитие личности. Тем самым хотим сказать, что всесторонне могут развиваться все люди, даже имеющие некоторые физические недостатки, но главное условие — чтобы они были умственно полноценными. Этому в жизни немало конкретных примеров. Включая в приведенное определение такую важную сторону, как физическое развитие личности, мы приходим к краткому обозначению свойств и качеств, определяющих всестороннее и гармоничное развитие личности.

Исходя из сформулированного общего определения цели воспитания, которая реализуется у каждого человека в течение всей его жизни и в разной степени, мы выделяем ту часть этой цели и ту часть ее содержания, которые должны быть реализованы в школьные годы. В педагогической диагностике в разрезе каждой возрастной группы (класса) изучаются и фиксируются уровни развития личностных качеств, психических и физических свойств личности школьника, по которым можно судить, в какой степени эта часть цели реализуется. Поэтому соответствующие диагностические карты несут информацию, которая необходима в планировании воспитательной работы в классе.

Анализируя содержание диагностической карты общего физического развития учащихся, можно четко и конкретно определить задачи по физическому воспитанию; диагностической карты развития социальных качеств учащихся — задачи нравственного и эстетического развития; диагностических профориентационных карт

каждого школьника — профориентационные задачи и задачи по развитию творческих сил и способностей каждого из них; диагностических данных воспитательной возможности классного коллектива — задачи формирования и развития данного коллектива; диагностической карты воспитательного потенциала семей учащихся — задачи по работе с родителями и, наконец, диагностические данные общего состояния учебного процесса в классе — задачи по совершенствованию учебной деятельности.

Задачи по каждому объекту педагогической диагностики, в свою очередь, дифференцируются отдельно для учителей, родителей и самих учащихся. Кроме этого они определяются в системе перспективного развития педагогического процесса как стратегические (к моменту завершения обучения в школе), тактические (на учебный год или полугодие) и оперативные (каждодневные, постоянные).

По результатам анализа диагностических данных и сформулированных педагогических задач классный руководитель или учитель начальных классов (воспитатель) разрабатывает программу воспитания учащихся своего класса, которая является важнейшим опорным документом при составлении оперативного плана на конкретный учебный год. Эта программа определяет объем работы, служит основанием для оценки деятельности, а мера ее реализации обуславливает меру профессионального удовлетворения, составляя часть общего «проживания счастья» (Н. Е. Щуркова).

«Надо признать, что работа сегодняшнего классного руководителя в школе бессодержательна, будучи лишенной программы воспитания. Не случайно воспитательный процесс сужается до обучения научным знаниям. Педагог неосознанно ограждает себя от тяжких переживаний “беспрограммного профессионала”, сужая объем своей работы до объема имеющихся учебных программ, выполнение которых и становится основой его профессионального самочувствия. Бессодержательность воспитания легко прослеживается: педагог ориентирован на праздники и на погодно-природные обстоятельства, на события социального или этического плана. В период общественного кризиса появилась ориентация на старинные обычаи и обряды: педагог с детьми проводит гадания, воссоздает языческие праздники, водит хороводы и поет старинные обрядовые песни, играет в поклонение святым, ввергая детей в проживание древнего средневекового мировоззрения. Таким безграмотным способом заполняется пустота работы, которая и не может быть иной без наличия программы воспитания»¹.

Программа воспитания — это содержание деятельности классного руководителя, учителей, родителей и самих учащихся, направленной на решение каждой по достижению общей воспитательной

¹ Щуркова Н. Е. Классное руководство. — М., 1999. — С. 114.

цели, которая наполняется совокупностью поэтапно решаемых педагогических задач. В условиях, когда педагогические задачи формулируются на основе данных педагогической диагностики, для каждого класса эта программа воспитания строго индивидуальна и уникальна, хотя значительная ее часть реализуется в масштабе школы. Тем не менее классный руководитель индивидуализирует общую программу школьного воспитания и, индивидуализируя школьное воспитание, прослеживает становление личности школьника, способствуя наилучшему развитию отдельной личности.

Программа вооружает педагога конкретным содержанием воспитательной работы именно для данного класса при конкретных обстоятельствах. Этот ее вариант рассчитан на один год работы с детьми, их родителями и учителями, работающими с этим классом. Когда определены задачи воспитания и создана программа воспитания, классный руководитель целенаправленно приступает к составлению «Оперативного плана воспитательной работы с классом».

Особенностью такого плана является наглядность и возможность контроля за ходом исполнения его составляющих со стороны всех участников учебно-воспитательного процесса — учащихся, их родителей, учителей-предметников и самого классного руководителя.

План выполняется на листе плотной ватманской бумаги (размер А1) и состоит из центральной и периферийных частей (рис. 10). В ней отражены следующие диагностические данные.

1. Уровень развития социальных качеств учащихся в виде графической кривой, построенной по диагностическим показателям за предшествующие два учебных года.

2. Уровень физического развития учащихся также в виде кривой, построенной на основе суммарных показателей за предшествующие два года.

3. Характеристика профессиональных интересов школьников с указанием на то, кто из них в каких кружках предпочитает заниматься.

4. Социальный статус каждого ученика в классном коллективе. Ближе к центру указываются номера (по списку) учеников, набравших наибольшее количество положительных выборов (см. с. 192 и рис. 9), во втором круге — «предпочитаемых», в третьем — «пренебрегаемых», в четвертом — «изолированных».

5. В центре указан коэффициент ЦОЕ класса ($C + 0,35$).

Слева одна над другой помещены две таблицы. В верхней из них дан пронумерованный список учащихся класса (в центральной части вместо фамилий и имен школьников фигурируют порядковые номера из этого списка) и напротив каждого школьника записано общественное поручение, которое выполняет именно он.

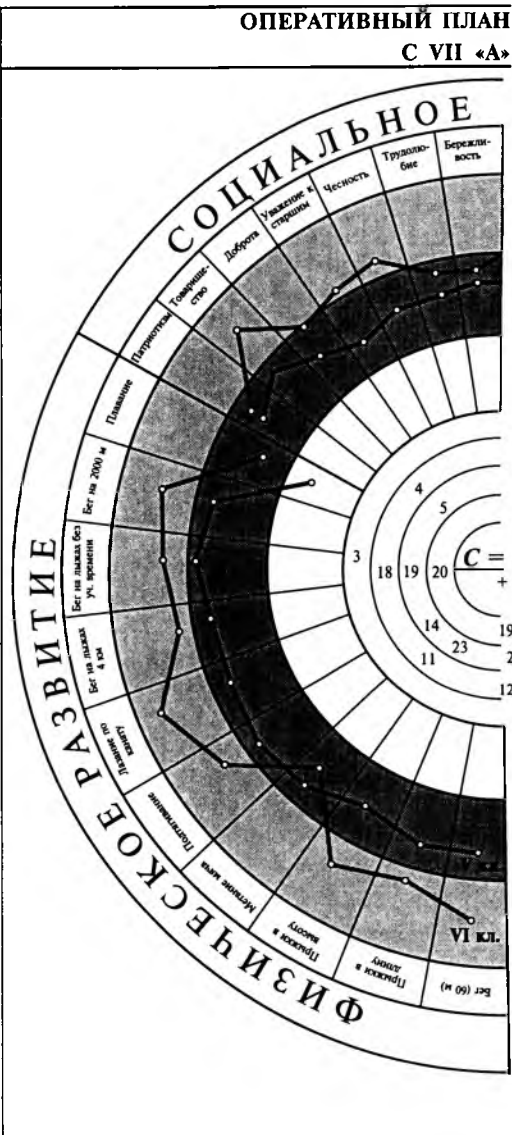
Ниже и также слева от центральной части помещается таблица, в которой отражены коллективные творческие дела (КТД)

ОПЕРАТИВНЫЙ ПЛАН

С VII «А»

№ п/п	Фамилии учащихся	Общественное поручение
1	Аксюк О.	оформление газет
2	Батурина О.	поздравления
3	Белова Е.	дежурство по шк.
4	Васильева Н.	библиотекарь
5	Вишневская К.	проверка см. обуви
6	Гаврилина А.	дежурство по шк.
7	Гусева К.	разучивание песни
8	Давыдова Т.	дежурство в стол.
9	Зайцева Е.	разучивание песни
10	Казанова Н.	разучивание танцев
11	Кляпова Е.	ремонт мебели
12	Крысин Е.	спорт. мероприятия
13	Кузьмин К.	дежурство в стол.
14	Лукиянов Д.	библиотекарь
15	Миткина Д.	оформление газеты
16	Овинкина Л.	пом. кл. руководит.
17	Рулькова Е.	комнатные цветы
18	Рыжова Н.	поздравления
19	Самушкова Л.	дежурство в классе
20	Севрюкова М.	работа с отстающ.
21	Сергеева О.	работа с отстающ.
22	Спиридонова Т	связь с родителями
23	Храмова О.	разучивание танцев

№ п/п	Работа актива (КТД) (РА)
1	День учителя
2	Фестиваль сказок
3	День здоровья
4	Новогодняя газета
5	Рыцарский турнир
6	А ну-ка, девочки
7	Школьный фестиваль
8	Успеваемость в классе
9	Юморина-95
10	Дежурим в школе
11	Генеральная уборка в классе
12	День именинника
13	Идем в театр
14	Что мы читаем
15	Ремонтные работы

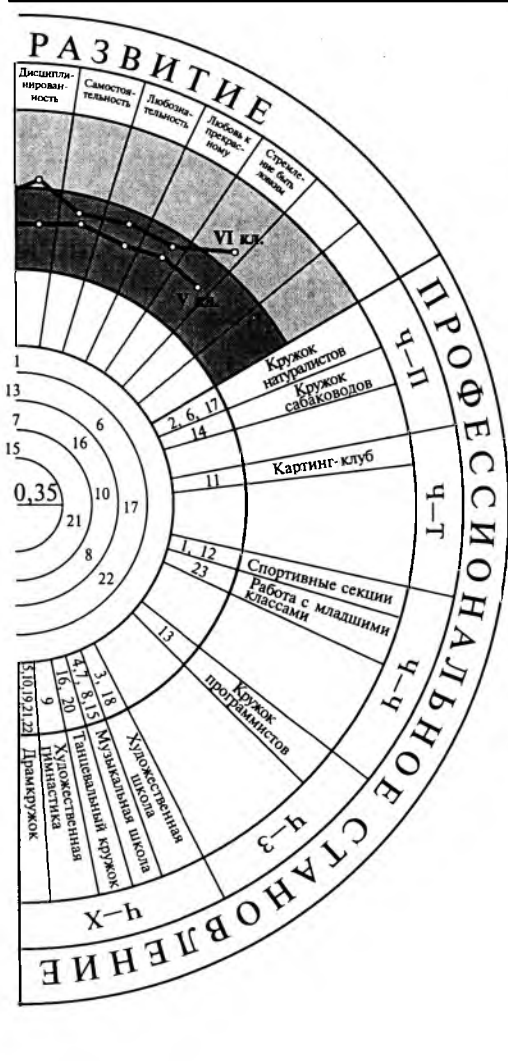


Сентябрь	Октябрь	Ноябрь	Декабрь	Январь
РА-10, РУ-1 РУ-3 РУ-3 РУ-3, РА-13 РА-1, 8, 11, 12; РР-1, 4	РА-1, РУ-4, РР-1 РУ-4, РР-2 РУ-4 РУ-4 РА-3, 8, 11	РА-14 РУ-4, РА-15 РА-2, РУ-4 РУ-4, 6; РА-12, РР-1 РА-8, 11	РУ-4 РУ-4, РР-2, 7 РУ-4, РА-13, РР-5 РА-4, 8, 11; РУ-4 РА-3	РУ-4, РА-14 РУ-4, РА-15 РУ-4, РР-7 РА-8, 11

Рис. 10

**ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
КЛАССОМ**

№ п/п Работа учителей (РУ)



- 1 Оформление документации класса
- 2 Проверка дневников
- 3 Беседы «Научная организация труда»
- 4 Беседы «Поговорим о воспитанности»
- 5 Подготовка КВН по русскому языку
- 6 Оказание помощи по подготовке «Дня именинника»

№ п/п Работа родителей (РР)

- 1 Проведение «Дня именинника»
- 2 Беседы о санитарии и гигиене
- 3 Беседы о правилах дор. движения
- 4 Поздравление с «Днем учителя»
- 5 Подготовка к Новому году
- 6 Встреча с участниками Великой Отечественной войны
- 7 Лыжная прогулка
- 8 Участие в проведении «Дня здоровья»

Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь
РУ-4 РУ-4, РР-7 РУ-4, 6; РА-12, РР-1 РА-5, 11; РУ-4 РА-8	РА-6, РУ-4, РР-7 РУ-4, РА-15 РУ-4, РА-13 РА-7, 9, 11	РУ-4, РА-14 РУ-4 РУ-4 РА-8, 11; РУ-4	РУ-4, РР-6 РУ-4, РА-15 РУ-4, 6; РА-12, РР-1 РА-3, 11, 14; РР-3	

актива учащихся класса (РА) — общие классные мероприятия, либо уже запланированные на четверть, полугодие, либо вносимые в эту таблицу и в календарный план по мере возникновения идей их проведения.

С правой стороны от центральной части расположены еще две таблицы. Верхняя из них отражает планируемые составляющие работы учителя (РУ), нижняя — мероприятия, организуемые и проводимые по инициативе и с участием родителей школьников (РР).

Все пространство внизу листа — под таблицами слева и справа, а также под центральной частью — отведено для календарного плана внеклассных и внеурочных мероприятий, проводимых учителями (РУ), активом учащихся (РА) и родителями школьников (РР). Для наглядности все нижнее пространство разделено на десять вертикальных участков, соответствующих месяцам учебного года (сентябрь — июнь). Внутри каждого месяца вертикальный столбик разделен на пять горизонтальных линий в соответствии с неделями месяца. В запланированном для конкретного мероприятия месте (месяц, неделя) проставляется условное обозначение исполнителей (учитель — РУ, актив учащихся — РА, родители — РР) и через тире — порядковый номер, указывающий, о какой работе идет речь, в соответствии с номерами этих мероприятий в боковых таблицах схемы.

После утверждения администрацией школы план помещается на стенде в классе, чтобы он был всегда на виду у учителей, учащихся и родителей.

Заполняется он постепенно, на протяжении всего учебного года. Считается нормальным, когда сначала в плане незаполненных мест больше, чем заполненных. Поэтому этот план и называется оперативным. По нему педагог сверяет свои замыслы и их реализацию, в него вносятся коррективы, когда дети, учителя и родители придумывают новые дела или когда происходят события, требующие обязательного в них участия.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Расскажите кратко о традиционной системе планирования воспитательной работы в классе.
2. Каковы основные недостатки традиционной системы планирования воспитательной работы в классе.
3. Из каких блоков и вопросов состояла программа изучения классного коллектива в 80-е годы прошлого века?
4. Какова общая методика планирования воспитательной работы в классе на основе данных педагогической диагностики?
5. Как оформляется «Оперативный план воспитательной работы в классе»?
6. Дайте сравнительную характеристику традиционных планов воспитательной работы в классе и планов, составленных на основе данных педагогической диагностики.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ПРИМЕРНЫЕ КОНСПЕКТЫ БЕСЕД, ПРОВОДИМЫХ С УЧАЩИМИСЯ ПРИ ДИАГНОСТИКЕ СОЦИАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ

ВАРИАНТЫ БЕСЕД ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Патриотизм

Обсуждаются вопросы:

1. Любовь к родному краю, бережное отношение к природным богатствам, зеленым насаждениям, животным, птицам.
2. Участие в благоустройстве, озеленении двора школы, своего двора, улицы.

Оборудование: грампластинка с записью песни В. Баснера на стихи М. Матусовского «С чего начинается Родина?», репродукции с картин русских художников: А. Куинджи «Березовая роща», И. Шишкина «Утро в сосновом лесу» и др.

Ход беседы

Работа начинается с прослушивания песни «С чего начинается Родина?». У детей спрашивают, понравилась ли им эта песня и почему? Учитель обращается к школьникам:

— Ребята, сегодня мы с вами поговорим о патриотизме, т. е. о любви к своей Родине.

Равнины России, ее горы, реки, снега Севера, наш язык, наш образ жизни, наша культура, наша история, флаг над кораблем, радиопозывные Москвы — не перечислишь всего того, что стоит за словом Родина. Скажем о главном, о любви к ней. Это чувство естественно, как солнце, вода, воздух. Это чувство рождается вместе с нами и крепнет по мере того, как мы растем и крепнем.

Любовь рождает долг — так устроен человек. Твой долг перед Родиной — учиться.

Вдумайтесь в смысл этих слов. И вам станет ясно: ты учишься и для себя, и для Родины. Как сможешь ты трудиться для нее, не овладев знаниями? Как защитить ее в трудный час? Как выдержать экзамен жизни?

Растите трудолюбивыми и сильными, мужественными и добрыми. Вы должны расти такими, потому что именно от вас зависит завтрашний день страны.

Послушайте рассказ К. Д. Ушинского «Наше Отечество».

«Наше Отечество, наша Родина — матушка Россия. Отечеством мы зовем Россию, потому что в ней жили испокон веков отцы и деды наши. Родиной мы зовем ее потому, что в ней мы родились, в ней говорят на родном для нас языке, и все в ней для нас родное; а матерью — потому, что она вскормила нас своим хлебом, вспоила нас своими водами, выучила своему языку, как мать защищает и бережет нас от всяких врагов... Много есть на свете и кроме России всяких хороших государств и земель, но одна у человека родная мать — одна у него и Родина».

Любовь к Родине особенно проявляется в трудное время, во время войны. Послушайте рассказ А. Махнача о защитниках Брестской крепости.

Дети бессмертного гарнизона

Такое выпало мне в жизни: я видел подвиг детей Брестской крепости... Мы, офицеры, старались оберегать их. Держать в укрытии, подальше от огня. Поручали ухаживать за ранеными, набивать патроны. Но наступали особенно трудные минуты, и они сами шли туда, где хоть чем-нибудь могли помочь.

...Коля Новиков, Петя Котельников, Володя Козьмин, Володя Измайлов и другие воспитанники полка часто добирались к Бугу и Муховцу. Они доставляли воду для станковых пулеметов, маленьких детей, раненых воинов. Это был большой подвиг, потому что все берега реки и ее притоки враг держал под сильным прицельным огнем.

Ребята ходили в разведку. Однажды нашли в крепости уцелевший склад боеприпасов. Наши бойцы из-под руин достали винтовки, гранаты, патроны.

Вместе со взрослыми воинами в штыковые атаки ходил и сын полка Петя Васильев. Однажды во время боя смертельно ранило нашего пулеметчика. Петя заменил его. Он оставался последним защитником здания клуба и до последнего бил захватчиков. В этом бою юный патриот погиб смертью героя. «Родным в Сталинград передайте...» — были его последние слова.

В крепости пионерка Валя Зенкина встретила свою школьную подругу Нюру Кижеватову — дочь начальника 9-й погранзаставы лейтенанта Андрея Митрофановича Кижеватова. Девочки ухаживали за ранеными, собирали на поле боя патроны, гранаты, оружие. А когда увидели, что в крепость пробрались гитлеровцы с ручными пулеметами, то взялись за винтовки. Девочки не подпускали врага к подвалам и не давали возможности сжигать наших раненых, детей и женщин, которые там находились.

Позже Валя была в партизанском отряде, помогала народным мстителям. За участие в обороне Брестской крепости пионерку Валю Зенкину

наградили орденом Красной Звезды. Именем Валиной подруги Нюры Кижеватовой назвали теплоход.

После чтения рассказа дети отвечают на вопросы:

1. Как ребята помогали защитникам Брестской крепости?
2. Назовите запомнившиеся вам имена и фамилии ребят-героев.

Но любить Родину надо не только во время войны. Что значит сейчас любить Родину? Это беречь ее природу, украшать ее. Посмотрите на чудесную природу нашего края — могучая река Волга, наши великолепные леса, бескрайние равнины. С малых лет и до самой смерти человек любит все это. Вспомните прекрасные стихи русских писателей о природе родного края:

«Под голубыми небесами...»

А. С. Пушкин

«Здравствуй, гостья зима!...»

И. Никитин

«Заколдован невидимкой...»

С. Есенин

«Чернеет лес, теплом разбуженный...»

С. Маршак

Ребята, история нашей Родины неразрывно связана с судьбами людей, с жизнью ваших дедушек и бабушек. Что вы знаете о жизни своих дедушек и бабушек? Каждый культурный человек должен знать родословную своей семьи. Вы должны запомнить фамилию, имя, отчество дедушки и бабушки, знать, чем они занимались, кем работали, где учились, что любили. Очень хорошо все это записать и передать потом эти сведения своим детям. Таким образом, в вашей семье появится своя родословная. Так принято во всех цивилизованных странах мира.

Свою беседу мы закончим стихами замечательного русского поэта В. А. Жуковского, которые мы недавно учили:

Родного неба милый свет,
Знакомые потоки,
Златые игры первых лет
И первых лет уроки.

Что вашу прелесть заменит?
О родина святая,
Какое сердце не дрожит,
Тебя благословляя?

Давайте вспомним пословицы и поговорки о Родине:

Тот герой, кто за Родину горой.
Родная сторона — мать, чужая — мачеха.
Своя земля и в горести мила.
Для Родины своей ни сил, ни жизни не жалея.

Товарищество

Цель: добиться того, чтобы дети понимали значение слов *товарищ, товарищество*.

Ход беседы

Вопросы к классу:

— Вы заметили, что у одних ребят много товарищей, а с другими никто не любит играть? Подумайте и ответьте, почему это происходит?

А сейчас задумайтесь над стихотворением С. Маршака «Друзья-товарищи». Что думал каждый из вас, когда слушал это стихотворение?

Кто из вас может рассказать нам о своем товарище или подруге? Какой он (она): добрый, веселый, смелый, умный? Что умеет мастерить? Чем он тебе нравится?

Чтение рассказа Е. Пермяка «На уроке труда».

Затем обсуждают его содержание, отвечают на вопросы учителя: «Правильно ли поступила Наташа?», «Чем, по-вашему, может кончиться этот случай?»

Все ребята думают по-разному. Одни всегда любят командовать, другие быстро обижаются, третьи готовы во всем уступить другому, лишь бы играть вместе. Подумайте, дружно ли вы играете с ребятами? А как надо играть, чтобы было весело, интересно? Послушайте рассказ Е. Пермяка и вы узнаете, что может случиться с теми, кто не умеет дружить. (*Чтение рассказа.*)

Самое страшное

«Вова рос крепким и сильным мальчиком. Все боялись его. Да и как не бояться такого! Товарищей он бил. В девочек из рогатки стрелял. Взрослым рожи строил. Собаке Пушку на хвост наступал. Коту Мурзею усы выдергивал. Колючего ежика под шкаф загонял. Даже своей бабушке грубил. Никого не боялся Вова. Ничего ему страшно не было. И этим он очень гордился. Гордился, да недолго.

Настал такой день, когда мальчики не захотели с ним играть. Оставили его — и все. Он к девочкам побежал. Но и девочки — даже самые добрые — тоже от него отвернулись.

Кинулся тогда Вова к Пушку, а тот на улицу убежал. Хотел Вова с котом Мурзеем поиграть, а тот на шкаф забрался и недобрыми зелеными глазами на мальчика смотрит. Сердится.

Решил Вова из-под шкафа ежика выманить. Куда там! Ежик давно в другой дом жить перебрался.

Подошел было Вова к бабушке. Обиженная бабушка даже глаза не подняла на внука. Сидит старенькая в уголке, чулок вяжет да слезинки утирает.

Наступило самое страшное из самого страшного, какое только бывает на свете: Вова остался один! Один-одинешенек!»

— Давайте обсудим, почему Вова гордился собой, своим поведением. Хорошо ли, когда все тебя боятся?

В дружбе не все бывает гладко, бывают и ссоры.

Чтение рассказа Н. Калининой «Два товарища».

— А как ты миришься со своими друзьями? Подумай, всегда ли ты бываешь прав, когда ссоришься с ребятами?

Все считают, что быть ябедой стыдно. Но вот только по-разному думают, кого можно назвать ябедой.

Чтение стихотворения А. Барто «Сонечка» и рассказ «Ябеда» (придуманного учительницей).

— Подумайте, кто из них настоящая ябеда?

А теперь давайте запомним правила товарищества:

Помогай товарищу; если умеешь что-то делать — научи его; помоги ему чем можешь, если он попал в беду.

Поделись с товарищем игрушками, книгами, играй с товарищами так, чтобы не брать себе все лучшее.

Останови товарища, если он делает что-то плохое. Умей сказать ему, что он не прав.

Не ссорься с товарищами, работай и играй с ними дружно; не зазнавайся; не завидуй товарищам; если поступил плохо, то не стесняйся сказать об этом.

Умей принять помощь, советы и замечания от других ребят.

Волшебные слова

Ц е л ь: привести в систему уже имеющиеся у детей представления о таких понятиях, как вежливость и уважение к старшим, и дополнить их.

Ход беседы

Учитель должен внимательно наблюдать за детьми: кто из них употребляет в общении со взрослыми, товарищами вежливые слова, а кто проявляет невежливость. Начав беседу словами: «Сейчас мы узнаем, все ли дети помнят вежливые «волшебные» слова», учитель напоминает им или читает рассказ В. Осеевой «Волшебное слово».

Затем дается рассказ-загадка, в котором пропущена ключевая фраза, и ее следует добавить:

«Однажды по улице шел старичок, опираясь на большую палку. От старости он согнулся, поэтому шел, глядя себе под ноги. Навстречу ему, подняв голову кверху, шел мальчик, который толкнул его. Старик очень рассердился на мальчика. Но вот мальчик что-то сказал старичку, и тот сразу подобрел. Что же такое сказал мальчик, от чего дедушка перестал сердиться?»

Дети дают разные ответы — правильные и неправильные. Учитель делает вывод: «Если ты задел или толкнул кого-то нечаянно, то извинись».

Затем учитель показывает, как надо обращаться к нему, если он занят разговором. Для закрепления проводится игра, в которой дети хором вставляют «волшебные» слова. Произносится, например, такой текст:

«Однажды Вова поехал в театр. В трамвае он сел около окна и с интересом рассматривал улицы. Вдруг в трамвай вошла женщина с ребенком. Вова встал и сказал ей: «Садитесь (дети хором: пожалуйста!)» Женщина обрадовалась и вежливо поблагодарила Вову (дети хором): «Спасибо». Вдруг трамвай неожиданно остановился — Вова чуть не упал и толкнул мужчину, который хотел рассердиться, но Вова сразу же сказал (дети хором): «Извините, пожалуйста!»

Текст рассказа может быть любым, но связанным с обстановкой, хорошо знакомой детям.

Учитель задает вопрос: «А нет ли среди вас таких, кто дразнит товарищей, дает им обидные прозвища?» и вместе с детьми делает вывод: вежливый человек так не поступает.

Затем читаются и разбираются стихи С. Маршака «Ежели вы вежливы», А. Барто «Любочка», рассказ С. Михалкова «Зеркало».

Заканчивается беседа правилами вежливости:

Будь вежлив. Вежливость — это умение вести себя так, чтобы другим было приятно с тобой.

Будь всегда приветлив: при встрече здоровайся; за помощь и заботу благодари; уходя, не забудь попрощаться.

Старым, больным и усталым уступай место в общественном транспорте, на уличной скамейке. Делай это не напоказ, не жди, когда тебя попросят уступить место.

Старому, слабому, слепому помощи перейти дорогу. И делай это сердечно, от души, любезно, не хмурясь.

Никуда и никогда не опаздывай. Всегда приходи в назначенный час, береги время других людей.

Не заставляй волноваться о себе. Уходишь из дома — скажи, куда пойдешь, когда вернешься. И уж не опаздывай.

Никогда не капризничай. Твой каприз может испортить настроение другим, причинить им беспокойство.

Дисциплина в школе

Цель: вспомнить и закрепить те правила поведения в школе, которые дети уже знают.

Ход беседы

Учитель вместе с детьми вспоминает, какие правила поведения в классе они знают и научились хорошо их выполнять:

1. Как здороваться с учителем, товарищами и взрослыми, которые входят в класс.

2. Какими надо приходиться в класс — форма, прическа, школьные вещи. Все ли приходят в класс без опоздания.

3. Как надо сидеть за партой на уроке, готовиться к урокам.

Между группами детей проводится соревнование: в умении быстро и тихо подготовиться к уроку, собраться домой, аккуратно уложить свои вещи в сумку. Это делается по сигналу учителя. Каждому победителю следует дать награду — цветные бумажные фигурки. Тот, у кого их окажется к концу занятия больше, получит приз.

Можно сыграть с детьми и в «разведчика». По условиям этой игры кто-нибудь из детей водит, ему завязывают глаза. Затем учитель показывает указкой на кого-нибудь из сидящих. Тот тихо встает за партой. Водящий должен определить, в каком ряду встал ученик. Если «разведчик» отгадал, ряд получает «минус», если нет — «плюс». Ученик, хорошо отгадывающий, и те, кто бесшумно встает, считаются «хорошими разведчиками».

Затем дети хором читают стихотворение С. Маршака «Школьнику на память»:

Парта — это не кровать,
И нельзя на ней лежать.
Ты сиди за партой стройно
И веди себя достойно.

Учитель спросит — надо встать,
Когда он сесть позволит — сядь,
Ответить хочешь — не шуми,
А только руку подними.

Затем учитель ставит вопрос о том, все ли школьники научились точно приходиться на урок. Нет ли среди них вот таких: дети показывают сценку «Ку-ку» А. Барто.

Поведение на перемене можно обсудить, иллюстрируя его стихотворением Б. Заходера «Перемена». Учитель спрашивает: «Кто узнал себя, послушав это стихотворение?» Затем можно обсудить вопрос о том, в каком состоянии содержатся парты. Каждый осматривает свою парту. Ребята сами, по ролям, читают басню М. Ильина:

Из Парты капнула слеза —
Смолистая, густая...
Тут к Парте Глобус проявил участие:
— О чем ты плачешь, дорогая?
А ну-ка вытри поскорей глаза
Да расскажи мне про свое несчастье...
И Парта скрипнула в ответ:
— Не мил мне белый свет!
Боюсь, совсем пойду на слом,

На большее не хватит сил.
Две буквы Витя изучил
И обе вырезал на мне ножом.
Ведь он меня изрежет в год,
Пока алфавит весь пройдет...
Мораль из басни вы,
Подумавай, сами выводите!
Она относится, увы,
Не к одному лишь Вите.

Доброта и отзывчивость

Основные темы:

1. Будь вежлив со своими товарищами: не груби, не забывай говорить «волшебные» слова, старайся с друзьями играть дружно, не будь грубым.

2. Усвой истину: «Чтобы радость людям дарить, надо добрым и вежливым быть».

Оборудование: на доске висит плакат «Доброта — это стремление человека дать полное счастье всем людям, всему человечеству».

Ход беседы

Учитель обращается к детям:

— Сегодня нас ждет необычный транспорт — ковер-самолет! Вот он (*расстилагает на полу красочный ковер-самолет, нарисованный на ватмане*). Прислала его нам Мудрая Книга. Она ждет нас, ребята, в своем книжном доме.

Ребята! Садитесь все на ковер-самолет. Стоит нам только сказать: «Ковер-самолет, возьми нас в полет!» (*Дети повторяют эти слова.*) Быстро летит наш ковер-самолет, только ветер свистит в ушах. А вот и книжкин дом. Приземляемся. (*Ребята встают и рассаживаются по местам.*)

Входит Мудрая Книга:

— Здравствуйте, дорогие ребята! Очень рада видеть вас. Сегодня я хочу прочитать вам один очень интересный рассказ. Написал его Е. Пермяк. Называется он «Самое страшное». (*Читает рассказ на с. 220*).

Затем проводится беседа о прочитанном, дети отвечают на вопросы по содержанию рассказа: «Был ли Вова на самом деле храбрым, смелым мальчиком?», «Почему Вова остался один на свете?», «Что Вова должен сделать, чтобы с ним играли ребята, разговаривала бабушка?»

Как бы подводя итог обсуждению, школьники читают хором стихи, написанные на доске (вывод):

Понять и исполнить
Желанье другого —
Одно удовольствие,
Честное слово!

Продолжая тему, учитель говорит:

— Много славных дел ждет вас впереди. Но прежде всего вы должны вырасти настоящими людьми: добрыми, смелыми, отзывчивыми, вежливыми. Этому нужно учиться с детства. Вежливость, честность, доброта радуют людей и делают их стойкими и веселыми.

Исполняется песенка «Улыбка» (слова М. Пляцковского, музыка В. Шаинского).

Не только слова должны быть добрыми, но и поступки такими, чтобы за них не приходилось краснеть нам, вашим родителям, вашим друзьям. Надо стараться всегда и во всем быть полезными людям.

«За добро добром платят», «Доброе братство лучше богатства» (написано на доске).

Дети читают стихотворение Л. Татьяничевой:

Достается недешево	Может, строишь ракету?
Счастье трудных дорог.	Гидростанцию? Дом?
Что ты сделал хорошего,	Согреваешь планету
Чем ты людям помог?	Плавок мирным трудом?
Этой мерой измеряются	Иль под снежной порошей
Все земные дела.	Жизнь спасаешь кому?
Может, вырастил деревце	Делать людям хорошее —
На земле Кулунда?	Хорошо самому.

В каждом из нас есть маленькое солнце. Это солнце — доброта. Добрый человек — это тот, кто любит людей и помогает им. Добрый человек никогда никого не обижает, помогает людям. А любовь и помощь согревают, как солнце.

Добрый человек никогда один не останется. У него всегда много друзей.

Мудрая Книга:

— Я очень прошу вас, ребята, не будьте такими, как Вова. Будьте добрыми и чуткими, будьте вежливыми друг к другу. А сейчас нам настала пора прощаться! До свиданья! Мой транспорт, ковер-самолет, в вашем распоряжении. Счастливого вам пути!

Ребята снова рассаживаются на ковре-самолете. И все вместе читают стихи.

Если кому-то, кому-то поможет
Твоя доброта, улыбка твоя,
Ты счастлив, что день не напрасно был прожит,
Что годы живешь ты не зря!

Честность и правдивость человека

Цель: помочь детям уточнить и осознать важность в жизни человека нравственных качеств — честности и правдивости; дать детям понять, что честный человек не берет чужого, не присваивает найденную вещь.

Оборудование: на плакате пословицы: «Правда светлее солнца», «Правда чище ясного солнца» и др.

Ход беседы

Учитель рассказывает детям о сущности понятия «честность», о том, что каждый человек должен быть правдивым. Честный,

правдивый человек не говорит неправду, не обманывает, не допускает лжи.

Читают рассказ (придуманый одним из учителей, участников бесед по воспитанию):

В одном классе дружили два мальчика. Всюду они были вместе. Все считали их настоящими друзьями. Петя учился хорошо, а Коля немного хуже, особенно по математике.

У Коли долгое время болела мама, и он старался, как мог, не огорчать ее. И вот в это время по математике была контрольная. Учительница вошла в класс, записала задание на доске, дети начали работать. Петя быстро справился с заданием и, видя, что Коля не решил задачу, написал ее решение на бумажке и бросил ему. Коля увидел шпаргалку — быстро поднять ее, прочитать и все — задача решена.

Не дочитав рассказа до конца, учитель предлагает детям придумать, что же произошло дальше.

Прослушав варианты детей, продолжают чтение рассказа.

...Долгое время Коля не знал, как поступить, но мысль о больной маме поборола его совесть. Он списал работу и сдал тетрадь. Целый день у Коли было плохое настроение, мама это заметила, но сын ничего ей не рассказал.

Наступил следующий день. Учительница стала объявлять оценки. Она похвалила детей, которые хорошо написали работу, особенно она была довольна Колей: «Ты очень порадовал меня, Коля», — сказала она. Коля взял тетрадь, но посмотреть в глаза учительнице не смог, ему было стыдно.

А за соседней партой тихо всхлипывала девочка Катя, она получила за контрольную работу двойку. Урок уже почти закончился, как Коля вдруг встал, подошел к учительнице и сказал: «Ольга Петровна, поставьте мне “два”, “пятерка” не моя оценка, я работу списал». Учительница посмотрела на него добрыми, ласковыми глазами и сказала: «За правду спасибо, это очень хорошо, что ты все понял». Она исправила оценку на «2», а Коля нес тетрадь так, будто он получил «5», а не «2».

Затем наступает обсуждение содержания по вопросам: «Как вы оцениваете поступок Коли?», «Почему Коля решился на нечестный поступок?», «Можно ли оправдать его поступок болезнью матери?», «Как вы оцениваете признание в своей ошибке?», «Всякий ли школьник может поступить так, как Коля? Почему?»

Делается коллективный вывод: совершив неправильный поступок, допустив ошибку в своем поведении, нужно чистосердечно признаться в своей неправоте, а в последующем постараться не допускать новых проступков.

Обсуждение мысли о том, что честный человек не возьмет чужого.

Бывают случаи, когда кто-нибудь из ребят, обнаружив потерянную одноклассниками вещь (ручку, карандаш, книжку), даже не пытается разыскать товарища, потерявшего ее, а берет эту вещь себе.

В процессе беседы каждый высказывает свое мнение о том, как следует поступать в подобных случаях. Можно обсудить проблему честного и ответственного отношения к школьному имуществу, учебникам, пособиям.

Исполнение обещаний

Цель: дать детям понятие о том, что человек должен быть верен своему слову, должен выполнять данное обещание, общественное поручение точно в срок и доводить дело до конца.

Оборудованье: на доске на плакате пословица «Не давши слова — крепись, а давши — держись».

Ход беседы

Начинается беседа с чтения рассказа «Честное пионерское».

А дело было так. Ребята решили всей компанией пойти на утренник в цирк. Собрали деньги на билеты и стали думать, кому поручить их купить.

— Давайте мне, — заявил Петухов, — я все ходы и выходы знаю. Приду за час до начала, куплю самые хорошие билеты и буду ждать вас у входа.

— А не подведешь? — усомнилась Наташа. Она почему-то не очень надеялась на Васю.

— Нет! Честное слово! — сказал Петухов.

Утром ребята принарядились и ровно в половине двенадцатого собрались около цирка. Васи не было видно. Но все понимали, что достать билеты в выходной день нелегко.

— Наверное, в очереди стоит, — посочувствовала Лена.

Прошло пять, десять минут, Вася не появлялся. Мимо проходили, торопясь, оживленные мальчики и девочки. Они вынимали из карманов билеты и скрывались в дверях цирка. У ребят радостное настроение начало сменяться тревогой. Куда же пропал Петухов? До начала спектакля осталось всего пять минут.

— А может быть, возьмем билеты сами? — робко предложила Лена.

Стали подсчитывать, у кого сколько денег. Но оказалось, что не хватит и на два билета. Ведь накануне все отдали деньги Васе, оставили только на мороженое.

Стрелка на больших часах у входа подошла к двенадцати. Через неплотно закрытые двери вестибюля было слышно, как прозвучал звонок. Раздалась веселая музыка оркестра.

Ребята не сводили глаз с каждого подходящего автобуса, с каждого троллейбуса. Как обидно стоять и мерзнуть, когда в цирке интересное представление! У Лены даже слезы на глазах выступили. В этот момент показался озабоченный Петухов.

— Ну, как? Все собрались? Сейчас мы все организуем!

Но над кассой уже висело объявление: «На сегодня все билеты проданы».

Содержание рассказа обсуждается примерно по таким вопросам: «Как реагировали ребята на поступок Васи?», «Как характеризует этот случай Васю Петухова?», «Какие чувства испытали ребята в этой ситуации?», «Что можно посоветовать Васе?», «Что значит быть верным своему слову?», «Какими пословицами можно было бы ответить Васе?»

После беседы следует вывод: не нужно обещать, не подумав сможешь ли ты выполнить то, что обещал другому. Если же пообещал, а потом из-за изменившихся обстоятельств понял, что не сможешь выполнить обещанное, нужно сразу же сказать об этом товарищам.

Следует объяснить детям, что начинать лучше с выполнения небольшого дела, поручения, обязанности, которые в состоянии выполнить, а потом уже браться за более трудные и сложные дела. Важно, чтобы дети осознали необходимость доведения начатого дела до конца. Верность слову, обещаниям невозможна без проявления настойчивости, требовательности к себе, умения распоряжаться своим словом.

Завершается тема чтением стихотворения Т. Раевского «Слово» и его обсуждением:

Если нынче отличником быть обещал,
Пусть пятерка украсит журнал.
Если нынче дал слово расти закаленным,
Завтра выйди на яркий ковер стадиона.
Чтобы рядом стояли слова и дела,
Чтоб Отчизна тобою гордиться могла!

Вывод: честность проявляется в реальной жизни в умении человека держать слово, не давать его, не подумав о том, в состоянии ли выполнить обещанное; выполнять обещание точно в срок и доводить дело до конца.

Бережливость

Основные вопросы:

1. Быть бережливым и аккуратным в школе и дома.
2. Научить детей аккуратному отношению к вещам и предметам, окружающим их в жизни, быть бережливым при пользовании электричеством.

Оборудование: рисунки яхты и электрической станции; грамзапись «Песня о Родине».

Ход беседы

Беседа проводится в заранее подготовленной с некоторыми учениками драматизированной форме.

Ведущий (им может быть либо учитель, либо один из учеников). Ребята, отгадайте загадку, и тогда вы узнаете, к кому мы сегодня отправляемся в гости:

Мне не надо керосина,
Мне со станции машина
Шлет по проволоке ток —
Не простой я пузырек.

Сегодня на станции «Бережливая» ждет нас в гости Электрическая Лампочка. А поведет нас к ней экипаж «Волна».

Командир экипажа. Мы отправляемся в путешествие на парусной яхте (*на доске — рисунок яхты*). Она ждет нас у берега. Занимайте места!

Звучат команды экипажу яхты: «Поднять паруса!» — «Есть поднять паруса!», «Полный вперед!» — «Есть полный вперед!»

Все рассматривают рисунок электростанции.

Ведущий. А вот и дом, где живет Электрическая Лампочка. Называется этот дом — электростанция.

Электрическая Лампочка. Здравствуйтесь, ребята! Очень рада видеть вас у себя в гостях. Сегодня мы поговорим о моем прошлом и настоящем. Знаете ли вы, что я, обыкновенная электрическая лампочка, сродни молнии? Тысячелетиями люди наблюдали зигзаги молний, слышали раскаты грома. Попытки изучить эти явления кончались трагически. Лишь немногим более 100 лет назад люди научились использовать электрические силы природы, заставили электричество служить себе. Изобрел меня русский инженер Александр Николаевич Лодыгин.

Ведущий. Тебя придумали более 100 лет назад, но долго еще в России пользовались для освещения копилками, лучинами, свечами, керосиновыми лампами. И только в 20-х годах XX века на смену керосиновой лампе пришла лампа электрическая.

Читает стихотворения С. Маршака «Керосиновая лампа».

...Между тем как от меня
Льется свет чудесный,
Потому что я родня
Молнии небесной!
Я — Электрическая Экономическая Лампа.
Мне не надо керосина,
Мне со станции машина
Шлет по проволоке ток.
Не простой я пузырек!
Если Вы соедините

Выключателем две нити,
Зажигается мой свет.
Вам понятно или нет?

Ведущий. России надо было развивать свою промышленность и сельское хозяйство. Главным помощником в этом деле должно было стать электричество. Вскоре по всей стране стали загораться электрические лампочки. Тяжелое было время, но люди понимали, что строят новую жизнь, и не жалели для этого сил.

Днем и ночью бежит по проводам электрический ток. Он необходим на заводе и на ферме, в поезде, на телефонной станции и дома, в наших квартирах. Чтобы получить электрический ток, люди научились использовать воду, пар, газ, топливо и даже атом. Первая в мире атомная станция была построена в СССР.

Первый ученик. Солнечный свет — это тоже энергия. И люди научились превращать ее в электрическую. Эта энергия используется при движении космических кораблей и искусственных спутников Земли.

Потребность в электроэнергии все возрастает. Поэтому ее надо беречь.

Второй ученик. Для производства одного велосипеда требуется 25 киловатт-часов электроэнергии.

Третий ученик. Одного автомобиля — 1500 киловатт-часов.

Четвертый ученик. Одного трактора — свыше 5000 киловатт-часов.

Пятый ученик. Тысячи пар обуви — 750 киловатт-часов.

Шестой ученик. Одной тонны сахара — 200 киловатт-часов.

Ведущий. Берегите электроэнергию и вы, ребята!

Исполняется «Песня о Родине» (или любая другая), которую знают.

Путешествие наше подошло к концу. Занять места на парусной яхте! «Поднять паруса!» — «Есть поднять паруса!», «Полный вперед!» — «Есть полный вперед!»

Трудолюбие

Ц е л ь: научить детей понимать значение труда как основы жизни человека; обсудить добросовестное, прилежное отношение каждого школьника к учению, к труду; научить детей преодолевать трудности в учении и труде.

Об о р у д о в а н и е: картинки о трудовой деятельности людей.

Ход беседы

Учитель рассказывает об отношении к труду человека. Можно вспомнить впечатления детей от экскурсии на производство, проведенной с помощью родителей.

Любая вещь — результат труда многих людей. Чтобы сделать самую простую вещь, надо много знать и уметь.

В беседе дети должны уяснить общественное значение труда, понять, какую пользу приносит труд людей разных профессий, например труд швеи, шофера, строителя, рабочего. Надо обратить внимание на коллективный характер труда на предприятиях, на взаимоотношения людей в труде. Можно проследить, например, сколько людей трудилось над школьной формой, как работа одного человека зависит от работы других, как люди помогают друг другу в труде.

Затем читают стихотворение В.Лифшица:

Стол, за которым ты сидишь,
Кровать, в которой ты уснешь,
Тетрадь, ботинки, пара лыж,
Тарелка, вилка, ложка, нож,
И каждый гвоздь, и каждый дом,
И каждый ломтик хлеба —
Все это создано трудом,
А не свалилось с неба.
За все, что создано для нас,
Мы благодарны людям.
Придет пора, настанет час, —
И мы трудиться будем.

Вопросы к детям, как они понимают последние строчки?

Вывод. Работа спустя рукава не приносит удовлетворения самому работающему и вредит обществу. Везде ценятся трудолюбивые, надежные люди, добросовестные труженики.

Любознательность

Ц е л ь: развивать у детей интерес к новому, неизвестному; воспитывать любовь к чтению.

О б о р у д о в а н и е: комнатные растения, плакаты и рисунки с изображением растений.

Ход беседы

Учитель. Сегодня я хочу рассказать вам о листьях. Об обычных листьях. Но прежде отгадайте загадку: «Без чего человек не может жить?»

Дети отвечают по-разному.

Учитель. Нет, ребята, мы не можем жить без листьев (Звучат вопросы: почему?)

— А ну-ка скажите, можете ли вы не дышать? Попробуйте-ка зажать пальчиками нос, закрыть рот...

Не получается?.. Так вот, знайте: все мы дышим кислородом, а если точнее — воздухом, в котором находится кислород. За сутки

каждый из нас вдыхает 700—900 литров кислорода. Но еще больше потребляет кислорода легковой автомобиль. За 1000 км пробега он берет столько кислорода, сколько хватило бы одному человеку на целый год.

Дети спрашивают:

— Но при чем тут листья?

— А при том, что листья, окружающие нас, — это не просто листья, а самые настоящие фабрики кислорода. Листья — фабрики необычные. Без труб и без дыма. Мы дышим кислородом, а выдыхаем углекислый газ.

В листья из почвы идет вода. Под влиянием энергии света (этот процесс называется фотосинтезом) листья выделяют кислород. Вот и получается, что без листьев мы с вами не сможем обойтись. Чем больше листьев, тем больше кислорода.

Особенно хорошо дышится там, где много зелени, растений. Поэтому вокруг домов сажают деревья и кусты. Отдыхать приятно в лесу или парке.

А теперь давайте приглядимся к листьям повнимательнее. Листик состоит из двух частей. Широкая часть называется пластинкой, узкая, на которой находится листок, — черешок.

— Но бывают листья сидячие, без черешка, например листья традесканции или алоэ.

Учитель показывает детям типы листьев на растениях, нарисованных на картинках.

— В листьях обязательно есть окна и двери (показывает плакат, со строением листа), но они очень маленькие, их можно увидеть только через микроскоп, а называются они устьицами. Устьица растениям очень необходимы. Если в листьях скапливается много влаги, то устьица открываются и дают воде испариться. Говоря по-научному, через устьица выделяется кислород и поглощается углекислый газ.

А еще растения бывают хищниками. Таких растений около 500 видов на земном шаре. О них вы можете узнать из книги М. Аспиза «Чудо-листья». Например, самые большие листья — это листья пальмы. Они достигают длины более 20 м. Из таких листьев строят заборы, дома-хижины.

Некоторые листья мы употребляем в пищу. Ну-ка, попробуйте вспомнить какие (*ответы детей*).

— Например, чай как раз делается из листьев. И еще в этой книге можно прочитать об удивительных листьях Виктории, похожих на сковородки (*показать картинку с листьями Виктории*).

Ребята, если вы прочитаете книгу «Чудо-листья», то сможете ответить на вопросы (*вывешивается плакат с вопросами*):

1. Без чего люди и животные не могут жить?
2. Почему листья называют фабриками?
3. Что они вырабатывают и из чего?

4. Есть ли в листьях окна и двери?
5. Если есть, то как они называются?
6. Какие листья называются сидячими?
7. Какие растения-хищники вам известны?
8. Какие листья мы употребляем в пищу?
9. Сколько кислорода потребляет один человек за сутки?
10. Листья каких растений самые большие?

Любовь к прекрасному

Цель: дать учащимся представление о прекрасном во всех его проявлениях.

Ход беседы

(выступление учителя, в которое вовлекаются дети)

Если вы хотите, чтобы слово учило жить, чтобы ваши питомцы стремились к добру, — воспитывайте тонкость, эмоциональную чуткость юного сердца...

В. А. Сухомлинский¹

— Дорогие ребята, сегодня мы поговорим с вами об эстетике. Что это такое? Эстетика — наука о прекрасном. Скажите мне, пожалуйста, есть ли прекрасное в нашей жизни?

Дети отвечают, что прекрасна окружающая нас природа, прекрасны хорошие песни и стихи, прекрасны и картины, написанные замечательными художниками.

— Да, ребята, вы правильно сказали, что прекрасное рядом с нами, надо только быть очень внимательным к окружающему миру.

Сначала давайте поговорим о природе. Скажите, какое время года вам больше всего нравится? (*Дети отвечают.*) Посмотрите, ребята, ведь вы назвали все четыре времени года. А почему? Дело в том, что каждое время года имеет свою прелесть: снежная зима с морозами да метелями, нежная юная весна с первой зеленью, жаркое лето с пышной растительностью, золотая осень с яркой листвой и великолепием плодов и цветов. Мы с вами живем в такой местности, где эти четыре времени года ярко выражены. Природа нашего края неброская, неприметная на первый взгляд. У нас нет роскошных пальм, нет сказочных цветов и животных, нет синего океана. Но нам дорога наша Родина такая, какая она есть. Мы любим наши синие озера и реки, густые леса, бескрайние поля. Мы любим свою родную природу и дорожим ею. Куда бы ни забросила человека судьба, где бы он ни жил взрослым, он навсегда сохранит в сердце образ родной земли, запечатленный в детстве.

¹ Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. — М., 1969. — С. 84.

А теперь давайте поговорим о музыке. Вам нравятся уроки музыки, вы слушаете и поете песни с удовольствием? Скажите, а какие песни вам нравятся? Почему? (*Дети отвечают.*) Вы назвали песни замечательных композиторов: Д. Кабалевского, В. Шаинского, Г. Гладкова. Но музыка — это не только песни. Вот послушайте, пожалуйста, мелодию, записанную на этой пластинке. А теперь скажите, что вы услышали? Как вы думаете, о чем эта мелодия?

Посмотрите, как прекрасно эта музыка передает восход солнца, щебетание птиц, шелест листьев. Вы все это услышали, а значит, и увидели в музыке. Это был отрывок из сюиты «Пер Гюнт» замечательного композитора из Норвегии Эдварда Грига.

Вы растете и постепенно будете понимать и любить серьезную музыку. Познакомьтесь с произведениями великих композиторов: П. Чайковского, И. С. Баха, Л. Бетховена, В. А. Моцарта, Ж. Бизе. Музыка не имеет границ. Во всем мире люди с наслаждением слушают музыку из балета П. Чайковского «Лебединое озеро», С. С. Прокофьева «Золушка» и многое другое. Человек, который понимает и любит хорошую музыку, никогда не сделает плохого другим людям.

Прекрасное живет рядом с нами. На уроках чтения мы с вами читаем чудесные стихи и рассказы. Вспомните, как вам понравилось стихотворение, которое написал замечательный русский поэт Алексей Константинович Толстой «Колокольчики мои...». Давайте вспомним те стихи, которые вам особенно понравились. (*Дети называют стихи А. Пушкина, А. Фета, Ф. Тютчева.*) Эти стихи так музыкальны, что многие из них положены на музыку. Давайте послушаем произведение С. Рахманинова на слова Ф. Тютчева «Весенние воды». (*Звучит музыкальная запись.*)

— Ребята, вы говорите, что прекрасны и картины, написанные великими художниками. На уроках рисования вы знакомились с репродукциями таких картин.

На доске выставлено несколько репродукций с картин И. Левитана «Золотая осень», «Март», И. Шишкина «Утро в сосновом бору», В. Васнецова «Снегурочка», «Три богатыря».

— Особенно вам понравились картины В. Васнецова. Его картины неразрывно связаны с миром волшебной сказки, народной фантазии и поэтому особенно любимы с раннего детства. Можно, не зная имени художника, сразу узнать «Аленушку», «Богатырей», «Ковер-самолет». А когда вы станете старше, вы узнаете имена других выдающихся художников — К. Брюллова, А. Иванова, И. Репина и многих других.

Итак, сегодня мы с вами познакомились с понятием «эстетика». Это очень важно знать каждому человеку. Запомните, что настоящий культурный человек должен разбираться и в музыке, и в живописи. Он должен знать и современных писателей, и тех, кто

жил давно. Для этого нужно читать книги, слушать музыку, интересоваться живописью.

Быть сильным, ловким, закаленным

Цель: познакомить учащихся с режимом дня; научить учащихся правильно соблюдать режим дня, правильно развиваться физически.

Оборудование: диафильм и плакат «Режим дня».

Ход беседы

Ведущий (учитель). Вы находитесь в поликлинике доктора Нехворайки. Здесь не делают уколов, не дают порошков и горьких микстур. В этой поликлинике есть только рецепты, волшебные рецепты доктора Нехворайки. Стоит лишь их строго выполнять и человек вырастет крепким, сильным и здоровым.

Итак, рецепт № 1. Дети дружно читают хором красочно написанный на полоске бумаги рецепт:

Мы порядком дорожим — соблюдаем свой режим

— Почему нужно соблюдать режим дня? Чтобы ответить на этот вопрос, посмотрите диафильм «Режим дня».

Дети смотрят диафильм про девочку Галю, обсуждают его содержание, делают выводы.

Затем один из учеников читает стихи С. Баруздина:

Кто жить умеет по часам
И ценит каждый час,
Того не надо по утрам
Будить по десять раз.
И он не станет говорить,
Что лень ему вставать,
Зарядку делать, руки мыть
И застилать кровать.
Умеет он одеться в срок,
Умыться и поесть.

И раньше, чем звонит звонок,
За парту в школе сесть.
С часами дружба хороша:
Работай, отдыхай,
Уроки делай не спеша,
Книг не забывай!
Чтоб вечером, ложась в кровать,
Когда наступит срок,
Ты мог уверенно сказать:
«Хороший был денек».

Прежде всего доктор Нехворайка предлагает вам выполнять режим дня.

Учитель вывешивает красочно оформленный «Режим дня».

Режим дня

Подъем, утренняя гимнастика	— 7.00
Завтрак	— 7.30
Занятия в школе	— 8.30 — 13.40
Обед	— 14 — 14.30
Отдых, прогулка, игры	— 14.30 — 16.00
Приготовление уроков	— 16.00 — 18.30

Ужин	— 19.00—19.30
Отдых	— 19.30—21.00
Сон	— 21.00

Если каждый день в одно и то же время обедать, ложиться спать, готовить уроки, то появится привычка — как говорят врачи, вырабатывается рефлекс на время. Поэтому тем, у кого есть такой рефлекс, не нужно запоминать, когда завтракать, когда укладываться спать. Сам организм будет командовать: пора кушать, пора спать. Мало того, у человека с выработанным рефлексом на время прекрасный аппетит, отличный сон, он готов к выполнению домашних заданий и легко их выполняет.

А что важнее для человека и для животных: пища или сон? Собакам не давали есть 25 суток, и они не погибли даже после такого длительного голодания, а вот собаки, которые не спали всего 5 суток, — погибли. Очень вредно спать меньше положенного времени. Недосыпание расстраивает нервную систему и вызывает болезнь — невроз.

Рецепт № 2. Дети читают хором:

На зарядку становись!

Выходят девочки в спортивной форме, выполняют простые упражнения с гимнастическими палками под музыку (наклоны влево, вправо, вперед, приседания).

— Дорогие ребята, многие ваши друзья уже приобрели хорошую привычку — начинать день с зарядки. После зарядки надо обтереться влажным полотенцем, затем сухим. Постепенно, день за днем, вода для растирания должна становиться холоднее. А потом можно будет брать ее прямо из-под крана.

Рецепт № 3. Ребята дружно читают:

Закаляйся, как сталь!

Группа мальчиков четко и уверенно показывают ряд гимнастических упражнений. После этого все хором исполняют песню «Зарядка», слова М. Львовского и А. Кронгауза, музыка М. Старокадамского:

Ни мороз мне не страшен, ни жара.
Удивляются даже доктора,
Почему я не болею, почему я здоровее
Всех ребят из нашего двора?
Потому что утром рано
Заниматься мне гимнастикой не лень.
Потому что водой из-под крана
Обливаюсь я каждый день.

Итак, если хочешь быть здоров, хочешь вырасти полноценным гражданином, всегда выполняй рецепты доктора Нехворайки.

ВАРИАНТЫ БЕСЕД ДЛЯ УЧАЩИХСЯ V—IX КЛАССОВ

Патриотизм

Цель: познакомить ребят с понятием *патриотизм* и разъяснить формы его проявления на конкретных примерах.

Ход беседы

Беседа начинается с прослушивания песни на стихи М. Матусовского «С чего начинается Родина?» (музыка В. Баснера).

— Ребята, вы слушали песню, уже давно вам знакомую. О чем она? Какова ее тема?

Дети отвечают.

— Мы поговорим сегодня об особом чувстве к Родине — патриотизме. Как бы вы объяснили значение этого слова?

— Патриотизм — это преданность и любовь к своей Родине, Отечеству, к своему народу, — так, вставая, говорят некоторые ученики.

— Любовь к Родине, верность своей Отчизне, готовность в любую минуту стать на ее защиту начинается с малого: с ощущения красоты родной природы, с уважительного отношения к культурному наследию наших предков, к историческому прошлому народа.

Предлагается записать в тетрадь по этике тему беседы и то, как патриотизм проявляется у пока еще юных граждан России.

Беседа продолжается в виде комментариев к названным детям формам проявления патриотизма.

— Чтобы любить свою Родину и любовь эта была глубокой, нужны знания. Нужно приучить себя думать, мыслить, трудиться самостоятельно. Надо учиться любить землю. Давайте вместе подумаем, каким должно быть отношение к родной земле, к ее природе.

Природа дает нам не только средства труда, продукты питания, здоровье, но и обогащает нас духовно, своей красотой доставляет радость, служит источником творческого вдохновения. «Перед человеком открылась радость жизни потому, что он услышал шепот листьев и песню кузнечика, журчание весеннего ручейка и переливы серебряных колокольчиков, жаворонка в горячем летнем небе, шуршание снежинок и стон метели за окном, ласковое плескание волны и торжественную тишину ночи»¹, — писал замечательный педагог В. А. Сухомлинский.

«Я сорвал цветок — и он увял. Я поймал мотылька — и он умер у меня на ладони. И тогда я понял, что прикоснуться к красоте можно только сердцем» — эти строки написаны на щите

¹ Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. — М., 1969. — С. 373.

с экологической тропы, организованной учениками 446-й московской школы в Измайловском парке г. Москвы. Для эстетически развитого и нравственно воспитанного человека важно уметь не только видеть, чувствовать красоту цветка, ветки, животного, но и оберегать эту красоту.

Одним из проявлений патриотизма служит интерес к прошлому и настоящему нашей Родины.

Случается, что в поступках отдельных ребят сквозит нравственная глухота, равнодушие к героическому прошлому страны. Именно так об этом писал известный писатель С. Михалков: «Как-то я услышал о школьнике, который утащил у своего отца его военную медаль и выменял на нее заграничную авторучку. Военными и трудовыми наградами отмечается самое прекрасное, что сделал человек для своего народа, рискуя подчас собственной жизнью. Видно, не объяснили мальчишке вовремя, что это кощунство — обменять на что-нибудь награду отца, полученную им за то, что в бою, под лавиной огня, он поднялся во весь рост и повел за собой в атаку солдат...»¹.

Чувство любви к своей Родине начинается с малого — с любви к тому месту, где живешь. Вообще в жизни каждого человека огромную роль играет любовь. Сначала это любовь к своим родителям, к своей семье. Потом это любовь к своей школе, своему классу, одноклассникам, своему городу. Еще одна важнейшая ступень — любовь к своему народу, к своей стране. Если вы любите свою страну, вы не можете не любить своей истории, не можете не беречь памятников прошлого.

В конце беседы даются задания для самостоятельной работы:

1) запомнить формы проявления патриотизма;

2) подобрать пословицы и поговорки о данном социальном качестве.

На следующем занятии проверяется, как ребята поняли содержание беседы, правильно ли подобрали пословицы и поговорки.

Затем ребятам сообщается о том, что им предстоит оценить уровень развития данного качества у своих одноклассников. Оценка идет по трем уровням — высокий (в), средний (с), низкий (н).

Школьники дают такие оценки и записывают их в тетрадах. Нужно, чтобы подобные оценки были выборочными.

Честность

Ц е л ь: дать понятие честности; раскрыть, в чем конкретно проявляется данное качество.

¹ Михалков С. В. Все начинается с детства. — М., 1980. — С. 6.

Ход беседы

Школьникам предлагается переписать с доски в тетради по этике определения, данные этому понятию в известных словарях.

«Честный — 1) проникнутый искренностью и прямоотой, добросовестный; 2) заслуживающий уважения, безупречный»¹. «Честность — качество, свойство по прилагательному “честный”»².

Учитель. Честность подразумевает прежде всего правдивость. Честный человек не говорит неправду, не обманывает, не допускает лжи. Вот послушайте такую историю (далее зачитывается рассказ о шпаргалке, приведенный на с. 226). Работа строится так же, как и в описанной выше беседе: с перерывом в чтении рассказа и просьбой к детям высказать свое мнение по поводу того, что же может произойти дальше. После того как ученики выскажут разные варианты концовки сюжета, чтение рассказа продолжается.

Затем обсуждается его содержание по следующим вопросам: «Как вы оцениваете поступок Коли (в первой и во второй частях рассказа)?», «Почему Коля решил на нечестный поступок?», «Можно ли оправдать его поступок болезнью матери?», «Как вы оцениваете признание мальчика в своей ошибке?», «Всякий ли школьник может поступить так, как Коля?», «Почему?»

После этого один из учеников выступает с подготовленным заранее пересказом рассказа В. Драгунского «Тайное всегда становится явным».

Учитель задает классу вопросы: «Как вы понимаете значение слова “явный?”», «Почему так расстроилась мама? Из-за несъеденной каши, испорченной шляпы или чего-то другого?», «Запомнится ли эта поговорка Дениске?»

В завершение беседы детям предлагается записать в тетрадь по этике пословицы и поговорки о честности.

Товарищество и доброта

Цель: познакомить ребят с такими социальными качествами, как товарищество и доброта, раскрыть формы их проявления на конкретных примерах.

Ход беседы

Рассказав школьникам, какой теме посвящается беседа, учитель спрашивает:

— Как вы понимаете слово «товарищество», в чем, по-вашему, оно проявляется?

¹ Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М., 1984. — С. 785.

² Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. — М., 1955. — Т. 4 — С. 600.

После того как высказутся многие учащиеся, надо сделать обобщенный вывод: товарищество — это стремление находиться в коллективе, вместе с товарищами; это и подчинение уполномоченным коллектива, и стремление не подвести своих одноклассников; это и добровольное оказание бескорыстной помощи товарищам, и дружеские отношения между мальчиками и девочками.

Учитель предлагает записать в тетрадях по этике тему беседы и формы проявления товарищества.

Затем следует обсуждение выделенных (названных учениками) форм проявления товарищества на конкретных примерах. Учитель, предоставив детям достаточную самостоятельность в высказываниях, как бы подводит итог:

— Если человек смолоду не научится верности и дружбе, то в зрелые годы ему трудно будет восполнить этот пробел. Жизнь класса станет более интересной и содержательной, если вы будете дружить, помогать друг другу и выполнять решения коллектива. Успех выполнения намеченных задач сообща, результаты коллективной деятельности во многом зависят от организованности и сплоченности вашего класса, личной ответственности каждого за общее дело, от активного участия в ней всех вас. С хорошим товарищем веселее при удаче, легче в беде.

Важно обратить внимание ребят на то, что только у доброго, деликатного, умеющего прощать человека могут быть настоящие друзья.

Взаимопомощь — одна из важнейших черт товарищества. Настоящий друг никогда не оставит товарища в беде. Но бывает так, что подлинная помощь подменяется ее суррогатом: друг дает списать задание, подсказывает, выгораживает провинившегося товарища и т. д. Это не помощь, это обман. Ребята отучаются всерьез заниматься, ленятся, а товарищи поощряют это безделье. Дружба крепка не лестью, а правдой и честью. Плохой друг подобен тени: только в светлые дни его и видишь.

— Итак, мы с вами уже говорили о том, что только у доброго, деликатного человека могут быть настоящие друзья. А что такое доброта? Как она проявляется? Доброта проявляется в дружелюбном отношении друг к другу; в заботливом отношении к младшим, в привычке всем делиться с товарищами, в любви к животным.

Учитель предлагает детям записать в тетрадях по этике крылатые слова американского писателя и философа Генриха Торо: «Доброта — это единственное одеяние, которое никогда не ветшает»¹.

Человек с детства спрашивает себя и других: «Что такое хорошо и что такое плохо?» Способность ощущать печаль другого —

¹ Цит. по кн.: *Борохов Э.* Энциклопедия афоризмов: (Мысль в слове). — М., 2000. — С. 138.

одно из свойств настоящего человека. Но важно научиться не только сочувствовать окружающим людям, переживающим какую-либо беду, неприятности, но и жить радостью, удачей, счастьем других. «Разделенное горе — половина горя, разделенная радость — двойная радость» — говорит русская пословица. Если мы не научимся радоваться за других, в душе может родиться зависть — серьезнейший недостаток.

Постоянную помощь следует оказывать вашим родителям, родным: убирать квартиру, покупать продукты, мыть посуду, чистить одежду, обувь, принимать участие в приготовлении обеда, сервировке стола. Когда родители приходят с работы, нужно заканчивать шумные игры, приглушать магнитофон или телевизор, хорошо помочь маме или бабушке снять пальто, подать домашние туфли, взять тяжелую сумку и т. д.

В семье, где несколько детей, надо заботиться о младших братьях и сестрах: читать им книги, рассказывать сказки, разучивать с ними стихи, песни, следить, чтобы их внешний вид всегда был опрятным, и т. д.

В конце беседы даются задания для самостоятельной работы:

- а) запомнить формы проявления товарищества и доброты;
- б) следить за своими поступками с позиций этих нравственных категорий, контролировать себя и давать оценку своим поступкам.

На следующем занятии или дома ребята оценивают уровень развития данных качеств у одноклассников (перед этим следует еще раз напомнить ребятам критерии оценки объективности).

Уважение к старшим

Ц е л ь: конкретизировать представление ребят о том, что такое уважение старших, в чем оно проявляется.

Х о д б е с е д ы

В начале беседы следует спросить у школьников, что они понимают под словом «уважение»? После непродолжительного выслушивания разных ответов ведущий (учитель) завершает обсуждение обобщающим выводом.

Уважение — чувство почтения, отношение, основанное на признании чьих-либо достоинств, заслуг, высоких качеств. В особом внимании, глубоком уважении нуждаются люди старшего поколения (бабушки, дедушки, старики, старушки, люди пожилого возраста).

В тетрадях по этике записывается тема беседы и формы проявления уважения к старшим — вежливость, послушание, инициативность в оказании помощи.

Будущее человека в очень большой степени зависит от того, как он ведет себя в семье, потому что именно в семье он учится

великой науке человеческого общения. Берегите своих мам, пап, бабушек, дедушек — это самые близкие вам люди. Помните — это люди, которые живут для вас. Да, с того самого момента, когда вы появились на свет, вы стали главной целью их жизни. Ваше здоровье, ваши успехи для них важнее собственного здоровья и собственных успехов. Поймите это и именно с таких позиций подходите к тем требованиям, которые предъявляют вам старшие близкие люди.

В конце беседы необходимо выяснить в форме непринужденного разговора, как учащиеся поняли и усвоили, что такое уважение к старшим, в чем оно должно проявляться.

Затем можно предложить им оценить уровень сформированности данного качества у одноклассников.

Задание:

- 1) запомнить, в чем проявляется уважение к старшим;
- 2) стараться относиться к старшим с тех позиций, о которых сегодня говорилось.

Любовь к прекрасному

Цель: ознакомить с содержанием понятия; разъяснить, в чем проявляется данное качество.

Ход беседы

Ученикам предлагается записать с доски в тетради по этике определение слова *прекрасный*, данное в словаре.

«Прекрасный — 1) отличающийся необыкновенной красотой, очень красивый; 2) очень хороший, отличный»¹.

После этого учитель говорит:

— Это определение имеет широкий смысл и может быть отнесено к очень многим явлениям — людям, вещам, природе, произведениям искусства. Давайте сначала поговорим о том, из чего складывается красота, красивый облик человека. Безусловно, красивым можно назвать человека, у которого красивые гармоничные черты лица. Но возьмем самого обыкновенного человека. Из каких свойств складывается привлекательность его облика?

- Одежда должна быть простой и удобной. Она не должна стеснять движений, мешать работать или играть.

- Одеваться надо по возрасту, дети не должны надевать украшения, которые носят взрослые. То, что красиво на девушке, выглядит смешным и нелепым на девочке.

- Нарядным делают человека не дорогие вещи и украшения, а чистота и опрятность.

¹ Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. М. П. Алексева, С. Г. Бархударова и др. — М., 1984. — Т. 3. — С. 377.

• Самое простое и дешевое платье, хорошо выглаженное и украшенное свежим беленьким воротничком, гораздо красивее, чем затасканное шелковое платье, кое-как заколотое булавками.

• Хорошо вычищенные старые ботинки лучше, чем грязные и пыльные новые.

• Приколотый к платью живой цветок изящнее любой брошки.

• На форму нельзя надевать никаких украшений — брошек, бус, медальонов.

• Настоящая аккуратность, как и вежливость, постепенно входит в привычку. Старайся добиться этого как можно скорее.

• Неряшливо одетый человек не вызывает доверия: ведь если он не может держать в порядке самого себя, как же рассчитывать, что будет в порядке порученное ему дело.

• Научись сам следить за своей одеждой: штопать носки, пришивать пуговицы, гладить белье или брюки. Перед выходом из дома почисти пальто и обувь.

• Приучи себя умываться с мылом не только утром, но и вечером. Не забывай хорошенько вымыть уши и шею, вычистить щеткой зубы. Если у тебя дома есть ванна — каждое утро принимай прохладный душ. Если ванны нет, обтирайся по утрам сырой губкой и чаще мой ноги...¹.

Конечно, эти очень важные, особенно для вас, подростков, требования далеко не исчерпывают тех качеств личности, которые свидетельствуют о любви к прекрасному; давайте прочитаем, о чем автор пишет дальше. (*Чтение и коллективное разъяснение каждого пункта.*)

Часто бывает так, что мы читаем книгу, но не смотрим, кто ее автор. Вспоминается случай, когда мальчик пришел в библиотеку и попросил «Кавказского пленника». Библиотекарь вынесла ему сразу три книги, потому что произведение с таким названием есть у А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова и Л. Н. Толстого.

Когда некоторые из вас первый раз в жизни услышат симфонию, она может показаться вам непонятной и скучной. А если вы станете почаще посещать концерты, знакомиться с историей музыки, узнаете, как строятся музыкальные произведения, то постепенно серьезная музыка начнет доставлять вам высокое наслаждение.

Чем чаще вы будете посещать музеи, художественные выставки, чем больше узнаете о живописи, тем интереснее покажется вам каждая новая картина, тем более глубоким и полным будет ваше восприятие. И станет непонятно и странно, как это раньше вы с безразличием могли проходить мимо выставок, какого удовольствия себя лишали.

Вам будет жаль ваших товарищей, не ведающих радости постижения искусства. Вы станете сожалеть о них, смотреть на них так,

¹ См.: *Дорохов А.* Это стоит запомнить. — М., 1961. — С. 48.

как, например, хороший пловец на тех, кто боится воды. И тогда вы постараетесь рассказать им о своих радостях, приобщить их к прекрасному.

Доброта

Ц е л ь: ознакомить с содержанием понятия; разъяснить, в чем проявляется это качество.

Ход беседы

На доске сделана запись для занесения в тетради по этике, взятая из словаря русского языка.

«Доброта — отзывчивость, сочувствие, дружеское расположение к людям. Добрый — относящийся к людям с расположением, проникнутый сочувствием к ним, готовый помочь, отзывчивый»¹.

Учитель. Что же такое доброта и какова ее роль в жизни человека? Почему, когда она находится в забвении, отсутствует или ее недостаточно, люди сворачивают с дороги и нередко гибнут для общества, принося в мир лишь горе, разочарование и беды, а мы тогда говорим, что торжествует зло?

С давних пор и во все времена в разных концах земли, под разными широтами, всегда и повсюду свойство доброты, способность ее проявлять было предметом воспитательской заботы и самого пристального внимания. Подтверждение мы находим в обычаях и верованиях разных стран и народов.

Во Вьетнаме в день лунного Нового года (весной) над дверьми домов чертят иероглифы — пожелания счастья, благополучия, доброты живущим в доме. А в Индонезии у жителей острова Бали существует давний обычай: молодого человека, достигшего брачного возраста, торжественно посвящают в мужчины. Старейший селения или племени подходит и слегка проводит по его зубам напильником, как бы сглаживая, притупляя их. По убеждениям балийцев, это делается для того, чтобы убить в человеке дремлющего в нем зверя, чтобы его душа и деяния были добрыми, чтобы он был мягок и сердечен с окружающими. И пусть, когда у него родятся дети, они будут детьми человека, а не зверя — добрыми, отзывчивыми, готовыми прийти на помощь к другому, а не жестокими, корыстными, черствыми.

А сколько скромных простых примеров проявления человеческой доброты рассеяно вокруг нас, в окружающей нас жизни.

Вот престарелый врач-пенсионер выращивает в своем саду ягоды и фрукты, собирает и отдает их ребятишкам из соседнего дома. Для него радость видеть, как они лакомятся плодами его труда. Вот молодой сибиряк-тракторист, накопив несколько ты-

¹ Словарь русского языка / Под ред. М. П. Алексеева, С. Г. Бархударова и др.: В 4 т. — М., 1957. — Т. 1. — С. 555.

сяч рублей, передает их родному селу с просьбой устроить библиотеку.

Доброта многолика и многогранна. И проявлять ее можно повсюду, недалеко искать, место и повод ее применить не требуется.

Читают вслух рассказа Б.Емельянова «Этого не нужно повторять».

Все было хорошо для Гарика до тех пор, пока звеньевой Ибрагим не сказал:

— Бабушка Таня наша подшефная!

И адрес назвал. Уточнил, что живет она одна и помочь ей некому.

Стали приходить к бабушке Тане каждый день.

Только у Гарика складывались с бабушкой странные отношения. Они избегали смотреть в глаза друг другу. Дело в том, что бабушка Таня — родная бабушка Гарика: только теперь она не просто бабушка, к которой у него все как-то не было времени забежать, а «зона их пионерского действия». Так что пришлось внуку у этой «зоны» просить о великом одолжении: не говорить ребятам, что она его родная бабушка. Стыдно. Пусть лучше Гарик будет просто тимуровец, а никакой не внук. И бабушка, любя внука, согласилась. Но легче Гарика не стало. Мучил вопрос: почему так получилось, что тимуровская разведка нашла его бабушку, а ему и в голову не пришло, что ей нужна помощь? В конце концов Гарик не выдержал и признался, что он никакой не тимуровец, а просто плохой внук. А ребята это и сами знали:

— Мы ведь не только бабушке хотели помочь, но и тебе!

Содержание рассказа обсуждается по таким вопросам: «Как вы поняли слова: “Так что пришлось внуку у этой “зоны” просить о великом одолжении...”? Кого имеет в виду автор под словом «зона»?», «Почему Гарика пришлось скрывать о ребятам, что бабушка Таня его родная бабушка?», «Как относятся к своим бабушкам и дедушкам твои товарищи? А ты сам?»

Затем учитель читает школьникам статью А. Пастухова «Мы ее не били»¹. По содержанию прочитанного предлагают следующие вопросы: «Как можно назвать поступок одноклассников по отношению к Вале?», «Почему нельзя смеяться над физическими недостатками?», «Как следовало классу отнестись к появлению Вали в очках?»

Ученикам предлагается соревнование на то, кто больше назовет пословиц и поговорок о доброте, которые затем записываются в тетради:

- Спешит делать добро.
- Добрые дела красят человека.
- Без добрых дел нет доброго имени.
- Жизнь дана на добрые дела.

¹ См.: Этические беседы с учащимися / Под ред. И.Ф.Харламова. — Минск, 1977. — С. 158—160.

- Злой не верит, что есть добрые люди.

Любознательность

Цель: раскрыть содержание понятия; разъяснить, в чем любознательность проявляется практически.

Ход беседы

Школьникам предлагается записать в тетради по этике определение этого понятия, даваемого в толковом словаре:

«Любознательный, -ая, -ое, -лен, -льна — склонный к приобретению новых знаний, пыливый»¹.

При этом учитель подчеркивает, что в тематических беседах мы все чаще стали обращаться к работе со словарями. Говорит детям о важности привычки пользоваться словарями, о необходимости овладения навыками такой работы. Словари — толковые, энциклопедические, тематические — важнейший источник точных, ясно сформулированных сведений о различных людях, событиях, фактах, явлениях и вещах.

— А теперь мы приступаем к иллюстрации рассматриваемого свойства характера человека по уже знакомой вам книге А. Дорохова «Это стоит запомнить». Глава, которую я вам прочту, называется «Как теряются дни»:

«Как-то в субботу, в шесть часов вечера, зазвонил телефон:

— Ты дома? Мы сейчас прилетели из Ленинграда на Ту-104. Можно у тебя остановиться?

Через полчаса появился мой ленинградский друг, коротко рассказал о своих делах, наскоро перекусил и умчался в Большой театр.

На следующее утро он исчез, когда я еще только просыпался. За день он успел совершить экскурсию по Москве, посмотреть на город с двадцать третьего этажа нового здания университета, побывать в музее В.И.Ленина, купить несколько новых книг, обойти чехословацкую выставку стекла, посмотреть панораму и последним рейсом самолета вернуться в Ленинград, чтобы в понедельник утром снова выйти на работу.

Перед отъездом он спросил меня:

— Ну, а ты как использовал свой выходной?

И мне было довольно стыдно признаться, что я вообще не заметил, как прошел этот день. Поздно встал, с кем-то поговорил по телефону, смотрел в окно, как ребята во дворе играют в волейбол, кто-то зашел, поболтали о том, о сем, долго обедали, потом собрались пойти на выставку картин, да так и не пошли и весь вечер просидели у телевизора, хотя передача была совсем неинтересной.

А в итоге — потерян целый день.

Учиться проводить свободное время с умом надо смолоду.

¹ Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М., 1984. — С. 294.

Как приятно иной раз слышать рассказы энергичных и любознательных ребят о том, что они успели сделать за лето. Одни обошли пешком весь Крым и наделали целые альбомы замечательных снимков. Другие облазили пол-Урала и собрали богатые коллекции минералов. Кто научился ездить на велосипеде, плавать, грести, да еще прочел уйму интересных книг. Кто-то побывал в музеях, участвовал в соревнованиях моделлистов, сам построил телескоп и наблюдал планеты.

Но немало есть и таких, которые не могут толком рассказать, на что же у них ушло почти три летних месяца. Болтались по улицам, «забывали козла», валялись на диване, стояли у ворот и задевали прохожих. Словом, «убивали время» и частенько скучали.

Нельзя не пожалеть таких ребят. Сами того не сознавая, они обкрадывают самих себя. Жить, ограничивая себя узким мирком своей комнаты, своего двора, своей улицы, и скучно, и неинтересно.

В мире столько замечательного, волнующего, увлекательного, а они ничего этого не знают, не слышат, не видят, тем более что у нас библиотеки и читальни бесплатны. Билеты в музеи и на выставки для школьников дешевы. Часто устраиваются бесплатные лекции и концерты. Как не пользоваться всем этим!¹

Трудно добавить что-либо к словам А. Дорохова. Хочется надеяться, что эти слова разбудили в вас любознательность и вам очень захочется прочесть эту книгу.

Трудолюбие

Цель: познакомить ребят с понятием *трудолюбие* и разъяснить, в чем проявляется данное качество.

Ход беседы

Учитель. Ребята, давайте разберем по составу слово *трудолюбие* и постараемся объяснить его значение. Трудолюбие — любить труд, любить трудиться. Что же входит в это понятие?

Для вас прежде всего — добросовестное учение. Стремление к постоянному накоплению знаний — это не прихоть, не погоня за внешней эрудицией и образованностью. Это необходимость, продиктованная всем укладом современной жизни, уровнем развития науки и техники, стремлением к гармоничному развитию человека. Культура человека определяется не только объемом приобретенных знаний, но и способностью мыслить творчески, получать радость и удовлетворение от умственной деятельности. Мне хотелось бы услышать ваше мнение об этом. А ну-ка ответьте на мои вопросы: «Учеба в школе — это долг или радость?», «Откуда берется лень учиться?»

Ведь на каждом уроке учителя объясняют материал для всех одинаково, и кажется, что все вы слушаете внимательно. Однако

¹ *Дорохов А.* Это стоит запомнить. — М., 1961. — С. 128.

качество усвоения знаний оказывается разным. Некоторые из вас учатся ниже своих способностей. Может быть, дома не все умеют правильно распределять свое время?

Организовать свое время, особенно свободное, — это не пустые слова. Важно научиться рационально использовать свободное время. Время, потерянное в детстве, потом трудно восполнимо. Вспомните старую русскую пословицу: «Чему не научился Ваня, Иван не научится».

Расширение своего кругозора, повышение своего культурного уровня, политической подготовки, знание родного края, физическая закалка — все это драгоценный капитал. Нажитый в молодые годы и постоянно пополняемый, он будет служить вам всю жизнь.

Надо научиться ценить свое время и время других, взрослых и товарищей. Начиная любое дело, научись рассчитывать время: сколько его потребуется на приготовление уроков, на занятие в кружке, на помощь родителям, на прогулку и игры, на чтение книги, на просмотр телевизионных передач.

Трудолюбие — это не только добросовестное учение. Это и постоянная занятость полезным делом, и овладение различными трудовыми навыками, добросовестное, каждодневное выполнение обязанностей по домашнему хозяйству. Назовите, какие есть у каждого из вас постоянные обязанности по дому, в чем они состоят и достаточно ли добросовестно вы к ним относитесь. А какие из названных вами обязанностей относятся к самообслуживанию?

После беседы школьники записывают в тетрадь по этике проявления трудолюбия — добросовестное отношение к учебе, постоянная занятость полезным делом, настойчивое стремление овладеть различными трудовыми навыками, добросовестное выполнение обязанностей по домашнему хозяйству, привычка к самообслуживанию дома и в школе — и еще раз кратко их комментируют.

В тетрадь по этике записываются поговорки, которые подходят к теме беседы:

Землю солнце красит, а человека — труд.
Маленькое дело лучше большого безделья.
Кто привык трудиться, тому без дела не сидится.
Есть терпенье, будет и уменье.

Задания для самостоятельной работы:

1) четко наметить себе круг домашних обязанностей и постоянно, изо дня в день, исполнять их;

2) проверить свой режим дня, понаблюдать за своим времяпровождением, помня пословицу: «Знай минутам цену, секундам счет»;

3) запомнить пословицы, записанные в тетради;

4) не забывай о самообслуживании, ты ведь уже большой.

Дисциплинированность

Цель: ознакомить с понятием *дисциплинированность*; разъяснить, в чем проявляется данное качество.

Ход беседы

В тетради по этике переписывается с доски текст определения данного понятия:

«Дисциплинированный — подчиняющийся дисциплине, соблюдающий порядок, воспитанный»¹.

Учитель. Давайте, ребята, прочитаем, что входит в понятие *дисциплинированность* применительно к вашей жизни в школе (*чтение с классного стенда*).

«Дисциплина учащегося — строгое и точное соблюдение установленного в учебном заведении порядка, добросовестное исполнение своих обязанностей, требований учителей и школьного коллектива, сознательное подчинение своему долгу»².

Дисциплинированный ученик понимает всю ответственность за свои поступки перед родителями, взрослыми и своими товарищами. Дисциплинированный человек не только сам старается не допускать каких-то отрицательных проступков, но и активно борется за укрепление дисциплины в своем классе, школе, решительно выступает против нарушения в любой форме.

Когда говорят о дисциплине, часто имеют в виду внешнюю сторону дисциплинированности — соблюдение установленного порядка в школе, дома, на улице, в общественных местах, послушание и повиновение, т. е. выполнение детьми требований взрослых. Разумеется, это правильно. Но этого недостаточно. Послушайте, что пишет отец сыну с фронта в рассказе И. А. Печерникова «Подростки»:

«...Когда ты бываешь один, старайся держать себя так, как будто в комнате с тобой находятся требовательные, строгие люди — друзья, а может быть и начальники. Плохо, когда человек в обществе бывает собранным, энергичным, а наедине развинчивается, забывает о всякой опрятности, начинает без толку фантазировать и зря терять время. В конце концов он становится сам по себе неприятен. Если же человек, оставаясь один, умеет быть таким же подтянутым, энергичным, как на людях, значит, он честен, требователен к себе, имеет право себя уважать».

Я думаю, стоит задуматься над этими словами, приучить себя к самоотчету, самооценке. Полезно отчитываться перед собой каждый вечер в проведенном дне, что в нем было положительного, что из намеченного удалось выполнить, а что нет. Постепенно это

¹ Ожегов С. И. Словарь русского языка. — М., 1984.

² Педагогический словарь / Под ред. И. А. Каирова и др.: В 2 т. — М., 1960. — Т. 1. — С. 343.

войдет в привычку, и если вы научитесь властвовать собой, своими поступками, то вы можете считать себя счастливыми людьми.

Стремление быть сильным, ловким, закаленным

Цель: ознакомить с критериями, определяющими эти понятия; вызвать у детей интерес к теме и желание стать сильным, ловким, закаленным.

Ход беседы

Учитель. Приходилось ли вам видеть, как сержант-сверхсрочник ведет колонну новобранцев? Форма на нем и на них одинаковая. Но сержант выглядит бравым, стройным и нарядным, а многие новобранцы — настолько мешковатыми, что на них жалко смотреть. А почему? Потому, что эти ребята не в дружбе со спортом, физкультурой.

Как приятно выглядят мускулистые, ловкие, сильные спортсмены! И как отвратителен вид юноши согнутого, как старик, волочащего ноги, с сигаретой в зубах. Как прелестны гибкие, легкие в движениях девушки. А ведь все это достигается с помощью таких простых вещей, как физкультура, утренняя гимнастика, ведение правильного образа жизни.

Это внешняя сторона. А главное, доказано, что занимающиеся спортом люди здоровые, реже болеют, легко переносят физические нагрузки, лучше учатся. Нетрудное вроде бы занятие — принять душ утром, а ведь это нужно не только для того, чтобы выглядеть опрятным, но и для здоровья. Водные процедуры закаляют организм. Особенно полезен контрастный душ. Он повышает сопротивляемость организма простудным заболеваниям. Вода смывает грязь и пыль, закрывающие поры, и кожа дышит¹.

Отдельно хочется сказать о режиме дня. Все выдающиеся люди строго соблюдают режим дня. Ученые, профессора, литераторы имеют привычку ложиться вовремя, вставать рано. Раз и навсегда у них установлены часы подъема, работы, отдыха, обеда, сна. Работоспособность в результате увеличивается чрезвычайно.

Лев Толстой писал романы, повести и рассказы — творческий труд, который, казалось бы, целиком зависит от настроения. А между тем время его было строго распределено.

Режим для учащихся второй смены сильно отличается от режима дня детей, которые учатся в первую смену. Кто-то посещает кружки, секции в разное время. Поэтому невозможно составить единый режим времени для всех. Но многое будет одинаковым. Сон десятилетнего человека должен составлять 9 часов. Приготовление уроков должно занимать у пятиклассника 1,5—2 часа, причем через каждые 45 минут надо делать небольшой перерыв, от-

¹ См.: *Дорохов А.* Это стоит запомнить. — М., 1961. — С. 48.

влекаться, выполнять несколько физических упражнений. На воздухе необходимо бывать как минимум 2—2,5 часа.

В заключение давайте вспомним пословицы и поговорки на нашу тему:

- В здоровом теле — здоровый дух.
- Солнце, воздух и вода — наши лучшие друзья.
- Делу время, потехе час.
- Кончил дело — гуляй смело.

ВАРИАНТЫ БЕСЕД ДЛЯ УЧАЩИХСЯ X—XI КЛАССОВ

В этих классах может быть целесообразным изменить форму проведения бесед, принятую в младших и средних классах. Здесь уместно, на наш взгляд, предпочесть форму тематического доклада, подготовленного одним из учащихся, иногда учителем. Хорошо, если к такой подготовке будут привлечены еще три-четыре ученика, каждый из которых либо выступит с возможными дополнениями, либо предложит дискуссионные вопросы, позволяющие наиболее полно раскрыть рассматриваемую тему.

После доклада и дополнений к нему ученики побуждаются к высказыванию своих мнений и оценок. Как правило, вопросы, предлагающие разноплановое полемическое обсуждение, лучше подготовить учителю.

Ниже мы предлагаем возможные варианты докладов по отдельным темам.

Патриотизм, интернационализм

Вопросы для обсуждения:

1. Определение понятий *патриотизм, интернационализм*.
2. Патриотизм, чувство любви к Родине начинается с любви к матери.
3. Открытие Родины.

Ход беседы

Два чувства дивно близки нам,
В них обретает сердце пищу:
Любовь к родному пепелищу,
Любовь к отеческим гробам.
На них давно основано от века
По воле бога самого
Самостоянье человека —
Залог величия его.

А. С. Пушкин

Патриотизм — знание истории Родины, современных важнейших событий в стране, интерес к ее будущему, чувство гордо-

сти за свою Родину, ее великих людей; добровольное участие в труде на общую пользу, бережное отношение к природе, народному достоянию; активная подготовка к защите Родины.

Интернационализм — интерес к культуре и искусству других народов, дружба с людьми разных национальностей, добровольное участие в мероприятиях интернационального характера.

Родина начинается с первой тропинки от твоего порога. С подсолнуха у плетня. С ивы над старым колодезем. С росой в холодной траве. А может быть, еще раньше? С лица матери, склонившейся над тобой? С древней-преддревней сказки, услышанной еще в колыбели? Или с песни ветра в длинные зимние вечера?

На это никто не может ответить. Потому что Родина — это все, вместе взятое. И что-то еще — большое, огромное. Что? Отчего в чужом лишь краю вспомнит человек старую, потемневшую от дождей ветлу на дороге к дому, и взор его туманится, и сжимается сердце, а кровь давит в виски так, что кажется лопнут вены? Расул Гамзатов, побывавший во многих странах мира, писал: «Пусть простят меня народы Индии, пирамиды Египта, базилики Италии, пусть простят меня автострады Америки, бульвары Парижа, парки Англии, горы Швейцарии, пусть простят меня женщины Польши, Японии, Рима — я любовался вами, но сердце мое билось спокойно, а если и учащалось его биение, то не настолько, чтобы пересыхало во рту и кружилась голова.

Отчего же сейчас, когда я снова увидел эти семьдесят саклей, приютившихся у подножия скал, сердце мое в груди раскачалось так, что больно ребрам, в глазах моих затуманилось, и голова закружилась, будто я болен или пьян?»¹.

А вот что пишет в своем сочинении ученица: «Я читала в книгах, слышала, что есть тоска о Родине, но в глубине души были сомнения: а правда ли, что эта тоска столь сильна? И вот я уехала за пределы Родины лишь на две недели. И что же? Каждый день вечером ждала бой курантов по радио, и лишь тогда засыпала, чувствуя рядом частичку Родины»² (Рита Мурашко, Минск).

Чувство любви и благодарности к матери у своих питомцев — основа всех начал. Из этого чувства вырастает и любовь к людям, и любовь к Родине. Отношение к матери — зеркало наших отношений к людям. Бывает, много лет живешь рядом с близким и дорогим человеком, но не видишь его, потому что занят собой. Незавидна участь тех, кто впервые «увидит» маму, когда ее уже не станет.

¹ Гамзатов Р. Мой Дагестан. — М., 1972. — С. 15.

² Цит. по кн.: Богданова О. С., Калинина О. Д., Рубцова М. Б. Этические беседы с подростками. — М., 1987. — С. 36.

Беседа завершается словами В. А. Сухомлинского: «Сосредоточением нравственности является мой дом»¹.

Коллективизм, гуманность

Вопросы для обсуждения:

1. Определение понятий *коллективизм, гуманность*.
2. Преодоление склонности к пассивному отношению к жизни.
3. Создание воспитательного коллектива.

Ход беседы

(Доклад одного из учителей)

Коллектив, наиболее напоминающий семью, будет самым выгодным в воспитательном отношении. Там создается забота о младших, уважение к старшим, самые нежные нюансы товарищеских отношений. Коллектив учителей и коллектив детей — это не два коллектива, а один. Коллектив, и, кроме того, коллектив педагогический².

А. С. Макаренко

Коллективизм — неотъемлемая часть и ведущее качество личности человека. И важнейшая задача школы воспитывать у вас, наших учеников, потребность и умение жить интересами общества.

Для каждого класса необходим такой воспитательный коллектив, который мог бы осуществлять главное свое назначение — обеспечивать рост и расцвет каждой личности. Личности, ведущей потребностью которой станет действенная забота о благе других людей.

Сущность коллективистских отношений заключается в заботе о близких и далеких людях, об улучшении окружающей действительности, в стремлении и способности, развивая себя, обогащая свои знания и умения, отдавать их на благо всех. И видеть в этом высший смысл своей жизни и решающее условие своего счастья.

Живое участие во всех делах своего класса, требовательность к своим друзьям, умение сочетать общественные и личные интересы, стремление высоко ставить честь своего товарищества — все это неотъемлемые свойства коллективизма.

¹ Сухомлинский В. А. Азбука чувств // Комсомольская правда. — 27 июля 1971.

² Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 7 т. / Под ред. И. А. Карпова и др. — М., 1958. — Т. 6. — С. 259, 232.

Гуманность — заботливое отношение к младшим, уважение старших, добровольная помощь тем, кто в ней нуждается, любовь ко всему живому, непримиримость к антигуманным поступкам.

Старшее поколение кровно заинтересовано в передаче своего социального опыта, своих духовных и нравственных ценностей детям, молодежи. Но важно, чтобы этот опыт становился для вас, молодых, лично значимым, превращаясь в ваши собственные убеждения, черты характера. Не менее важно, чтобы вы приобрели готовность и умение развивать и обогащать усвоенный опыт старших. И делать это можно лишь в процессе совместной, ежедневной, активной, конкретной, общественно необходимой деятельности. Только общее дело на пользу и радость другим людям создает и укрепляет единый коллектив воспитателей и воспитанников, в котором каждый получает возможность раскрыть и проявить лучшее в себе.

В чем причина таких разных, казалось бы, явлений, как равнодушие или избирательное («занимаюсь только тем, что интересно») отношение к учебе и общественной работе, эгоизм и бездумное исполнительство («поручат, зададут — сделаю»), разрыв между знаниями и действиями и деление ученического коллектива на «благополучных» (хорошо успевающих) и «неблагополучных» (трудных), на постоянный актив и столь же постоянный пассив?

Возможно, если в вашем коллективе наблюдаются такие проявления, стоит задуматься над тем, все ли правильно в отношениях между вами, не являются чисто формальными отношения, связывающие коллектив.

В общественной деятельности ведущую роль играет коллективная практическая забота об улучшении своей и окружающей среды. В процессе такой заботы идет незаметное воздействующее влияние на каждого ее участника («Мы сделали что-то на радость и пользу людям, а оказалось, что и сами стали лучше»). Это воздействие усиливается открытой воспитательной (обучающей) заботой «надо дополнительно что-то узнать, чему-то научиться, чтобы как можно лучше спланировать, подготовить, провести новые, более сложные общественные дела».

Дисциплинированность

Вопросы для обсуждения:

1. Самодисциплина — это дисциплина преодоления, дисциплина борьбы и движения вперед» (А. С. Макаренко).
2. Требовательность подростков к выполнению норм дисциплины сверстниками и младшими школьниками.
3. Элементы логики дисциплины.

Ход беседы

(Доклад, подготовленный одним из учеников)

Поставь над собой сто учителей — они окажутся бессильными, если ты не сможешь сам заставить себя и сам потребовать от себя¹.

В. А. Сухомлинский

Дисциплинированность — повседневное и повсеместное соблюдение правил для учащихся, быстрое и точное выполнение распоряжений старших. Борьба за высокую дисциплину в классе, знание и соблюдение законов.

Дисциплинированность, организованность, исполнительность — важные нравственные качества, необходимые для успешной трудовой и общественной деятельности.

Н. К. Крупская писала: «Растить сознательных граждан... нельзя, не воспитывая сознательной дисциплины в каждом учащемся, умения подчинять свою волю воле коллектива, владеть собой»².

Сознательная дисциплина не ограничивается исполнительностью, своевременным приходом на занятия и работу, она предполагает полную отдачу сил учебному труду и общественным делам, активность и инициативу в труде, хозяйское отношение к школьному имуществу, народному достоянию.

Дисциплина должна стать необходимым условием нормальной жизни коллектива, внутренней потребностью каждого, создаваться и поддерживаться всеми учащимися.

Добровольность в дисциплине заключается не в том, что «хочу — делаю, хочу — нет», а в том, чтобы дисциплина не была для нас чем-то навязанным и ненужным, а воспринималась как необходимое условие нормальной жизни коллектива, чтобы она поддерживалась всеми, стала внутренней потребностью каждого. А. С. Макаренко писал: «Дисциплина — это дисциплина преодоления, дисциплина борьбы и движения вперед, дисциплина стремления к чему-то, борьба за это»³.

Важно научиться преодолевать нежелание поступать, как предписывают правила. Подавляющее большинство из нас довольно четко осознает недостатки, ошибки в своих поступках, поведении. Под влиянием взрослых, кинофильмов, спектаклей, книг мы искренне принимаем решение начать новую жизнь: подтянуться по математике, ежедневно делать физкультуру, систематически заниматься в каком-либо кружке или секции и т. п. Обычно мы даем себе слово начать осуществление задуманного или с бли-

¹ *Сухомлинский В. А.* Моему юному другу // Лит. газ. — 27 сент. 1967.

² *Крупская Н. К.* Педагогические сочинения: В 11 т. — М., 1959. — Т. 4. — С. 527.

³ *Макаренко А. С.* Сочинения: В 5 т. — М., 1957. — Т. 5. — С. 281.

жайшего понедельника, или с первого числа будущего месяца. Но в этом нельзя допускать промедления. Ведь со временем проходит острота желания круто и к лучшему изменить свое поведение, свой характер.

Замечательный педагог и знаток человеческой души В.А. Сухомлинский писал: «“Не хочется” — это опасный враг подлинного человеческого бытия. С «не хочется», если оно вышло победителем над «надо», «должен», «требуется», начинается никчемность и безволие. Тот, кто не сумел вступить в единоборство с «не хочется», становится рабом лени. Бездумное времяпровождение, кажущееся свободой, в самом деле является гнусным рабством духа...

...Тебе не хочется подниматься в семь часов, разгневайся на себя, заведи будильник на шесть, поднимись с постели мгновенно, как только услышишь звонок. Сделай зарядку, умойся, оботри тело влажным полотенцем, походи в сад, полей цветы, посмотри, как поднимается солнце, как пробуждается природа, потом сядь за книгу, почитай, потом порисуй... Ты убедишься, как это радостно — заставлять себя, повелевать собой, быть хозяином своих влечений. Пусть «не хочется» отступит — ты почувствуешь себя хозяином своей воли. Умей стать беспощадным к себе, возненавидеть в себе жалкое, тщедушное чувство боязни настоящего труда. Если пойдешь на поводу у этого чувства — ты станешь тряпкой, безвольным существом...

Помни, твое безволие, слабость, отступничество начинается с небольшого твоего отступления перед злосчастным “не хочу”¹.

Дисциплина — итог всей работы коллектива. Воспитанники А.С. Макаренко говорили своим товарищам: «...мы будем судить о твоей дисциплине не по тому, как ты поступил на виду у других, и не по тому, как ты исполнил приказание или выполнил работу, а по тому, как ты поступил, не зная, что другим известно, как ты поступил»².

«Дисциплина в нашем обществе — это явление нравственное и политическое. В нашем обществе недисциплинированный человек — это человек, выступающий против общества.

Элементы логики дисциплины состоят в следующем:

а) дисциплина необходима коллективу для того, чтобы он лучше и быстрее достигал своих целей;

б) дисциплина нужна, чтобы каждый отдельный человек развивался, воспитывал в себе умение преодолевать препятствия и совершать трудные работы;

¹ Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. — Киев, 1975. — С. 108—151.

² Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. — М., 1977. — Т. 1. — С. 85.

в) в каждом коллективе дисциплина должна быть поставлена выше интересов отдельного члена коллектива;

г) дисциплина украшает весь коллектив и каждого отдельного члена коллектива;

д) дисциплина есть свобода, она ставит личность в более защищенное, свободное положение и создает полную уверенность в своем праве, путях и возможностях именно для каждой личности;

е) дисциплина проявляется не тогда, когда человек делает что-либо для себя приятное, а тогда, когда человек делает что-нибудь тяжелое, неожиданное, требующее значительных напряжений. Это он делает потому, что убежден в необходимости и полезности этого дела для всего коллектива...»¹.

Четность, добросовестное отношение к труду, ответственность

Вопросы для обсуждения:

1. Определение понятий *четность, добросовестное отношение к труду*.

2. Личная ответственность каждого ученика за учебные, общественные и трудовые дела коллектива.

3. Добиваться единства слова и дела, знаний и убеждений.

Ход беседы

(Доклад, подготовленный одним из учеников)

«Если человек трудится только сам для себя, он может, пожалуй, стать знаменитым ученым, великим мудрецом, превосходным поэтом, но никогда не станет истинно совершенным и великим человеком.

История признает тех людей великими, которые, трудясь для общей цели, сами становились благороднее: опыт превозносит как самого счастливого того, кто принес счастье наибольшему количеству людей...»².

Четность — правдивость, единство слова и дела, прямота, привычка не брать без разрешения чужие вещи, добровольное признание своих ошибок, проступков.

Добросовестное отношение к труду — добросовестное учение, своевременное выполнение любой нужной работы, высокое качество результатов труда, систематическая помощь по хозяйству, глубокий интерес к определенной сфере трудовой деятельности.

Мобилизация сил и воли, стремление преодолевать трудности, возникающие на пути выполнения своих обязанностей, данного

¹ Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. — М., 1977. — Т. 1. — С. 199—201.

² Маркс К., Энгельс Ф. Размышления юноши при выборе профессии // Соч. — 2-е изд. — Т. 40. — С. 7.

обещания способствуют формированию такого качества, как обязательность.

Обязательный человек — это человек, верный своему слову, обещанию, точный и надежный.

Потрясающий пример человеческой обязательности — последнее письмо А. С. Пушкина. До дуэли оставалось несколько часов, а он пишет детской писательнице О. А. Ишимовой: «Крайне жалею, что мне невозможно будет сегодня явиться на Ваше приглашение. Покамест честь имею препроводить к Вам <...> Вы найдете в конце книги пьесы, отмеченные карандашом <...> Сегодня я нечаянно открыл Вашу “Историю в рассказах” и поневоле зачитался. Вот как надобно писать!»¹

А. С. Пушкин знал, что ему предстоит в этот день. Он мог и не вернуться с Черной речки или вернуться тяжелораненым, что и произошло. Но для него была невыносима мысль, что он может уйти из жизни, не выполнив своего обещания.

Единство слова и дела должно стать повседневной нормой поведения каждого человека. Разрыв между словом и делом возникает, если тот или иной нравственный принцип, нравственная норма глубоко не осознаны, не превратились в убеждение школьника.

Дорожить репутацией честного человека нужно с детства. Недаром народ сложил поговорки: «Кто вчера солгал, тому и завтра не поверят», «Раз солгал — навек лгуном стал», «В ком правды нет, в том добра мало», «Лучше свое отдать, нежели чужое взять».

Жизнь ежечасно вовлекает нас в сложную цепь человеческих отношений, проверяя нашу нравственную стойкость и гражданскую зрелость, в которых проявляется внутренняя честность.

Честность человека проверяется его отношением к труду. От года к году школьной жизни делается все заметнее, какие отношения формируются в личности того или иного из нас. Одни отличаются старательностью, настойчивостью, добросовестностью, честностью в выполнении любого порученного дела, учебных заданий. У других проявляется излишняя изворотливость, желание воспользоваться чужим трудом, что само по себе уже нечестно, выполнить задание с легкостью, небрежностью, недобросовестно.

Очень важно самому быть честным, правдивым, обязательным человеком. Но этого недостаточно. Нужно быть готовым постоять за правду, защитить ее, бороться за утверждение ее в жизни коллектива, класса, школы, семьи.

¹ Пушкин А. С. Полное собрание сочинений: В 17 т. — М., 1997. — Т. 16. — С. 226—227.

Самостоятельность

Ц е л ь: разъяснить, что включает в себя это понятие; воспитывать в себе стремление быть самостоятельным.

Ход беседы

Учитель знакомит учащихся с требованиями к этому критерию, затем знакомит со словами известного немецкого педагога и математика А. Дистервега: «Человек, который не умеет сам учиться, а лишь усваивает то, что ему говорит учитель... который умеет ходить лишь на поводу, мало на что годен.

Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением»¹.

Умейте пробудить в себе гнев на себя, злость к себе, если вам чего-то не хочется. «Не хочется» — это опасный враг человеческой жизни. С «не хочется», если оно вышло победителем над «надо», «должен», «требуется», начинается никчемность и безволие. Тот, кто не сумел вступить в единоборство с «не хочется», становится рабом лени.

Вам не хочется подниматься в семь утра — разгневайтесь на себя, заведите будильник на шесть, поднимитесь с постели мгновенно, как только услышишь звонок. Сделайте зарядку, умойтесь, оботрите тело влажным полотенцем. И вы убедитесь, как это радостно — заставлять себя, повелевать собой, быть хозяином своих желаний. Пусть «не хочется» отступит — вы почувствуете себя хозяином своей воли. Постепенно обретете драгоценное умение — умение желать и повелевать желаниями.

Научитесь создавать вокруг себя наилучшие условия для обострения внимания. Для этого уберите все, что может отвлечь от работы. Если выполняете домашнее задание, то выключите радио, удобно сядьте за столом.

Но не все, что отвлекает, можно убрать. Как убрать солнечный луч или волнующий шум березы под окном, запахи весны, врывающиеся через форточку? Куда убрать соседа по парте, который пишет, как и вы, сочинение, в тетрадь которого вам хочется заглянуть? В этих случаях надо усилием воли отключиться от помех и сосредоточиться в нужном направлении. Сразу это не получится, но если тренироваться настойчиво и много, вы научитесь быть внимательным в любое время и в любых условиях, а это важно и для учебы, и для любого другого вида деятельности.

¹ Дистервег А. Задатки человека и вытекающие из них дидактические законы и правила // Избр. пед. соч. — М., 1956. — С. 118.

Приучайте себя к самоотчету. Каждый вечер отчитывайтесь перед собой в проведенном дне (что из намеченного выполнено, а что нет). В самоотчет должна входить и самооценка (насколько добросовестно вы выполняете принятые решения). Н. К. Крупская советовала завести тетрадь, где каждый день записывать по часам и минутам, на что тратишь свое время, сколько времени уходит на учебу, на труд, на общественную работу, на отдых, на сон.

Активность

Вопросы для обсуждения:

1. Определение понятия *активности*.
2. Общественная активность — важнейшее качество человека.
3. Формы проявления общественной активности.

Ход беседы

(доклад классного руководителя)

У человека активность — важнейшая черта: способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями. Как особенность личности человека активность проявляется в энергичной, интенсивной деятельности, в труде, учении, общественной жизни, различных видах творчества, в спорте, играх и т. д.¹

Активность — участие в общественной жизни класса и школы, инициативность, организаторские способности, оптимизм, борьба с недостатками — своими личными и общечеловеческими.

Общественная активность — это такое нравственное качество, которое характеризуется положительным отношением школьника к своим общественным обязанностям, к любой необходимой для общества работе и выражается в проявлении самостоятельности, ответственности, инициативности и требовательности к себе при выполнении этой работы.

Ничто так не возвышает личность, как активная жизненная позиция, сознательное отношение к общественному долгу, когда единство слова и дела становится повседневной нормой поведения. Активная жизненная позиция — это беззаветная преданность Родине, добросовестное отношение к труду, активность в общественной работе.

¹ Педагогическая энциклопедия / Под ред. И. А. Каирова и др.: В 4 т. — М., 1964. — Т. 1. — С. 61.

Активная жизненная позиция неразрывно связана с чувством ответственности за все, что происходит вокруг, чувством гражданской честности и гражданского мужества.

Факты нашей повседневной жизни свидетельствуют о том, что еще не все школьники вовлечены в активную общественную работу; некоторые из вас, особенно мальчики, играют в школьном коллективе пассивную роль, замыкаясь в своем маленьком мирке. Другие пытаются выделить себя самоуправством, недисциплинированностью. Третьи свою общественную активность проявляют не в общественных делах, не в школьном самоуправлении, а в самочинной дворовой или уличной компании, где господствуют «кулачное право», грубость и бессердечие.

Застенчивых, обособленных от коллектива ребят надо настойчивее, но в то же время с особым тактом, приглашать в театры, на экскурсии, диспуты, тематические классные вечера, а на самих вечерах уделять им особое внимание, вовлекая в игры, танцы. Важно подумать, в какое коллективное дело можно и нужно вовлечь таких ребят, чтобы данное поручение отвечало их возможностям, интересам.

«Самое страшное для человека — это превратиться в спящего с открытыми глазами: смотреть и не видеть, видеть и не думать о том, что видишь, добру и злу внимать равнодушно, проходить свободно мимо зла и неправды»¹.

Проявление общественной активности возможно лишь тогда, когда в коллективе класса сформирован здоровый морально-психологический климат, создана атмосфера высокой требовательности и взаимной ответственности за общие дела. Только в атмосфере товарищества, взаимопомощи и взаимной требовательности расширяются возможности проявления действенной общественной активности самой личности.

Что требуется для организации работы в классном коллективе таким образом, чтобы она способствовала формированию общественной активности?

Для этого необходимо: получая задание, четко определить его цель и уяснить, что конкретно требуется сделать; подумать и обсудить в коллективе, какими путями лучше достигнуть поставленную цель; разделить всю работу на этапы и установить последовательность их выполнения; правильно, с учетом интересов учащихся выбрать исполнителя и, если это требуется, подобрать ему помощников, учитывая, с одной стороны, особенности отношений между одноклассниками, а с другой — возможные воспитательские задачи; контролировать ход работы, вносить в нее, если нужно, изменения.

¹ Сухомлинский В. А. Письма к сыну // Избр. пед. произв.: В 9 т. — Киев, 1980. — Т. 3. — С. 634.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ПРОГРАММА КУРСА «ОБЩИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ В ШКОЛЕ»¹

Предисловие

Один из важнейших путей улучшения учебно-воспитательной работы школы в современных условиях — построение ее с учетом принципов педагогической диагностики. К сожалению, в школьной практике диагностика не воспринимается как обязательный компонент педагогического процесса. Это ведет к поверхностному знанию детей, к усредненности всех педагогических установок (содержания, форм, методов, средств воздействия) при возрастающем индивидуальном своеобразии современных школьников.

Основным объектом воспитательного процесса в школе является личность школьника как носитель социально ценностных отношений, как субъект отношений и деятельности, как индивидуальность с неповторимыми чертами и качествами, свободно и достойно проявляющая свое личностное Я.

В условиях социально-экономической перестройки общества формирование личности учащегося — очень сложное дело педагога, для этого мало только знаний по своему предмету и всего того, что получает будущий учитель в педвузе в рамках типовых учебных планов. Сложившаяся обстановка в обществе требует того, чтобы настоящий педагог наравне со всеми другими данными был подготовлен к глубокому научно обоснованному анализу педагогического процесса, чтобы он мог отойти от стремления опираться только на интуицию и изменить свою позицию с «мне так кажется» на позицию «объективно установлено». Только в этом случае будет сделано важное продвижение в профессиональной подготовке учителя, в формировании его профессиональной самостоятельности и творческой индивидуальности.

Для того чтобы решить эту задачу, необходимо в педагогических вузах специально готовить будущих учителей к профессионально-диагностической деятельности, чтобы педагогическая диагностика в их руках стала инструментом, с помощью которого они могли бы точно определять пути реализации своих психолого-педагогических и методических знаний, получать новые знания в области обучения и воспитания.

¹ Одобрена научно-методическим советом по педагогике УМО педагогических учебных заведений на базе МПГУ и рекомендована педагогическим вузам (М., 1993).

Поворот школы к изучению личности ребенка подготовлен не только социальными преобразованиями в обществе. Такой поворот обусловлен достижениями психологии и педагогики — наук о человеке и его формировании в обществе. Психологизация и педагогизация, происходящие после длительного периода униформации школы, позволяют педагогическому коллективу в центре своей деятельности поставить ребенка и предпринимать все усилия во имя его развития и счастья. Именно такой поворот вынуждает школу строить весь учебно-воспитательный процесс на основе педагогической диагностики.

Программа подготовки будущих учителей к диагностической деятельности рассчитана на 44 часа аудиторных занятий (24 лекции, 20 практических занятий) в таблице 28 и 40 часов педагогического практикума в школе.

Т а б л и ц а 28

**Программа подготовки будущих учителей
к диагностической деятельности**

№ п/п	Темы учебных занятий	Количество часов	
		лекции	практические занятия
1	2	3	4
1	Предмет педагогической диагностики и ее историческое развитие	2	—
2	Педагогическая диагностика в учебно-воспитательном процессе школы	2	—
3	Общие принципы и уровни исследования педагогических явлений	2	—
4	Измерение и представление диагностических данных	2	2
5	Диагностика общего физического развития школьника	2	2
6	Диагностика социального развития школьника	2	2
7	Педагогическая диагностика в профориентационной работе учителя	2	12
8	Диагностика воспитательных возможностей классного коллектива	2	—

1	2	3	4
9	Диагностика воспитательного потенциала семьи школьника	2	—
10	Диагностика общего состояния учебного процесса в школе	2	—
11	Основы научной организации педагогического контроля в школе	2	2
12	Планирование воспитательной работы в классе на основе педагогической диагностики	2	—
	Всего	24	20

Содержание разделов курса

1. Предмет педагогической диагностики и ее историческое развитие

Краткая историография педагогической диагностики. Испытания выпускников школ Древнего Вавилона (III тысячелетие до н. э.). Элементы педагогической диагностики в Древнем Египте, Древнем Китае, Индии. Испытания тестового характера, применяемые в религиозном учении чань-буддизма. Появление первых тестов (опыт английского ученого Ф. Гальтона). Работа американского психолога Дж. Кеттела по созданию тестов, способных изучать свойства человеческой психики. Появление прикладной психологии под названием «Психодиагностика» и науки педагогической диагностики. Педагогическая диагностика в системе педологической службы в школе. Постановление ЦК ВКП(б) «О педагогических извращениях в системе наркомпросов» (1936). Развитие педагогической диагностики в 1970—2000 годы. Работы К. Ингенкампа, А. И. Кочетова, Н. К. Голубева, В. П. Беспалько, Б. П. Битунаса, В. Г. Максимова.

Предмет современной педагогической диагностики. Понятие «личность» в применении к педагогике. Процесс индивидуального развития личности. Психолого-педагогическая характеристика дошкольника, младшего школьника, подростка, старшеклассника.

2. Педагогическая диагностика в учебно-воспитательном процессе школы

Сущность и функции педагогической диагностики. Понятие «диагностика», особенности педагогической диагностики. Основ-

ные функции педагогической диагностики (функции обратной связи, оценочная функция, управленческая функция, прогностическая функция).

Роль педагогической диагностики в решении проблем современной общеобразовательной школы. Возможности педагогической диагностики в совершенствовании учебно-воспитательного процесса в школе.

Развивающаяся личность школьника как объект педагогической диагностики (уровень развития социальных качеств, уровень общефизического развития, профориентационная направленность личности школьника).

Структура диагностического исследования. Семиотический, технический и логический аспекты диагностического исследования. Сущность и специфика педагогического мышления.

3. Общие принципы исследования педагогических явлений

Сущность и содержание основных принципов диагностического исследования педагогических явлений: принцип целостного изучения педагогического явления или процесса; принцип комплексного использования методов диагностики; принцип единства изучения и воспитания ребенка; принцип одновременного изучения коллектива и личности; принцип изучения педагогических явлений в динамике, т.е. в изменениях, в развитии.

Уровни педагогической диагностики: компонентная диагностика, структурная диагностика и системная диагностика. Их содержание и прогностические возможности.

Организационно-педагогические требования к проведению диагностических процедур.

4. Измерение и представление диагностических данных

Понятие «измерение» и возможные измерительные шкалы. Номинальная шкала измерений. Порядковая шкала измерений. Интервальная шкала измерений. Измерение по шкале отношений. Методика подготовки и представления диагностических данных в научных работах.

5. Диагностика общего физического развития школьника

Понятие о физическом развитии ребенка. Особенности физического развития детей в школьные годы. Основные параметры, характеризующие физическое развитие школьника.

Содержание и краткая характеристика нормативов для тестовых испытаний школьников разных возрастных групп с I по XI классы.

Совместная деятельность учителя начальных классов, классного руководителя и учителей физического воспитания в диагностике общего физического развития учащихся и оформлении диагностической карты.

Использование данных «Диагностической карты общего физического развития класса» в планировании учебно-воспитательной работы.

6. Диагностика уровня социального развития школьника

Общее понятие о социальном развитии школьника. Воспитанность учащихся, ее сущность и характеристика. Показатели воспитанности школьников. Критерии оценки и уровни воспитанности учащихся I—XI классов.

Методика диагностического исследования уровней социального развития учащихся. Особенности этой методики в работе с младшими школьниками.

Оформление «Диагностической карты уровней социального развития учащихся класса» и использование ее в планировании учебно-воспитательной работы.

7. Педагогическая диагностика в профориентационной работе учителя

Понятие о психическом развитии ребенка. Роль наследственности и природных задатков в индивидуальном психическом развитии школьника. Роль педагогической диагностики в условиях раннего дифференцированного обучения, альтернативных школ и в профессиональной ориентации учащихся.

Методика выявления тех индивидуальных особенностей в психическом развитии личности школьника, которые необходимы для решения профориентационных задач. Методика оформления «Диагностической профориентационной карты школьника».

Методика составления и оформления диагностического заключения.

8. Диагностика воспитательных возможностей классных коллективов

Понятие воспитательной возможности классного коллектива. Диагностика воспитательной возможности классного коллектива по следующим параметрам: ценностно-ориентационное единство (ЦОЕ), нравственная направленность, социометрия коллектива.

Методика «Что важнее?», методика «Сколько голов, столько умов», методика работы с тестом «Размышляем о жизненном пути», методика «Социометрия».

9. Диагностика воспитательных возможностей семьи школьника

Семья как контактная группа, которую можно оценивать по критериям, характеризующим нравственную направленность и педагогическую культуру родителей, подготовленность ее членов к совместной деятельности, организованность и психологическую коммуникативность.

Нравственная направленность с позиции соблюдения в семье общих принципов и норм нравственного поведения всех ее членов.

Педагогическая культура родителей с точки зрения их умения учитывать возрастные особенности детей; выявлять и объективно оценивать их положительные и отрицательные черты. Педагогическое самовоспитание отца и матери; регулярное посещение родителями лекций и бесед в школе по нравственному, культурному воспитанию детей в семье; интерес к положительному опыту воспитания детей в других семьях, стремление использовать его на практике; осуществление единых требований к детям.

Психологическая коммуникативность семьи: способность быстро и четко находить общий язык, единодушно приходить к согласованному мнению, устанавливать сходство суждений; единство переживаний, общий настрой чувств, взаимные симпатии и любовь, притяжение друг к другу, желание быть вместе.

Диагностика воспитательного потенциала семьи школьника. Методика работы с «Анкетой для родителей». Составление «Диагностической карты воспитательного потенциала семьи учащихся класса».

10. Диагностика общего состояния учебного процесса в классе

Основные показатели общего состояния учебного процесса в классе: успеваемость учащихся; диагностическое мастерство учителя; организаторские способности учителя; выбор учителем методов и средств обучения; воспитательная эффективность учебных занятий; создание учителем ориентировочной основы познания у учащихся; нравственно-психологическая атмосфера на уроке; активная позиция учащихся на уроке; усвоение учащимися ведущих идей науки, терминологии, понятийного аппарата. Основные принципы развивающего обучения.

Диагностика общего состояния учебного процесса в классе. Методика работы с «Анкетой-тестом» оценки и самооценки качества профессиональной деятельности учителя.

Методика работы с «Адаптированным модифицированным вариантом детского личностного вопросника Р. Кеттела».

11. Основы научной организации педагогического контроля в школе

Основные функции педагогического контроля в школе (диагностическая, обучающая, организующая).

Общепедагогические основы использования методов тестирования в школе. Понятие о педагогическом тесте. Основные требования к тестам.

Общая методика разработки педагогических тестов. Основные этапы разработки теста по учебной дисциплине. Формы тестовых заданий.

12. Планирование учебно-воспитательной работы по результатам педагогической диагностики

Традиционная система планирования воспитательной работы и ее основные недостатки.

Методика составления на основе диагностических данных научно обоснованного заключения по следующим параметрам:

- 1) существующая в данном классе (школе) система образования и воспитания;
- 2) функционирование педагогической системы во времени;
- 3) существенные внутренние и внешние связи педагогической системы;
- 4) перспективы педагогической системы;
- 5) правильность выбранных средств и путей достижения педагогических целей.

Методика определения системы педагогических задач по результатам структурной и системной диагностики.

Методика выявления оперативных, тактических и стратегических педагогических целей и задач.

Методика определения содержания, форм, методов и средств педагогического воздействия по данным педагогической диагностики.

Оформление учебно-воспитательного плана: общие принципы, структура, форма представления.

Рекомендуемая литература

- Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. — М., 1980.
- Аванесов В. С.* Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. — М., 1989.
- Аванесов В. С.* Форма тестовых заданий. — М., 1991.
- Александровская Э. М., Тиняшева И. Н.* Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттела: Методические рекомендации. — М., 1993.
- Амонашвили Ш. А.* Размышления о гуманной педагогике. — М., 1996.
- Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. — Л., 1977.
- Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — Л., 1968.
- Анастаси А.* Психологическое тестирование / Под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. — М., 1982.
- Андреев В. И.* Педагогика. — Казань, 2000.
- Асмолов А. Г.* Личность как предмет психологического исследования. — М., 1984.
- Асмолов А. Г.* Психология личности. — М., 1990.
- Берне Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986.
- Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем. — Воронеж, 1977.
- Битинас Б. П., Катаева Л. И.* Педагогическая диагностика: Сущность, функции, перспективы // Педагогика. — 1993. — № 2.
- Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — М., 1968.
- Вишневский В. А.* Педагогическая диагностика управления общеобразовательной школой с дифференцированным обучением. — Чебоксары, 2000.
- Гершунский Б. С.* Педагогическая прогностика: Методология. Теория. Практика. — Киев, 1986.
- Голомшток А. Е.* Профорентационная работа в школе. — Калуга, 1968.
- Голубев Н. К.* Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса. — Л., 1988.
- Голубев Н. К., Битинас Б. П.* Введение в диагностику воспитания. — М., 1989.
- Диагностика школьной дезадаптации: Науч.-метод. пособие для учителей начальных классов / Под ред. С. А. Беличевой, И. А. Коробейниковой, Г. Ф. Кумариной. — М., 1993.
- Загвязинский В. И.* Учитель как исследователь. — М., 1980.
- Загвязинский В. И., Атаханов Р. А.* Методология и методы психолого-педагогического исследования. — М., 2001.
- Изучение личности школьника учителем / Под ред. З. И. Васильевой, Т. В. Ахаян, М. Г. Казакиной, Н. Ф. Родионовой. — М., 1991.

- Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д.* Педагогическое творчество. — М., 1990.
- Кочетов А. И.* Педагогическое исследование. — Рязань, 1975.
- Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. — Самара, 1994.
- Лихачев Б. Т.* Педагогика: Курс лекций. — М., 1993.
- Львова Ю. Л.* Творческая лаборатория учителя. — М., 1985.
- Максимов В. Г.* Программа подготовки учителя-воспитателя к профессионально-диагностической деятельности. — М., 1993.
- Максимов В. Г.* Технология формирования профессионально-творческой личности учителя. — Чебоксары, 1996.
- Методы педагогических исследований / Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. — М., 1980.
- Монахов Н. И.* Изучение эффективности воспитания: Теория и методика. — М., 1981.
- Новое в воспитательной работе школы / Сост. Н. Е. Шуркова, В. Н. Шнырева. — М., 1991.
- Общая психодиагностика: Учеб. пособие / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М., 1987.
- Педагогическая диагностика в школе / Под ред. А. И. Кочетова. — Минск, 1987.
- Сергеева В. П.* Классный руководитель: Планирование и организация работы от А до Я. — М., 2001.
- Сироткин Л. Ю.* Школьник, его развитие и воспитание: Учеб. пособие. — Самара, 1991.
- Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н.* Педагогика: Учеб. пособие. — М., 1997.
- Сластенин В. А., Каширин В. П.* Основы педагогики и психологии. — М., 2001.
- Сокольников Ю. П.* Теория и логика педагогической деятельности. — М.; Белгород, 2000.
- Управление школой: Теоретические основы и методы: Учеб. пособие / Под ред. В. С. Лазарева. — М., 1997.
- Шевандрин Н. И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности. — М., 1999.
- Шуркова Н. Е.* Диагностика воспитанности: Педагогические методики. — М., 1994.
- Шуркова Н. Е.* Классное руководство: Настольная книга учителя. — М., 1999.
- Шуркова Н. Е.* Классное руководство: Рабочие диагностики. — М., 2001.

Оглавление

Предисловие	3
Глава 1. Предмет педагогической диагностики и ее историческое развитие	5
1.1. Краткая историография педагогической диагностики	5
1.2. Предмет современной педагогической диагностики	16
Глава 2. Педагогическая диагностика в учебно-воспитательном процессе школы	42
2.1. Сущность и функции педагогической диагностики	42
2.2. Объекты педагогической диагностики в школе	46
2.3. Структура диагностического исследования	48
Глава 3. Общие принципы и уровни диагностического исследования педагогических явлений	56
3.1. Сущность и содержание основных принципов диагностического исследования педагогических явлений	56
3.2. Уровни педагогической диагностики	60
3.3. Организационно-педагогические требования к проведению диагностических процедур	62
Глава 4. Измерение и представление диагностических данных	64
4.1. Понятие «измерение» и возможные измерительные шкалы	64
4.2. Табулирование и представление диагностических данных	70
Глава 5. Основы научной организации педагогического контроля в школе	79
5.1. Основные функции педагогического контроля в школе	79
5.2. Общепедагогические основы использования методов тестирования в школе	84
5.3. Общая методика разработки педагогических тестов	93
Глава 6. Диагностика общего состояния учебного процесса в классе	103
6.1. Основные показатели состояния учебного процесса в классе	103
6.2. Диагностика общего состояния учебного процесса в классе ...	105
Глава 7. Диагностика общего физического развития школьника	128
7.1. Понятие о физическом развитии человека	128
7.2. Особенности физического развития детей в школьные годы ...	131
7.3. Диагностика общего физического развития школьников и оформление соответствующей диагностической карты	133

Глава 8. Диагностика социального развития школьника	140
8.1. Общее понятие о социальном развитии человека и социальных качествах школьника	140
8.2. Основные показатели уровня социального развития школьника	142
8.3. Диагностика уровня социального развития личности школьника	148
Глава 9. Педагогическая диагностика в профориентационной работе учителя	153
9.1. Роль наследственности и природных задатков ребенка в выборе будущей профессии	153
9.2. Диагностика профессиональной направленности личности школьника в соответствии с особенностями ее психического развития	157
9.3. Профессиональная диагностика учащихся с использованием ЭВМ	176
Глава 10. Диагностика воспитательной возможности классного коллектива	179
10.1. Понятие «воспитательная возможность» классного коллектива	179
10.2. Диагностика воспитательной возможности классного коллектива	181
Глава 11. Диагностика воспитательного потенциала семьи школьника ...	193
11.1. Понятие о воспитательном потенциале семьи школьника ...	193
11.2. Диагностика воспитательного потенциала семьи школьника	196
Глава 12. Планирование воспитательной работы в классе на основе педагогической диагностики	201
12.1. Традиционная система планирования воспитательной работы и ее основные недостатки	201
12.2. Общая методика планирования воспитательной работы в классе на основе педагогической диагностики	208
Приложение 1. Примерные конспекты бесед, проводимых с учащимися при диагностике социальных качеств	215
Приложение 2. Программа курса «Общие основы педагогической диагностики в школе»	260
Рекомендуемая литература	269

Учебное издание

Максимов Вячеслав Георгиевич
Педагогическая диагностика в школе
Учебное пособие

Редактор *Е. А. Кречетова*
Ответственный редактор *С. И. Фрольцова*
Технический редактор *О. С. Александрова*
Компьютерная верстка: *Г. Ю. Никитина*
Корректоры *В. И. Хомутова, Э. Г. Юрга*

Диaposитивы предоставлены издательством.

Изд. № А-162. Подписано в печать 21.05.2002. Формат 60×90/16.
Бумага тип. № 2. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная. Усл. печ. л. 17,0.
Тираж 30 000 экз. (1-й завод 1 – 7100 экз.). Заказ № 1700.

Лицензия ИД № 02025 от 13.06.2000. Издательский центр «Академия».
Санитарно-эпидемиологическое заключение № 77.99.02.953.Д.002682.05.01 от 18.05.2001.
117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 223. Тел./факс: (095)330-1092, 334-8337.

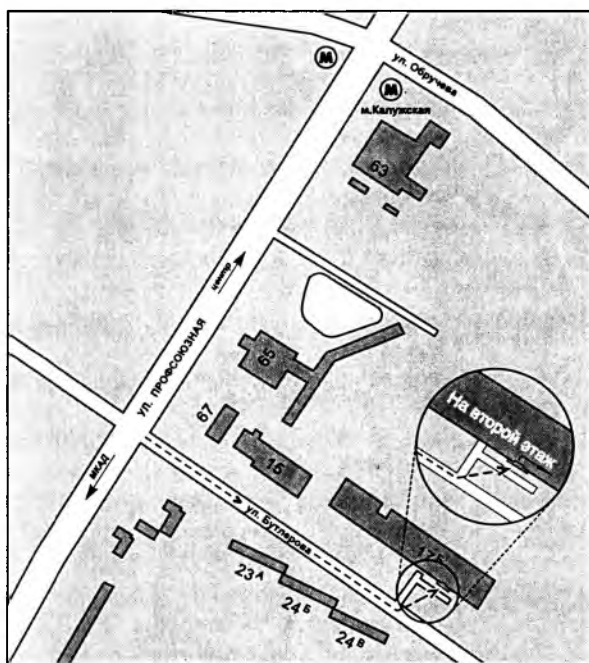
Отпечатано на Саратовском полиграфическом комбинате.
410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 59.

Книги Издательского центра «Академия» можно приобрести оптом по адресу:

117342, Москва, ул. Бутлерова, 17-Б, к. 223.

Тел./факс: (095) 330-1092, 334-8337. E-mail: academph@online.ru

Издательство имеет возможность отправлять заказанную литературу железнодорожными контейнерами, почтово-багажными вагонами и почтовыми отправлениями.



Банковские реквизиты:

ОАО «Издательский центр «Академия»

ИНН 7720121330 р/с 40702810538340101565,

к/с 30101810400000000225, БИК 044525225,

Стромынское ОСБ 5281/0807 Сбербанка России г. Москва

Литературу нашего издательства вы можете также выписать по каталогам Агентства «Роспечать» и Агентства «Союзпечать» в любом почтовом отделении связи.