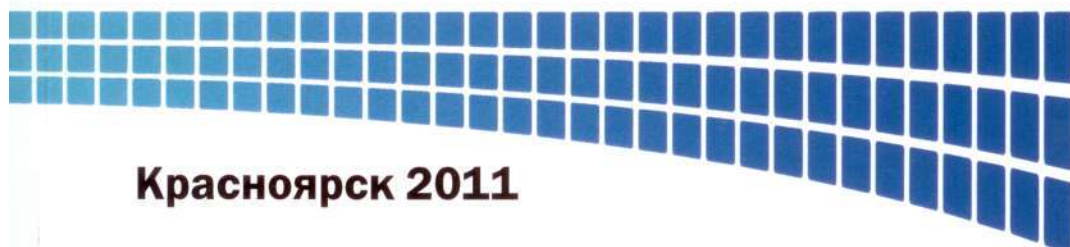


**ПЕДАГОГИКА
РАЗВИТИЯ**

**движущие силы
и практики развития**



Красноярск 2011

Министерство образования и науки Красноярского края
ФГОУ ВПО «Сибирский федеральный университет»
Красноярский краевой институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования
Институт психологии и педагогики развития
Институт педагогики, психологии и социологии СФУ
Красноярская университетская гимназия «Универс №1»
Красноярский педагогический колледж №1
Психологический институт РАО
Международная ассоциация развивающего обучения

Педагогика развития: движущие силы и практики развития

Материалы 17-й научно-практической конференции
Красноярск, апрель 2010 года

г. Красноярск – 2011

УДК 371.225
ББК 74.04(2)
П24

Редакционная коллегия: В.В. Башев, П.А. Сергоманов, Б.И. Хасан,
И.Д. Фруммин, Д.Б. Эльконин

Педагогика развития: движущие силы и практики развития:
материалы 17-ой науч.-практ. конф. Красноярск, апрель 2010г. – Крас-
ноярск: ККИПК, 2011 – 298 с.

В сборник вошли доклады и сообщения 17-ой научно-практической конференции по педагогике развития. Это попытки изучения, обсуждения и оформления представлений членов сообщества и участников образовательного процесса о современной ситуации в сфере образования и о движущих силах и практиках развития.

*Конференция проводится при финансовой поддержке
Министерства образования и науки Красноярского края,
Института психологии, педагогики и социологии
Красноярского краевого института повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования*

© Красноярский краевой институт повышения
квалификации и профессиональной перепод-
готовки работников образования, 2011

© Институт психологии и педагогики разви-
тия, 2011

Содержание

Развитие, откуда? (вместо предисловия)	6
<i>Баландин О.Г., Башев В.В., Сергоманов П.А., Фрумин И.Д., Хасан Б.И., Чиганова Е.А.</i> Построение образовательной практики «Школа взросления»	8
<i>Эльконин Б.Д.</i> Исток и движущие силы развития	23
<i>Поливанова К.Н.</i> Изменение практик развития и его последствия	34
<i>Лебедев О.Е.</i> Должное и сущее в сфере общего образования.....	39
<i>Реморенко И.М.</i> О подготовке проекта Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг.	48
<i>Пахальян В.Э. Л.С. Выготский и К. Роджерс</i> о движущих силах развития и практика образования взрослых в области помогающих профессий	52
<i>Юстус Т.И.</i> Ресурсы для развития конфликтной компетентности подростков или Куда впадает умение учиться?	61
<i>Горлова Н.В.</i> Психологическая готовность к разрешению конфликтов как механизм развития	67
<i>Логинова Н.Ф.</i> Динамика отношений «взрослый-ребенок» в школьных возрастах: подходы к исследованию	71
<i>Баженова К.А., Знаменская О.В., Фролова Н.А.</i> К методике анализа образовательных условий школ-участников проекта «Индивидуальный прогресс»	78
<i>Аникина М.А.</i> Школьные праздники в контексте обсуждения движущих сил и практик развития.....	86
<i>Шакарова М.А.</i> Игры дошкольников по сюжетам мультипликационных фильмов	89
<i>Лукина А.К.</i> Профилактика нарушений развития подростков из семей группы риска в деятельности общественно-активной школы	95
<i>Лебедева О.Ю.</i> Повышение эффективности уроков социально-бытовой ориентировки в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида	102

<i>Каспржак А.Г.</i> Повышение квалификации работников образования как практика развития (попытка рефлексии инновационного опыта).....	106
<i>Митрофанов К.Г., Васильева Н.П., Козырева Е.Ю.</i> «Проблемы профессионализации работников образования» введение в проблематику	128
<i>Руднев Е.А.</i> Профессиональное развитие руководителя в процессе повышения квалификации	143
<i>Юдина Ю.Г.</i> К проблеме разработки уровневой модели личностно-профессиональных компетентностей педагога	148
<i>Федоренко Е.Ю.</i> Эмоциональное здоровье в институтах образования.....	154
<i>Васильев В.Г., Блинов Г.Н., Носков Н.Н.</i> Концепция прикладного знания. К вопросу модернизации профессионального образования. 165	
<i>Семенова Е.В.</i> Патернализм в системе высшего педагогического образования.....	173
<i>Зубарева Т.А.</i> Опыт выявления новой позиции вуза в регионе путем создания пространств «достижения согласия»	179
<i>Васильев В.Г., Богданов Д.А.</i> Воспроизводство движущих сил инновационной экономики в профессиональном образовании	186
<i>Новопашина Л.А., Симонова Т.А.</i> О движущих силах развития в студенческом возрасте	190
<i>Асташев Б.А.</i> Обучение проектированию как средство построения предпрофессиональной пробы	197
<i>Кулинич Т.С., Гарибян Е.Р.</i> ОДИ-подобные игры как практика развития и становления профессионального мышления.....	202
<i>Финогенова О.Н.</i> Три причины, по которым невозможна педагогическая работа с одаренными детьми.....	207
<i>Бусыгина О.М.</i> Развитие субъектности студента в практиках гуманитарного курса «Психология и педагогика»	212
<i>Волкова Ж.В.</i> Управление образовательной программой: поиск условий и средств разработки и реализации.....	217

Развитие, откуда?

*Адам и Ева положили начало
массовому производству плоти,
Авель и Каин – души.*

С.Е. Лец

Когда-то Галина Анатольевна Цукерман, обсуждая ведущую деятельность, задала вопрос: «Куда ведет ведущая деятельность?», Вспоминая о том, каким вызовом для сообщества прозвучал этот вопрос, мы решили последовать хорошему примеру.

Вообще-то вопросы о том, про ЧТО можно говорить, что ЭТО развивается? что можно назвать собственно РАЗВИТИЕМ, в отличие от положительного (?) изменения? уже входили в тематику нашей конференции. И в попытках исследованиями и практикой отвечать на эти вопросы мы, конечно же, затрагивали и сюжеты происхождения и механизмов развития, но сфокусировать внимание именно на ДВИЖУЩИХ СИЛАХ развития в их историческом, а следовательно, современном понимании решили именно сейчас, после обсуждения кризисных явлений в обществе, а следовательно, в образовании.

Мы всегда пытались удерживать в конференциальном дискурсе связность нескольких рамок: культурно-исторической как объемлющей, сферной и индивидуальной. И если придерживаться этой традиции, нам – участникам дискуссии, авторам настоящего сборника – важно обращаться как к ситуации, инициирующей вопрос о развитии, так и к той энергии, которая развитие обеспечивает, соотнося при этом масштабы: от общественно-экономической динамики до индивидуального прогресса.

В Марксистской теории социальных революций вопрос о движущих силах общественного развития ставился и обсуждался в сочетании двух основных факторов: революционной ситуации (обострение противоречий между производительными силами и производственными отношениями) и зрелостью и организованностью того класса, той людской массы, чьи интересы в наибольшей степени ущемлены сложившимися отношениями. В этой теоретической модели идея развития хоть и эксплуатирует предельно жесткую интерпретацию социальной конфликтности, но все же позволяет увидеть собственно «распределение сил». С одной стороны (внешней), мы видим накапливающиеся, аккумулируемые противоречия в отношениях тесно связанных, взаимозависимых сторон-позиций. С другой стороны (внутренней), в каждой из этих позиций своя, исторически (генетически) обусловленная динамика: у одной – удержание и воспроизводство status-quo; у другой – преодоление и притязания.

Теперь, направленность и характер взаимодействия этих позиций и

во внутренних сценариях и во внешнем определяющим образом зависит от того, как эти силы будут ОРГАНИЗОВАНЫ!

Мне представляется, что этот культурный образец, тщательно очищенный от политических спекуляций, вполне годится для применения к Педагогике развития.

Я надеюсь, что читателю понятно, что здесь представлена всего лишь одна из возможностей теоретического полагания и соответственно, практической реализации представления о том, на что можно опираться в построении практик развития. Более того, я надеюсь, что у читателя уже есть свои, теоретически или опытным путем сформированные критерии для отношения к заявленной нашей конференцией теме и, соответственно к тем материалам, которые представлены в сборнике.

И, наконец, хочу обратить внимание участников сообщества, что темы, которые мы согласуем как основной предмет обсуждения на очередной конференции, конечно же, не исчерпываются тремя днями очных дискуссий и фиксированной публикацией в сборнике. Хочу выразить надежду, что важность нашего совместного дела диктует нам необходимость и удержания ключевых позиций (status-quo) Педагогики развития в современном образовании, и преодолении его, сделавших свое дело со-держаний, и реализации новых притязаний.

*Председатель программного комитета,
Б. Хасан*

Эмоциональное здоровье в институтах образования

В последнее время мы часто обсуждаем эмоциональную сторону деятельности педагогов как имеющую важное значение, с точки зрения эффективности усвоения детьми учебного материала, а психологический климат в классе на уроке, как создающий условия для построения эффективной коммуникации между участниками образования. Многие педагоги не считают тематику эмоциональных отношений важной для обсуждения. Свою задачу педагоги видят в передаче знаний, умений и не придают особого значения созданию положительной атмосферы на уроке, эмоциональной поддержке учеников, созданию условий для формирования у них состояния удовлетворенности от достигнутого результата, эмоционально положительного отношения к себе и предмету. Не удивительно, что в школе по-прежнему много тревожных и не уверенных в себе детей, а отношения между участниками образовательного процесса учениками и учителями, учеников между собой, нельзя назвать эмоционально здоровыми.

Под эмоциональным здоровьем мы понимаем положительное восприятие мира и себя в этом мире, способность поддерживать стабильное положительное самочувствие за счет осознания своего состояния, состояния других людей и возможности регуляции этого состояния. Сходное определение дает Л.В. Тарабакина, эмоциональное здоровье определяется ею как составная часть психологического здоровья человека, обеспечивающая «...единство преходящего и непрерывного на основе функционирования уровней – ситуативно-ориентировочного, адаптационно-целевого, личностно-деятельностного; эмоциональное здоровье позволяет сохранять целостное эмоциональное отношение к себе и к миру, преобразовывать отрицательные эмоции и порождать положительно окрашенные переживания...»²⁸

В психологии на сегодняшний день существует несколько близких по определению понятий, так эмоциональная компетентность (от лат. *emovere* – волновать и *competentis* – соответствующий) обозначает способность личности осуществлять оптимальную координацию между эмоциями и целенаправленным поведением (Е.В. Либина, 1996), основана на адекватной интегральной оценке человеком своего взаимодействия со средой. Зарубежными учёными весьма активно исследуется проблема эмоционального интеллекта, работы таких авторов как: Д. Голман (D. Goleman), Г. Орме (G. Orme), Дж. Мейер (J.D. Mayer), П. Сэловей (P. Salovey), Д. Слайтер (D. Sluiter), Х. Вейсингер

²⁸ Л.В. Тарабакина Эмоциональное здоровье школьника в образовательном пространстве. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2000 стр.41

(H. Weisinger), Р. Стернберг (R. Sternberg), Дж. Блок (J. Block). В российскую психологическую науку понятие эмоционального интеллекта было введено Г.Г. Горсковой (Горскова, 1999). Термин «эмоциональный интеллект» отражает идею единства аффективных и интеллектуальных процессов (Mayer, 2005; Mayer, Salovey, 2005). В соответствии с определённым подходом к пониманию эмоций (особый тип знания) и интеллекта (совокупность взаимосвязанных друг с другом умственных способностей) понятие «эмоциональный интеллект» можно охарактеризовать как совокупность ментальных способностей к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей и к управлению эмоциональной сферой.

Обычно эмоции обозначают как особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний приятного или неприятного, процесс и результаты практической деятельности, направленной на удовлетворение актуальных потребностей. Поскольку все то, что делает человек, в конечном счете, служит цели удовлетворения его разнообразных потребностей, постольку любые проявления активности человека сопровождаются эмоциональными переживаниями.

Зачастую эмоции противопоставляются интеллектуальным процессам, и в этом противопоставлении предпочтение отдается интеллектуальной деятельности, а эмоции определяются как помеха в решении важных задач. Однако эмоциональные процессы не могут противопоставляться процессам познавательным как внешние, друг друга исключающие противоположности. Эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, также как познавательные процессы образуют единство интеллектуального и эмоционального. В отечественной психологии идея единства аффекта и интеллекта изначально обозначена в трудах Л.С. Выготского²⁹. Он пришёл к выводу о существовании динамической смысловой системы, представляющей собой единство аффективных и интеллектуальных процессов (Выготский, 1982). Основным исходным моментом, определяющим природу и функцию эмоций, заключается в том, что в эмоциональных процессах устанавливается связь, взаимоотношение между ходом событий, совершающихся в соответствии или вразрез с потребностями индивида, ходом его деятельности, направленной на удовлетворение этих потребностей и течением внутренних органических процессов. В результате человек настраивается для соответствующего действия или противодействия. Эмоциональные процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находится ли действие, которое человек производит, и воздействие, которому он подвергается, в положительном или отрицательном отно-

²⁹ Выготский Л.С. Собр. сочинений – М. – Т.2. 1982 г.

шении к его потребностям, интересам и установкам. Ход и исход деятельности вызывают у человека те или иные эмоциональные состояния, с другой стороны – эмоциональные состояния влияют на характер его деятельности.

Понимание информации, предоставленной эмоциями, влияет на работоспособность, взаимоотношения, удовлетворенность учебной или работой и, в конечном счете, на здоровье в целом, на то, доволен ли человек своей жизнью. Эмоции влияют на все наши решения и действия, работая по определенной схеме: эмоция → потребность → поведение. Например, если ребенок испытывает чувство одиночества, не чувствует себя в безопасности, возникает потребность в принятии и безопасности – отсюда следует, что он будет искать внимания окружающих, стараться привлечь к себе внимание, в том числе и на уроке. Учитель фиксирует, что такое поведение ребенка мешает вести урок и реагирует на поведение ученика, стремясь прекратить его. Такое действие не направлено на удовлетворение потребности ученика и может принести только временный эффект. От переживаемого состояния зависит поведение, состояние определяет поведение. Важным становится в контексте образования, насколько это понимается педагогами и соответственно удерживает ли педагог в фокусе своего внимания эти связи и выстраивает ли взаимоотношения с детьми, опираясь на понимание и принятие эмоций ребенка. В этом смысле эмоциональное здоровье педагогов является значимым аспектом детского здоровья. Особую ценность этот аспект приобретает в начальной школе, степень влияния педагога на детей в начальной школе существенно выше, чем в основной. Если в начальной школе складывается соответствующий тип отношений, то это формирует у детей ресурсы, ожидания и притязания в будущем.

Можно представить эмоциональное здоровье педагога в виде нескольких важных составляющих. Первая составляющая – чувствительность к состоянию ученика и понимание причин этого состояния, способность заметить изменение состояния ученика: когда он устал, расстроен, неважно себя чувствует. Без понимания причин, вызвавших то или иное состояние, поведение ребенка может казаться неадекватным, вызывает непонимание и раздражение. Понимание эмоционального состояния ребенка достигается только в ходе преломления его чувств и переживаний через собственный эмоциональный опыт. Это становится возможным, когда есть положительный опыт в понимании, прежде всего, себя и собственных переживаний. В системе отношений учитель – ученик непонимание учителем собственных эмоциональных состояний, отсутствие контроля за эмоциональными проявлениями, приводит к слабо контролируемому поведению и по поводу ребенка.

Вторая составляющая – это эмоциональное принятие. Это целостное отношение к индивидуальным особенностям ребенка – его мыслям и чувствам, потребностям и способностям. Безусловное принятие яв-

ляется признанием неповторимой индивидуальности ученика, признанием его права быть таким, какой он есть. Третья составляющая – умение строить и поддерживать стабильные положительные отношения с детьми. Активной стороной в построении взаимодействия является взрослый человек – учитель, он несет ответственность за результат, поскольку обладает большими ресурсами осознания в сравнении с ребенком, особенно если речь идет о начальной школе. Важной характеристикой при этом становится то, на что ориентируется педагог, какие условия принимает во внимание при построении взаимодействия (собственное состояние, культурные нормы и требования, состояние ученика). В данном случае нас больше всего интересует, насколько учитель ориентируется на состояние ученика, насколько учитывает и может управлять им при разворачивании учебного процесса. Так, например, чувство тревоги неизбежно сопровождает ребенка в любой, даже в самой идеальной школе, это связано с освоением нового, публичным характером школьных достижений и неудач, и является естественным. Речь не идет об отсутствии тревоги, а о способности удерживать тревогу на оптимальном уровне, тогда она может выполнять стимулирующую функцию, а не блокировать все познавательные процессы. Или поддерживать у учеников состояние любопытства, интереса к материалу, удовлетворенности достигнутыми результатами, ощущение достаточности собственных ресурсов для решения задачи, речь, скорее, о создании и поддержании состояния положительного тона.

На протяжении последнего десятка лет в нескольких обычных общеобразовательных школах мы исследовали влияние эмоциональной грамотности педагогов на мотивацию к обучению школьников, эмоциональный климат в классе, уровень тревожности детей и школьные невроты и обнаружили прямую связь. Чем выше показатель эмоциональной грамотности учителя, тем лучше складываются отношения между педагогом и ребятами, что в свою очередь серьезно влияет на их желание учиться и учебные достижения. Положительный эмоциональный климат на уроке позволяет детям раскрыться, быть уверенными в себе, что в свою очередь снижает тревогу, страхи и положительно отражается на результатах учебы. Мы обнаружили, что к концу начальной школы в тех классах, где учитель обладал высоким уровнем эмоциональной компетентности, дети более дружелюбные, высокий уровень эмпатии, инициативы, учебной мотивации. Дети лучше справляются с коммуникативными задачками и берут на себя ответственность, в большей степени ориентированы на результат. Продуктивность и результативность ученика зависит от того, как он себя чувствует. Дети больше доверяли эмоционально компетентным педагогам, нежели нечувствительным к детским проявлениям. Кроме того, эмоционально грамотные педагоги в меньшей степени демонстрировали признаки профессионального выгорания, обнаруживались показатели

готовности к активным действиям, характеристики инициативы. Большинство говорило о том, что получают удовольствие от работы. Эффективность работы зависела от того, что люди чувствовали, выполняя ее. Один из постулатов концепции развития эмоциональной компетентности говорит, что успех любой компании зависит от эмоционального настроения людей.

Переживание негативных эмоций учениками снижает эффективность овладения материалом, блокирует процессы осмысления и переработки информации и может, в конечном счете, приводить к отчуждению от учебного процесса. Человек вкладывается во что-то только тогда, когда испытывает положительное самочувствие. Положительное самочувствие является движущей силой развития. Признаками благополучного эмоционального самочувствия можно назвать:

- отсутствие или крайне низкая степень выраженности в эмоциональном фоне личности негативных переживаний;
- положительное эмоциональное отношение к самому себе;
- сформированность навыков конструктивного поведения в ситуациях эмоционального напряжения.

В разных школьных возрастах можно выделить специфические составляющие эмоционального благополучия. Они представляют собой факторы, детерминирующие то или иное самочувствие ученика в школе. При этом данные факторы являются внутренним, т.е. внешние обстоятельства определенным образом оцениваются ребенком и переживаются во внутреннем плане в виде состояний, ощущений, отношений. Эмоциональное благополучие ученика в школе будет зависеть от того, какое психическое состояние у него возникает в условиях школы. Эмоциональное состояние возникает под влиянием ситуации, собственных личностных характеристик ученика, которыми он обладает, и того личностного смысла, который он вкладывает в происходящее. В связи с этим, если общее эмоциональное состояние ученика в школе положительное, то возможно не только более удачное развитие его когнитивной сферы (в плане усвоения знаний, умений и навыков), но и целостное развитие его личности.

Для школьников наиболее социально одобряемой, а, соответственно, эмоционально значимой является учебная деятельность. Важно быть успешным, достигать одобряемых значимым окружением результатов. При фрустрации потребности в достижении успеха создается такой неблагоприятный психический фон, который не позволяет ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата. Также неблагоприятны ситуации, в которых возникает страх самовыражения при необходимости предъявления себя другим, при демонстрации своих способностей и возможностей. И, напротив, очень благоприятно для ребенка, когда создаются такие условия, в которых он не боится раскрываться, достигать успеха, показывать учителю и

другим ученикам, на что он способен.

Отношение к ситуациям проверки знаний, достижений, возможностей является не менее важным. Эмоциональное благополучие зависит от того, возникает ли у ученика негативное отношение и непродуктивное переживание тревоги в ситуации проверки и оценивания его знаний, достижений или, напротив, он ориентирован на получение позитивной оценки, похвалы, свободно высказывает свое мнение и т.д. Страх не соответствовать ожиданиям окружающих, тревога по поводу оценивания своей личности, ожидания негативных оценок не создают позитивного эмоционального настроения у школьника.

Эмоциональное благополучие зависит от того, как окружающие относятся к человеку, а так же от его отношения к самому себе. Самооценка включает в себя несколько важных параметров: оценку своей деятельности, положения в коллективе, своего отношения к другим его членам. Стойкое же отсутствие эмоционального благополучия в значимой сфере общения приводит к формированию неустойчивой самооценки, личностной тревожности. Таким образом, под эмоциональным благополучием ученика мы понимаем устойчивое эмоционально-положительное самочувствие ребенка в школе, основой которого является удовлетворение его возрастных и социальных потребностей.

В рамках ряда школ Красноярского края на протяжении многих лет мы проводим мониторинг эмоционального самочувствия детей в разных значимых, с точки зрения возраста, ситуациях. Полученные материалы являются показателем эмоциональной обстановки в школе, грамотности педагогов, работающих с детьми в каждом конкретном случае. Ниже приводятся фрагменты исследований, проведенных в разных возрастах и в разных школах, как вариант получения данных о самочувствии детей.

Например, исследование чувствительности детей к тому, насколько их взгляды услышаны, признаны сверстниками и взрослыми в образовании, в данном случае – дети 11–13 лет.

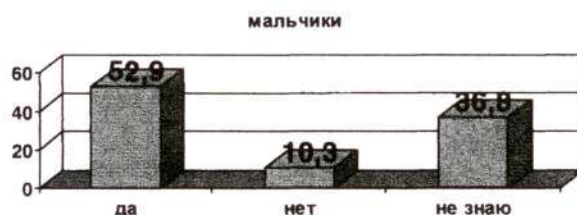


Рис. 1. Исследование школьников 11-13 лет.

В представленном материале мы видим, что достаточно большой процент детей (36,8%) не может сказать что-либо определенное. Это означает, что дети не обнаруживают признаков того, что их взгляды и

мнения принимаются в школьном коллективе и взрослыми в школе. 52,9% детей отметили, что их взгляды и мнение ценны для сверстников и услышаны педагогами. Эти показатели положительно коррелируют с самооценкой и достижением образовательных результатов этих детей.

Еще один пример исследования школьников 14–16 лет. Школьников просили оценить относительно себя расположенные ниже утверждения. В данном случае мы измеряем обратную чувствительность детей к школе как к ресурсному месту. Эти оценки отражают характер самочувствия детей относительно значимых сюжетов школы, связанных с появлением определенного рода переживаний и позволяют оценить школу, как дающую ресурсы положительного самочувствия.

В данном случае мы видим результаты исследования в школе, которая на протяжении многих лет удерживает в фокусе внимания эмоциональное самочувствие детей, как движущую силу развития. Эти данные положительно соотносятся с учебной мотивацией школьников, желанием приходить в школу и отрицательно с соматической заболеваемостью.

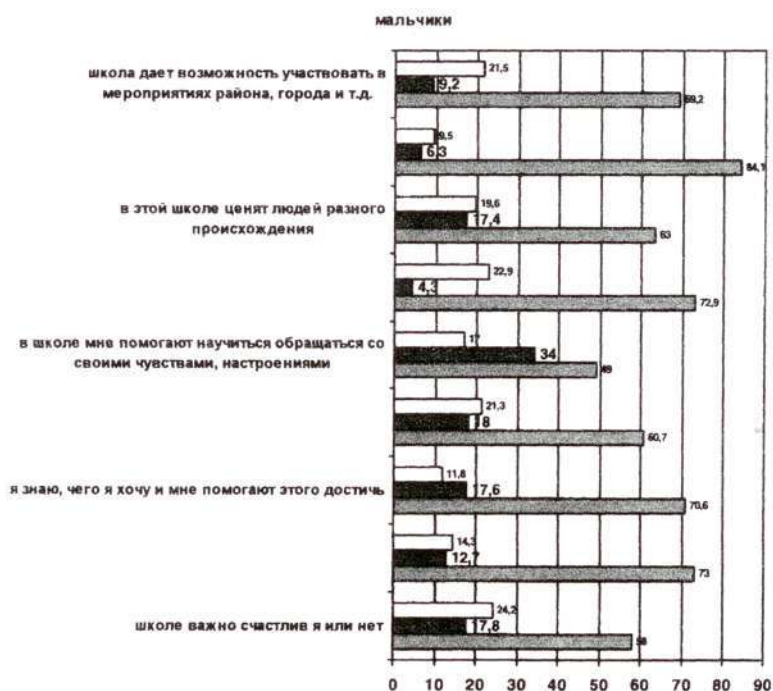


Рис.2. Исследование школьников 14-16 лет. Данные сверху вниз: нет, не знаю, да.

Данные об эмоциональном самочувствии ребенка в школе можно получить и с помощью других методов исследования, например, методика «Фэйс-тест» для детей 1 класса, в авторской модификации³⁰. В качестве параметров исследования мы выделяем значимые, с точки зрения эмоционального здоровья, сферы жизни ребенка, в зависимости от возрастных особенностей.

Так, в младшем школьном возрасте это:

- Отношения с одноклассниками.
- Отношения с учителями.
- Отношение к выполнению домашнего задания.
- Отношение к школе в целом.

Детям показываются 4 рожицы (веселый, серьезный грустный, сердитый), которые пронумерованы соответственно 1,2,3,4. Предлагается выбрать рожицу в ответ на заданную ситуацию и поставить цифру, соответствующую выбранной рожице на листе.

Обработка результатов проводится следующим образом: по каждому параметру у всех детей в классе суммируются отдельно положительные и отрицательные ответы. Положительными считаются ответы 1 – радостный веселый и 2 – серьезный. Отрицательными считаются ответы под номерами 3 – грустный и 4 – сердитый, злой.

Н – общее количество ответов учащихся по одному параметру

R+ – общее количество положительных ответов по одному параметру

К – коэффициент положительности

Коэффициент положительности высчитывается по следующей формуле:

$$K = R+ / N * 100 \%$$

Подсчеты проводятся по каждой шкале отдельно. Полученные коэффициенты положительности вносятся в сводную таблицу.

Критерии оценивания и выводы:

$K > 75\%$ высокий коэффициент положительности

$50\% < K < 75\%$ низкий коэффициент положительности

$K < 50\%$ очень низкий коэффициент положительности

Тревожной считается ситуация, когда менее 75% детей дают положительный ответ, т. е. испытывают положительные эмоции.

Исходя из полученных данных, можно сделать выводы относительно характера коммуникации в классе, эмоциональной обстановки класса, местах эмоционального напряжения, параметрах эмоционального здоровья детей и, соответственно, эмоциональной компетентности учителя.

³⁰ Федоренко Е.Ю., Дюндик Н.Н. Оценка эффектов образовательного процесса с точки зрения здоровья школьников (учебно-методическая разработка). Краснояр. гос. ун-т. 2003. С.1 – 16

В подростковом и старшем школьном возрасте оценка самочувствия проводится по следующим параметрам:

- Отношение к школе.

Интегральная оценка удовлетворенности школой как местом, где ребенок проводит не менее половины дня, ощущение наполненности и важности проведенного времени в противовес бессмысленности и чувства принужденности, неудовольствия во время пребывания в школе.

- Общительность.

Важность принятия сверстниками и непосредственно окружающими подростка одноклассниками, впечатление «достаточности» тех межличностных связей, которые установлены в классе в противовес неудовлетворенности отношениями, чувства отделенности от сверстников в школе.

- Отношения с учителями.

Удовлетворенность взаимодействием со школьным взрослым, ощущение, что учителя могут понять мою точку зрения, эмоциональные основания моего поведения в противовес напряжения и конфронтации либо безразличия со стороны педагогов.

- Учебные достижения.

Оценка удовлетворенности подростком собственной учебной успешности (неуспеваемости, формальным показателем которой выступают отметки в журнале), т.е. удовлетворенность учебными достижениями независимо от отметок. Возможны факты, когда ученик оценивает себя достаточно высоко, несмотря на оценки средние и ниже средних. Это может свидетельствовать о благоприятном эмоциональном статусе ребенка по данному параметру, но оставляет вопрос о причинах такого рассогласования.

- Вклад в жизнь школы.

Этот параметр необходим для оценки удовлетворенности внеурочной, неформальной активности подростка, его желания и возможности влиять на происходящее в школе, чувствовать себя значимым субъектом внеурочной жизни. Противоположностью составляет незаинтересованность либо субъективная невозможность участия во внеурочных мероприятиях. Косвенно это может свидетельствовать о неудовлетворенности сферой взаимодействия с одноклассниками.

Процедура исследования такова:

Ученикам предлагаются стандартные бланки с изображением 5 вертикальных шкал (за основу взята методика исследования самооценки «Дембо-Рубинштейн». (Т. Дембо, 1962, С.Я. Рубинштейн, 1970). Каждой шкале присваивается название параметра («Отношение к школе», «Общительность», «Отношения с учителями», «Учебные достижения», «Вклад в жизнь школы»). Возможно введение дополнительных шкал в зависимости от задач исследования.

Каждая шкала содержит деление в середине. Положительными

считаются ответы, расположенные выше середины шкалы, соответственно, отрицательными – ниже середины шкалы. Если отметка стоит в середине, то такой показатель считается низким.

Н – общее количество ответов учащихся по одному параметру

R+ – общее количество положительных ответов по одному параметру

К – коэффициент положительности

Коэффициент положительности высчитывается по следующей формуле:

$$K = R+ / N * 100 \%$$

Подсчеты проводятся по каждой шкале отдельно. Полученные коэффициенты положительности вносятся в сводную таблицу.

Критерии оценивания и выводы:

$K > 75\%$ высокий коэффициент положительности

$50\% < K < 75\%$ низкий коэффициент положительности

$K < 50\%$ очень низкий коэффициент положительности

Следующим шагом должен стать анализ рассогласований в каждом конкретном случае.

В качестве примера оформления данных приводим материалы исследования одной из Красноярских школ. В данном случае мы видим в отдельных классах сразу в нескольких параметрах низкий коэффициент положительности.

Таблица 1

Коэффициент положительности ответов учеников соответствующих классов одной из Красноярских школ

Класс	6 В	6 Г	7 Г	7 К	8 Б	8 В	8 Г	9 В	9 К
Отношение к школе	92%	65%	73%	53%	100%	77%	74%	83,3%	100%
Общительность	71%	65%	77%	91%	100%	85%	91,3%	75%	96%
Отношения с учителем	83%	75%	77%	97,3%	92%	82,6%	96%	100%	
Учебные достижения	75%	80%	58%	78%	63,0%	85%	69,6%	67%	
Вклад в жизнь школы	79%	75%	54%	57%	85,2%	58%	43,5%	75%	75%

Для учащихся средней и старшей школы также можно использовать методику «Эмоции на уроках», в рамках которой ребятам предлагается отметить те эмоции, которые они обычно испытывают на уроках (можно конкретизировать на уроках какого-то педагога).

Подводя итог, можно говорить, что важным моментом является наличие системы оценки (регулярного мониторинга) эмоционального со-

стояния учащихся в значимых, с точки зрения возраста, ситуациях, что дает возможности обнаруживать расхождения и проектировать изменения.

Улучшение эмоционального благополучия учеников достижимо через выбор адекватных технологий, методов и принципов обучения и воспитания. Важное значение имеет готовность учителя понимать эмоциональную природу поведения ребенка и собственного поведения. Развитие эмоциональной компетентности педагогов и, как следствие, детей приводит к изменению системы отношений в школе, создает основу доброжелательного и корректного отношения к ученикам во всех ситуациях, отсутствию раздражения и других негативных эмоций, созданию и поддержанию эмоционально продуктивной атмосферы, способствующей достижению образовательных эффектов.

В последнее время все чаще встречаются школы, заинтересованные в развитии эмоциональной компетентности своего персонала. Обучение эмоциональной компетентности можно и нужно проводить для всех учителей школы, это позволит лучше понимать, прежде всего, свои желания, поступки, какие эмоции, переживания движут поведением детей, осознавать и работать с разными проявлениями детей, повышая их самооценку, помогая раскрыться и преодолеть трудности. Жизнь школы не должна быть подчинена только учебе, наоборот, учебный процесс должен быть вписан в систему эффективной коммуникации между субъектами образования. Ребенок и отношения с ним должны быть важнее учебной программы, поскольку в этом взаимодействии формируется представление об окружающем мире, формируется позитивное представление о себе и других. Творчество, инициатива должны быть важнее дисциплины и послушания, а индивидуальность и самореализация – важнее норм и стандартов. Способность выбирать должна быть важнее умения точно воспроизводить заданное. Учеба, как таковая, здесь является не центром, вокруг которого крутится и на который безоговорочно ориентируется вся школьная жизнь, а лишь одной из ее составляющих – пусть и очень важной. Такое смещение смыслового и ценностного центра тяжести с учебы на саму жизнь имеет принципиальное значение.

Литература

1. Выготский Л.С. Собр. сочинений – М. – Т.2. 1982 г.
2. Горскова Г.Г. Введение понятия эмоционального интеллекта в психологическую культуру// Ананьевские чтения: Тез. науч.-практ. конф. – СПб. 1999 г.
3. Либина Е.В. Эмоциональная компетентность // Психологический словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. Москва, 1997 г.
4. Орме Г. Эмоциональное мышление как инструмент достиже-

Научное издание

**ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ:
ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ И ПРАКТИКИ РАЗВИТИЯ**

Материалы 17-й научно-практической конференции
Красноярск, апрель 2010 года

<http://www.kipk.ru>

Тексты печатаются в авторский редакции

Корректоры Минова Н.М., Немировец М.Ю.
Верстка Кузнецова О.В.

Подписано в печать 12.04.2011 г.
Формат 60×84 1/16. Усл. печ. л 17,32
Тираж 200 экз.

Отпечатано в типографии
Красноярского краевого института повышения квалификации
и профессиональной переподготовки работников образования

660049, Россия
г. Красноярск, пр. Мира, 76,
Тел: (3912) 27-16-80
Факс (3912) 27-32-34