

# Опыт психологического обеспечения практики развивающего образования в г. Нефтеюганске

О. И. Прудаева

## Введение

Одним из важнейших инновационных направлений в образовании различных регионов России, в том числе и г. Нефтеюганска, является внедрение идей развивающего обучения в практику школ. В этой связи необычайно остро стоит задача психологического обеспечения образовательных инноваций. Мы предлагаем для обсуждения один из возможных вариантов решения этой задачи.

В г. Нефтеюганске есть три школы, где обучение ориентировано на идеи развивающего образования. Эти школы работают с примерно одинаковым в социальном отношении контингентом учащихся. Вместе с тем педагогические коллективы по-разному подходят к организации учебного процесса и всей образовательной среды школы. Возникла необходимость выяснить, каков реальный развивающий эффект в этих школах и чем он объективно обеспечен.

## Организация исследований

Работа проводилась совместно с Комитетом образования г. Нефтеюганска и Лабораторией психологических основ новых образовательных технологий Психологического института РАО.

В качестве основного направления была поставлена задача определить влияние учебной деятельности на развитие мышления и личностных особенностей учащихся.

Сбор материалов в школе № 6 г. Нефтеюганска осуществлялся в двух первых и двух пятых классах, в школе № 8 — в двух первых и двух пятых классах, а также в лицее в одном пятом классе. Всего в исследовании приняло участие 205 школьников.

## Исследование интеллектуальных особенностей учащихся

В пакет процедур для оценки интеллектуальных способностей детей были включены два типа тестов и диагностических методик. Первый позволял выявить базовые интеллектуальные способности, которые, как принято считать в психологической науке, минимально зависят от содержания обучения и типа организации учебного процесса. Второй связан с теми мыслительными действиями, которые складываются именно в процессе обучения и могут являться индикаторами эффективности организации учебной деятельности. Сравнение ре-

зультатов по методикам обоих типов дает возможность оценить роль учебного учреждения в развитии интеллектуальных способностей детей разного возраста.

Для оценки интеллектуального развития детей использовался тест Р. Кеттелла (CFT2). Измеренные этим тестом признаки можно считать собственными интеллектуальными способностями ребенка, с которыми он приходит в образовательную среду (природный интеллект). Две другие методики («Кто что сделал» и «Перестановки») применялись для определения уровня теоретического мышления, проявляющегося в особых обобщающих способах усвоения учебной деятельности уже внутри самой образовательной среды и в зависимости от ее качественного уровня.

Сопоставление данных учащихся обследованных школ показало, что по природному интеллекту самые высокие показатели у детей V класса лицея. В среднем картина разброса показателей природного интеллекта во всех классах обследованных школ (№ 6 и 8) схожа, но в школе № 6 они выше. Уровень природного интеллекта практически не зависит от усилий педагогов и сам является в какой-то степени показателем обучающей среды.

Сопоставление данных по природному интеллекту и теоретическому мышлению дает возможность определить эффективность собственных усилий педагогов, т. е. выраженность развивающего воздействия проводимых ими учебных занятий.

Результаты первоклассников свидетельствовали о том, что при решении задач они не продемонстрировали обобщенного способа. Все их решения носили эмпирический характер. Практика применения этих задач в обследованиях позволяет оценивать эти результаты как обычные для данной возрастной группы детей.

У пятиклассников в итоге решения словесно-логических задач было обнаружено, что детей с низким уровнем развития обобщающего мышления в V А оказалось 33,4 %, в V Б — 25 %; детей со средним уровнем, соответственно, 52,4 и 42,6 %; детей с высоким уровнем в V А было 9,4 %, а в V Б — 25 %. При решении пространственно-комбинаторных задач учащимися V А класса оказалось, что детей с низким уровнем развития обобщающего мышления 42,8 %, а со средним — 4,7 %.

Сравнивая приведенные данные с теми, которые были получены в других обследованиях детей этого возраста, можно отметить их более высокий уровень, что свидетельствует о том, что организация обучения в данной школе в достаточной степени способствует развитию у детей обобщающего мышления, несмотря на широкую вариативность их природных умственных способностей. Результаты, полученные в пятых классах, вполне сопоставимы с достижениями пятиклассников экспериментальной школы № 91 Москвы, основывающей обучение на развивающей концепции содержательного обобщения, которая реализуется и в обследованной школе № 6.

Другим важным показателем умственного развития детей является уровень сформированности у них обобщающего мышления, отражающий интеллект, который формируется у них в учебной деятельности. В школе № 8 словесно-логические задачи решали учащиеся двух первых (I В и I Г) и двух пятых (V А и V Б) классов. Пространственно-комбинаторные задачи решались в I В, V А и V Б классах.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что, как и в школе № 6, при решении задач обоих видов первоклассники вообще не действовали обобщенным способом, проявив только эмпирическое мышление (что, как мы уже отметили, вполне соответствует возрастным нормам).

У пятиклассников по итогам решения словесно-логических задач выявлено следующее: детей с низким уровнем развития обобщающего мышления (проявлением анализа) в V А было 38,1 %, в V Б — 41,6 %; школьников со средним уровнем (проявлением анализа и рефлексии) в V А не было, а в V Б их оказалось всего 12 %. Высокого уровня (проявления целостного планирования) не удалось обнаружить ни в одном из двух пятых классов.

По результатам решения учащимися этих классов пространственно-комбинаторных задач установлено, что детей с низким уровнем в V А было 14,2 %, в V В классе — 15,4 %, а со средним и высоким уровнями в обоих классах детей не оказалось.

Приведенные данные свидетельствуют о более низком уровне развития мышления детей в школе № 8 по сравнению с детьми школы № 6. Отчасти это может быть объяснено выявившимся немного более низким уровнем природного интеллекта у детей школы № 8. Однако, сравнивая эти данные с полученными ранее в других обследованиях, следует отметить, что обучение в школе № 8 недостаточно способствует развитию обобщающего мышления.

В лицее учащиеся V класса решали задачи обоих видов. По результатам тестирования при решении словесно-логических задач было обнаружено 42,1 % детей с низким уровнем развития обобщающего мышления и 52,6 % со средним уровнем, с высоким уровнем детей не было.

Когда же решались пространственно-комбинаторные задачи, детей с низким уровнем обобщающего мышления оказалось 73,7 %, со средним уровнем — 10,4 %, детей с высоким уровнем не было.

Анализ полученных данных и их сопоставление с имеющимися результатами в ряде других обследований уровня развития обобщающего мышления у детей данного возраста позволяют говорить о том, что обучение в лицее содействует развитию у детей теоретического мышления. Вместе с тем следует обратить внимание на относительно большое число детей, проявивших низкий первый уровень сформированности обобщающего мышления при решении пространственно-комбинаторных задач (73,7 %). Это редкий результат, свидетельствующий о задержке учащихся на этапе анализа, слабом развитии важнейшего рефлексивного компонента и несформированности целостного внутреннего планирования.

Сопоставление данных, полученных при обследовании школ города, свидетельствует о том, что образовательная среда школы № 6 в наибольшей степени способствует умственному развитию детей. В первых классах значимого различия эффективности выполнения тестовых методик учащимися школ № 6 и 8 получено не было. Однако наблюдение за деятельностью детей на уроках показало превосходство детей школы № 6 по таким показателям обобщающего мышления, как умение поставить содержательные вопросы, способность формулировать собственные адекватные гипотезы, умение слушать и подхватывать мысль другого ребенка или учителя, строить собственные схемы обсуждаемого на уроке предметного содержания, раскованность и независимость в суждениях по обсуждаемой теме.

В пятых классах школ № 6, 8 и лицея учащиеся проявили обобщенное мышление в тестовых заданиях, правда, в разной степени, больших успехов добились учащиеся школы № 6 и лицея. Так, при решении словесно-логических задач детей с низким уровнем в школе № 6 было 30 %, в школе № 8 — 40 %, в лицее — 42 %; детей со средним уровнем, соответственно, 48,9; 6,7; 52,6 %; детей с высоким уровнем в школе № 6 оказалось 15,2 %, а в школе № 8 и лицее таких детей не было.

При решении пространственно-комбинаторных задач также отмечается преимущество учащихся школы № 6 и лицея: детей с низким уровнем в школе № 6 было 42,8 %, в школе № 8 — 15,6 %, в лицее — 73,7 %; детей со средним уровнем в школе № 6 — 4,7 %, в лицее — 10,4 %, а в школе № 8 таких детей не было. Третий уровень сформированности обобщающего мышления у обследованных учащихся не проявился ни в одном из данных учебных заведений.

Рассматривая приведенные результаты с позиции нормативного распределения учащихся данного возраста по уровням развития обобщающего мышления, следует отметить, что, в отличие от школы № 6 и лицея, в школе № 8 организация обучения недостаточно способствует его формированию.

## Исследование индивидуально-личностных особенностей учащихся

Оценка индивидуально-личностных особенностей проводилась с помощью диагностических процедур самооценки и уровня притязаний детей, выявления иерархии мотивов, определения уровня тревожности, структуры и интенсивности психологических контактов со сверстниками, положения в неформальной структуре отношений в классе.

Исследование самооценки и уровня притязаний школьников позволяет прямо оценить базовые характеристики их личностного развития и косвенно — тип школьной мотивации и общую личностную направленность детей.

В школе № 6 уже в I классе у детей сформирована дифференцированная самооценка по различным критериям. Так, по умственным способностям первоклассники оценивают себя в диапазоне от 1 до 84 и от 33 до 93 (по 100-балльной шкале), по качествам общения — в диапазоне от 55 до 100, по учебным достижениям — от 16 до 91 и от 0 до 93.

Однако их оценки не всегда адекватны. Наиболее заниженными являются самооценки по критерию учебных достижений (40 и 32 при нормальной — 50—65), наиболее завышенными — по критерию общения (84 и 92).

Ответы на вопрос «Каким ты хотел бы быть?», т. е. притязания детей, не всегда выше их актуальных самооценок и в среднем по критериям ума, сообразительности и общения уровень притязаний ниже самооценки. Уровень притязаний по критерию учебных достижений в среднем у первоклассников значительно выше их самооценок (дети хотели бы учиться лучше и достичь более высоких успехов в учебе).

В пятых классах дифференциация самооценок по различным критериям сохраняется, но сам диапазон оценок сокращается. По умственным способностям пятиклассники оценивают себя в диапазонах 47—89 и 25—86 (по 100-балльной шкале), по качествам общения в интервалах от 66 до 100 и от 23 до 89, по учебным достижениям — в диапазонах 50—79 и 36—100.

Все самооценки попадают в нормальный интервал, т. е. являются адекватными, средние самооценки по уму составили 60, по общению — 66, по учебным достижениям — 63.

Уровень притязаний по всем критериям выше самооценки, т. е. пятиклассники хотели бы быть умнее, общительнее и учиться лучше. Это нормальная тенденция, характеризующая развитую личность и адекватную направленность в развитии. При этом уровень притязаний достаточно дифференцирован, что говорит о его адекватности или учете актуальной самооценки при его формировании.

В целом результаты позволяют говорить о том, что школа создает условия, позволяющие детям (даже в I классе) сформировать дифференцированное отношение к себе и своим способностям, с высокой степенью критичности отнестись к своим учебным достижениям и ставить перспективные цели саморазвития.

В школе № 8 в первых классах самооценки по разным критериям слабо дифференцированы. Так, по умственным способностям дети двух первых классов оценивают себя в диапазонах от 10 до 97, по качествам общения — в интервале от 55 до 100, по учебным достижениям — в диапазонах от 0 до 100 и от 55 до 100 (т. е. в одном I классе совпадают интервалы оценки по критериям умственных способностей и учебных достижений, а в другом — по общению и учебе).

Однако их оценки не всегда адекватны. Наиболее заниженной является самооценка по критерию умственных способностей (42 при нормальной — 50—65), наиболее завышенными — самооценки по критерию общения (83 и 84) и учебным достижениям (71 и 87). В интервал адекватных попадает только одна из трех самооценок в одном из двух первых классов.

Притязания детей по всем трем критериям значительно выше их самооценок и значительно менее дифференцированы. Так, если в одном классе притязания по уму, общению и

учебе составили соответственно 90, 89 и 83 (по 100-балльной шкале), то в другом — 94, 90 и 92.

Пятиклассники в своих самооценках более дифференцированы по критерию умственных способностей (в сравнении с первоклассниками). В среднем самооценки стали более адекватными, соответствующими норме (64 — по умственным способностям, 66 — по учебным достижениям). Самооценка по качествам общения осталась завышенной (74).

Уровень притязаний пятиклассников по всем критериям выше самооценки, т. е. они хотели бы быть умнее, общительнее и лучше учиться. Это нормальная тенденция, характеризующая развитую личность и адекватную направленность в развитии. Однако уровень притязаний пятиклассников слабо дифференцирован (средние притязания по умственным способностям, качествам общения и учебным достижениям составили 97, 94 и 94). Это говорит об отсутствии учета актуального развития по заданным критериям при формировании притязаний.

В целом можно констатировать, что школа создает условия для формирования у детей разных возрастов Дифференцированного отношения к себе по различным значимым критериям. Однако неадекватность большинства самооценок как в первых, так и в пятых классах свидетельствует о том, что у школьников нет ситуаций, в которых они могли бы объективно оценить себя, свои наличные возможности в разных сферах. Малая дифференциация притязаний детей свидетельствует об их общем желании быть лучше, без учета своих актуальных возможностей.

В лицее в V классе самооценки учащихся по всем трем предложенным критериям крайне слабо дифференцированы: по умственным способностям, общительности и учебным достижениям дети оценивают себя в диапазоне 26—94 (по 100-балльной шкале), 26—98 и 27—96.

Все самооценки пятиклассников в лицее завышены: средняя самооценка по умственным способностям завышена незначительно (66,63), по качествам общения самооценка завышена наиболее значимо и составила 75,74, по учебным достижениям -71,95. Уровень притязаний по всем критериям выше самооценки. Это нормальная позитивная тенденция. При этом уровень притязаний по критериям ума и достижений в учебе очень высокий (соответственно 89—100, 93—100, что в среднем составляет 98 и 98,8). Притязания по способности общения представлены в значительно большем интервале (71—100) и в среднем равны 92,7.

В целом можно отметить, что обучение в лицее не создает адекватных условий для формирования нормальной самооценки учащихся. Интересно, что высокая самооценка пятиклассников по шкале общительности явно противоречит их же собственной оценке межличностных отношений в классе, данной в сочинениях и социометрическом тесте.

Разница значений притязаний по заданным критериям говорит о большей ориентации пятиклассников на свои интеллектуальные способности и достижения в учебе, чем на развитие личностных качеств, в частности общительности и умения налаживать дружеские отношения с товарищами. Этот факт может помочь школе в формировании учебной мотивации учащихся, развитии их личностных данных, но не способствует развитию в классе нормальных межличностных отношений.

## Исследование эмоциональной сферы учащихся

Изучение эмоциональной сферы учащихся проводилось с помощью методики цветопсихологической самооценки эмоционального состояния. Для каждого ребенка вычислялся уровень стрессового напряжения (СТ) и так называемый коэффициент активности (КА). Значения СТ указывают на уровень эмоциональной напряженности и располагаются в диапазоне от 0 до 30. Чем больше значения СТ, тем выраженнее «зажатость», нестабильность, не-

продуктивная напряженность, утомляемость, преобладание негативных и астенических переживаний. Коэффициент активности характеризует энергетическую установку учащегося и изменяется в диапазоне от 20 до 500. Значения КА меньше 100 свидетельствуют об установке на минимизацию усилий, самосохранение, покой, больше 100 — на расходование сил, активность. Значения КА в диапазоне 100 — 150 отражают оптимальный уровень активированности и вероятность успешной деятельности даже в стрессовых ситуациях. Если КА больше 150, то это скорее всего говорит о перевозбуждении, излишне высокой активированности, склонности к лихорадочности, суетливости.

Собранные в экспериментальном обследовании данные помещались в матрицу показателей. Для каждого показателя вычислялись его частота, а также значения основных статистик (среднее, мода, асимметрия, эксцесс, стандартные ошибки, размах, минимальное и максимальное значения, дисперсия, стандартное отклонение и др.). Эти вычисления были проведены отдельно для каждого класса, по параллелям школ, отдельно по школам, отдельно для всех учащихся V и I классов и для всей выборки.

В школе № 6 во всех обследованных классах, кроме I А, наблюдался очень низкий уровень эмоциональной напряженности. В I А классе выделилась довольно большая группа школьников (50 %) со средним уровнем эмоциональной напряженности. В V Б наблюдалась группа детей (23,1 %) с высоким уровнем эмоциональной напряженности. По установке на пассивность — активность только в V А классе школьники разделились примерно поровну (52,4 и 47,6 %). В остальных классах школы № 6 оказалось больше детей с установкой на активность, причем в V Б классе все дети показали установку на активность. В группу излишне активированных детей предположительно попали в I А — 37,5 %, в I В — 10,5 %, в V А — 38,1 %, в V Б — 50 % школьников.

В школе № 8 во всех обследованных классах примерно у 60 % школьников наблюдался низкий уровень эмоциональной напряженности. В группы детей со средними показателями напряженности входило от 24 до 36 %, а с высоким уровнем эмоциональной напряженности — от 4,5 до 12 % детей. По установке на пассивность — активность только в V В классе оказалось больше пассивных школьников (56 и 44 %). В остальных классах этой школы было больше детей с установкой на активность. В группу излишне активированных детей предположительно попали в I В — 24 %, в I Г — 50 %, в V В — 28 % детей. Учащиеся лица обладают очень низким уровнем эмоциональной напряженности: 78,9 % детей отличались низкой напряженностью, 21,1 % — средней напряженностью. Не оказалось ни одного человека с высокой эмоциональной напряженностью. По установке на пассивность — активность большая часть учащихся V класса лица (63,2 %) попала в группу с установкой на активность. В группу излишне активированных детей предположительно попали только 15,8 % школьников.

В целом обследованные учащиеся всех школ показали весьма низкий уровень психической напряженности и довольно высокую установку на активность.

## **Исследование мотивационной сферы учащихся**

Для выявления преимущественной школьной мотивации учащимся предложили написать сочинения на тему «Моя школа», а затем был осуществлен контент-анализ этих сочинений. В связи со значимостью мотивационного аспекта в личностном развитии детей в процедуру исследования мотивационной сферы включены мотивы, связанные со школой. Это позволяет, с одной стороны, оценить сформированность учебной мотивации и таким образом определить, была ли учебная деятельность сформирована как ведущая у младших школьников, а с другой стороны, узнать, какие мотивы (учебно-познавательные или иные, не связанные прямо с ведущей учебной деятельностью) преобладают у детей, закончивших младшую школу.

Контент-анализ сочинений учащихся пятых классов на тему «Моя школа» позволил выявить следующие основные типы мотивов, связанных со школьной жизнью: учебно-познавательные мотивы, практические мотивы, мотивация успеха, мотивация общения, отсутствие содержательной мотивации.

Результаты контент-анализа сочинений по мотивационному показателю представлены в таблице.

Анализ полученных данных позволяет сделать некоторые выводы.

В школе № 6 и лицее преобладают учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием обучения вообще и конкретных учебных предметов в частности. В незначительной степени, но все же представлены и практические мотивы, характеризующие ориентацию учащихся на будущее, построение жизненных планов в профессиональной сфере, оценку содержания образования с точки зрения ее полезности во взрослой жизни. В школе № 8 значительно меньше детей со сформированной на выходе из младшей школы учебной мотивацией. Это не значит, что все эти дети не любят школу и не хотят в нее ходить. Однако их интерес к школьной жизни значительно меньше связан с основным назначением школы и в большей степени опирается на вне-учебные аспекты жизни школы. Ниже будет приведен анализ основных типов уроков, характеризующих стиль обучающих воздействий в разных школах. С нашей точки зрения, именно эта характеристика работы школы как образовательного учреждения может быть значимым фактором в формировании (или неформировании) учебно-познавательной мотивации школьников.

Таблица

Мотивы	Показатели школьной мотивации (в %)			
	Школа № 6 (два пятых класса)		Школа № 8	Лицей
Учебно-познавательный	43	30	17	43
Практический	9	6	-	5
Мотивация успеха	14	-		5
Мотивация общения со сверстниками	-	31	8	-
Отсутствие содержательной мотивации	34	33	75	47

Во всех школах есть дети, относящиеся к школе как к месту, где можно более или менее приятно провести время. Это дети, демонстрирующие полное отсутствие какой-либо содержательной мотивации относительно школы. Однако распределение детей с такого рода установками в разных школах представлено по-разному. Меньше всего таких детей в школе № 26, а больше всего — в школе № 8. К такому результату могут приводить две тенденции в жизни школы: а) усиленное внимание к неформальной, развлекательной, послеурочной жизни, наличие разных культурных, спортивных и прочих мероприятий и б) неэффективные способы организации учебного процесса, которые не формируют у учащихся подлинного интереса к содержательной стороне образования. Интересно, что и в лицее, использующем нетрадиционные методы организации учебной деятельности и отбирающем детей по интеллектуальным способностям, почти половина учащихся V класса продемонстрировала доминирование внеучебных мотивов посещения школы.

Как уже отмечалось, к V классу, связанному с переходным психологическим возрастом (от младшей школы к подростничеству), постепенно на первый план в качестве ведущих мотивов должны выступать мотивы общения со сверстниками. Такие мотивы, являющиеся новообразованиями возраста, достаточно ярко представлены в одном из пятых классов школы № 6 и в некоторой степени — в школе № 8. В лицее ни у одного из учащихся мотивов, связанных с общением, выявлено не было.

## Анализ особенностей организации учебной деятельности на уроках

Определенный тип организации образовательных воздействий, как правило, приводит к формированию в той или иной конкретной школе некоторого «типичного учащегося», психологические особенности развития которого соответствуют специфике осуществляемых воздействий. Это проявляется в особенностях интеллектуального развития учащихся, степени их включенности в учебную работу на уроках, учебной инициативности, активности взаимодействия с учителем и одноклассниками. Чем в большей мере выражены перечисленные параметры, тем с большей определенностью можно говорить об эффективной психологической организации образовательных воздействий.

Для получения оценки психологической организации урока было использовано несколько зон наблюдения, направленных на способ подачи предметного материала, организацию познавательной деятельности детей и их учебного взаимодействия, оценивание продуктивности учебной деятельности и личностных моментов на уроке. Каждая зона наблюдения основывается на ряде количественных показателей, которые фиксируются экспертом в динамике развития урока и сопровождаются качественным описанием, основанным на экспертной оценке исследователя.

Основная организация наблюдавшихся уроков строилась по преимуществу в вопросно-ответной форме, при которой учитель на всем протяжении урока главным образом задает вопросы, а учащиеся по воле учителя или по собственному желанию отвечают на них. И это является вполне оправданным, так как именно в диалоговой форме наиболее эффективно происходит рефлексивное усвоение знаний. Однако и столь широко распространенная вопросно-ответная форма позволяет по-разному организовывать образовательные воздействия на учащихся. Различие в психологической организации уроков отчетливо проявилось в ходе исследования.

Экспериментальные данные свидетельствуют, что на большинстве уроков (на 26 из 30) учителя в основном задают детям конкретные вопросы по изучаемому материалу: в среднем таких вопросов задается 24, но наиболее темпераментные учителя успевают задать по 36—40 вопросов (в том числе и в I классе за 35-минутный урок). Фактически это означает преимущественную направленность учителей на сообщение (в занимательной вопросно-ответной форме) и проверку усвоения детьми конкретной информации. Вопросов, касающихся проблем содержания, направленных на поиск детьми более обобщенных знаний, бывает на уроках значительно меньше (1—10, а в среднем 3,5). Наиболее ярко проблемное построение способа подачи предметного содержания представлено в школе № 6. Такая форма организации урока требует творческого отношения к предметному знанию не только учителя, но и учащихся, что проявляется в возникновении детских дискуссий — спонтанных либо инициированных учителем. И чем более умело организует учитель содержательную дискуссию детей по предметному материалу, тем более мотивированно, осмысленно, рефлексивно и эмоционально дети его усваивают и используют в своей аргументации. Увлекательные для детей уроки, стимулировавшие их собственную инициативу, мы наблюдали и в I, и в V классах школы № 6. В школе № 8 таких дискуссий не было. Соответственно и вопросов учителям со стороны детей относительно предметного содержания на уроках в школе № 8 было задано значительно меньше, чем в школе № 6, а проблемных вопросов у детей этой школы не возникало вовсе.

Из перечня основных действий учителя и детей следует, что уроки в школе № 8 в целом носят традиционный характер. Обычно такой урок начинается с проверки домашнего задания, быстрого опроса нескольких детей, изложения учителем новой темы. Иногда, если позволяет время, учитель успевает провести «закрепление» нового материала, задавая детям вопросы по его содержанию или вызывая их к доске для выполнения конкретных заданий. Совершенно очевидно внешнее отличие такого урока от уроков в школе № 6, описан-

ных ранее: хозяин положения учитель, обучающий и задающий контрольные вопросы, и подчиненные ему дети, хорошо или плохо, но покорно отвечающие на них.

Уроки, наблюдавшиеся нами в лицее, оказались весьма разнообразными по своей психологической организации (это касается в основном эмоционального тона). Учителя здесь были очень доброжелательными и терпимыми к нарушителям дисциплины и бездельникам. Основное содержание деятельности учителя и детей сводилось к отработке навыков, заучиванию слов и грамматических форм, контрольным вопросам по пройденному материалу. Ни дискуссий, ни проблемных вопросов ни с чьей стороны не наблюдалось. Использовалась игровая форма непосредственного практического исполнения отдельным ребенком тех действий, которые остальные дети должны были правильно назвать на другом языке.

### **Особенности оценивания умственных возможностей учащихся учителями**

Для определения адекватности оценивания учителями умственных способностей своих учеников и их возможностей успешно решать мыслительные задачи мы попросили учителей-предметников предположить, сколько, по их мнению, задач правильно решит каждый учащийся их класса по трем описанным выше тестам. Предварительно каждый учитель сам выполнил те же тестовые задания, по тем же инструкциям и в таких же условиях фронтальной работы всех обследованных учителей школы, что и ее учащиеся.

Результаты этих предположений, зафиксированных в виде списков детей с проставленными в них числами правильных решений, обрабатывались нами в форму ранжированных списков успешности детей в представлении каждого учителя. Эти ранжированные списки, составленные разными учителями по одним и тем же классам, сопоставлялись как между собой, так и с ранжированными списками детей по данным реального тестирования. Выделив в каждом из списков, касающихся учащихся одного класса, группы детей, близких по успешности, мы сопоставили эти группы по числовым значениям успешности и по составу конкретных детей. Такое сопоставление позволило определить, с одной стороны, точность оценок количества правильно решаемых задач и, с другой, адекватность отнесения того или иного ребенка к определенной группе успешности. Стало ясно, насколько учитель знает, кто из детей сильнее и слабее по уровню развития мышления.

Прежде всего отметим, что уровень развития мышления самих учителей по данным разных тестов оказался весьма вариативным: от очень высоких цифр до очень низких по данным природного интеллекта и близкий к среднему уровню по тестам обобщающего мышления.

Интересно, что наиболее яркие и, на наш взгляд, эффективные уроки мы наблюдали у учителей не с самым высоким уровнем мышления. Более того, уроки, проведенные самым «интеллектуально развитым» учителем, оказались наименее успешными. Очевидно, что не менее существенными оказываются такие факторы, как отношение к детям и поощрение их развития, стремление помочь им и, конечно, владение педагогическими умениями и адекватной образовательной технологией.

Можно сказать, что в самом общем виде адекватность оценки учителями уровня умственного развития учащихся вполне соотносится с собственным уровнем развития мышления учителей.

По точности оценивания результативности детей в целом учителя дали самые разные оценки, некоторые из них отличались от объективных измерений в несколько раз. Такой разброс является естественным, поскольку большинство учителей не имели опыта работы с детьми на подобном материале. Более существенными являются адекватность сравнительной оценки детей класса по их умственным возможностям и тенденция к завышению или занижению способностей отдельных учащихся.

Большинство учителей достаточно адекватно оценили возможности детей относительно друг друга по тесту природного интеллекта и тесту решения словесно-логических задач (степень отклонения от объективного ранжирования составила около 0,2 списка). Оценка детей по тесту решения пространственно-комбинаторных задач оказалась значительно менее точной (заметим, что и собственные решения учителей задач этого вида были гораздо хуже, чем в других тестах). Каждый учитель выделяет свои группы наиболее сильных и слабых детей в каждом из тестов. В большинстве случаев эти группы детей весьма сходны у одного и того же учителя, а по отдельным ученикам были совпадения у разных учителей одних и тех же классов.

Выделить более успешное учебное заведение трудно, так как полученные данные у разных учителей очень вариативны. Но на одном из важных показателей следует все-таки остановиться особо. Речь идет о тревожной тенденции к явной недооценке умственных возможностей ряда учащихся. Эта тенденция прослеживается у отдельных учителей всех трех учебных заведений. Мы полагаем, что именно с этой тенденцией связан недовольно-агрессивный эмоциональный тон уроков, проводимых данными учителями (школы № 6 и № 8).

В то же время у многих учителей отмечается тенденция к переоценке возможностей детей со средними данными.

С этой точки зрения представляет интерес распределение уровней природного интеллекта среди детей, названных учителями школы № 6 сильными, активно работающими на уроках. В этих группах оказались школьники с существенно разными по объективному измерению уровнями развития (как высокими, так и низкими). Это свидетельствует о том, что в этой школе реализуемая технология учебной работы позволяет активно втягивать в совместную учебную деятельность детей с различным уровнем умственного развития, что, в свою очередь, способствует формированию у них обобщающего мышления.

Анализ экспериментальных данных показывает, что у большинства учителей проявляется высокозначимая корреляция между сделанными ими оценками детей по всем тестам. У 70 % учителей оценки детей по тестовым показателям высоко коррелируют с отметками успеваемости по математике или русскому языку или по обоим предметам одновременно. Это свидетельствует о сходстве критериев оценки успешности детей как в тестировании, так и в учебной работе. Однако направленность этих критериев у учителей разных школ, исходя из материалов наблюдения на уроках, существенно различается: она больше связана с содержательностью и способом деятельности учащихся в школе № 6 и с сформированностью «правильных» умений и навыков в школе № 8. Лицей занимает промежуточное положение, там пока идет становление и отработка своей образовательной технологии.

## **Анализ психологического климата школы**

Психологический климат позволяет оценить среду, в которой реализуются педагогические воздействия. Этот показатель комплексный и связан со всеми уровнями работы школы и всеми ее участниками: школьной администрацией, педагогическим коллективом, учащимися, родителями, техническими службами школы.

Для адекватной оценки психологического климата важен как объективный, так и субъективный аспект жизни школы. Объективный связан с самыми различными материальными носителями климата и доступными внешнему наблюдению проявлениями, такими, как чистота, шум или тишина на уроках и переменах, реакция учителей и детей на школьный звонок, оформление школы, проведение времени на перемене, интенсивность и качество общения учащихся с учителями и т. п. Субъективный аспект выявляется в мнениях учащихся, учителей и школьной администрации о школе в целом и своей жизни в школе в частности.

По объективным, доступным наблюдению показателям все обследованные школы принципиально различаются по своему психологическому климату. Это подтверждается и анкетами и сочинениями детей.

Субъективно детская оценка психологического климата школы отражается в сочинениях пятиклассников на тему «Моя школа».

Положительные общие оценки школы дали в своих сочинениях 76 и 92 % двух пятых классов школы № 6; 15 % детей дали дифференцированную оценку школы, отмечая как ее достоинства, так и недостатки. Средний балл по результатам контент-анализа оценки детьми психологического климата школы № 6 (по шкале от —5 до +5) составил +3,75 и +2. Все дети, продемонстрировавшие учебно-познавательную мотивацию, дали положительную оценку психологического климата школы.

Другим субъективным показателем психологического климата школы являются ответы учителей на вопросы специальной анкеты, которые затрагивают разные стороны их профессиональной деятельности.

В целом важно отметить, что для учителей школы № 6 психологический климат школы формируется и определяется не столько администрацией и педагогическим коллективом, сколько типом и способами взаимодействия с детьми и самим процессом и результатом педагогической деятельности.

В школе № 8 41 % пятиклассников положительно оценили психологический климат школы, 33 % детей в своих сочинениях дали школе отрицательную оценку, 26 % детей — дифференцированную оценку, школьной жизни, отмечая как положительные, так и отрицательные моменты. Средний балл оценки психологического климата школы № 8 (по шкале от —5 до +5) равен +1.

Среди тех 16,7 % детей, которые продемонстрировали преимущественно учебно-познавательную мотивацию, все оценки климата школы положительные, а средний балл оценки выше, чем у остальных детей (+2,75).

В целом по анализу немногочисленных анкет можно отметить, что для учителей школы № 8 психологический климат складывается из неформальных отношений с коллегами и производственных — с администрацией. Учащиеся и сам педагогический процесс оказывают слабое влияние на формирование психологического климата школы, с точки зрения учителей.

Обстановка в лицее достаточно демократичная, не заметно каких-либо ограничений по внешнему виду, на «своей» территории дети свободно перемещаются.

На переменах царит оживление, дети играют в классах и коридоре. Хотя в классе всегда присутствует куратор, но он не вмешивается в дела ребят и не ограничивает их занятий между уроками.

На уроках в классе много взрослых. Всегда присутствуют два учителя-предметника, куратор (однако никак не включаясь в работу на уроке), может быть также представитель администрации.

Во время занятий может быть шумно, если дети принимают участие в обсуждении каких-либо вопросов. Сама организация уроков, очевидно, предполагает активное участие детей в работе.

В своих сочинениях многие пятиклассники отмечают внимательное и понимающее отношение к ним со стороны администрации.

Важны для формирования психологического климата общение и совместные мероприятия с учащимися других возрастов.

Сочинения пятиклассников лицея производят противоречивое впечатление. Так, с одной стороны, в 21 % сочинений дети утверждают, что лицей — это «дружная семья», с другой — в 42 % сочинений отмечается отсутствие дружеских отношений в классе. Это соответствует и результатам, полученным в социометрическом исследовании структуры класса

(см. показатель 3). 68 % пятиклассников оценили свое отношение к школе как положительное. 16 % детей отрицательно оценили психологический климат школы. 10 % детей дали дифференцированную оценку, отметив как положительные, так и отрицательные моменты школьной жизни. Остальные дети уклонились от оценки климата школы в своих сочинениях сведя ее к оценкам конкретных учебных предметов, отношений с отдельными учителями и некоторыми одноклассниками. В целом оценка лица по результатам анализа сочинений положительная и (по шкале от -5 до +5) составила +1,89.

Среди тех детей, которые проявили преимущественно учебно-познавательную мотивацию, оценка психологического климата лица выше, чем в среднем в классе, она составила +2,4.

## Выводы

На основе материалов обследования учащихся первых и пятых классов трех учебных заведений г. Нефтеюганска можно сделать следующие выводы о качестве образовательных сред в школе № 6, 8 и лицее.

По развитию теоретического обобщающего мышления лучшие результаты получены в школе № 6, затем в лицее и на третьем месте — в школе № 8. Причем по природному интеллекту впереди идет лицей, затем школа № 6 и на третьем месте — школа № 8. Это свидетельствует о наибольшей эффективности образовательной среды школы № 6. Образовательная среда лица также способствует развитию обобщающего мышления у пятиклассников. В школе № 8 образовательная среда не создает условий для глубокого развития у учащихся теоретического обобщающего мышления.

По результатам самооценки учащихся школа № 6 создает условия, позволяющие детям сформировать Дифференцированное отношение к себе и своим способностям уже в I классе. Учащиеся этой школы с высокой степенью критичности оценили свои учебные достижения и определили перспективные цели саморазвития.

В школе № 8 также создаются условия для формирования у детей дифференцированного отношения к себе по различным критериям. Они стремятся быть лучше. Однако большинство самооценок учащихся в этой школе неадекватны, что говорит об отсутствии ситуаций в организации образовательной среды, в которых они могли бы объективно оценить свои актуальные возможности в разных сферах.

В лицее большинство пятиклассников демонстрируют завышенную самооценку по всем критериям. Это говорит о неадекватной организации учебного процесса, препятствующей формированию дифференцированной самооценки по различным критериям, значимым для процесса обучения и активной включенности в жизнь класса и школы.

По показателю школьной мотивации в школе № 6 и в лицее в большей степени представлены учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием обучения и конкретными учебными предметами.

В школе № 8 значительно меньше детей со сформированной на выходе из младшей школы учебной мотивацией. Здесь больше детей, относящихся к школе как к месту более или менее приятного времяпрепровождения.

Психологическая организация уроков в обследованных учебных заведениях различна: в школе № 6 большинство уроков носили активный, творческий, дискуссионный, предметно-содержательный характер, дети сотрудничали с учителями и с удовольствием проявляли собственную инициативу; в школе № 8 большая часть уроков проходила в традиционной форме директивного управления учителем работой детей, учащиеся малоинициативны, дискуссионных обсуждений не проводится; в лицее наблюдались как традиционные, так и содержательно-дискуссионные уроки, но учителя еще не вполне овладели организационной формой их проведения.

В своих неформальных отношениях учащиеся школы № 6 проявляют ориентацию на деловые качества и способности одноклассников, а классы в целом формируют свои предпочтения по тем критериям, которые связаны с содержанием процесса обучения.

В школе № 8 лидерами, устанавливающими и образцы поведения, являются дети, мало заинтересованные в учебно-содержательной стороне школьной жизни.

В лицее общие интересы и ценности у детей отчасти вообще не сформированы, отчасти лежат в сфере внеучебной деятельности.

Во всех учебных заведениях выявилась тревожащая недооценка рядом учителей умственных возможностей своих учеников. Выделены группы детей, на которых учителям следует обратить особое внимание.

Психологический климат школ формируется разными факторами. В школе № 6 учащимися и учителями он оценивается положительно и определяется главным образом типом и способами взаимодействия учителей с детьми и самим процессом и результатами педагогической деятельности.

В школе № 8 проявляется отрицательная тенденция в оценке детьми психологического климата школы. С точки зрения учителей он складывается из неформальных отношений с коллегами и администрацией; учащиеся и сам педагогический процесс оказывают на его формирование слабое влияние.

В лицее психологический климат в целом оценивается детьми и учителями положительно, но он еще только складывается, оценки довольно противоречивы и не вполне откровенны. Тем не менее очевидно, что в учительском коллективе доминирует установка на формы профессиональной работы и развития, а не на детей.

\* \* \*

Полученные данные позволяют достаточно полно оценить психолого-педагогические параметры учебной среды, которые дают возможность достаточно адекватно оценивать эффект развивающего образования. Ряд важных показателей определяет эффективность развивающего воздействия как на социально-психологические структуры школы, так и на индивидуально-психологические особенности детей.

На наш взгляд, ценность данного опыта также заключается в том, что практически опробована схема комплексного сравнительного психологического анализа образовательной среды школ региона, ориентированных на идеи развивающего обучения.

---

Данная работа выполнена в рамках программы «Образование как средство развития региональных общественных систем» ЦРО РАО.