

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«Бурятский государственный университет»

На правах рукописи

Литвинова Жанна Борисовна

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
ЧАСТНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-
ЦЕНТРИРОВАННОГО ПОДХОДА**

Специальность 13.00.01 –
общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Цыренова Валентина Бабасановна

Улан-Удэ - 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3-15
Глава 1.	Теоретико-методологические основы моделирования образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода.....	16-105
1.1.	Становление концепции личностно-центрированного подхода в философской и психолого-педагогической науке	16-39
1.2.	Особенности моделирования образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода.....	39-85
1.3.	Модель образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода.....	85-105
Выводы	по первой главе	106-108
Глава 2.	Экспериментальная работа по реализации модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода.....	109-171
2.1.	Анализ актуального состояния образовательной среды частной школы в аспекте ее моделирования.....	109-134
2.2.	Реализация модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода.....	134-154
2.3.	Анализ реализации модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода	154-171
Выводы	по второй главе	172-175
Заключение	176-182
Библиография	183-196
Приложение	197-238

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Вхождение России в мировое пространство сделало наше общество более открытым, существенно изменив требования с его стороны к нашим гражданам – так называемые вызовы современного общества. Для успешной профессиональной и общественной деятельности современному молодому человеку необходимо обладать определёнными качествами: с одной стороны, он должен быть самостоятельным, инициативным, мобильным, а с другой стороны, толерантным, ориентироваться на базовые гуманистические ценности, такие как истина, красота, добро, справедливость, семья, традиция.

Несовпадение общественной и государственной стратегий развития образования, действующее в качестве постоянного источника движения и реформирования системы образования, появление запросов определенных социальных (национальных, конфессиональных, профессиональных, общественных, родительских и др.) групп населения на создание образовательных учреждений, удовлетворяющих их интересам и потребностям, нарастание общественного движения к «новому образованию» педагогов, не получивших возможности для реализации своих творческих интересов в рамках государственной системы образования, способствовало возрождению системы частных образовательных учреждений после более чем семидесятилетнего перерыва [138, с. 345].

Система частных образовательных учреждений, по периодизации С. В. Васильевой, пройдя в своём историческом развитии «стихийно-самостоятельный», официально-признанный и социально контролируемый, официально запрещённый этапы, с 1988 г. вступила в либерально-демократический этап своего развития, в котором и находится по настоящее время [23].

Автор Концепции развития негосударственного образования в России В. В. Рубцов отмечает, что в ряде частных образовательных учреждений,

находящихся на стадии осознания и обоснования, заявленных целей образования, обнаруживается необоснованный разброс в содержании образования и формах работы, а качество образовательного процесса остается на низком уровне [138, с. 348].

В контексте данных идей «лично-центрированный подход» (его основоположник – известный американский психотерапевт Карл Рэнсом Роджерс), не занявший достойного места в российской государственной системе образования, может выступить в качестве альтернативы традиционному подходу.

С. Л. Братченко пишет о лично-центрированном подходе, что «во-первых, это одна из самых фундаментальных, развернутых и красивых концепций; во-вторых, в ней особое внимание уделено развитию ребенка и педагогическим проблемам; в-третьих, теория Роджерса основывается на огромном практическом опыте и проверена в многочисленных эмпирических исследованиях» [19].

Исследованию проблем частных образовательных учреждений в контексте их исторического развития, изучения и оценки накопленного ими опыта посвящены исследования С. В. Васильевой [23], Б. С. Гершунского [36], В. В. Грачева [41], Е. А. Князева [64], А. И. Ковалевой [65], Н. В. Литаровой [86], В. А. Лукова [87], С. Ю. Майдановой [90], Е. Ю. Ожеговой [107], Е. В. Романенко [136], С. В. Сергеевой [140], В. А. Солоницына [148], Е. В. Устиновой [160] и др.; сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта частных образовательных учреждений проведен в работах С. В. Кодрле [67], В. М. Никандровой [102] и др.; тенденции развития и условия деятельности частных образовательных учреждений отражены в работах И. П. Албутовой [1], О. В. Гонтаревой [38], О. А. Кармаевой [58], Е. С. Купреевой [82], И. А. Растопшиной [123], В. В. Рубцова [138], Л. П. Фоминой [168], О. В. Фролова [172], С. П. Хаткевич [174] и др.

В настоящее время частные образовательные учреждения в России представлены на всех уровнях образования. Особый интерес для нашего ис-

следования представляют общеобразовательные учреждения начального общего, основного, среднего общего образования, созданные частными лицами, общественными фондами или коммерческими организациями (далее – частные школы).

Актуальность исследования образовательной среды современной частной школы обусловлена происходящими в жизни общества социально-экономическими изменениями и педагогической практикой. Анализ исследований, посвящённых проблемам частных школ, позволил выявить, что большинство представленных работ носят теоретический характер и на настоящем этапе современный опыт моделирования образовательной среды частной школы остается малоизученным. Также проведенный анализ позволил заключить, что особенности моделирования образовательной среды современной российской частной школы на основе личностно-центрированного подхода на данный момент не были предметом специального научного исследования.

Анализ научной философской, психолого-педагогической литературы и образовательной практики позволил выявить противоречия между:

– достижениями современной педагогической науки, разрабатывающей теорию личностно-центрированного подхода, и реальной образовательной практикой, ориентированной на традиционный подход;

– объективной потребностью учащихся в образовании, соответствующем требованиям современного общества, и отсутствием модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода.

Обозначенные противоречия определили проблему исследования.

Проблема исследования состоит в разрешении противоречия между возможностями личностно-центрированного подхода способствовать личностной самоактуализации (становлению позитивной я-концепции, адекватной самооценки), совершенствованию коммуникативных и организаторских способностей учащихся и недостаточной практикой

моделирования образовательной среды современной частной школы на его основе.

Актуальность и недостаточная изученность проблемы определили выбор темы исследования: «Моделирование образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода».

Цель исследования заключается в теоретической разработке модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода и экспериментальной проверке ее эффективности.

Объектом исследования является образовательная среда современной российской частной школы.

Предмет исследования: особенности моделирования образовательной среды современной российской частной школы на основе личностно-центрированного подхода.

Гипотеза исследования: образовательная среда частной школы будет способствовать личностной самоактуализации (становлению позитивной

я-концепции, адекватной самооценки), совершенствованию коммуникативных и организаторских способностей учащихся, если ее моделирование будет проводиться на основе личностно-центрированного подхода, с учетом:

- педагогических принципов (гуманизации, демократизации, природосообразности, культуросообразности, сознательности и активности, единства и взаимосвязи теории и практики, единства группового и индивидуального, единства развивающего и воспитывающего, прочности, продуктивности и надежности);

- педагогических условий (обеспечение авторизованности и субъектности образования; обеспечение аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося; осуществление педагогической поддержки и фасилитации учения).

Цель и гипотеза исследования определили следующие задачи исследования:

– выявить исторические и теоретико-методологические аспекты становления концепции личностно-центрированного подхода в философской и психолого-педагогической науке;

– рассмотреть и обобщить наиболее распространенные противоречия в трактовке и понимании личностно-центрированного подхода в научно-педагогической литературе;

– обосновать особенности моделирования образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода;

– уточнить педагогические принципы и выделить педагогические условия моделирования образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода;

– теоретически разработать и практически реализовать модель образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода.

Теоретико-методологической основой исследования являются: исторический аспект проблемы гуманизации образования (М. Ф. Квинтилиан, М. Монтень, Ф. Рабле, Э. Роттердамский, Ж. Ж. Руссо, В. Фельтре); положения зарубежной гуманистической педагогики и психологии о самоактуализации человека (К. Гольдштейн, А. Х. Маслоу, К. Р. Роджерс, И. Г. Фихте) и становлении я-концепции (У. Джеймс); педагогические концепции отечественных и зарубежных педагогов-гуманистов (Ш. А. Амонашвили, К. Н. Вентцель, Я. А. Корчак, П. Ф. Лесгафт, М. Монтессори, В. А. Сухомлинский, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский); концепции о свободе, индирективности и диалогичности в обучении (В. С. Библер, П. П. Блонский, С. И. Гессен, В. Э. Франкл, М. Хайдеггер); концепции личностно-ориентированного обучения и образования (Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, Г. А. Кульневич, В. В. Сериков, Л. М. Слободчиков, Г. А. Цукерман, И. С. Якиманская); концепции личностно-центрированного обучения и образования (Э. Н. Гусинский, О. Л. Подлиняев, А. Б. Орлов); концепции моделирования и проектирования образовательной среды (В. В.

Рубцов, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин); концепции управления качеством образования (Ю. А. Конаржевский, А. Н. Майоров); концепции обучения и взаимодействия в малой группе (Г. М. Андреева, М. Д. Виноградов, Я. Л. Коломинский, Б. Д. Парыгин); концепции педагогической поддержки и сопровождения личности учащихся (О. С. Газман, Н. Б. Крылова, С. И. Попова, С. В. Сильченкова) и др.

В соответствии с темой, целью, гипотезой и задачами данного исследования были определены следующие методы исследования – теоретические: анализ и синтез, абстрагирование, моделирование (методика векторного моделирования образовательной среды В. А. Ясвина), систематизация, классификация, сравнение; эмпирические: диагностические (анкетирование (анкета для оценки коммуникативных и организаторских склонностей Б. А. Федоришин, методика психологической диагностики отношения к «школе» О.И. Кочетковой, В.А. Ясвина)), тестирование (диагностика самоактуализации личности САМОАЛ А. В. Лазукина в адаптации Н.Ф. Калина), собеседование, экспертная оценка (психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды В. А. Ясвина); наблюдательные (наблюдение – прямое и косвенное, длительное и кратковременное); экспериментальные (констатирующий, формирующий эксперименты); статистические: измерение полученных данных (сбор статистического материала, выявление ведущих тенденций); обработка результатов эксперимента (количественная и качественная).

База исследования. Исследование проводилось с 2010 по 2016 г. на базе Образовательного холдинга «Сибирская академия права, экономики и управления», включающего Негосударственное общеобразовательное учреждение «Лицей “Сибирской академии права, экономики и управления” (НОУ «Лицей “САПЭУ”»)), Негосударственное общеобразовательное учреждение «Основная общеобразовательная школа с полным дневным пребыванием “Академия будущего”» (НОУ «ООШ “Академия будущего”»)), Негосударственное образовательное учреждение высшего

профессионального образования «Сибирская академия права, экономики и управления» (НОУ ВПО «Сибирская академия права, экономики и управления»). Общее количество человек, принявших участие во всех этапах экспериментальной работы, составило 316 человек.

Организация исследования. Работа над диссертационным исследованием осуществлялась в три этапа. На первом этапе (2010–2012 гг.) поисковом – нами изучались рассматриваемые в научной философской, педагогической, психологической, методической и учебной литературе проблемы, противоречия, причины, препятствующие эффективной реализации личностно-центрированного подхода в образовании. Второй этап (2012–2014 гг.) – экспериментальный, включал определение научного аппарата исследования, подготовку и проведение педагогического эксперимента: теоретическую разработку и практическую реализацию модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода. Третий этап (2014–2016 гг.) – обобщающий, включал анализ и обобщение результатов, формулировку основных выводов исследования.

Научная новизна работы заключается в следующем:

– уточнена сущность понятий «частная школа», «образовательная среда частной школы», определены особенности образовательной среды современной российской частной школы, описаны ее количественные и качественные характеристики, рассмотрены возможности, ограничения и риски ее моделирования на основе личностно-центрированного подхода;

– выявлены педагогические условия эффективной реализации теоретических идей личностно-центрированного подхода в образовательной среде частной школы, обеспечивающие авторизованность и субъектность образования, аутентичное личностное взаимодействие педагога и учащегося, педагогическую поддержку и фасилитацию учения;

– разработана теоретически и опытно проверена модель образовательной среды частной школы на основе личностно-

центрированного подхода, учитывающая актуальное состояние образовательной среды современной российской частной школы.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

– приведена современная интерпретация педагогических принципов (гуманизации, демократизации, природосообразности, культуросообразности, сознательности и активности, единства и взаимосвязи теории и практики, единства группового и индивидуального, единства развивающего и воспитывающего, прочности, продуктивности и надежности) в контексте идей личностно-центрированного подхода и рассмотрена их реализация в образовательной среде частной школы;

– выявлены характеристики образовательной среды современной российской частной школы, такие как «творческий» тип ее образовательной среды, стимулирующей активность учащегося и предполагающей небольшую степень зависимости; педагоги, принявшие ценности личностно-центрированного подхода (эмпатия, безусловное принятие, аутентичность); небольшой детский коллектив, обладающий чертами «малой группы», позволяющие смоделировать образовательную среду современной частной школы на основе личностно-центрированного подхода.

Результаты исследования обогащают теоретический фонд современного знания в аспекте моделирования образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода.

Практическая значимость исследования заключается в том, что авторская модель образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода позволила осуществить теоретические идеи концепции К. Р. Роджерса в образовательной среде НОУ «Лицей “САПЭУ”». Моделирование образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода с помощью реализации педагогических условий, включающих обеспечение авторизованности и субъектности образования; обеспечение аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося; осуществление педагогической

поддержки и фасилитации учения способствовало повышению уровня самоактуализации личности (становлению позитивной я-концепции и устойчивой адекватной самооценки), позволило развить коммуникативные и организаторские способности учащихся НОУ «Лицей “САПЭУ”».

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечена методологической обоснованностью исходных теоретических положений; адекватностью применяемых методов его цели, предмету и задачам; экспериментальной проверкой теоретических положений, успешной апробацией разработанной модели, способствующей развитию современной частной школы, воспроизводимостью результатов исследования в педагогической практике, подтверждающей положения гипотезы, востребованностью научно-методических разработок в частных образовательных учреждениях.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на базе Образовательного холдинга «Сибирская академия права, экономики и управления». Исследование осуществлялось в ходе непосредственной работы автора в качестве преподавателя Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Краснодарского края «Новороссийский педагогический колледж» (г. Новороссийск, Краснодарский край), преподавателя Негосударственного общеобразовательного учреждения «Лицей “Сибирской академии права, экономики и управления”» (г. Иркутск, Иркутская область), учителя Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения города Иркутска средней общеобразовательной школы № 9 (г. Иркутск, Иркутская область), преподавателя Негосударственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Сибирская академия права, экономики и управления» (г. Иркутск, Иркутская область).

Личное участие автора исследования состоит в теоретическом осмыслении характеристик образовательной среды современной частной школы, позволяющих реализовать концептуальные идеи личностно-

центрированного подхода; разработке модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода; проведении экспериментальной работы по реализации модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода в образовательной среде НОУ «Лицей “САПЭУ”» и определении ее результативности.

Представленные в работе результаты исследования нашли отражение в первой главе «Потенциал частного образования в реализации личностно-центрированного подхода» монографии «Образование XXI века: актуальные проблемы и перспективы развития» (Ставрополь, 2016), в методическом пособии «Проектирование образовательной среды на основе личностно-центрированного подхода», в докладах и выступлениях автора на международных и региональных научно-практических конференциях «Актуальные проблемы права, экономики и управления» (Иркутск, 2012, 2013, 2016), «Информационно-коммуникативные технологии в педагогической деятельности» (Иркутск, 2013), «Современное общество, образование и наука» (Тамбов, 2015), «Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык» (Екатеринбург, 2015), «Воспитание молодежи через призму культурных ценностей» (Хасавюрт, 2015), «Бизнес. Наука. Образование: проблемы, перспективы, стратегии» (Вологда, 2015), «Наука и практика: интеграция знаний: материалы международной научно-практической конференции» (Москва, 2015) и др. Содержание исследования отражено в сборниках научных трудов, научно-педагогических журналах, электронных ресурсах «Актуальные проблемы педагогики и психологии в современной школе» (Иркутск, 2013), «CredeExperto: транспорт, общество, образование, язык» (Иркутск, 2014), «NovaInfo.Ru» (Грязовец, Вологодская область, 2015), «Современная педагогика» (Москва, 2015), «Психология, социология и педагогика» (Москва, 2015), «Вестник Омского государственного педагогического

университета» (Омск, 2015), «Геометрия многообразий и её приложения» (Улан-Удэ, 2016) и др.

По результатам исследования опубликована 21 статья, в том числе 3 в изданиях, входящих в перечень ВАК: «Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта» (Санкт-Петербург, 2015), «Теория и практика общественного развития» (Краснодар, 2015). Четырнадцать работ автора добавлены в Научную электронную библиотеку elibrary.ru. Общий объем научных публикаций автора составляет 19 печ. л.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Моделирование образовательной среды современной частной школы на основе личностно-центрированного подхода предполагает соблюдение педагогических принципов (гуманизации, демократизации, природосообразности, культуросообразности, сознательности и активности, единства группового и индивидуального, единства развивающего и воспитывающего, прочности, продуктивности и надежности) с учетом их современной интерпретации в контексте идей личностно-центрированного подхода.

2. Содержание модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода образуют следующие элементы: цели и задачи образовательной среды частной школы; педагогические принципы, на основе которых следует моделировать образовательную среду частной школы; педагогические условия осуществления моделирования образовательной среды частной школы; характеристика образовательной среды частной школы, в том числе описание ее психодидактического, социального, пространственно-предметного компонентов и субъектов среды; методы и методики диагностики образовательной среды частной школы; ожидаемые результаты реализации модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода.

3. Реализовывать модель образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода следует с учетом необходимых

педагогических условий, содержащихся в образовательной среде частной школы (педагог частной школы, профессионально готовый к осуществлению личностно-центрированного образования, и детский коллектив с небольшой наполняемостью, обладающий чертами «малой группы»), и с помощью достаточных педагогических условий, целенаправленно создающихся в ней (обеспечение авторизованности и субъектности образования; обеспечение аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося; осуществление педагогической поддержки и фасилитации учения).

4. Моделирование образовательной среды современной частной школы на основе личностно-центрированного подхода включает создание в ее образовательной среде следующих педагогических условий: обеспечение авторизованности и субъектности образования (на основе индивидуальных образовательных траекторий, интерактивных методов, приемов и стратегий развития критического мышления, элементов программированного образования, рейтинговой системы оценивания); обеспечение аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося (на основе создания благоприятной атмосферы, подлинности, искренности, конгруэнтности, заботы, признания, безусловного позитивного принятия, эмпатии); осуществление педагогической поддержки и фасилитации учения (на основе повышения активности образовательной среды, создания атмосферы свободы и ответственности, повышения мотивации учения и уверенности в достижении целей).

5. Реализация модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода способствует успешному личностному развитию учащихся частной школы, самоактуализации (становлению позитивной я-концепции, адекватной самооценки), развитию коммуникативных и организаторских способностей.

Структура диссертации обусловлена логикой и последовательностью поставленных задач, состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (187 источников) и 16 приложений. В тексте диссертации

содержатся 14 таблиц, 40 иллюстраций (32 диаграммы и 2 графика, 4 схемы и 2 рисунка). Общий объём работы 238 страниц.

Глава 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ЧАСТНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННОГО ПОДХОДА

1.1. Становление концепции личностно-центрированного подхода в философской и психолого-педагогической науке

Для определения авторской позиции в данном параграфе мы рассмотрим гуманистические взгляды зарубежных и отечественных ученых, педагогов и философов, раскроем концептуальные и методологические основы личностно-центрированного подхода.

В «Риторических наставлениях» крупнейшим педагогом-гуманистом античности Марком Фабием Квинтилианом (42-118) были заложены основные направления развития гуманистической педагогики. Он советовал, так организовывать образовательный процесс: «... чтоб ребенок не возненавидел учения, которое полюбить не имел еще времени ...надобно поощрять его, то просьбами, то похвалами; доводить его до того, чтобы радовался, когда что-нибудь выучит; чтобы завидовал, когда станут учить другого, если сам вздумает полениться ... и часто почитал себя победителем: для чего не лишни и награждения, которые для сего возраста бывают заманчивы» [60, с. 15].

Наиболее яркие педагогические идеи, представляющие интерес для нашего исследования, мы находим в трудах итальянских, немецких и французских гуманистов эпохи Возрождения: Ф. Рабле, М. Монтеня Э. Роттердамского, В. Фельтре. Рассмотрим их более подробно.

Итальянский педагог Витторино да Фельтре (1378-1446), создавший школу «Дом счастья», основанную на принципах самоуправления, за свои

гуманистические взгляды был назван «первым школьным учителем нового типа» [89]. В процессе гармоничного воспитания, по мнению В. да Фельтре, необходимо отдавать предпочтение формам и методам, которые позволяют учитывать индивидуальные способности ребенка и создавать у него интерес к предмету - упражнения и игры на воздухе. Он также советовал использовать наглядные пособия и проводить практические работы, отказаться от словесных диспутов и телесных наказаний [56].

Немецкий педагог Эразм Роттердамский (1469–1536), также протестовавший против побоев и суровой школьной дисциплины, требовал изменить систему образования таким образом, чтобы учение доставляло ребенку только радость и удовольствие [137].

Французский писатель Франсуа Рабле (1494–1553) был убежден в том, что человек от природы, вне зависимости от происхождения предрасположен к добру. В своем романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» он резко осудил средневековую школу за ее формальный и чисто словесный характер, за схоластические методы обучения и противопоставил ей программу воспитания «свободного и благонравного человека» эпохи Возрождения [121].

В дальнейшем идеи Ф. Рабле получили развитие в теориях М. Монтеня, Ж.-Ж. Руссо и др.[89]. Французский философ Мишель Монтень (1553–1592) рассматривал ребенка с его природными особенностями, как главную ценность в процессе воспитания. По его мнению, педагогу необходимо развивать умственные способности и навыки самостоятельного мышления учеников, а не «вливать знания, словно воду в воронку»: «Я не хочу, чтобы в классе работал и говорил бы всегда один учитель. Пусть ученики работают, наблюдают, говорят» [97].

В эпоху Возрождения ведущей идеей образования стала идея о признании ценности ребенка как личности, его права на счастье и проявление им своих способностей, но в то же время образовательный процесс основывался на определенном педагогическом воздействии и наставлениях,

результатом которых должна была стать всесторонне гармонично развитая личность ребенка [48], [53], [89].

Рассмотрев и обобщив идеи выдающихся гуманистов и педагогов эпохи Возрождения М. Монтеня [97], Ф. Рабле [121], Э. Роттердамского [137], В. Фельтре [89], мы составили модель гуманистического образовательного процесса эпохи Возрождения (схема 1).

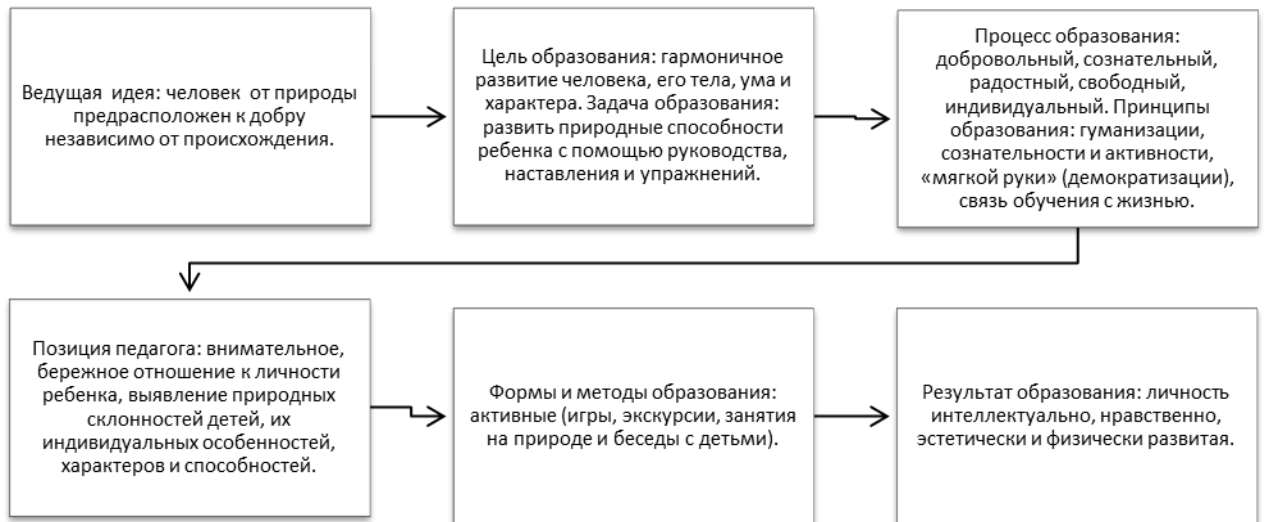


Схема 1. Образовательный процесс в идеях итальянских, немецких и французских гуманистов эпохи Возрождения

Как мы видим, педагогические взгляды итальянских, немецких и французских гуманистов характеризуются ярко выраженной демократической тенденцией, ценностью свободного образования и воспитания, их пронизывает идея о всеобщем образовании и ориентации на общечеловеческие идеалы.

Образование, в представлении французского философа-просветителя и писателя Жан-Жак Руссо (1712–1778), есть «искусство» раскрытия истинной свободы личности. В центре образовательного процесса необходимо находиться ребенку, а педагогу только помогать, направлять, ничего не навязывать, соотносить содержание образования с субъективным опытом ребенка, стимулировать его познавательную самостоятельность [139].

Жан-Жак Руссо, обращается к понятию «фасилитация» (от англ. *facilitate* — помогать, облегчать, способствовать) учения. Соответственно, роль педагога - выступать в роли «фасилитатора» (англ. *facilitator*, от лат. *facilis* — «лёгкий, удобный»), помогать ребёнку в процессе его развития [150, с. 621].

М. Монтессори [98], И. Г. Фихте [167], В. Э. Франкл [169], М. Хайдеггер [173] особое внимание в своих трудах уделяли свободе и авторитету в процессе развития личности. Так, немецкий философ Иоганн Готлиб Фихте (1762 - 1814) считал, что «внутри целостной личности находятся возможности для ее личностного роста, а личность не может жить полноценной жизнью без личной свободы и ответственности» [167]. Австрийский психолог Виктор Эмиль Франкл (1905-1997) убежден, что у человека всегда есть свобода выбора собственного пути [169]. Немецкий философ Мартин Хайдеггер (1889-1976) отмечал, что в свободном обучении «настоящий» учитель учить только самому «учению», в нем «нет места авторитету всезнания или авторитарному правлению должностного лица» [173].

По мнению итальянского врача и педагога Марии Монтессори (1870–1952) важнейший принцип педагогики: «помоги мне это сделать самому», а главный вопрос «как предоставить ребенку свободу?». Педагог, окружая ребенка атмосферой доброты и ласки, безопасности и уважения, создает «пространство, открытое для свободной деятельности ребенка, позволяющее ему двигаться и становиться человеком» [98].

Отечественные педагоги-гуманисты и философы Ш. А. Амонашвили [4], В. С. Библер [12], П. П. Блонский [13], К. Н. Вентцель [25-27], С. И. Гессен [37], П. Ф. Лесгафт [84], В. А. Сухомлинский [152,153], Л. Н. Толстой [157] придерживались мнения о том, что успешность обучения, психологический климат в ученическом коллективе зависит от умения педагога создавать благоприятную эмоциональную атмосферу учения, от его гуманности в общении с воспитанниками, чуткости и отзывчивости.

Русский писатель и мыслитель Лев Николаевич Толстой в «Ясной Поляне» открыл первую школу для крестьянских детей, обучение в которой было основано на свободе учеников и удовлетворении их потребностей, а наказание за плохое поведение и неуспеваемость было неприемлемым. Основной формой занятий была свободная беседа с учениками, наполненная яркостью, искренностью и эмоциональностью. Л. Н. Толстой придерживался мнения, что основной способ существования ребенка в окружающей среде - творчество и исследовательский поиск, но справиться с творческими задачами и жизненными проблемами он может только с помощью педагога [157].

В педагогической концепции доктора медицины, отечественного педагога Петра Францевича Лесгафта (1837–1909) особое внимание уделяется воспитанию активной, самостоятельной, ответственной личности учащегося: «бессознательное руководство личностью ребенка никогда не проходит без серьезных последствий и отзывается иногда на всей его последующей жизни» [84, с. 2]. По мнению П. Ф. Лесгафта ребенок приобретает черты того или иного «школьного типа» в зависимости от окружающей его обстановки и условий, в которых он развивается. Он выделил и описал следующие типы учащихся, которые можно наблюдать в школе: «честолюбивый», «добродушный», «забитый - мягкий», «забитый - злостный», «угнетенный», «идеальный (нормальный)» [84, с. 8-9].

Российский педагог Константин Николаевич Вентцель (1857–1947) разработал «Декларацию прав ребенка», которая уравнивала права и свободы ребенка с правами и свободами взрослых. Она провозглашала принцип свободы, который является центральным для «педагогике будущего» [26]. Свои педагогические идеи К. Н. Вентцель реализовал в школе «Дом Свободного Ребенка», которая стала первой школой в России, где весь образовательный процесс был построен на потребностях детей и их личном опыте [25]. Роль педагога, по мнению К. Н. Вентцель, способствовать активности личности ребенка, актуализации его самосознания через

осознание «себя, как цельной, гармонической индивидуальности, единой и тождественной самой себе на всех этапах своей эволюции» [27].

Русский философ Сергей Иосифович Гессен (1887-1950) придерживался мнения, что соблюдение правил поведения и школьной жизни должно быть основано, прежде всего, на ответственности учащихся: «Дисциплина возможна через свободу, а свобода - через закон долга» [37].

Выдающийся советский педагог-новатор Василий Александрович Сухомлинский (1918-1970) в своей книге «Сто советов учителю» пишет, что приподнятость, взволнованность, удивление, гордость должны сопутствовать процессу обучения, а знания приобретать нравственную окраску и переживаться как радость, честь, богатство, достоинство личности учащегося. Основными методами воздействия на духовный мир ребенка, считает А. В. Сухомлинский, является слово, красота окружающего мира и искусство, обстоятельства, в которых легче всего выразить чувства. Для этого педагогу необходимо активно заниматься саморазвитием и самовоспитанием, поддерживать, понимать, верить, защищать, направлять ребенка [152].

Русский философ Владимир Соломонович Библер (1918-2000) считал, что основной установкой педагога должна быть установка не на познание учебного предмета и получение знаний, а на педагогическое общение, взаимопонимание и взаимодействие с учениками и учеников между собой, на их «освобождение» для творчества [12].

Российским педагогом и психологом Шалва Александровичем Амонашвили были сформулированы основные принципы поддержки учащегося. Педагогу необходимо безгранично верить в ребенка, любить его, «очеловечить» среду, т.е. гуманистически направить, обратить ее к человеку, сделать главной ее ценностью гуманистические нормы и идеалы. Также Ш. А. Амонашвили предложил «безотметочное обучение»: заменить обычные отметки многосторонней и гибкой вербальной оценкой труда учащегося через похвалу, поощрения и поддержку [4].

Отечественный психолог и педагог Павел Петрович Блонский (1884-1941) придерживался мнения, что для учащегося в обучении самым важным является не заданный набор правил, а сам педагог «...сотрудник, помощник и руководитель ребенка в собственной работе ребенка» [13, с.44] .

Ш. А. Амонашвили [4], В. С. Библер [12], П. П. Блонский [13], К. Н. Вентцель [25-27], С. И. Гессен [37], П. Ф. Лесгафт [84], В. А. Сухомлинский [152,153], Л. Н. Толстой [157] считали, что нахождение педагога в позиции фасилитатора, предоставляющего ребенку определенную свободу и возможность проявить активность, самостоятельность, ответственность, является самым важным моментом в процессе развития и воспитания личности учащегося.

В нашем исследовании мы уделим внимание взглядам зарубежных педагогов-гуманистов и психологов – У. Джеймса [47], А. Х. Маслоу [93]. Американский философ и психолог Уильям Джеймс (1842 – 1910), предложивший идею я-концепции личности считал, что человек с позитивной я-концепцией уверен в себе, самодостаточен, не допускает недостойных слов и дел. Причиной же плохого поведения, бранной лексики и недостойных слов может быть негативная я-концепция, сопровождающаяся самоотрицанием и неприятием себя [47].

Процесс образования, по мнению видного американского психолога Абрахама Харольда Маслоу (1908-1970), есть процесс личностного развития, движение личности в сторону самоактуализации («естественный процесс постепенного развертывания скрытых возможностей организма») и за ее пределы. А благоприятная окружающая «среда служит ... одним из первейших факторов самоактуализации и здоровья» личности, она предоставляет личности «возможность самоактуализации», позволяет самому человеку «вершить выбор в соответствии с собственными желаниями и требованиями (оставляя за собой право следить за тем, чтобы он учитывал желания и требования других людей)». В процессе получения образования, по мнению А. Х. Маслоу, не следует уделять внимание только получению

«внешних» знаний, выраженных в конкретных целях - отметках, степенях, зачетах, дипломах, а приоритетными должны стать «внутренние» знания, востребованные реальной жизнью: «научиться приспосабливаться к новой ситуации, отличать добро и зло, искать правду, понимать прекрасное и распознавать подлинное» [93].

Вторым понятием после «*фасилитации*» учения, особую значимость для нашего исследования представляет понятие «*самоактуализация*» личности, введенное Куртом Гольдштейном. Под «самоактуализацией» личности следует понимать самую большую потребность, которая может превосходить биологические потребности в жажде и голоде [93].

«Само слово «самоактуализация», пишет И. Н. Кузнецов, подразумевает наличие «Я», которое может актуализироваться. Человек – это не *tabula rasa* и не податливый воск. Он всегда уже есть нечто, по меньшей мере, некоторая стержневая структура, и нужно предоставить возможность этому «Я» проявляться» [80]. В нашем исследовании в понятие «*самоактуализация*» мы будем вкладывать «стремление личности в своем развитии наиболее полно проявлять и использовать в деятельности свои таланты, способности, возможности» [120].

С позиции гуманистического подхода процесс образования должен доставлять ребенку только радость и удовольствие, а его результатом должна стать гармонично развитая личность ребенка. Образовательный процесс не может носить формальный характер передачи готовых знаний, в нем не приемлемы любые формы наказаний или суровая школьная дисциплина. Формы и методы должны раскрывать потенциальные возможности ребенка, активизировать его познавательную деятельность, развивать самостоятельность и ответственность. У ребенка всегда должна оставаться возможность выбора собственного пути развития. А успешность обучения во многом зависит от умения окружающих и педагога внушить ребенку то, что он нравится, он нужен и он способен добиться успеха.

Известный американский психотерапевт Карл Рэнсом Роджерс (1902-1987), основатель «клиенто-центрированной терапии» и «личностно-центрированного подхода», придерживался мнения, что каждый человек «существует в постоянно изменяющемся мире опыта, центром которого он является», он «имеет одну основную тенденцию и стремление – актуализировать (задействовать), сохранять и укреплять» свою личность «как средоточие опыта», также естественно для человека стремление к самостоятельности, ответственности, самоуправляемости, социализации [131].

Взгляды выдающегося американского ученого-психолога и психотерапевта К. Р. Роджерса в течение сорока лет изменялись и расширялись, они охватывали индивидуальную и групповую психотерапию, учебные, социальные и правительственные системы, но всегда оставались *оптимистичными и гуманистическими* [170].

В книге «Свобода учиться» К. Р. Роджерс пишет: «Образованным является только тот, кто научился учиться; кто научился приспособливаться и меняться; кто осознал, что безопасность зиждется не на самом знании, а на умении его добыть. Изменчивость, доверие к динамичному (а не статичному) знанию — вот единственная разумная цель образования в современном мире» [132, с. 224].

Отметим, что К. Р. Роджерс негативно относился к понятию «обучение» и «обученность». Это связано с тем, что в процессе обучения учащийся является объектом обучающих воздействий со стороны педагогов, а результатом обучения является его «обученность» – количество полученных знаний, приобретенных умений или навыков, что не соответствует основной идее личностно-центрированного подхода. А «образование» К. Р. Роджерс трактует как самостоятельную деятельность обучающегося, ведущую роль в образовательном процессе признает за учащимся. Он также обосновывает необходимость использования учащимися

личного опыта в решении учебных и творческих задач и сохранения за ним свободы выбора форм деятельности [132].

К. Р. Роджерс пишет: «Мы собираем учеников в школы, чтобы они могли учиться, но при этом мы изолируем их друг от друга. Мы ждем, что школа будет институтом социализации для общества, но при этом редко поощряем диалог и обмен идеями между учениками. Мы предполагаем, что академическая строгость породит умение мыслить, и недоумеваем, когда наши ученики оказываются неспособными самостоятельно принимать решения». К. Р. Роджерс высказывал предположение, что «если наши школы не превратятся в наполненные радостью центры учения, то они, вероятно, обречены» [132, с.246].

По его мнению, основная цель образования не должна сводиться к получению «статичных» знаний, необходимо научить ребенка меняться и приспособливаться, а также самому добывать необходимые для жизни знания [132, с. 224]. Центральное место в лично-центрированном образовательном процессе занимает учащийся и его учебная деятельность – «значимое, осмысленное, переживаемое учение», в которое «целостный человек (со всеми его ...особенностями) погружается в учение как в некоторое событие» [132, с.84-85].

С учетом позиции ребенка в образовательной среде К. Р. Роджерс разделял учащихся на «граждан» и «туристов». В школах и классах с активной образовательной средой «учеников побуждают к совместным учебным действиям, взаимному обучению, занятиям в учебных центрах и кружках, экскурсиям, участию в групповых проектах и классных дискуссиях, что требует от учащихся активизации многих уровней мыслительной деятельности». Таких учеников К. Р. Роджерс называл «гражданами», принимающими на себя ответственность друг за друга и за те средства обучения, которыми они пользуются каждый день». В пассивной образовательной среде группы «учеников никогда не вовлеченными в работу класса, никогда не испытывающими волнения и радости, никогда ничего не

желающими... Просто пребывающими здесь» и «перемещающихся от одной идеи к следующей без какого-либо ощущения понимания, убеждения или вовлечения» К. Р. Роджерс называл «туристами» [132, с. 43-46].

К. Р. Роджерс придерживался мнения, что «преподавание — это сравнительно мало важная и сильно переоцениваемая деятельность». В современных условиях функции преподавания такие как «инструктировать», «давать указания», «наделять знаниями или навыками», «заставить узнать» чрезмерно переоцениваются, и имеет свой смысл только в «неизменной» среде [132]. Процесс образования, по его мнению, должен представлять собой единство деятельности учителя, «позволяющего» ученику учиться и учащегося, «осмысленно» учащегося, в результате которого изменяются опыт, установки, поведение и сама личность учащегося и педагога [132, с. 85].

Педагог-фасилитатор, считает К. Р. Роджерс, «разделяет с другими ... ответственность за процесс учения», «предоставляет в качестве ресурсов учения как самого себя и свой собственный опыт», «сосредоточен на том, чтобы благоприятствовать непрерывному процессу учения» [132, с. 302-303]. Фасилитация - «процесс, посредством которого мы можем и сами научиться жить, и способствовать развитию учащегося» [132, с. 103], она предполагает, что педагог не только оказывает педагогическую помощь учащемуся в решении его проблем, но и сам получает поддержку, т.к. процесс фасилитации – всегда процесс обоюдный [132, с. 302].

Отметим следующее, К. Р. Роджерс является одним из основателей гуманистической психологии, в основе которой лежат положения, выработанные и проверенные им при практической работе психотерапевтом [108]. Он «совершил своеобразное открытие: обнаружил, что критерии успешной психотерапии и успешной педагогической деятельности — одни и те же» [44, с 188-189].

По мнению К. Р. Роджерса существуют определенные условия обеспечивающие взаимодействие «центрированное» вокруг личности

учащегося - это подлинность, искренность или конгруэнтность; принятие, забота или признание - безусловное позитивное принятие; эмпатическое понимание. Эти характеристики применимы в отношениях как между терапевтом и клиентом, так и родителем и ребенком, лидером и группой, учителем и учащимся, руководителем и подчиненным [131, с. 197-198].

Результатом образования, по К. Р. Роджерсу, является личность, пережившая оптимальный личностный рост: человек, свободно функционирующий во всей полноте всех своих органических потенций; это человек, заслуживающий доверия, реалистичный, самоукрепляющийся, социализированный и приемлемый в своем поведении; это творческий человек, чьи конкретные поведенческие проявления трудно предсказуемы; это человек, который постоянно изменяется, развивается, открывает новизну каждого последующего момента [131].

Обобщив и систематизировав взгляды К. Р. Роджерса [128-135], мы разработали модель образовательного процесса в контексте идей личностно-центрированного подхода (схема 2).

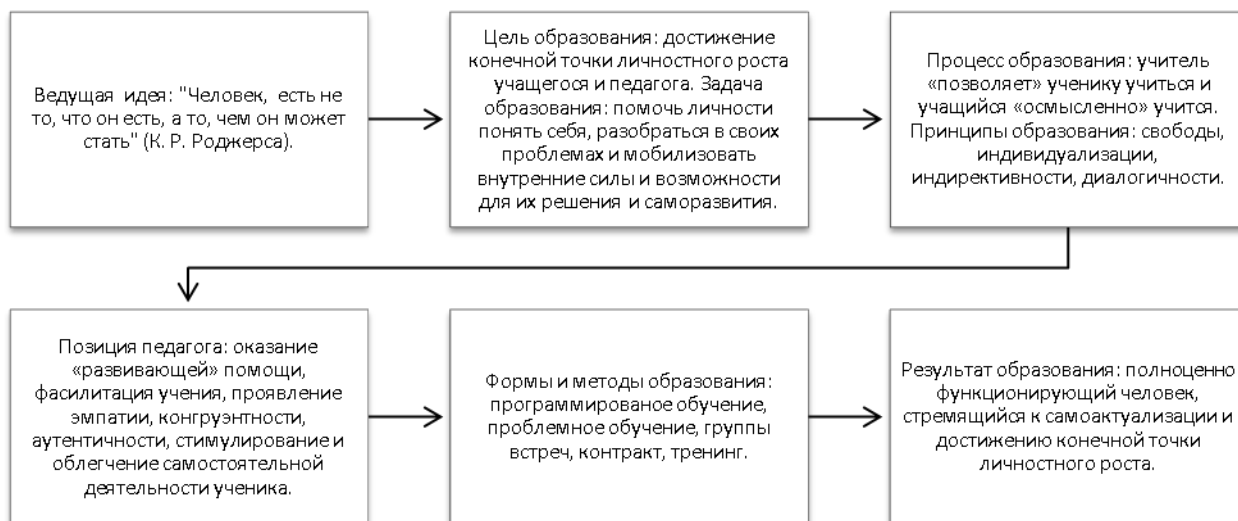


Схема 2. Модель образовательного процесса в контексте идей личностно-центрированного подхода К.Р.Роджерса

Реализация идей, разработанных К.Р. Роджерсом, в педагогической практике должно носить название «личностно-центрированное образование», но как показывает анализ работ современных исследователей Э. Н.

Гусинского [44], А. Б. Орлова [108-110], О. Л. Подлиняева [115,116], в современной отечественной педагогической литературе можно встретить различные точки зрения на термины «лично-ориентированное» и «лично-центрированное» образование, частое отождествление противоположных по содержанию понятий «лично-ориентированная» и гуманистическая педагогика.

Э. Н. Гусинский отмечает, что «за этими похожими словосочетаниями могут стоять принципиально различные представления о построении процесса образовательного взаимодействия». Э. Н. Гусинский поясняет, что «в ориентированном на личность подходе ребенок выступает объектом воздействий со стороны взрослых, а в среде, центрированной вокруг личности, происходит диалог полноправных субъектов взаимодействия. Наличие или отсутствие диалога, творческого участия ученика в своем образовании есть кардинальное основание для различения этих видов методологии» [44, с.188-189].

По мнению О. Л. Подлиняева, смешение понятий произошло, из-за изначально неточного перевода англоязычного варианта названия гуманистического подхода – «person-centered-approach», введенного в психолого-педагогическую науку К. Р. Роджерсом [115, с. 107].

Точка зрения А. Б. Орлова такова: «Дословно термин «person-centered-approach» следует переводить как «центрированный на человеке» или «человекоцентрированный», т.к. в англоязычной психологической литературе термины person (человек) и personality (личность) различаются. В работах К. Р. Роджерса под термином «personality» понимается поведенческие проявления, личностные особенности, а под «person» конкретный «человек во всей своей целостности, субъект собственной деятельности» [109].

В. Данченко анализируя данную проблему, высказывает собственное мнение, что «под «персоной» здесь подразумевается не просто «человек», а «лицо» как ответственный субъект волеизъявления. Это почти совпадает с

одним из парадигмальных отечественных определений «личности» как «субъекта самодеятельности» [130].

Согласно роджерсианской концепции, термин «person-centered-approach» приобретает более точный смысловой оттенок в переводе «лично-центрированный подход». Более правильно использовать термин не «лично-ориентированное» обучение, а «лично-центрированное» и понимать под ним приверженность вполне конкретной теории и методам обучения, разработанных К. Р. Роджерсом [115].

Рассмотрим еще одно противоречие, которое можно встретить в отечественной педагогической литературе. Например, В. В. Воронов пишет: «Теория и практика, которая обозначена названием «лично-ориентированное обучение», имеет давнюю историю и несколько других названий, за каждым из которых стоит определенный взгляд на обучение и воспитание: это гуманистическая педагогика, неопрагматизм, экзистенциализм, неопедоцентризм, свободное воспитание (США, Европа, 70-е годы), педагогика сотрудничества (80-е годы, СССР). Все эти близкие во многом друг другу концепции можно объединить названием либеральная педагогика, в отличие от авторитарной и технократической» [31, с. 114].

В основе названных философских течений, взглядов, направлений в отечественной и зарубежной педагогике лежат представления о ребенке как полноправном, сознательном и активном участнике образовательного процесса, развивающегося в меру своих возможностей и способностей. В данном случае в понятие «лично-ориентированное обучение» вкладывается противоположное по смыслу содержание, так как в «ориентированном» на личность подходе ребенок выступает объектом воздействия со стороны взрослых. Личностно-центрированный подход, являясь гуманистическим во многом схож с вышеназванными гуманистическими теориями и подходами, но не тождественен им.

Идеи современных отечественных исследователей Н. И. Алексеева [2], Е. В. Бондаревской [16-17], С. В. Кульневич [81], В. В. Серикова [141], В. И.

Слободчикова [145], Л. М. Фридман [171], Г. А. Цукерман [177], И. С. Якиманской [182,183] носят название «лично-ориентированного» подхода. Они вкладывают в понятие «лично-ориентированное» обучение или образование гуманистическое содержание, понимают под ним процесс свободного раскрытия учащимся своих потенциальных возможностей, склонностей и способностей, создание в образовательном процессе возможностей для самореализации, саморазвития, самоопределения учащихся.

И. С. Якиманская дает такое определение понятию «лично-ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается содержанием образования» [183]. По ее мнению, «лично-ориентированное обучение» должно основываться на принципе субъектности, в процессе обучения учащийся не становится субъектом познавательной и предметной деятельности, а первоначально им является как носитель собственного уникального субъектного опыта. Поэтому необходимо признать индивидуальность, самобытность, самоценность каждого учащегося со своим неповторимым субъективным опытом и на его основе обеспечить его интеллектуальное развитие [182].

Л. М. Фридман под «лично-ориентированным обучением» понимает «систему обучения, процесс осуществления которой способствует развитию личностных качеств учащихся», а под «лично-ориентированным» образованием «более широкое понятие, включающее в свой состав обучение и всю систему воспитания личности учащихся в целом». Л. М. Фридман так же поясняет: «Личностно-ориентированное образование - это образование, которое направлено на воспитание ученика развитой самостоятельной личностью» [171].

В. В. Сериков отмечает, что «лично-ориентированное» образование «...- это не формирование личности с заданными свойствами, а

создание условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций воспитанников». В. В. Сериков рассматривает учащегося не только как субъекта учебного процесса, но и как субъекта своей настоящей и будущей жизни, поэтому важно уделять внимание не только уровню интеллектуального развития личности учащегося, но и способствовать развитию его креативности, критичности, рефлексии, стремлению к саморазвитию и самоопределению [141].

П. Е. Решетников выделяет следующие важнейшие личностные функции: изобретательности (способность к выбору); рефлексии (способность оценивать свои действия); бытийности (поиск смысла жизни и творчества); формирующую функцию (формирование образа «Я»); ответственности в соответствии с формулировкой («Я отвечаю за всё»); автономности личности [126, с. 46].

По мнению Е. В. Бондаревской, субъектность ученика распространяется не только на процесс обучения, но и на весь педагогический процесс в целом, он должен быть природосообразным (приемы и методы обучения должны учитывать и признавать многомерности человеческой природы), и культуросообразным (быть связанным, прежде всего, с «взрачиванием» собственной культуры педагогов, переосмыслением их профессиональных ценностей, освоением новых ценностей образования как основы перехода от культуры «полезности» к культуре «достоинства», поддерживающей яркую, неповторимую индивидуальность учащихся) [17].

По мнению Н. И. Алексеева в «лично-ориентированном» обучении необходимо признавать не только уникальность и самобытность учащегося, но и неповторимость личности педагога [2].

По мнению С. В. Кульневич в основе «лично-ориентированного» обучения лежат личностные смыслы учения, индивидуальные особенности, самостоятельность учебной деятельности и жизненный опыт, поддержка и забота, сотрудничество и диалог субъектов обучения, самореализация и личностный рост обучающегося. В процессе обучения приоритетным

является развитие таких личностных характеристик сознания учителя и учащихся как: контроль, критичность, рефлексивность, коллизийность, мотивирование, автономность, самоактуализация, саморазвитие, обеспечение уровня духовности жизнедеятельности [81].

По мнению В. И. Слободчикова процесс становления человека как самостоятельной, самобытной, самодеятельной личностью возможен лишь через «самоизменение», «самосовершенствование» и «саморазвитие» [145].

Г. А. Цукерман считает, что в процессе обучения учащийся взаимодействует по трем направлениям: с педагогом, со сверстниками и с самим собой, поэтому одной из важнейших задач обучения является развитие и совершенствование навыков общения и учебного сотрудничества. Педагогам необходимо обеспечить психологическое здоровье и эмоциональное благополучие учащихся, т.к. дети с эмоциональными проблемами не могут усваивать знания, полноценно заниматься творчеством, полноценно общаться [177].

На основании идей Н. И. Алексеева [2], Е. В. Бондаревской [16-17], С. В. Кульневич [81], В. В. Серикова [141], В. И. Слободчикова [145], Л. М. Фридман [171], Г. А. Цукерман [177], И. С. Якиманской [182,183] нами была разработана модель «лично-ориентированного» образовательного процесса (схема 3).

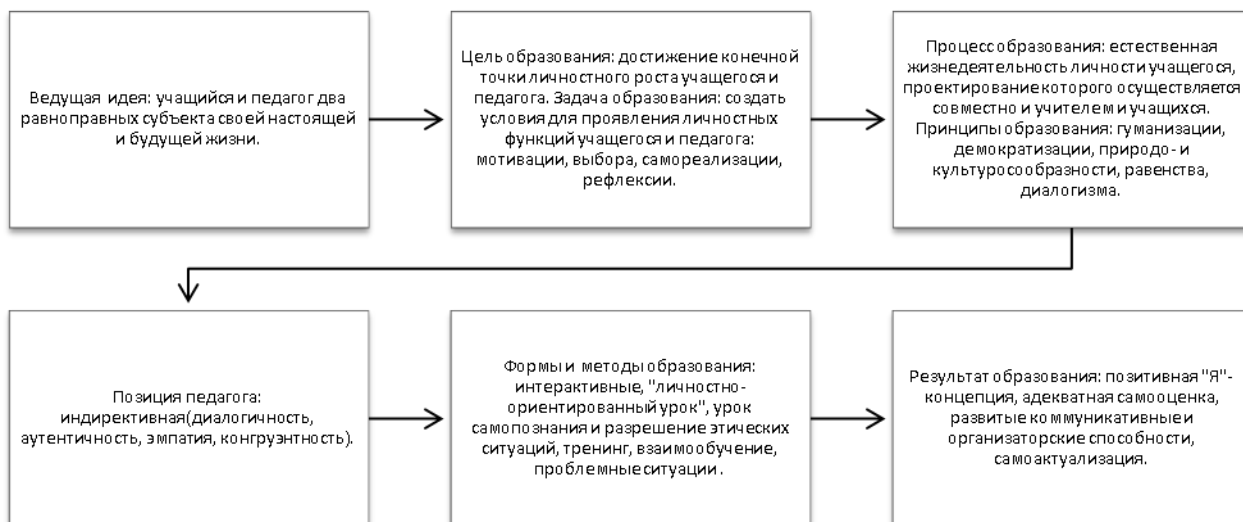


Схема 3. Модель «лично-ориентированного» образовательного процесса на основе идей Н. И. Алексеева, Е. В. Бондаревской, С. В. Кульневич и др.

Концепцию К. Р. Роджерса, от «лично-ориентированного» подхода, отличает то, что учащийся - субъект жизни, а не субъект познавательной и предметной деятельности. В «лично-ориентированном подходе» предполагается дифференциация, индивидуализация образования, используется понятие «технология лично-ориентированного образования».

Интерес для нашего исследования представляет точка зрения О. Л. Подлиняева. Он пишет: «лично-центрированный подход в образовании – «это гуманистически ориентированная психолого-педагогическая концепция, рассматривающая человеческую личность как саморазвивающуюся гуманитарную систему; отрицающая целесообразность и правомерность навязывания ей извне цели и путей развития; безусловно признающая за развивающейся личностью ответственную свободу жизненного самоопределения; реализующаяся на основе равноправных и диалогических межличностных взаимоотношений» [116].

Личностно-центрированный подход, по мнению О. Л. Подлиняева, «отрицает позицию «инженерной» педагогики, поэтому в пространстве

гуманистических концепций сам термин «педагогическая технология» представляется неприемлемым» [115, с. 110].

Не следует отождествлять дифференцированный и индивидуальный подходы, с личностно-центрированным подходом. Индивидуальный подход (от лат. *indiduum* – неделимое) предполагает изучение и учет индивидуальных особенностей каждого ребенка [10], а дифференцированный подход (от лат. - *defferentia* -разность, различие) реализуется через работу педагога с группами учащихся, объединённых по сходным индивидуальным качествам [71], но выбор форм, методов и средств взаимодействия ребенка и педагога в учебной деятельности осуществляется только педагогом. Развивающее обучение предполагает реализацию потенциальных возможностей ребенка как самоизменяющегося субъекта учения [66, с. 97], но ведущая роль в нем отводится получению теоретических знаний.

Личностно-центрированное образование во многом схоже с проблемным обучением, в процессе которого перед детьми возникают те или иные проблемные ситуации, превращающиеся в учебную проблему [95], но его отличительной особенностью является то, что учащийся разрешает в процессе обучения собственные проблемы, которые волнуют и интересуют именно его.

Подведем промежуточный итог. Подходы, рассматривающие личность учащегося (или группу учащихся) как объект педагогического воздействия педагога, ориентированные на получение знаний и не предполагающие свободу выбора учащимися форм, методов и содержания учебной деятельности, более правильно относить к «личностно-ориентированным». Под «личностно-центрированным подходом» мы будем понимать идеи выдающегося американского психолога К. Р. Роджерса, а реализацию его идей в педагогической практике «личностно-центрированным образованием».

Великий русский педагог, основоположник русской педагогической науки Константин Дмитриевич Ушинский (1823-1870) пишет: «Как нельзя

жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен пытаться собственные свои силы» [162, с.165-166].

К. Д. Ушинский считал невозможным прямые переносы педагогической практики от одного народа к другому, потому что каждый народ имеет свою «народность образования» - национальную систему воспитания, которая зависит от его культуры, образа жизни, верований, ценностей. Но К. Д. Ушинский также писал, что «опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех», а наука, по его мнению, «обща для всех народов» [161].

Несмотря на то, что К. Р. Роджерс теоретические обобщения формулировал из собственного практического опыта и стремился сохранить объективность, избегая отождествления с какой либо школой или традицией, он обнаружил сходства своей работы с восточными учениями [135].

Исследование, проведенное К. А. Морновым показало, что большинство взглядов К. Р. Роджерса совпадают с гуманистическими положениями русской философии и педагогики XIX-XX веков, с идеями Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, К. Н. Вентцель, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, Н. И. Новикова, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, а это значит, что личностно-центрированный подход отвечает отечественному менталитету [99].

Современные глобальные мировые процессы в различных сферах деятельности человека позволяют брать из мирового опыта только самые лучшие идеи и концепции, и образование в данном случае не может быть исключением. Сходство теории К. Р. Роджерса с взглядами отечественных педагогов-гуманистов позволяет нам сделать вывод о том, что идеи личностно-центрированного подхода не являются совершенно новыми и «чуждыми» для нашей отечественной педагогики и соответствуют российской национальной системе образования.

Кроме этого, реализация психологических теорий и концепций в образовании, по мнению Е. Н. Шиянова, позволяет обогатить педагогическую практику, раскрыть механизмы усвоения знаний, обосновать процесс развития личности в процессе образования [180, с. 17].

Первая психологическая теория, затрагивающая проблему психического развития ребенка благодаря помощи взрослого, в отечественной психологии была разработана советским психологом Львом Семеновичем Выготским. А в дальнейшем в нашей стране теория обучения развивалась в тесной связи с учением о законах и закономерностях развития психики, а сейчас выступает как единая теория обучения и развития [8, с. 25-26].

Современное состояние проблемы реализации личностно-центрированного подхода К. Р. Роджерса в педагогической практике П. И. Пидкасистый характеризует так: «несмотря на привлекательность гуманистической модели воспитания, она подвергается критическому анализу, как сторонников, так и противников ... оппоненты отмечают ослабление роли учителя, систематичности обучения, опасность снижения академического уровня обучения... Даже сторонники гуманистической психологии считают, что крайности свободного спонтанного обучения по К. Роджерсу нецелесообразны, равно как и бихевиористский подход» [113, с. 487-488].

Обратимся к мнению С. Л. Братченко, его опыт работы с психологами и учителями показывает, что «отношение человека к той или иной психологической теории, выбор «своей» и ее толкование – это своего рода проективный тест, результаты которого мало говорят о концепциях (об их истинности, жизненности и т.д.), но зато очень много – о самом выбирающем человеке, и прежде всего, о тех глубинных (и не всегда ясно осознаваемых) установках, лежащих за (или точнее – перед) его концептуальными предпочтениями» [20].

В контексте идей С. Л. Братченко, опасения педагогов к возможности внедрения личностно-центрированного подхода в практику образования, может быть объяснен их позицией, что природа человека негативна или человек представляет собой нейтральный объект формирующих внешних влияний. Педагоги выступающие за возможности внедрения «личностно-центрированного подхода», убеждены в безусловно-позитивной, доброй и конструктивной природе ребенка, заложенной в виде потенциала, который раскрывается при определенных условиях или обретает ее в результате собственного свободного и ответственного выбора.

Основные причины, препятствующие реализации личностно-центрированного подхода в российской школе носят объективно-субъективный характер. Неоднозначность трактовки и понимания термина «личностно-центрированный» и его отождествления с «личностно-ориентированным» подходом мы можем отнести к субъективным причинам.

М. И. Трошагин к объективным причинам относит не универсальность и не технологичность личностно-центрированного подхода [146].

В основе гуманистической теории К. Р. Роджерса лежат положения, выработанные и проверенные им при практической работе психотерапевтом, они применимы не только в психотерапии, но и в школе, в семье, в творческом коллективе, везде, где помогающие отношения могли бы способствовать развитию личности [108]. Поэтому в данном случае применение термина «универсальный» («с разнообразным назначением, для разнообразного применения» [156]) к подходу К. Р. Роджерса вполне справедлив.

А. Б. Орлов также отмечает, что К.Р.Роджерс «создал универсальный метод, позволяющий людям личностно расти, развиваться и совершенствовать свое общение, делать его все более позитивным и конструктивным, решать широкий круг психологических, психотерапевтических, образовательных и политических проблем» [110].

Таким образом, универсальность личностно-центрированного подхода К. Р. Роджерса не может препятствовать внедрению его основных идей в практику образования. Анализ психолого-педагогической литературы и практики показал, что основные причины, препятствующие реализации личностно-центрированного подхода в современной российской школе носят объективно-субъективный характер и заключаются в противоречии трактовки и понимания личностно-центрированного подхода к образованию, а также в его не технологичности.

Подведем промежуточный итог. Под личностно-центрированным подходом мы понимаем фундаментальную, гуманистическую, развернутую, целостную, универсальную, эффективную, основанную на огромном практическом опыте, соответствующую отечественному менталитету и «вызовам» современного общества теорию, основоположником которой является известный американский психотерапевт Карл Рэнсом Роджерс.

Ключевыми идеями личностно-центрированного подхода, представляющими интерес для нашего исследования являются следующие идеи. *Первая идея* заключается в том, что цель современного образования не должна сводиться к получению «статичных» знаний, необходимо научить ребенка меняться и приспосабливаться, самостоятельно добывать необходимые для жизни знания. Центральное место в образовательной среде занимает учащийся, его деятельность характеризуется ярко выраженной активностью, возможностью проявлять самостоятельность и ответственность, самоактуализироваться. *Вторая идея* – это идея о том, что педагог, в контексте идей личностно-центрированного подхода, не «дает указания», «наделяет знаниями или навыками», «заставляет узнать», он обеспечивает взаимодействие «центрированное» вокруг личности учащегося на основе подлинности, искренности или конгруэнтности, заботе или признании, безусловном позитивном принятии. Педагог, в образовательной среде «центрированной» на личности учащегося, помогает учащемуся в

процессе его развития, оказывает педагогическую помощь в решении его проблем и сам получает поддержку.

Выделив ключевые идеи лично-центрированного подхода, необходимые для дальнейшего изучения проблемы исследования мы подошли к рассмотрению особенностей моделирования образовательной среды частной школы на основе лично-центрированного подхода.

1.2. Особенности моделирования образовательной среды частной школы на основе лично-центрированного подхода

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «образовательные учреждения могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными учреждениями, в том числе учреждениями общественных объединений и религиозных организаций)». Государственным является образовательное учреждение, созданное Российской Федерацией или его субъектом, а негосударственным образовательное учреждение, созданное собственником, за исключением Российской Федерации, субъектов Российской Федерации и муниципальных образований [163].

ФЗ «Об образовании в РФ» допускает совместное учредительство негосударственных образовательных учреждений, их деятельность регулируется гражданским законодательством РФ для некоммерческих организаций. Для негосударственных образовательных учреждений типовые положения об образовательных учреждениях выполняют функции примерных (статья 12. п. 5). Негосударственным образовательным учреждениям разрешено привлекать для осуществления деятельности, предусмотренной уставом образовательного учреждения, дополнительные источники финансовых и материальных средств, в том числе оформлять банковские кредиты (статья 32. п.2). В статье 36 «Управление негосударственным образовательным учреждением» написано, что

руководство негосударственным образовательным учреждением осуществляет учредитель или попечительский совет, выбор и назначение которых согласовывается с педагогическим коллективом. Негосударственное образовательное учреждение также может приобретать имущество [163].

Статья 46 «Платная образовательная деятельность негосударственного образовательного учреждения» определяет право негосударственных образовательных учреждений взимать плату за образовательные услуги, в том числе за обучение в пределах федеральных государственных образовательных стандартов или федеральных государственных требований. Платная образовательная деятельность не рассматривается как предпринимательская, если получаемый от нее доход полностью идет на возмещение затрат на обеспечение образовательного процесса (в том числе на заработную плату), его развитие и совершенствование в данном образовательном учреждении. Взаимоотношения между обучающимся, его родителями и негосударственным образовательным учреждением прописываются в договоре, определяющем уровень образования, сроки обучения, размер платы за обучение, гарантии и ответственность образовательного учреждения и т.д. Наличие государственной аккредитации и лицензии является обязательным для всех негосударственных образовательных учреждений [163].

Ознакомившись с содержанием ФЗ «Об образовании в РФ» мы видим, что понятие «негосударственное образовательное учреждение» в нем не раскрывается, а словосочетание «за исключением Российской Федерации», в некотором смысле противопоставляет негосударственные и государственные образовательные учреждения. Поэтому в задачу данного параграфа нашего исследования входит уточнить содержание понятия «частная школа».

Как показывает анализ педагогической практики, учредителями современных частных школ являются инициативные педагоги, активно разрабатывающих собственные подходы; предприниматели, создающие школы для своих детей; чиновники, администраторы из системы образования

[179, с. 17-19]. Кроме физических лиц частные школы могут создаваться фондами, общественными и коммерческими организациями.

В настоящее время частные образовательные учреждения в России представлены на всех уровнях образования. Руководителей и учредителей частных образовательных учреждений часто «увлекает» идея непрерывного образования, идея помощи ребенку в его развитии и выборе, постоянном диагностировании его физического, интеллектуального, эмоционального состояний, начиная с 3-х летнего возраста в «стенах» одной школы, включая первую ступень высшего образования (или среднего профессионального). Например, школа-Вуз «Современное образование», основанная в 1990, включает частную школу (1-11 классы) и Вуз (Московский экономический институт ВШСО).

Отметим, что по нашему мнению, использование термина «частное образование» применительно к частным школам, детским садам или Вузам, часто встречающееся в психолого-педагогической литературе или публикациях в средствах массовой информации, не совсем корректно, т.к. частные образовательные учреждения наравне с государственными являются частью единой системы современного российского образования.

Как отмечает Т. А. Реброва, частные образовательные учреждения действуют в интересах государства и общества, они создаются не взамен государственных, а в дополнение к ним, расширяя возможности реализации гражданами России конституционного права на получение качественного образования [125, с.120-123]. Согласно принципу открытости современное российское образование, как динамично развивающаяся система, позволяет включать в образовательный процесс наравне с государственными и общественные инициативы.

Частные школы очень часто выполняют важные государственные задачи. Среди которых расширение диапазона возможностей существующих образовательных учреждений. Они становятся базой для поисковых экспериментов; обеспечивают выполнение государственного стандарта

образования; обеспечивают сферу образования высококвалифицированными специалистами из числа творческой интеллигенции; стимулируют развитие учебно-материальной базы; привлекают дополнительные инвестиции в сферу образования со стороны предпринимателей; ведут к снижению наполняемости государственных образовательных учреждений [138, с. 347].

Возникновение частных школ в конце 1980-х, по мнению Е. В. Устиновой, следует рассматривать в качестве одного из направлений обновления всей российской образовательной системы, поиска новых образовательных моделей и становления совершенно новой образовательной парадигмы [160].

Современная частная школа, существенно опередив государственную, вышла на решение актуальных проблем образования благодаря инициативному и эффективному привлечению общественных усилий и инвестиций в сферу образования. Небольшие масштабы частных школ позволили внедрить новые идеи и реализовать педагогические эксперименты гораздо легче и быстрее, в сравнении с государственными школами. Подтвердим высказывание на конкретных примерах.

По объективным данным, английский язык и информатика со 2 класса появились в учебных планах частных школ на 12 лет раньше, чем в государственных школах [178]. Разработчиками системы «электронный дневник», которая активно внедряется в настоящее время в государственных школах в 1996 г. стал коллектив преподавателей НП ЦО «Лицей «Столичный», руководит которым доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ Александр Львович Вильсон [179].

В 1995 г. Александром Львовичем Вильсоном была создана Ассоциация негосударственных образовательных организаций регионов России (АсНООР) главными задачами, которой стала структуризация функционирования сотен разрозненных образовательных организаций, в том числе частных школ, формирование правового поля их образовательной деятельности, а так же защиты их интересов.

Дадим количественную характеристику современной российской частной школе. Обратимся к исследованию И. П. Албутовой [1]. В 1994 году в России насчитывалось 368 частных школ, к 2003 году этот показатель увеличился в 2 раза и достиг 683. С 2004 по 2007 гг. количество частных школ оставалось постоянным на уровне 690-720, а с 2008 г. количество частных школ в России стало уменьшаться. В период с 2008 по 2012 гг. в регионах России, без учёта Московского региона, количество частных школ снизилось на 37%, а в Москве - на 8%. Причем 54% частных школ территориально расположены в Москве и Московской области [1].

Автор «Концепции развития негосударственного образования в России» В. В. Рубцов отмечает, что к 1 сентября 1994 г. в России число частных школ составило примерно 0,5% от общей численности российских школ (69 тысяч) [138, с.346]. Но как отмечает А. Л. Вильсон, указать точное количество частных школ в настоящее время существующих в России невозможно, т.к. не существует единой статистики [181, с.76-77]. По данным международных исследований Джузеппе Бертола и Даниэль Чечи PISA (2013) всего в России количество частных школ составляет 0,23% от общего числа, при общемировом показателе 18,67% [187].

Несмотря на то, что частные школы, выполняют важные государственные задачи, продуманной государственной политики в их отношении в настоящее время не существует, соответственно отсутствует и организационная, научно-методическая и педагогическая поддержка частных школ, отсутствие которой не может положительным образом сказываться на образовательной деятельности современной частной школы. Особенностью российских частных школ является «тёплая семейная атмосфера», а она предполагает небольшое количество учащихся в классе и не позволяет увеличивать наполняемость детских коллективов. Аренда помещения, трехразовое полноценное питание, доставка школьным автобусом, работа школы в режиме полного дня увеличивают себестоимость образовательной услуги частной школы, чем снижают спрос на ее услуги. Неспособность

частной школы совершенствовать материально-техническую базу, оплачивать арендную плату и амортизационные расходы часто приводит к ее закрытию.

Современные российские частные школы, по количеству учащихся, обучающихся в школе, можно условно разделить на «малые» (50-100 детей), «средние» (100-200 детей), «крупные» (200-400 детей), «очень крупные» (400-600 детей). Самой крупной частной школой в России является «Газпром школа» (г. Москва), созданная в 1998г. Ее учредителем является крупнейшая энергетическая компания ОАО «Газпром». Корпоративная школа была создана как школа полного дня для детей сотрудников Газпрома. Обучение в ней бесплатное и осуществляется за счёт средств учредителя. На сегодняшний день в ней обучаются 600 учащихся и работают 173 педагога.

По месту расположения, частные школы могут быть условно разделены на «городские школы», находящиеся в городе и «загородные школы», расположенные за его пределами, вблизи леса, парка, насаждений, создающие прекрасные условия для прогулок и спортивных занятий. Например, школа «Виктория» работает с 1995 года, в ней обучаются около 60 детей с 1 по 11 класс. Расположена она в Центральном административном округе г. Москва. Лицей «Ковчег-XXI» - это одна из старейших частных школ России, существует с 1992 г., в ней обучаются 400 учеников с 1 - 11 классы. Находится она в живописном районе Красногорска (за усадьбой Архангельское) в сосновом лесу.

Проанализировав количественные характеристики современных частных школ, мы выделили ее следующую особенность - небольшой показатель «целевого соотношения учителей и учеников», т.е. численность учащихся, приходящихся на одного работающего в образовательном учреждении педагога, он равен 1:3 или 1:4. В то время как государственная школа в целях оптимизации бюджетных расходов должна стремиться к «целевому соотношению учителей и учеников» 1:15.

По продолжительности нахождения детей в частной школе существуют частные *школы-экстернаты*, которые позволяют детям получать среднее образование дома дистанционно; *частные школы-пансионы*, в том числе имеющие летний лагерь в составе школы. Частная школа «Образование плюс», открытая в 1991 году, предлагает возможность обучаться заочно или экстернатом, сотрудничает с московскими Вузами. Частная школа-пансион «Дубравушка», открытая в 1988 году, предлагает полный пансион. Учащиеся могут находиться в ней всю неделю. Классы укомплектовываются по 8 человек. Дети могут посещать футбол, баскетбол, бассейн, каратэ. В школе работает психологическая служба, оказывается педиатрическая и логопедическая помощь. В летний период при частной школе организуется детский лагерь.

Под *частной школой* мы понимаем общеобразовательное учреждение начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, созданное частными лицами, общественными фондами, коммерческими организациями. Частные школы различаются количественным составом учащихся и расположением, количеством времени пребывания детей в школе, а также величиной или отсутствием платы за обучение. Частная школа имеет небольшой показатель «целевого соотношения учителей и учеников».

Несмотря на некоторые различия частных школ, их характеризует достаточная степень автономии и независимости от государства, которая позволяет им выбирать из мирового педагогического опыта только лучшие теории и концепции или разработать на их основе собственные модели образовательной деятельности.

Но к сожалению, лишь небольшое число частных школ «ориентировано на внедрение апробированных и уже доказавших свою эффективность отечественных или зарубежных моделей обучения», в остальных же «содержание и методы образования ..., как правило,

проработаны слабо, а качество учебно-воспитательного процесса остается на низком уровне» [138, с.348].

Предмет нашего исследования - особенности моделирования образовательной среды современной российской частной школы на основе личностно-центрированного подхода, поэтому далее мы раскроем авторскую точку зрения, заключающуюся в том, что моделирование образовательной среды частной школы на основе «личностно-центрированного подхода» («person-centered-approach»), основоположником которого является американский психотерапевт К. Р. Роджерс, позволяет создать образовательную среду российской частной школы на основе проверенной и эффективной модели.

С целью уточнения содержания понятия «*образовательная среда частной школы*» рассмотрим взгляды авторитетных ученых и исследователей образовательной среды В. В. Рубцова [138], В. И. Слободчикова [144], В. А. Ясвина [185].

По мнению В. И. Слободчикова, *образовательная среда* «не есть нечто однозначно и наперед заданное», она - «где происходит встреча (сретенье) образующего и образуемого; где они совместно начинают ее проектировать и строить» – это пространство, в котором происходит взаимодействие субъектов образования, она и предмет, и ресурс совместной деятельности [144]. *Образовательная среда*, считает В. В. Рубцов, представляет собой систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих психолого-педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе [138]. *Образовательная среда*, считает В. А. Ясвин, находится в постоянной динамике, в связи с этим возникает необходимость ее психолого-педагогической экспертизы, проектирования и моделирования [185].

Образовательная среда, по мнению В. И. Слободчикова, включает в себя следующие *компоненты*: содержание, формы и методы деятельности

(*психодидактический компонент*); отношения, возникающие между субъектами (*социальный компонент*); возможности для организации деятельности и развития учащихся, обеспечиваемые предметной средой (*пространственно-предметный компонент*); *субъекты среды* [144].

Образовательная среда частной школы - совокупность условий и возможностей пространственно-предметного, психо-дидактического, социального компонентов и субъектов среды частной школы, позволяющих создать благоприятное окружение учащегося частной школы на основе гуманистических ценностей, идеи самоценности человека, субъектности образования, свободы выбора образовательных альтернатив. *Образовательная среда частной школы* смоделированная на основе личностно-центрированного подхода позволит повысить уровень самоактуализации личности учащегося частной школы, создать позитивную я-концепцию и устойчивую адекватной самооценку личности учащегося, развить его коммуникативные и организаторские способности.

Рассмотрение характеристик образовательной среды современной частной школы начнем с субъектов среды частной школы. *Субъект* - «носитель активности, свободный в выборе целей и способов своего развития, имеющий определенную точку зрения на явления и действия, не просто усваивающий информацию, а преобразующий ее, наполняя значимыми для себя смыслами» [18].

В центре образовательной среды частной школы находится учащийся, он из позиции «объекта» педагогических воздействий, в которой он обычно находится в государственной школе, в частной школе он переходит на позицию «субъекта» процесса учения и собственного развития.

Исследование, проведенное И. П. Албутовой показало, что высокий уровень приоритета для учащихся, обучающихся в частой школе, имеют следующие показатели частных школ - безопасность (62,0%); получение знаний на высоком уровне (58,0%); углубленное изучение иностранного языка (54,0%); небольшое количество учащихся в классе (48,0%);

безопасность (30,0%); домашняя атмосфера (30,0%); понимание учителей (28,0%); учет индивидуальных способностей (26,0%); интересный досуг (26,0%); возможность догнать одноклассников благодаря консультациям педагогам, когда много болеешь и вынужден пропускать занятия (24,0%) [1].

Частные школы создаются и действуют в интересах *каждого учащегося*. Целью образовательной среды частной школы является удовлетворение образовательных потребностей учащихся в возможности получить качественное образование в небольшом коллективе учащихся, с учетом их личностных и индивидуальных возможностей.

Особенностью контингента учащихся современной частной школы является то, что его большинство составляют дети не «вписывающиеся в стандарт» [138, с. 347]. Это талантливые дети, быстро усваивающие учебный материал или медлительные, не успевающие за общим темпом класса.

По современным данным более 50% учащихся частных школ имеют проблемы логопедического, неврологического характера, 10–30% имеют нарушения речи, 10–40%, психо-эмоционально нестабильны, 10% имеют слабое здоровье или инвалидность, 5% - дети-инофоны [105].

Особенность контингента учащихся частной школы осложняется непостоянством состава детского коллектива частных школ, примерно 10% учащихся частных школ раз в год меняют школу. Соответственно за 10 лет обучения класс частной школы может полностью обновиться [179].

Приведем мнение А. Л. Вильсона, генерального директора НОУ «Лицей «Столичный», считающего, «что если ребенок самостоятелен, коммуникабелен, полностью здоров, по уровню развития не отстает от сверстников, то ему вполне можно посещать хорошую государственную школу. Но вот если хотя бы в одном из этих пунктов родители не уверены, значит, им стоит изучить другие варианты» [179].

Очевидно, что дети «с логопедическими проблемами, задержкой речевого развития и заболеваниями неврологического характера, незрелостью мозговых структур, ответственных за успешное обучение» [105]

не могут показать высокие образовательные результаты и нуждаются в особых методиках и подходах. Нарушения в состоянии здоровья учащегося частной школы часто являются причиной трудностей в обучении, поэтому действия педагогов, медиков и психологов частной школы должны быть направлены в первую очередь на устранение факторов, которые эти нарушения вызывают или провоцируют их появление.

Частные школы стремятся создать условия, способные сохранить физическое, нравственное (или социальное) здоровье учащихся. Под *физическим здоровьем* следует понимать не только отсутствие болезней или физических дефектов, а полное физическое благополучие. *Социальное здоровье* – это состояние организма, определяющее способность человека контактировать с социумом [159].

Постоянное наблюдение медицинской службы частной школы за состоянием здоровья учащихся и его анализ, сбалансированное, диетическое питание, прием витаминных препаратов, кислородных коктейлей, динамические паузы, гимнастики для глаз, лечебная физкультура, соблюдение режима дня, профилактика переутомления, дни здоровья, снятие психологического напряжения, уголки психологической разгрузки, тренинги, психологическое сопровождение являются обязательными элементами образовательной среды частной школы.

Особое внимание в частных школах уделяется созданию благоприятных условий и проведению мероприятий, направленных на укрепление здоровья и привитие навыков здорового образа жизни. Частные школы имеют четкую позицию в отношении употребления наркотиков и психоактивных веществ, а прохождение тестирования учащихся на их употребление является обязательным во многих частных школах. Образовательная среда современной российской частной школы является *безопасной, здоровьесберегающей*, направленной на укрепление физического, социального здоровья субъектов среды и привитие навыков здорового образа жизни.

Современная российская частная школа не подразумевает массовый подход, это «штучное образование» направленное на реализацию образовательных потребностей определенной категории граждан [181, с. 76-83].

Характеристики современных частных школ являющиеся приоритетными для субъектов образования (учащихся и их родителей) это небольшой коллектив учащихся; педагоги, взаимодействующие с учащимся на основе безусловного позитивного принятия, искренности, эмпатии, помощи, поддержки; безопасная, здоровьесберегающая, психологически комфортная образовательная среда.

Субъектами среды частной школы также являются педагоги частной школы. Обычно предполагается, что педагог изначально находится в позиции «субъекта», и вся проблема в том, чтобы добавить «субъектности» ребенку, выровнять их позиции, сделать их более равноправными и равноценными. Однако парадокс реальной образовательной ситуации состоит в том, что большинство педагогов государственных школ не являются полноценными субъектами собственной деятельности [19].

Педагогов частных школ, активно разрабатывающих собственные подходы; предпринимателей, создавших частные школы для своих детей; чиновников, администраторов из системы образования, общественной инициативе которых мы обязаны возрождением и развитием системы частных школ после длительного перерыва [179, с. 17-19] мы можем назвать полноценными *субъектами образовательной среды частной школы.*

Рассмотрим пример из педагогической практики. А. Л. Вильсон, президент Ассоциации негосударственных образовательных организаций регионов РФ, набирая в «Лицей столичный» педагогов, в качестве обязательного требования выдвинул наличие блестящих преподавательских качеств педагогов, ученых степеней, но данные требования к личности педагогов не принесли желаемых результатов в работе со слабоуспевающими, немотивированными учащимися частной школы.

Модель поведения педагога как *субъекта ее образовательной среды* предполагает его установку на диалог с учащимся и его родителями, отказ от авторитарной позиции, внимательное и уважительное отношение к мнению и пожеланиям учащегося и его родителей, умение найти компромисс между желаниями родителей и требованиями государственного стандарта, стремление создать атмосферу эмоционального комфорта, не навязывая нормы и правила, умение находить подход к немотивированным, «особенным» учащимся.

Образовательная среда частной школы в свою очередь позволяет учитывать психологические особенности педагогов как ее субъектов, дает возможность их творческого самовыражения, построения авторской педагогической концепции, что способствует повышению самооценки, профессиональной самореализации, творческому самовыражению педагогов частной школы. Но разрыв в социальном, культурном статусе между педагогом и родителями, противоречия во взглядах родителей и педагогов может привести к противоположному эффекту: уменьшению интереса к нововведениям в работе, потере идеалов, надежд и профессиональных перспектив, т.е. профессиональному выгоранию педагога частной школы.

Инициативные директора частных школ, стараются формировать вокруг себя творческий коллектив педагогов - энтузиастов, заинтересованных в результатах своей работы, заботящихся не столько о материальном благополучии, а о профессиональной самореализации, возможности работать в дружелюбном, творческом коллективе единомышленников.

Как показывают современные исследования, в качестве основных субъектов образовательной среды частных школ следует рассматривать *родителей*, именно они выбирают частную школу, оплачивают обучение, активно стремятся участвовать в жизни школы и класса. Результаты исследования приоритетов родителей, проведенного И. П. Албутовой показали, что высокий уровень приоритета для родителей, чьи дети

посещают частую школу, имеют следующие показатели частных школ - малое количество учащихся в школе и классе (90,7%); комфортная психологическая среда для ребенка (80,0%); безопасность образовательной среды частной школы (53,3%); получение ребенком знаний на высоком уровне (66,7%); возможность ребенку, трудно адаптируемому в коллективе, получить образование (53,3%); возможность развить личность ребенка в соответствии с его индивидуальными способностями (53,3%) [1].

Итак, *субъектами среды частной школы* являются учащиеся, педагоги, родители, учредители, социальные партнеры, которые как носители активности, являются свободными в выборе целей и способов собственного развития.

Следующий компонент образовательной среды частной школы, который мы рассмотрим - *социальный компонент* т.е. отношения, возникающие между субъектами среды частной школы.

Современные социологические исследования показали, что большинство россиян не имеют негативных установок к фактам оплаты образовательных услуг, а большинство из них относится к ним положительно, но в общественном сознании отношение к частным школам весьма неоднозначно [1].

О. В. Ратеева пишет, что «речь здесь идет о результате обобщения, когда негативные признаки отдельных элементов системы переносятся и становятся достоянием всей системы в целом», т.е. обуславливает формирование негативного отношения к частным школам - стереотип или предубеждение. О. В. Ратеева приводит два фактора, препятствующие преодолению общественных стереотипов - уровень жизни россиян и отсутствие традиций частного школы [124, с. 117-119].

Кроме негативного имиджа в обществе частным школам необходимо справляться с таким негативным явлением как педагогический оппортунизм. *Оппортунизм* - (фр. opportunisme лат. opportunus удобный, выгодный) - соглашательство, беспринципность [79].

Под *педагогическим оппортунизмом* в частной школе следует понимать практику образования, приводящую к искажению педагогических целей путем постоянных приспособлений руководителей и педагогов частных школ, достижение сомнительных улучшений, в стремлении исполнять различные желания ребенка и его родителей, возможно даже противоречащих педагогической теории. Второй диаметрально противоположный подход к организации образовательной среды частной школы, не приносящий результата в современных условиях, «негибкость» частных школ. Педагогический оппортунизм, как и не учет потребностей учащихся часто приводит к потере контингента учащихся, становлению негативного имиджа школы в средствах массовой информации и обществе и становится частной причиной закрытия частной школы.

Ряд современных исследований показал, что выбор частной школы для 59% учащихся и родителей, обусловлен мнением знакомых, и только для 21% близостью проживания [1]. Поэтому формирование позитивного имиджа частной школы в обществе и средствах массовой информации, на телевидении, повышение качества образования, преодоление педагогического оппортунизма является первоочередной задачей для всех современных российских частных школ.

Психо-дидактический компонент образовательной среды частной школы определяет содержание образования в частной школе, выбор форм и методов деятельности педагога и учащегося как субъектов среды.

Самыми популярными методами обучения в государственной школе остаются пассивные, объяснительно-иллюстративные, репродуктивные методы, т.к. наполняемость классов по 25-30 человек не позволяет педагогу в течение 40-45 минут оказать «развивающую» помощь, соотнести содержание обучения с субъективным опытом каждого учащегося. Основная форма организации образовательного процесса в государственной школе - урок, который всегда ориентирован на ученика среднего уровня возможностей и подготовки. Приоритетный результат обучения - получение знаний, поэтому

педагоги государственных школ часто подходят к процессу развития личности учащегося лишь формально.

Образование в современной российской частной школе – всегда «персонифицированное» образование, в классе может быть 8-12 детей, но учитель будет работать для каждого и с каждым учащимся персонально [179].

Под *персонифицированным* образованием в частной школе следует понимать не его индивидуализацию или дифференциацию, а стремление задействовать внутреннюю активность самого учащегося и его самостоятельность в деятельности, способствовать становлению личности учащегося как субъекта собственного развития. *Персонифицированное образование* в частной школе – это образование, способствующее развитию активности личности учащегося, предоставляющее ему возможность выбирать цели и способы своего развития.

Небольшой детский коллектив частной школы обладает чертами «*малой группы*» («относительно небольшое число непосредственно контактирующих индивидов, объединенных общими целями или задачами» [30]) и является оптимальным для организации психо-дидактического компонента образовательной среды частной школы на основе интерактивных методов обучения.

Для изучения характеристик малых групп, численного состава и взаимодействия личностей, мы обращались к работам отечественных ученых Г. М. Андреевой [5], М. Д. Виноградовой и И. Б. Первина [28], Я. Л. Коломинского [68], Б. Д. Парыгина [111] и др.

Термин «малая группа» согласовывается с понятием «контактной группы», распространенным в психологии. По мнению Г. М. Андреевой специфической особенностью малой группы, отличающей ее от большой группы, является непосредственность личных контактов в отношениях. Наименьшей малой группой является группа из двух человек – так

называемая «диада», а максимальный количественный состав предполагает не более 7+2 членов [5].

Детский коллектив частной школы мы можем назвать малой группой, т.к. он является немногочисленным по составу учащихся, члены которого объединены общей образовательной деятельностью и находятся в непосредственном личном общении, которое является основой для возникновения эмоциональных отношений и групповых норм.

Учащиеся частной школы, обучаясь в небольшом коллективе, получают возможность делиться мыслями, проблемами, переживаниями, а не подавлять их себе, могут высказывать суждения, открыто выражать свое мнение в атмосфере безопасности и поддержки, выслушивать мнение других, обмениваться опытом и формировать собственную позицию. В небольшом коллективе учащиеся становятся активными участниками групповой работы независимо от уровня развития их организаторских и коммуникативных способностей. Увеличение времени индивидуального общения педагога и учащегося частной школы позволяет педагогу постоянно наблюдать, изучать склонности, особенности ребенка, адаптировать образовательную среду частной школы к потребностям и особенностям ребенка в тесном контакте с семьей, дозировать объем школьных и домашних заданий, регулировать ритм работы и отдыха. При решении учебных проблем возрастает вероятность нахождения неожиданных и нестандартных решений, создается и развивается коллектив учащихся на основе чувства взаимопонимания и близости, схожих представлений, чувств, близких проблем, повышается творческий потенциал ученического коллектива.

Небольшой детский коллектив частной школы, обладающий чертами «малой» и «контактной группы» позволяет улучшить качественные и количественные характеристики взаимодействия педагога и учащегося, а также учащихся между собой.

Процесс образования в подходящем темпе и на уровне индивидуального развития личности учащегося в частной школе

способствуют профилактике пробелов и проблем в обучении, приводит к снятию тревожности, страха перед оценкой. В частных школах нет проблем с посещаемостью, большинство учащихся с радостью посещают частную школу. Такие данные показали результаты исследования Джузеппе Бертола и Даниэль Чечи в тестах PISA (2013) [187].

Образовательная среда современной российской частной школы, кроме того, что она *безопасная, здоровьесберегающая*, направленная на укрепление физического, социального здоровья субъектов среды и привитие навыков здорового образа жизни, она является *персонализированной*, способствующей развитию активности субъектов среды, предоставляющая им свободу выбора и возможность нести ответственность и *психологически комфортной*, обладающей терапевтическим эффектом.

Далее рассмотрим возможности для организации деятельности и развития учащихся частной школы, обеспечиваемые предметной средой, т.е. *пространственно-предметный компонент* образовательной среды частной школы. В частных школах, наравне с государственными школами, есть библиотеки, читальные залы, спортивные комплексы, бассейны, столовые, актовые залы, компьютерные классы, игровые комнаты, комнаты отдыха, кабинеты врачей, логопедов, психологов, площадки для прогулок. Несмотря на то, что частным школам часто приходится арендовать помещения, в них вы не встретите грязных, сероватых, так называемых «скромных» тонов и оттенков, в них много чистых и ярких красок. Помещения частных школ вызывают чувство широкого пространства и движения. Во многих частных школах есть уголки психологической разгрузки, в которых обычно размещают цветы, аквариумы. Очевиден тот факт, что в частной школе, оформленной в радостные и живые цвета, образовательный процесс менее утомителен и более приятен.

Рассмотрев четыре компонента – субъектов среды, социальный, психодидактический, пространственно-предметный компонент перейдем к рассмотрению образовательной среды частной школы как единого целого.

Далее построим векторную модель, определим тип, модальность образовательной среды, типы личности учащихся частной и государственной школы.

С этой целью нами была применена методика векторного моделирования образовательной среды (автор В.А.Ясвин) [185, с. 36]. На ее основе нами был проведен анализ и построены векторные модели данных образовательных сред, определены их типы и модальности, определены создаваемые в данных образовательных средах типы личности учащихся. Приведем диагностические вопросы методики векторного моделирования образовательной среды: «Чьи интересы и ценности ставятся на первое место в данной образовательной среде?», «Кто к кому подстраивается в процессе взаимодействия?», «Какая форма воспитания преимущественно осуществляется в данной образовательной среде?», «Практикуется ли в данной образовательной среде наказание ребенка?», «Стимулируется ли в данной образовательной среде проявление ребенком какой-либо инициативы?», «Находят ли какой-либо положительный отклик в данной образовательной среде те или иные творческие проявления ребенка?» [185, с. 37-39].

Анализ образовательной среды частной школы показал, что в ее среде на первое место ставятся интересы и ценности каждого учащегося, а педагог полностью подстраивается к интересам и потребностям учащегося, отсутствуют прямые или косвенные наказания, стимулируется инициатива и творчество учащихся. Таким образом, для образовательной среды частной школы получим по шкале «свободы» 2 балла, по шкале «зависимости» 1 балл, по шкале «активности» 3 балла и по шкале «пассивности» 0 баллов. Баллы, полученные по шкале «свобода» и «зависимость», распределены по разным направлениям оси, поэтому найдем их сумму с учетом знака каждого балла: $-1 + 2 = +1$, в итоге получим 1 балл по шкале «свобода» (рисунок 1).

В образовательной среде государственной школы приоритет отдается общественным интересам и коллективному воспитанию, ребенок вынужден

приспосабливаться к педагогам. В данной среде хорошо организован учебный процесс, строго соблюдается режим, проявленная ребенком инициатива и творчество ребенка часто игнорируются. Для государственной школы получаем по шкале «свободы» 0 баллов, по шкале «зависимости» 3 балла, по шкале «активности» 0 балл и по шкале «пассивности» 3 балла.

Путем простейшего математического моделирования, в системе координат состоящей из двух осей: ось «свобода - зависимость» и ось «активность - пассивность» мы построили вектор образовательной среды частной школы (ОС ЧШ) и вектор образовательной среды государственной школы (ОС ГШ), моделирующих их типы. Полученный вектор образовательной среды частной школы (ОС ЧШ) характерен для образовательной среды, стимулирующей активность учащегося и предполагающую небольшую степень зависимости. Данная образовательная среда может быть охарактеризована как «творческая образовательная среда зависимой активности». Вектор образовательной среды государственной школы ОС ГШ демонстрирует образовательную среду, способствующую развитию высокой степени зависимости и малой степени пассивности - «догматическую» образовательную среду.

Итак, по результатам моделирования образовательная среда частной школы может быть классифицирована как «творческая среда», способствующая свободному развитию активного ребенка, а образовательная среда государственной школы может быть отнесена к «догматическому типу», способствующая развитию пассивности и зависимости (рисунок 1).

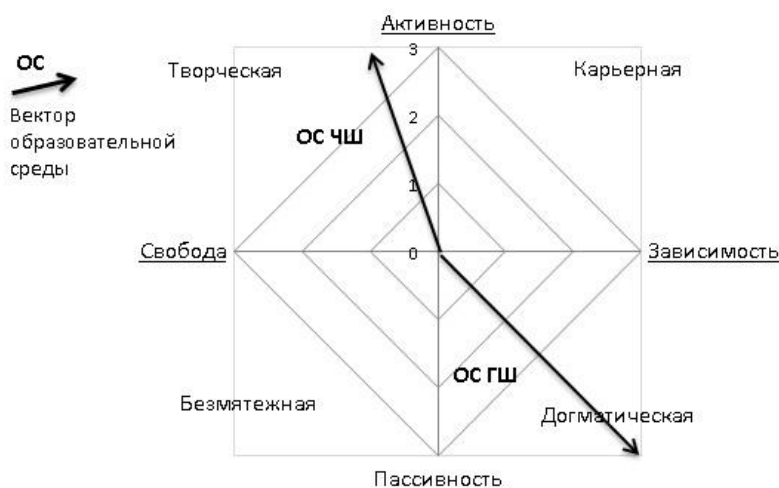


Рисунок 1. Результаты векторного моделирования образовательных сред частной и государственной школы

Основными характеристиками «творческой» («идейной») образовательной среды является «радость, творчество, свобода, терпимость, нравственность, уважение, проблемы», а «догматичной» среды - «запреты, наказания, контроль, несправедливые требования, дисциплина, строгий режим» [185]. Составленная нами сравнительная характеристика образовательных сред частной и государственной школы приведена в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительная характеристика образовательных сред частной и государственной школы

Характеристики образовательной среды	«Творческая» образовательная среда частной школы	«Догматическая» образовательная среда государственной школы
Цели	Способствовать развитию активного, самостоятельного, творческого учащегося	Формирование интеллектуальной культуры личности, навыков мыслительной деятельности, диалектического и логического мышления, рациональной самоорганизации учебного труда, владение системой знаний и умений, компетенций
Направление и содержание	Развитие познавательных интересов и способностей, создание условий для самопознания и самосовершенствования, повышение творческой активности, учитываются индивидуальные	Воспитание сознательной дисциплины, чувства ответственности, формирование социально-значимых мотивов трудовой деятельности, получение полных, глубоких и прочных знаний, компетенций

	психологические особенности учащихся	
Стиль управления	Демократический с самоанализом и самосовершенствованием педагогической деятельности	Авторитарный (директивный)- жесткий, с опорой на принуждение, наказание, на подавление инициативы
Методы управления	Психолого-педагогическая поддержка (совет, просьба, пожелание, поощрение)	Организационно-распорядительные (указание, распоряжение, приказ, требование)
Тип личности учащегося	Активный и свободный	Пассивный и зависимый
Мотивы	Эмоциональные, саморазвития, достижения	Познавательные, позиция школьника, внешние (поощрения, наказания)

В качестве инструмента позволяющего оценить эффективность условий создаваемых в данной образовательной среде, степень использования учащимися развивающих возможностей образовательной среды может стать коэффициент модальности. Под *модальностью* (от лат. *modus* - вид, мера, способ) следует понимать способ существования объекта или протекания явления [166]. Модальность образовательной среды школы характеризует, прежде всего, способ существования ребенка в данной среде, демонстрирует меру использования им всех образовательных ресурсов данной среды. Коэффициент модальности «творческой» образовательной среды частной школы равен 1,3, а «догматичной» образовательной среды государственной школы 0,7 [185, с. 80].

Коэффициент модальности образовательной среды частной школы больше единицы, следовательно, учащиеся являются субъектами собственной познавательной деятельности, они не только свободны и активны, но и используют предлагаемые средой возможности для личностного развития, сами создают вокруг себя образовательные ресурсы (проектируют, решают собственные жизненные задачи, используют дополнительные источники информации). Коэффициент модальности образовательной среды государственной школы меньше единицы, что говорит о том, что в школе учащиеся используют не все ее возможности, они могут быть пассивны, не ощущают себя субъектами собственного развития, а

для реализации образовательных возможностей среды необходим контроль со стороны педагогов.

Продолжим, исследование образовательных сред и соотнесем «типы воспитывающих сред» Я. А. Корчака со «школьными типами» П. Ф. Лесгафта, по идее предложенной В. А. Ясвиным [185, с. 45]. «Творческая» образовательная среда частной школы характеризуется высокой степенью свободы и высокой степенью активности, способствует свободному развитию самостоятельной, активной, уверенной в себе, деятельной, целеустремленной, ответственной личности учащегося («нормальный» или «идеальный» школьный тип). «Догматическая» образовательная среда государственной школы характеризуется высокой степенью зависимости и высокой степенью пассивности, может способствовать развитию 2 типов личности: «злобного» и «забитого». Первый тип - эмоциональный, бестактный, необязательный, бесцеремонный, вызывающий, дерзкий и второй - исполнительный, спокойный, уравновешенный, терпеливый, но так же безынициативный, замкнутый, неуверенный в себе, подавленный, тревожный ребенок [185, с. 46].

В реальной жизненной ситуации на развитие личности ребенка оказывает влияние не только тип образовательной среды, а также неизбежно «влияние улицы» на развитие личности ребенка, влияние и взаимодействие с другими людьми и обществом в целом. Для моделирования такого влияния можно условно считать, что в результате действия «общественного ветра» вектор ОС может быть смещен в направлении увеличивающихся степеней зависимости и пассивности (рисунок 2) [185, с. 42-44]. К вектору образовательной среды частной школы (ОС ЧШ) построим вектор «общественного ветра» (ОВ) и получим вектор личности (ВЛ), характеризующий личность, которая существует в условиях данной образовательной среды (рисунок 2).

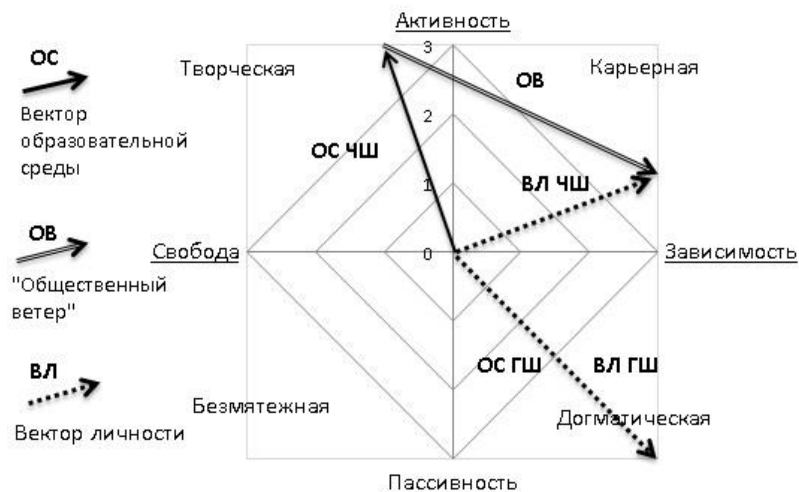


Рисунок 2. Результаты векторного моделирования образовательных сред частной и государственной школы с учетом «общественного ветра»

Под воздействием «общественного ветра» «нормальный» (идеальный) тип личности учащегося частной школы может приобретать черты «честолюбивого» типа личности. «Честолюбивый» тип личности характеризуется как деятельный, целеустремленный, но и как высокомерный, самоуверенный, своевольный, упрямый, эгоцентричный (таблица 2). В результате объединения влияний образовательной среды государственной школы (ОС ГШ) и общественного ветра ОВ (ОВ) «злобный» и «забитый» тип личности учащегося государственной школы будет характеризоваться еще большей степенью пассивности и зависимости.

Таблица 2. Сравнительная характеристика типов личности учащихся частной и государственной школы

Творческая среда ЧШ	Под воздействием «общественного ветра» Карьерная среда ЧШ	
«нормальный» тип	«честолюбивый» тип	
«+» черты	«+» черты	«-» черты
самостоятельной, активной, уверенной в себе, деятельной, целеустремленной, ответственной	амбициозный, гордый, деятельный, динамичный, уверенный в себе, упорный, целеустремленный	высокомерный, расчетливый, самоуверенный, своевольный, тщеславный, упрямый, эгоцентричный
Догматичная среда ГШ		
«злобный» тип	«забитый» тип	

«+» черты	«-» черты	«+» черты	«-» черты
реалистичный, эмоциональный, идеалист	бестактный, необязательный, бесцеремонный, вызывающий, дерзкий, импульсивный, непостоянный	исполнительный, ответственный, последовательный, спокойный, уравновешенный, терпеливый	безынициативный, несобранный, замкнутый, инертный, меланхолический, невротический, недоверчивый, неуверенный в себе, отрешенный, подавленный, скрытный, тревожный, трусливый

Полученные результаты векторного моделирования позволили нам сделать следующие выводы. Образовательная среда частной школы относится к «творческому» типу, ее коэффициент модальности равен 1,3, а значит степень использования ресурсов и возможностей среды «нормальным» или «идеальным» школьным типом учащегося равен 130%. Но под влиянием общества, средств массовой информации «нормальный» или «идеальный» школьный тип может приобретать черты «честолюбивого» типа личности. Соответственно степень использования ресурсов среды уменьшается до 100% (коэффициент модальности равен 1), учащиеся используют все возможности среды, но самостоятельно их больше создавать не стремятся. Таким образом, в образовательной среде частной школы деятельность ее субъектов должна быть направлена на снижение степени негативного влияния внешней среды.

В образовательной среде государственной школы необходимо изменить отношение к учащемуся, пересмотреть его роль как объекта обучающих воздействий, предоставить ему возможность выбирать формы и средства собственной познавательной деятельности, нести ответственность за ее результаты. Отказ педагога из роли контролера и единственного источника знаний, переход на позицию помощника учащегося в его личностном росте и развитии, позволит перевести образовательную среду государственной школы на более высокий уровень развития.

Итак, образовательная среда современной российской частной школы является: *безопасной, здоровьесберегающей*, направленной на укрепление физического, социального здоровья субъектов среды и привитие навыков здорового образа жизни, в том числе *комфортной*, обладающей терапевтическим эффектом для учащихся с особенностями развития, не «вписывающихся в стандарт»; *персонафицированной*, способствующей развитию активности субъектов среды, предоставляющая им свободу выбора и возможность нести ответственность, «творческой» с коэффициентом модальности 1,3(130%), способствующей становлению «нормального» («идеального») школьного типа личности учащегося.

Как показывает опыт, процесс внедрения психолого-педагогических теорий в образовательную практику не менее важен и сложен, чем их теоретическая разработка и обоснование. В качестве моста, соединяющего теоретические идеи и концепции с педагогической практикой, выступают *педагогические принципы*. Моделирование образовательной среды современной российской частной школы на основе личностно-центрированного подхода мы будем осуществлять, базируясь на *педагогических принципах*, поэтому далее перейдем непосредственно к их рассмотрению.

По мнению Е.В.Бондаревской и С.В.Кульневич «в целом можно говорить о существовании двух основных парадигм в современном образовании: формирующей (традиционной) и личностно-ориентированной (гуманистической), каждой из которых присущ свой специфический набор частных парадигм, описывающих представления о цели, содержании и процессе воспитания и обучения» [16, с. 216].

Под *педагогическими принципами* понимают «исходные положения, ...определяющие содержание, формы, методы, средства и характер взаимодействия участников педагогического процесса» [21]. Мнение Е.Н.Шиянова таково, что принципы обучения являются отражением сложившейся в обществе образовательной парадигмы, а это значит, что

гуманистические тенденции в системе образования должны придавать гуманистическую направленность и принципам обучения [180]. *Педагогические принципы*, как положения выражающие законы и закономерности, знания о целях, сущности, содержании, структуре обучения в форме, позволяют педагогам использовать их в качестве норм педагогической практики [22].

Принципы традиционного обучения сформулировал Я.А. Коменский в «Великой дидактике» [69]. К ним относится принцип сознательности и активности («каждый ученик изучал сам, собственными чувствами, пробовал все произносить и делать и начинал все применять»); принцип наглядности («ничего не может быть в сознании, что заранее не было дано в ощущении»); принцип постепенности и систематичности знаний (обучение «должно идти от более общего к более частному», «от более легкого - к более трудному», «от известного - к неизвестному»); принцип упражнений и прочного овладения знания и навыками («только упражнение делает людей сведущими во всех вещах» [69]).

Принципы природосообразности и культуросообразности, сформулированы Е.В.Бондаревской [16,17]. О.Л.Подлиняев выделил принцип индетерминизма, индирективности, диалогизма, паритета [115]. А.Б.Орлов сформулировал принцип равенства, сосуществования, свободы, соразвития, единства, принятия [109].

Осуществить целесообразный образовательный процесс возможно «лишь на основе комплексного применения принципов обучения», а «каждый из принципов дидактики должен иметь определенную оптимальную меру своего применения» в этом заключается *принцип оптимальности*, сформулированный Ю.К.Бабанском. По мнению Ю.К.Бабанского, в системе принципов, должны быть принципы, регулирующие целевой, содержательный, деятельный и результативный компоненты образовательного процесса [7, с.40].

Данным принципом мы будем руководствоваться при моделировании образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода. Согласно *принципу оптимальности* Ю.К.Бабанского [7] нами были выделены следующие педагогические принципы: гуманизации, демократизации, природосообразности, культуросообразности, сознательности и активности, единства и взаимосвязи теории и практики, единства группового и индивидуального, развивающего и воспитывающего, прочности, продуктивности и надежности и каждый принцип рассмотрен в интерпретации личностно-центрированного и традиционного подхода (таблица 3).

Таблица 3. Интерпретация педагогических принципов в контексте идей личностно-центрированного и традиционного подхода

Личностно-центрированный подход	Традиционный подход
<i>Принцип гуманизации образования</i>	
Целью образования является целостное развитие, саморазвитие, личностный рост учащегося, а задача образовательного учреждения создать условия для разностороннего развития, реализации природных способностей, самоактуализации личности учащихся.	Процесс обучения направлен на передачу готовых знаний и норм поведения, он не связан с внутренней жизнью учащегося, с его запросами и потребностями, условия для проявления индивидуальных способностей, творческих проявлений личности в нем не создаются.
<i>Принцип демократизации образования</i>	
Участникам образовательного процесса предоставляется свобода саморазвития, самообразования, саморегуляции, самоопределения, они могут самостоятельно определять свои жизненные цели и нести личную ответственность за результаты своей образовательной деятельности.	Процесс обучения характеризуется принудительностью воспитательных воздействий, централизации контроля на личности педагога и всегда ориентирован на ученика среднего уровня способностей.
<i>Принцип природосообразности образования</i>	
В образовании личность развивается не по чьему то заказу, а в соответствии со своими индивидуальными природными способностями	Педагогический процесс должен соответствовать человеческой природе и «земному предназначению» человека.
<i>Принцип сознательности и активности образования</i>	
Процесс образования представляет собой самоуправляемое структурирование личного опыта, в целях саморазвития и самоорганизации личности, а задача педагога помогать личности учащегося понять себя, разобраться в своих проблемах, мобилизовать свои внутренние	Процесс обучения не предполагает самостоятельное целеполагание, планирование учебной деятельности, самоанализ и оценивание. Ставит цели обучения и оценивает результаты только педагог, ученик является подчиненным объектом обучающих воздействий.

силы и возможности для их решения.	
<i>Принцип единства и взаимосвязи теории и практики образования</i>	
Образовательный процесс направлен на освоение «продвинутого» компонента (И.Я.Лернер [83]), включающего опыт творческой деятельности, который формируется только на основе «базового» компонента, включающего систему знаний. Знания из цели образовательного процесса переходят в средства достижения результата образования.	Обучение направлено на освоение «базового» компонента (И.Я.Лернер [83]), включающего систему знаний, умений и навыков. Получение знаний является целью образования.
<i>Принцип единства группового и индивидуального образования</i>	
Эффективность взаимодействия с окружающими людьми достигается через сотрудничество, межличностное общение, безусловное принятие на основе интерактивных методов обучения. Учащийся имеет возможность «идентификации» во внешнем плане и «отчуждения» во внутреннем, в плане его личностного роста и развития [93].	Самыми популярными являются объяснительно-иллюстративные (методы передачи готовой информации с помощью демонстраций), репродуктивные (методы требующие заучивания информации и многократного воспроизведения знаний или демонстрацию умений учащегося).
<i>Принцип развивающего и воспитывающего образования</i>	
Приоритетом образования является развитие тех потенциальных возможностей, склонностей и способностей учащегося, которые помогут ему осуществить ценностный жизненный выбор, будут способствовать его саморазвитию и самоопределению, позволят стать автором своей жизненной траектории.	В обучении не уделяется внимание становлению положительной я-концепции личности учащегося. Этому не способствует образовательный процесс, ориентированный на ученика среднего уровня способностей, прямое принуждение, традиционная оценка знаний.
<i>Принцип прочности образования</i>	
Повышению прочности знаний и эффективности учебной деятельности способствует положительной я-концепция и адекватная самооценка учащегося. Он уверен в своих силах, умеет противостоять неудачам, оптимистично оценивает свои возможности [120].	Прочность знаний обеспечивается многократным повторением учебного материала, систематической проверкой и оценкой знаний. Результатами обучения являются средний балл аттестата, результаты единого государственного экзамена.
<i>Принцип продуктивности и надежности образования</i>	
Согласно «Конуса опыта» Эдгара Дейла интерактивные методы, сообучение и использование изучаемого материала в собственной жизни дает высокие результаты обучения (90%). По «Таксономии образовательных целей Блума» [186] образование стремится задействовать все уровни обучения, такие как анализ, синтез, оценка.	Согласно «Конуса опыта» Эдгара Дейла традиционное прослушивание лекции или чтение материала по предмету не позволяет достичь эффективных результатов обучения (10%). Согласно «Таксономии образовательных целей Блума» [186] обучение ориентировано лишь на уровни знания и понимания.

Как мы видим, *педагогический принцип* содержит только общие рекомендации по выбору содержания, форм, методов, средств и организации

образовательной среды и ее компонентов (пространственно-предметного, психо-дидактического, социального) и в каждом педагогическом подходе он может иметь разную трактовку. Педагогический принцип содержит только идею, ориентир деятельности, которую в каждом определенном случае можно реализовать различными способами.

Педагогические принципы соединяют теоретические идеи и концепции с образовательной действительностью, поэтому судить об *эффективности моделирования* образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода следует по реализации в ней педагогических принципов, в том числе принципа гуманизации, демократизации, природосообразности, культуросообразности, сознательности и активности, единства и взаимосвязи теории и практики, единства группового и индивидуального, развивающего и воспитывающего, прочности, продуктивности и надежности.

Образование, в контексте идей личностно-центрированного подхода, должно «преломляться» сквозь цели, мотивы, ценностные ориентации, опыт, стремления, потребности, возможности, интересы учащегося [112, с. 67] и педагога. А это значит реализация *принципа гуманизации* в образовательной среде частной школы, а не его формальное провозглашение, предполагает не только изменение представления о целях, содержании, формах и методах построения психо-дидактического компонента, но и предоставление определенной степени свободы учащимся и педагогам частной школы, самой частной школе в целом.

Под «свободой» учащегося и педагога частной школы следует понимать индивидуалистический вид свободы - «возможность индивида самому определять свои жизненные цели и нести личную ответственность за результаты своей деятельности» [165], а также «действовать в соответствии со своими интересами и целями, опираясь на познание объективной необходимости» [166]. Под «свободой» частной школы понимается

коллективистическая свобода - «возможность действовать в направлении цели, поставленной коллективом или обществом» [165].

Появление частных школ, чуть более двадцати лет назад было обусловлено, прежде всего, стремлением педагогов к «новому образованию» и отсутствием возможности для его реализации в рамках государственной школы, жесткого контроля со стороны специалистов и государственных органов управления образованием [138, с. 344-366].

Реализовать *принцип гуманизации* в частной школе без соблюдения *принципа демократизации* невозможно. Принцип демократизации образования расширяет возможности учащихся, родителей и педагогов частной школы в выборе содержания, форм, методов образовательного процесса, инструментов оценки собственной образовательной деятельности и критериев эффективности частной школы в целом.

В процессе моделирования образовательной среды частной школы на основе лично-центрированного подхода можно преодолеть педагогический оппортунизм, часто встречающийся в частной школе, с помощью метода «ученических контрактов», разработанного К.Р. Роджерсом.

«Ученические контракты», разработанные К.Р.Роджерсом, представляют собой «промежуточный опыт между абсолютной свободой учиться чему угодно (что интересно) и учебным процессом, который относительно свободен, но все же остается в рамках определенных формальных требований». Кроме этого «контракты позволяют ученикам ставить перед собой цели и планировать, чего они намерены добиться», дают «возможность принять участие в решении относительно оценки» [132].

«Ученические контракты» в рамках моделирования психодидактического компонента образовательной среды частной школы позволяют соотнести учебный материал интересный для учащегося с обязательным образовательным стандартом и избавить частную школу от приспособлений к сиюминутным желаниям родителей и учащихся.

Принцип природосообразности предполагает, что педагогу частной школы в своей деятельности необходимо руководствоваться не только факторами естественного природного развития ребёнка, приняв ценности гуманистической педагогики создавать образовательную среду, обладающую терапевтическими функциями, с учетом особенностей контингента учащихся - не «вписывающихся в стандарт» учащихся.

По мнению Е.В.Бондаревской для обеспечения восхождения человека к общечеловеческим ценностям и идеалам культуры, образование должно основываться на *принципе культуросообразности*. Образование является частью культуры, которая питается ею, и влияет на ее сохранение и развитие через человека. Результатом и целью культурологического образования является личность, с самобытным личностным образом, достойный человек жизни, способный диалогично взаимодействовать с окружающими людьми, природой, культурой и цивилизацией [16].

Двадцатилетний опыт функционирования современной частной школы показал, что одной из центральных проблем современных частных школ является построение их деятельности без учёта богатых традиций дореволюционных частных школ, к сожалению полностью утраченных в настоящее время. Поэтому основной задачей стоящей перед современной частной школой должна стать задача моделирования образовательной среды на основе личностно-центрированного подхода с учетом *принципа культуросообразности*.

Применив *принцип культуросообразности* к моделированию образовательной среды современной частной школы, получим следующие положения: учащийся частной школы является субъектом собственной жизни, он способен к культурному саморазвитию и самоизменению; педагог частной школы - посредник между ребенком и культурой; моделирование образовательной среды частной школы – культурный процесс, основным направлением которого является поиск личностных смыслов учащегося и педагога частной школы; основным методом организации психо-

дидактического, социального компонентов образовательной среды частной школы должен быть диалог и сотрудничество между субъектами образовательной среды частной школы; по результатам моделирования образовательная среда частной школы должна стать целостным культурным образованием.

Принцип культуросообразности предполагает, в процессе моделирования образовательной среды современной частной школы, учет исторического аспекта деятельности дореволюционных частных школ благодаря обращению к историческому опыту и возрождению традиций частного образования; обеспечению вхождения личности учащегося частной школы в национальную и общечеловеческую культуру, принятию образцов культурного поведения; построению процесса моделирования образовательной среды и ее компонентов на основе признания самоценности человека и его единства с миром. Системообразующими ценностями современной частной школы должны стать *личность, традиция и культура*.

Следующим принципом важным для нашего исследования является *принцип сознательности и активности* [7], который предполагает, что без активного и сознательного учения учащегося частной школы деятельность педагога не даст желаемых результатов. Полученные нами результаты векторного моделирования показали, что в «творческой» образовательной среде частной школы учащийся как субъект собственного развития использует все ее ресурсы и возможности, создает свои. Но под влиянием общества, средств массовой информации степень его активности снижается, поэтому в образовательной среде частной школы деятельность ее субъектов должна быть направлена на снижение степени негативного влияния внешней среды. Внедрение «ученических контрактов» К.Р.Роджерса в образовательную среду частной школы позволяет стимулировать собственную познавательную активность, осознать цели учения, развить умения планировать, организовывать и контролировать процесс учения каждым учащимся частной школы.

Согласно *принципу единства группового и индивидуального обучения* [7, с.36] необходимо не только учитывать индивидуальные особенности восприятия, темпа работы учащегося частной школы, но и оказывать ему своевременную и эффективную поддержку, организовывать коллективную работу и взаимопомощь.

В процессе моделирования психо-дидактического компонента образовательной среды частной школы следует отдавать предпочтение *интерактивным методам* (с англ. «interactive»: «inter» означает «между», «меж»; «active» — от «act» - действовать, действие), обеспечивающим самостоятельное и ответственное учение, предполагающим обучение в сотрудничестве. Это «лично-ориентированный урок» [182], «урок самопознания и разрешение этических ситуаций, тренинг» [177], взаимоконтроль и самооценка, взаимообучение, клубная работа, общешкольное самоуправление, трудовое обучение» [171], «группы встреч» [132], создание «лично-ориентированных ситуаций» [141].

Организация психо-дидактического компонента образовательной среды частной школы с использованием интерактивных методов обучения отводит главную роль учащимся, которые могут принимать самостоятельные решения в ходе обучения, делать осознанный выбор, причем основой мотивации обучения является интерес самого ребенка, а педагог частной школы больше не выступает «источником» знания, а является только помощником («фасилитатором») учения. Отметим, что при организации обучения на основе интерактивных методов педагог может терять контроль над объемом и глубиной изучения учебного материала, временем и ходом обучения, вследствие чего результаты учебной деятельности могут быть не предсказуемы [61, с. 12-18], поэтому в государственной школе в детских коллективах с большой наполняемостью интерактивные методы не находят достойного применения. Сам К.Р. Роджерс считал оптимальной учебную группу не более 7-10 человек.

Моделирование психо-дидактического компонента образовательной среды частной школы, на основе интерактивных методов в детском коллективе частной школы, обладающем чертами «малой группы» имеет ряд преимуществ: увеличение времени индивидуального общения педагога и учащегося частной школы; постоянное изучение склонностей и особенностей ребенка педагогом; возможность «центрировать» образовательную среду на личность учащегося, адаптировать к его потребностям и особенностям; организовывать сотрудничество, совместную познавательную деятельность учащихся частной школы. При такой организации образовательного взаимодействия ожидаемыми результатами обучения должны стать: улучшение психического состояния учащегося, его личность должна стать более интегрированной, открытой опыту, аутентичной, а значит и более эффективно взаимодействовать с миром.

Согласно *принципу развивающего и воспитывающего образования* [7, с. 33] в образовательной среде частной школы необходимо обеспечивать одновременно и физическое, и нравственное, и психическое здоровье, оптимальность ритма физического, умственного и социального развития, соответствие между мыслями, поступками, идеалами и действительной жизнью. Можно с уверенностью сказать, что данный принцип полностью реализуется в современных частных школах, в них особое внимание уделяется гармоничному и всестороннему развитию личности учащегося частной школы. Частные школы предлагают учащимся освоить не только содержание основных предметов, таких как математика, русский язык, физика, история, но и выучить латынь, научиться играть на скрипке или шахматах. Он может изучать французский, немецкий, английский языки. Во многих частных школах есть театр, хор, художественная или гончарная мастерская. У учащегося есть возможность посещать секции волейбола, футбола, беговых лыж, айкидо, дзюдо, ритмики, современного танца и др.

С точки зрения следующего принципа - *принципа прочности* содержание психо-дидактического компонента образовательной среды

частной школы должно не только прочно закрепляться в памяти, но полученные знания и умения становиться частью личности учащегося частной школы и его поведения.

Результаты исследования Джузеппе Бертола и Даниэль Чечи в тестах PISA (2013) показали разницу в средних баллах учеников 20 баллов по чтению, математике и естественным наукам государственных и частных школ России. Родители учеников постоянно требуют от частной школы поддерживать такие высокие стандарты образования [187]. Как мы видим, международная оценка качества образования показывает, что частная школа дает качественное образование.

Моделируя образовательную среду на основе личностно-центрированного подхода частные школы могут достичь еще больших результатов, не только в уровне знаний, умений, компетенций, но и в личностном развитии учащихся частной школы.

Например, результаты исследования проведенного в начальных, средних школах и колледжах Англии, США и Германии, показали, что личностно-центрированный подход к образованию способствовал «развитию учащихся: улучшилась их самооценка, увеличился IQ, развились их познавательные способности, что привело к улучшению здоровья, успеваемости и посещаемости» [55, с. 33].

Принцип продуктивности и надежности образования [180] обязывает педагога частной школы осуществлять выбор форм и методов образования в соответствии с его целям, совершенствовать их в интересах гарантированного достижения целей. Деятельность педагога частной школы должна базироваться на научных положениях, осуществляться лишь при получении позитивного результата. Критерии эффективности моделирования образовательной среды частной школы, в том числе ее психо-дидактического компонента, в контексте идей личностно-центрированного подхода совершенно иные, чем у государственной школы в контексте идей традиционного подхода, и не могут содержать только анализ формальных

результатов - соответствие знаний учащихся частной школы государственным стандартам по итогам экзаменов. Необходимо учитывать динамику развития учащихся частной школы по психо-физиологическим показателям здоровья, познавательной сферы (память, внимание, мышление), личностной сферы (мотивация, лидерство, ценности), коммуникативным и организаторским способностям.

Согласно *принципу продуктивности и надежности* образования в задачи педагога частной школы должна входить забота не только о прочности, основательности и гарантированности достижений учащихся, но создание благоприятного имиджа и хорошей репутации частной школы в обществе.

Рассматривая *принцип продуктивности и надежности* образования необходимо обратиться к понятию «качество образования». ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» *качество образования* рассматривает как степень соответствия комплексной характеристики образовательной деятельности и подготовки обучающегося, образовательным стандартам различного уровня и потребностям лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность [163].

В современной трактовке образование, удовлетворяющее современным требованиям, должно включать в себя следующие составляющие: *учащихся*, здоровых, получающих хорошее питание, готовых участвовать в образовательном процессе и учиться; *образовательную среду*, здоровую, безопасную, гарантирующую защиту, обеспечивающую необходимыми ресурсами и благоприятными условиями; *содержание образования*, позволяющее овладеть базовыми навыками и навыками жизнеобеспечения; *образовательный процесс*, в котором педагоги используют такие подходы в обучении, где на первом месте стоят интересы ребенка, используют метод оценивания способностей ребенка, стимулирующие обучение и сводящие к минимуму различия в объеме знаний; *образовательные результаты*, включающие знания, умения и личную позицию учащихся, связанную с

национальными задачами в области образования и позитивным участием в общественной жизни [43].

Действия педагогов, медиков и психологов частной школы направлены в первую очередь на устранение факторов, которые вызывают или провоцируют появление нарушений в состоянии здоровья *учащегося частной школы*. В частной школе учащийся находится на позиции «субъекта» процесса учения и собственного развития. Особое внимание в частных школах уделяется созданию благоприятных условий и проведению мероприятий, направленных на укрепление здоровья и привитие навыков здорового образа жизни. *Образовательную среду частной школы* мы можем назвать здоровой, безопасной, гарантирующей защиту, обеспечивающей необходимыми ресурсами и благоприятными условиями. В современных частных школах особое внимание уделяется *содержанию образования*, способствующему гармоничному и всестороннему развитию личности учащегося частной школы. *Образовательный процесс* в подходящем темпе и на уровне индивидуального развития личности учащегося в частной школе способствуют профилактике пробелов и проблем в обучении, приводят к снятию тревожности, страха перед оценкой, в частных школах нет проблем с посещаемостью, большинство учащихся с радостью ходят в частную школу. Учащиеся частных школ показывают более высокие *образовательные результаты* по чтению, математике и естественным наукам, чем в государственных школах. Рассмотрев характеристики частной школы с учетом данных критериев, мы видим, что частная школа соответствует представлениям о качественном образовании.

Д.А. Иванов основной смысл понятие «качество» определяет следующим образом: «качество не равно стандарту», «качество – свойство организации, достигать результата, необходимого потребителю (обществу). ... качество – это не свойство продукта, а свойство организации, организационных условий» [52, с. 4-35]. Качество образовательной среды частной школы достигается не только с помощью контроля и обеспечения

показателей деятельности частной школы, но и за счет создания условий (организационных, технологических, информационных и т. д.), обеспечивающих данное качество.

В.А. Беликов под *педагогическими условиями* понимает «совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в педагогике задач» [11]. А.М. Новиков считает, что *педагогические условия* - «обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые обеспечивают (обуславливают) достижение заранее поставленных педагогических целей» [104, с.31].

Под *педагогическими условиями* мы будем понимать условия, приводящие к преобразованию образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода, включающие в себя общепедагогические, социально-психологические, санитарно-гигиенические, организационные, дидактические и другие типы условий. В нашем исследовании мы будем рассматривать только те *педагогические условия*, которые сознательно создаются в образовательной среде частной школы и обеспечивают наиболее эффективное ее существование - *необходимые* и *достаточные* педагогические условия.

Необходимые условия – условия без соблюдения, которых событие не может иметь место, и *достаточные условия* - условия, при выполнении которых событие обязательно имеет место [14]. Как показал анализ психолого-педагогической литературы и практики среди причин, препятствующих реализации личностно–центрированного подхода в современной государственной российской школе, есть субъективная причина связанная, прежде всего с противоречиями в профессиональной деятельности педагогов школ.

Исследование, проведенное Е.Ю. Ибатуллиной показало, что 85,3% современных педагогов не хотят отказываться от традиций образования в педагогической деятельности, и в то же время 70% выступают за сохранение

достигнутых результатов традиционными методами и внедрение отдельных инноваций [51]. М.И. Лукьянова также обнаруживает серьезные недостатки в освоении и реализации учителем гуманистического подхода в педагогической деятельности, связанные с искажением или потерей его ценностно-смысловых ориентиров, ориентацией на формальные результаты деятельности, с нежеланием отказаться от сложившихся устаревших стереотипов [88]. Результаты исследования, проведенного С.Л. Братченко, выявили «высокий уровень противоречивости в собственных взглядах большинства учителей и слабую осознанность ими и своих позиций, ценностей, отношений, и их противоречивости». Полная поддержка идей гуманизации образования не сопровождается работой «по осознанию и пониманию принципиально важных, гуманитарных аспектов жизни школы и своей собственной деятельности» [19].

Исследование готовности 130 будущих учителей начальных классов, английского языка, физической культуры - студентов ГБПОУ «Новороссийского педагогического колледжа» (г. Новороссийск, Краснодарский край) в ходе непосредственной работы автора в качестве преподавателя колледжа показал, что 96% студентов в сочинениях и эссе по теме «Успешная педагогическая деятельность» указали, что необходимо строить образовательный процесс с учетом современных перемен в обществе. Они имеют собственные идеи как это сделать, а успешный педагог, по их мнению, должен стремиться к профессиональному успеху, ориентироваться на саморазвитие и самосовершенствование. И в то же время анализ сочинений, интервью студентов показало, что большинство из них имеют множество стереотипов, очень узко или смутно представляют свою педагогическую деятельность, часто забывая о личностных характеристиках педагога. Осознанно раскрыть направление применения знаний, полученных за время учебы в педагогическом колледже, включая профессиональный и личностный характер, смогли лишь 15% студентов.

Очевидно, что *необходимым условием* без соблюдения, которого смоделировать образовательную среду частной школы на основе личностно-центрированного подхода невозможно – это наличие педагога, основными личностными характеристиками которого является *эмпатия, безусловное принятие, аутентичность*.

В целом, под готовностью педагога к педагогической деятельности В.А. Сластенин, понимает совокупность профессионально обусловленных требований к нему [143]. Особое внимание личности учителя и его качествам как характеристикам учителя-гуманиста уделяется в работах Ш.А. Амонашвили [4], Е.В. Бондаревской [16,17], С.Л. Братченко [20], О.С. Газмана [33,34], С.В. Кульневич [81], А.Х. Маслоу [93], В.А. Сластёнина [143], В.А. Сухомлинского [152,153], А.В. Хуторского [175,176] и др.

Рассматривая проблему моделирования образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода подчеркнем, что образовательная среда частной школы обладает *необходимым потенциалом* («совокупность средств, возможностей необходимых для чего-нибудь» [156]) – *необходимыми условиями* для реализации в педагогической практике концептуальных идей личностно-центрированного подхода, в том числе, педагог частной школы, профессионально готовый к осуществлению личностно-центрированного образования.

Прием педагогов в частную школу осуществляется на конкурсной основе. Наряду с требованиями к уровню образования, к стажу педагогической деятельности, обязательными требованиями является личностные характеристики педагога, такие как толерантность, эмпатия, конгруэнтность, безусловное позитивное принятие, способность оказывать развивающую помощь, педагогическую поддержку каждому учащемуся. Именно от педагога зависит успешность частной школы в осуществлении образования, удовлетворяющего интересам и потребностям учащегося, способствующего его развитию, личностному росту, самоактуализации,

учитывающего его индивидуальные особенности как субъекта и автора собственного развития и образования.

Наполнение учебных групп при традиционном подходе дидактически не оправданно, а обусловлено экономией средств. В свою очередь, обучение не может быть успешным, если игнорирует индивидуальные особенности детей, трудности, испытываемые каждым, различия в темпе и степени усвоения материала [180].

Поэтому к еще одному *необходимому условию* моделирования образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода мы отнесли ее детский коллектив с небольшой наполняемостью, обладающий чертами «малой группы». Небольшой детский коллектив частной школы, обладающий чертами «малой группы», позволяет стимулировать активность, самостоятельность, ответственность учащихся частной школы, организовывать образование «центрированное» на личности учащегося, учитывающее способности, субъективный опыт, мотивы и познавательные потребности каждого учащегося частной школы.

Кроме выделенных *необходимых условий* - творческого коллектива педагогов и детского коллектива частной школы с небольшой наполняемостью, нужны *достаточные условия*, при создании которых возможно смоделировать образовательную среду частной школы на основе личностно-центрированный подхода.

Авторская позиция ребенка в образовании как «совокупность отношений к действиям и результату, а также интенций и установок на самостоятельную инициативную деятельность, в которой он может проявить наилучшим образом своё «Я», свои творческие способности» является высшим проявлением его субъектности в образовании, по мнению Н.Б. Крыловой [75].

Цель образовательной деятельности современной частной школы не должна сводиться к получению «статичных» знаний, необходимо научить ребенка меняться и приспосабливаться, самостоятельно добывать

необходимые для жизни знания, поэтому его деятельность в процессе учения должна характеризоваться ярко выраженной активностью, у него должна быть возможность проявить самостоятельность и ответственность, самоактуализироваться. Таким образом, *педагогическим условием*, представляющим интерес для нашего исследования является *обеспечение авторизованности и субъектности образования*.

Под *авторизацией* (фр. *autorisation*, от лат. *auctoritas*-власть) понимается «согласие на акт, который не может быть совершен без участия лица, дающего согласие» [146]. По аналогии с понятием «авторизация перевода» публицистического или художественного текста, когда переводчик становится автором переведённого текста, может применять свои собственные творческие приёмы, изменять состав героев и даже перекраивать сюжет произведения [127, с. 432], *авторизация образовательного процесса* предполагает возложение на учащегося права на планирование, организацию, мотивацию и контроль собственной познавательной деятельности. Авторизованность и субъектность образования предполагает, что учащийся частной школы становится «автором» собственного развития, может выбирать методы или приемы, изменять содержание и цели образования.

Реализация рассмотренного условия предполагает организацию учебных занятий с использованием «центрированных» на личности приемов и методов обучения, предоставление учащимся частной школы свободы и возможностей для выбора образовательных альтернатив. Предметное окружение ребенка как субъекта данной среды частной школы необходимо обеспечивать ресурсами и предоставлять ему возможность выбора образовательных альтернатив, у него должен быть достаточный и разнообразный выбор источников информации, возможность свободно перемещаться в образовательной среде частной школы, взаимодействовать с другими субъектами.

«Гуманистического» учителя характеризуют не его преподавательские навыки лидера, не его знания в определенной предметной области, а эмпатия, конгруэнтность, аутентичность, самоактуализация. С помощью «*upil-centered*» («центрированного вокруг ученика») взаимодействия на основе эмпатии, теплого, человеческого отношения, безусловного принятия, аутентичного поведения педагог может помочь ребенку измениться и усовершенствоваться [44].

Поэтому вторым условием, без обеспечения, которого невозможно представить себе моделирование образовательной среды частной школы на основе лично-центрированного подхода, является *обеспечение аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося*.

В современном мире актуальность информация, ее адекватность и полезность очень быстро снижаются. Поэтому целью образования становится «фасилитация изменения и учения», а не накопление знаний. Фасилитация изменения и учения «основывается не на преподавательских навыках лидера, не на его знаниях в определенной области, не на планировании учебной программы, не на аудиовизуальных средствах или программированном обучении, не на лекциях и демонстрациях и не на обилии книг, хотя каждый из этих факторов может, так или иначе, использоваться как ценный ресурс» [132, с.225].

Проблемы осуществления педагогической поддержки и сопровождения личности учащихся, фасилитации учения отражены в работах Е.В. Бондаревской [16,17], О.С. Газмана [33,34], Я.А. Корчака [72], Н.Б. Крыловой [75-78], С.И. Поповой [118], К.Р. Роджерса [132], С.В. Сильченковой [142], В.А. Сухомлинского [152,153], к которым мы обращались непосредственно в процессе нашего исследования.

«Педагогическая поддержка», по О.С. Газману, – это «процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство и самостоятельно достигать

желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, здоровом образе жизни» [33, с. 108–111]. Н.Б. Крылова под педагогическим сопровождением понимает умение педагога быть рядом с учеником, следовать за ним, сопутствуя в его индивидуальном образовательном маршруте, индивидуальном продвижении в учении [76, с. 185]. Главное отличие педагогического сопровождения от поддержки, по мнению С.В. Сильченковой, является динамика, деятельность, процесс, которые лежат в основе первого понятия и некоторой статичности второго [142].

Процесс фасилитации, по К.Р.Роджерсу, «процесс, посредством которого мы можем и сами научиться жить, и способствовать развитию учащегося» [132, с. 103], и он предполагает, что педагог частной школы не только оказывает педагогическую помощь учащемуся в решении его проблем, но и сам получает поддержку, т.к. процесс фасилитации – всегда процесс обоюдный. В этом заключается основное отличие фасилитации К.Р. Роджерса от педагогической поддержки и сопровождения О.С. Газмана, Н.Б. Крыловой и др.

Н.Б. Крылова подчеркивает, что педагогическая поддержка возможна только при наличии у педагога гуманистической позиции, и осуществляется в процессе его диалога и взаимодействия с ребенком [77, с. 193].

Очевиден тот факт, что только в психологически комфортной обстановке частной школы, в атмосфере радостного и искреннего общения можно реализовать успешность учения каждого учащегося частной школы, стимулировать его познавательные интересы, способствовать становлению позитивной «Я»-концепции и адекватной самооценки, снизить степень тревожности.

Моделирование образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода предполагает *осуществление педагогической поддержки и фасилитации учения* в целях создания психологически комфортной обстановки учения. Деятельность педагога частной школы должна быть направлена на оказание развивающей помощи,

поддержки учащихся, через безусловную любовь, принятие ребенка таким, какой он есть, положительное отношение к нему. Педагогу необходимо создавать условия свободного развития детей, в соответствии с их собственными образовательными целями, стремлениями и желаниями.

Подведем промежуточный итог. Частная школа - это общеобразовательное учреждение начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, созданное частными лицами, общественными фондами, коммерческими организациями. В настоящее время частные школы представлены на всех уровнях российского образования. Частные школы, по количеству учащихся, обучающихся в школе, можно условно разделить на «малые», «средние», «крупные», «очень крупные». По месту расположения, частные школы могут быть условно разделены на «городские школы» и «загородные школы». По продолжительности нахождения детей в частной школе существуют частные школы-экстернаты, частные школы-пансионы. Частные школы различаются величиной или отсутствием платы за обучение.

Частная школа – это школа безусловного принятия и толерантного отношения, школа психологического комфорта, школа здорового образа жизни, школа благоприятных возможностей, активности и самостоятельности. Образовательная среда современной российской частной школы является: *безопасной, здоровьесберегающей*, направленной на укрепление физического, социального здоровья субъектов среды и привитие навыков здорового образа жизни, в том числе *комфортной*, обладающей терапевтическим эффектом для учащихся с особенностями развития, не «вписывающихся в стандарт»; *персонифицированной*, способствующей развитию активности субъектов среды, предоставляющая им свободу выбора и возможность нести ответственность, *«творческой»* с коэффициентом модальности 1,3(130%), способствующей становлению «нормального» («идеального») школьного типа личности учащегося. Образовательная среда

частной школы соответствует современным требованиям качества образования.

Анализ образовательной среды частной школы позволил нам выделить *необходимые условия* с учетом которых мы будем моделировать образовательную среду на основе личностно-центрированного подхода - это *педагог*, принявший ценности гуманистической педагогики и небольшой *детский коллектив*, обладающий характеристиками «малой группы».

Моделирование образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода мы будем осуществлять, соблюдая *педагогические принципы* (гуманизации, демократизации, природосообразности, культуросообразности, сознательности и активности, единства группового и индивидуального, развивающего и воспитывающего, прочности, продуктивности и надежности) и через создание и удержание следующих *педагогических условий* (обеспечение авторизованности и субъектности образования; обеспечение аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося частной школы; осуществление педагогической поддержки и фасилитации учения).

1.3. Модель образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода

Несмотря на то, что каждый исторический период характеризуется определенным доминирующим типом функционирования педагогических систем, отдельные образовательные учреждения, могут улавливать тенденции в общественном сознании ценностного отношения к человеку, его образованию и изменять существующую традицию. В данном случае речь идет о *педагогической альтернативе*, зарождающейся в недрах официальной педагогики, как ее логическом продолжении, протеста против сложившихся устоев и нового пути решения проблем. Поэтому любую педагогическую

альтернативу не следует рассматривать как замкнутую область в педагогической теории и практике [3, с. 32].

Е.Б. Попов пишет: «В основе педагогической альтернативы лежит постоянно развивающееся, ориентированное на гуманистические ценности убеждение и знание о способности человека к саморазвитию, о свободе как условии самоактуализации; это знание возникает как результат ломки стереотипных социальных отношений и взглядов» [118, с. 9]. Педагогическую альтернативу в российской действительности, по мнению Е.Б. Попова, следует рассматривать сквозь призму *инноватики* и *педагогического проектирования*. *Инноватика* отслеживает и оценивает внешние характеристики социально-педагогических изменений, то *теория педагогического проектирования* раскрывает внутренние механизмы этих явлений [118, с. 9-10].

Процесс *проектирования* связан с процессом *моделирования* и носит циклический характер, моделирование без проектирования не существует [106]. *Проектирование* (англ. projection/planning; нем. Projektierung) – «одна из форм опережающего отражения действительности; процесс создания прообраза (прототипа) предполагаемого объекта, явления или процесса посредством специфических методов» [14]. Под «*моделированием*» понимают «использование моделей для определения или уточнения характеристик и рационализации способов построения вновь конструируемых объектов» [15]. *Модель* - «схема, изображение или описание некоего природного или общественного, естественного или искусственного процесса, явления или объекта» [147].

Проектирование предполагает создание прототипа объекта (модели), а *моделирование* представляет способ оценки результата проектирования. На этапе проектирования создают прототип объекта, на этапе моделирования его испытывают, на этапе интерпретации корректируют и снова испытывают. Цикл *формализация (проектирование) – моделирование – интерпретация*, повторяется до тех пока прототип объекта не станет удовлетворять,

предъявляемым к нему требованиям, он становится все более детальным, а уровень его описания более точным [106].

Цель *моделирования* в педагогике - «создание идеальной с точки зрения научных данных модели организации и условий функционирования педагогического процесса или какой-либо его части» [30], в нашем случае образовательной среды.

Процесс моделирования предполагает воспроизведение лишь ограниченного числа свойств реального объекта, поэтому особый интерес для нас представляет исследование А.Н. Майорова. Проанализировав различные модели оценки эффективности образовательных учреждений А.Н. Майоров выделил 5 групп факторов, оказывающих влияние на результативность деятельности школы. Факторы, на которые «эффективная школа» может оказывать влияние (личность школьника и личность учителя) и факторы, которые может изменять (образовательная среда) [91].

Следовательно, *образовательная среда частной школы* является фактором, который школа может изменять с учетом собственных целей, поэтому она была выбрана в качестве *объекта* моделирования. Создаваемая нами модель образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода является прототипом реальной образовательной среды современной частной школы и предполагает воспроизведение лишь ограниченного числа ее свойств. Поэтому при создании модели мы ориентировались на сильные и слабые стороны образовательной среды современной частной школы, возможности, ограничения и риски моделирования. Моделирование образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода мы осуществляли с опорой на ее сильные стороны (педагоги, принявшие ценности гуманистической педагогики; небольшой детский коллектив, обладающий характеристиками «малой группы»). В свою очередь необходимо компенсировать недостатки, ограничения и риски современных частных школ (утраченные традиции,

высокая стоимость образовательных услуг, педагогический оппортунизм, негативный имидж в средствах массовой информации и обществе).

Модель есть «практическое описание того, как что-то действует, конечная цель которого использование на практике» [35], а *образовательная модель* это «последовательная система, включающая в себя общие цели образования, содержание образования, проектирование учебных планов и программ, частные цели руководства деятельностью обучаемых, модели группирования учеников, методы контроля и отчетность, способы оценки процесса обучения» [66].

В нашем исследовании модель образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода представляет собой описание практической деятельности субъектов образовательной среды частной школы в процессе ее моделирования. *Педагогическое моделирование образовательной среды частной школы* в нашем исследовании направлено на создание цельной, безопасной, активной образовательной среды, содержащей необходимые и достаточные условия для личностного развития учащегося частной школы, самоактуализации, на основе гуманистических ценностей, субъектности образования, возможности выбора образовательных альтернатив.

При разработке *модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода* мы учитывали взгляды ученых и исследователей образовательной среды В.В. Рубцова [138], В.И. Слободчикова [144], В.А. Ясвина [185], а также современные представления о качественном образовании. Модель представлена на схеме 4.

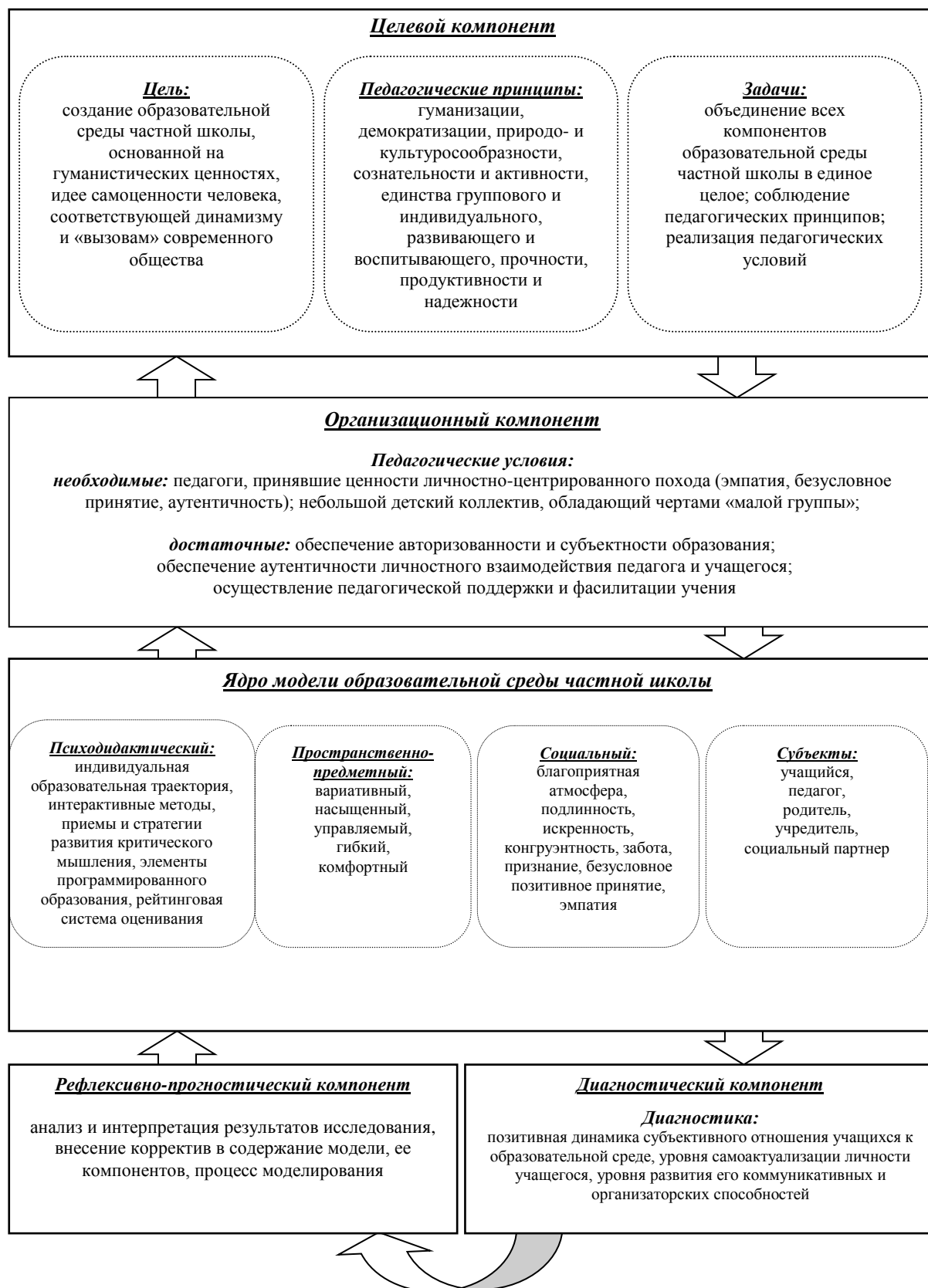


Схема 4. Модель образовательной среды частной школы на основе лично-центрированного подхода

Основанием модели образовательной среды частной школы являются идеи личностно-центрированного подхода основоположником, которого является американский психотерапевт К. Р. Роджерс. Цель современного образования не должна сводиться к получению «статичных» знаний, необходимо научить ребенка меняться и приспосабливаться, самостоятельно добывать необходимые для жизни знания. Центральное место в образовании занимает учащийся, его деятельность характеризуется ярко выраженной активностью, возможностью проявить самостоятельность и ответственность, самоактуализироваться. Педагог, больше не «дает указания», «наделяет знаниями или навыками», «заставляет узнать», он обеспечивает взаимодействие «центрированное» вокруг личности учащегося на основе подлинности, искренности или конгруэнтности, принятии, заботе, признании, безусловном позитивном принятии, эмпатическом понимании. Педагог, в образовательном процессе, помогает учащемуся в процессе его развития, оказывает педагогическую помощь в решении его проблем и сам получает поддержку.

Выбор личностно-центрированного подхода к процессу моделирования образовательной среды современной российской частной школы обусловлен следующими обстоятельствами.

Во-первых, достоинством личностно-центрированного подхода является то, что он не требует сложных и дорогостоящих аудиовизуальных средств, большого количества литературы или других средств обучения, но не исключает использование персонального компьютера. А значит моделирование пространственно-предметного компонента образовательной среды частной школы в условиях отсутствия поддержки со стороны государства, нерешенных проблем финансирования и выделения помещений, не требует от частной школы больших финансовых вложений.

Во-вторых, теория К.Р. Роджерса основывается на огромном практическом опыте и проверена в многочисленных эмпирических исследованиях, что позволит смоделировать психо-дидактический компонент

образовательной среды, не допустив противоречий в содержании, формах и методах ее построения, не нарушит целостность и системность образовательной среды частной школы.

В-третьих, моделирование социального компонента образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода позволит удовлетворить потребности учащегося в общении с другими людьми, признании его успехов и достижений, самореализации, безопасности и ограничении внешней агрессии.

В-четвертых, моделирование социального компонента образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода позволит учащимся с проблемами логопедического или неврологического характера, с нарушением речи, с ослабленным здоровьем или инвалидностью, а также детям-инофонам улучшить успеваемость, развить познавательные способности, повысить самооценку.

В-пятых, частная школа, положившая в основу моделирования образовательной среды личностно-центрированный подход предоставит педагогу больше свободы в выборе целей и содержания, разработке критериев оценки результатов образования, позволит учитывать психологические особенности самого педагога, что в значительной мере может способствовать повышению самооценки, профессиональной самореализации, творческому самовыражению, не допустить профессиональное выгорание педагогов частной школы.

Основу содержания модели образовательной среды частной школы образуют *следующие элементы*: цели и задачи образовательной среды частной школы; педагогические принципы, на основе которых следует моделировать образовательную среду частной школы; педагогические условия реализации моделирования образовательной среды частной школы; характеристика образовательной среды частной школы, в т.ч. описание ее психо-дидактического, социального, пространственно-предметного

компонентов и субъектов среды; методы и методики диагностики образовательной среды частной школы; ожидаемые результаты реализации модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода.

В модель образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода входят четыре элемента: *целевой*, содержащий цель и задачи, педагогические принципы; *организационный*, включающий реализацию педагогических условий; *диагностический*, предполагающий определение результатов; *рефлексивно-прогностический*, предусматривающий внесение корректив в содержание модели и процесс моделирования.

Рассмотрим каждую составляющую модели более подробно. *Целевая составляющая* включает в себя цель и задачи моделирования образовательной среды частной школы, педагогические принципы, на основе которых следует моделировать образовательную среду частной школы.

Целью моделирования является создание образовательной среды частной школы, основанной на гуманистических ценностях, идее самоценности человека, соответствующей динамизму и «вызовам» современного общества. Достигнуть цели моделирования можно решив следующие задачи. Первая задача заключается в объединении всех компонентов образовательной среды частной школы в единое целое. Вторая и третья задача соответственно, заключается в моделировании образовательной среды частной школы на основе педагогических принципов и с помощью педагогических условий.

Нами были выделены следующие педагогические принципы: гуманизации и демократизации, природосообразности и культуросообразности, сознательности и активности, единства и взаимосвязи теории и практики, единства группового и индивидуального, единства развивающего и воспитывающего, прочности, продуктивности и надежности. *Педагогические принципы* соединяют теоретические положения личностно-

центрированного подхода с образовательной средой современной частной школы. Они определяют выбор содержания, форм, методов, средств и характер взаимодействия субъектов среды частной школы.

Следующий элемент модели - *организационный*, содержащий *педагогические условия* без учета и создания, которых в образовательной среде частной школы достигнуть поставленной цели не получится. *Педагогические условия* – такие обстоятельства педагогической действительности, которые целенаправленно создаются в образовательной среде и приводят к ее преобразованию, включающие в себя общепедагогические, социально-психологические, санитарно-гигиенические, организационные, дидактические и другие типы условий.

Реализация модели образовательной среды частной школы на основе лично-центрированного подхода, по нашему мнению, возможна через создание и удержание следующих *педагогических условий*: обеспечение авторизованности и субъектности образования; обеспечение аутентичности личного взаимодействия педагога и учащегося; осуществление педагогической поддержки и фасилитации учения.

В данном случае педагогические принципы соединяют теоретические идеи лично-центрированного подхода и образовательную среду частной школы, а педагогические условия позволяют внедрить его идеи в образовательную среду частной школы и выступают в качестве прогностического средства, позволяющего оценить эффективность результатов моделирования образовательной среды частной школы на основе лично-центрированного подхода. Педагогические принципы и условия подробно рассмотрены во втором параграфе первой главы данного исследования.

Неотъемлемым элементом модели образовательной среды частной школы на основе лично-центрированного подхода является – *диагностическая* составляющая. Данный элемент модели предполагает использование методов и методик позволяющих выявлять субъективное

отношение учащихся к понятию частная «школа», определять уровень самоактуализации личности учащегося частной школы.

В качестве конкретных методик (тестов) для диагностики нами были выбраны: психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды (В.А. Ясвин) [184, с.109-168]; диагностика самоактуализации личности САМОАЛ (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина) [164, с. 426-433]; анкета для оценки коммуникативных и организаторских склонностей (Б.А. Федоришин) [122]; методика психологической диагностики отношения к «школе» (О.И. Кочеткова, В.А. Ясвин) [73, с. 57-71].

Выбранные методики апробированы как в отечественной, так и в зарубежной педагогической науке. Приведем краткое описание приведенных диагностических методик.

Психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды (В.А. Ясвин) основана на системе психодиагностических параметров, среди которых выделяются пять основных: модальность, широта, интенсивность, осознаваемость и устойчивость; а также шесть параметров: эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, активность мобильность [184, с.109-168].

Диагностика самоактуализации личности САМОАЛ (А.В. Лазукин в адаптации Н.Ф. Калина), включает 100 парных утверждений, распределенных по 11 шкалам, а также предполагает вычисление «общего показателя самоактуализации». Определить уровень самоактуализации личности учащегося возможно по следующим шкалам: стремление к самоактуализации, ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, креативность, автономность, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении [164, с. 426-433].

Анкета для оценки коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) (Б.А. Федоришин) содержит 40 вопросов и позволяет вычислить

оценочные коэффициенты коммуникативных и организаторских склонностей [122].

Методика психологической диагностики отношения к «школе» (О.И. Кочеткова, В.А. Ясвин) позволяет выявить субъективное отношение учащихся к понятию «школа» как эмоционально окрашенному отражению взаимосвязей своих личных потребностей с возможностями, предоставляемыми образовательной средой данной школы. В методике выделено четыре компонента отношения субъектов учебного процесса: эмоциональный (оценочные суждения, предпочтения и чувства учащегося), познавательный (мотивацию и направленность познавательной активности), практический (стремление и готовность к практической деятельности) и поступочный (активность личности учащегося, направленной на совершенствование учебного процесса и ее окружения в соответствии со своим отношением к данной образовательной среде школы). Совокупность показателей всех компонентов характеризует интенсивность отношения, то есть «силу» этого отношения (позитивного или негативного в зависимости от собственного эмоционального вектора) [73, с. 57-71].

Проверка эффективности разработанной модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода предполагает проведение *первичной* (выявляющей исходный уровень до апробации модели) и *итоговой* (определяющей уровень по окончании апробации модели) диагностики в контрольной и экспериментальной школах уровня самоактуализации личности учащегося по 11 шкалам - стремление к самоактуализации, ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, креативность, автономность, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении.

Уровень статистической значимости, достоверности результатов исследования позволяет определить стандартный метод математической

обработки данных по t-критерию Стьюдента, с выявлением вероятности ошибки – (p).

В ядре модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода нами были выделены следующие 4 компонента: психо-дидактический, социальный, пространственно-предметный компоненты и субъекты образовательной среды частной школы. Рассмотрим названные компоненты образовательной среды более подробно.

Психо-дидактический компонент *образовательной среды* частной школы включает содержание, формы и методы образовательного процесса в частной школе. В качестве персонального пути позволяющего реализовать личностный потенциал каждого учащегося можно использовать «индивидуальные образовательные траектории», «индивидуальные образовательные маршруты» (А.В. Хуторской [175]), «индивидуальные траектории развития» (И.С. Якиманская [183, с.70]), «ученические контракты» (К.Р. Роджерс [132]).

Психо-дидактический компонент образовательной среды частной школы должен учитывать цели и мотивы учащегося частной школы, его субъективный опыт и интересы, а также его личностные особенности и возможности, поэтому необходимо в содержание данного компонента включать «заинтересовывающие», эмоционально-нравственные ситуации, разработанные с учетом особенностей возраста, жизненного опыта учащихся, их интересов к технике, спорту, космосу, приключенческой литературе и т.д. Данный компонент образовательной среды предполагает отказ от догматических, объяснительно-иллюстративных, объяснительно-рецептивных, репродуктивных, словесных (лекция, объяснение, рассказ учителя) методов приобретения знаний в готовом виде, сообщения информации с помощью демонстраций и требующих заучивания информации.

В процессе моделирования психо-дидактического компонента образовательной среды частной школы на основе личностно-

центрированного подхода необходимо стимулировать активность, самостоятельность, ответственность самих детей с помощью следующих методов: по степени активности ученика (активные, в т.ч. интерактивные), по характеру познавательной деятельности (эвристические, поисковые, исследовательские, проблемные), по степени самостоятельности деятельности (самостоятельная работа, самоконтроль), методы программированного обучения. Традиционные лекции, рассказы педагога следует заменить более эффективными методами и приемами – самостоятельной работой с учебным материалом, выполнением заданий с помощью электронных тренажеров, применением программированных учебных пособий, обучающих программ, программированных самоучителей и др. элементов программированного обучения.

В основе образования «центрированного» на личности лежат определенные психологические характеристики личных взаимоотношений между педагогом и учащимся: эмпатия, конгруэнтность, аутентичность [132], поэтому особое внимание педагогам следует уделять моделированию социального компонента образовательной среды частной школы, т.е. отношениям, возникающим между субъектами данной среды. Он должен удовлетворять социальные потребности учащегося и педагога: потребность в общении с другими людьми, признании их успехов и достижений, возможность самореализации, потребность в безопасности и ограничении внешней агрессии. Социальный компонент должен способствовать становлению позитивной я-концепции и адекватной самооценки, развивать коммуникативные и организаторские способности, снимать тревожность.

Моделирование образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода должно «основывается не на преподавательских навыках лидера, не на его знаниях в определенной области, не на планировании учебной программы, не на аудиовизуальных средствах или программированном обучении, не на лекциях и демонстрациях и не на обилии книг, хотя каждый из этих факторов может, так или иначе,

использоваться как ценный ресурс». Под ресурсами, К.Р.Роджерс понимал, не только книги, статьи, рабочее помещение, лаборатории и оборудование, инструменты, карты, фильмы, звукозаписи, но человеческие ресурсы – специалистов и самым важным ресурсом он считал учителя: «Позволяя ученикам познать самих себя как людей, делая доступными для них знания и опыт, учитель способен оказать им помощь без принуждения»[132].

Поэтому моделирование *пространственно-предметного компонента* образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода не является принципиальным в контексте идей К.Р.Роджерса. Но он должен содержать возможности для организации деятельности и развития учащихся частной школы, обеспечиваемые предметной составляющей образовательной среды частной школы. У учащегося частной школы всегда должна быть возможность выбора. Он может организовать свое пространство для работы индивидуально, в паре или группе; он может выбирать различные формы учебной работы у доски, на компьютере или за партой; результатом его деятельности может быть макет, газета, брошюра и др.

Вариативный пространственно-предметный компонент образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода должен легко приспосабливаться к потребностям ребенка и соответствовать его индивидуальным особенностям. *Насыщенность пространственно-предметного компонента* образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода должна стимулировать учащегося к развитию через деятельность и его познавательный интерес. Учащиеся в свободном доступе должны иметь возможность пользоваться научно-популярной и справочной литературой, раздаточными материалами, компьютерами имеющими выход в Интернет. *Управляемость пространственно-предметного компонента* образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода должна обеспечиваться его легкой

приспособляемостью под цели образования, предоставлять возможность учащемуся частной школы осуществлять различные формы деятельности. Необходимо особое внимание уделять выбору мебели и способам ее расстановки в классе. Традиционного расположения в классной комнате или расположения на семинаре следует избегать. В данном случае учащийся может непосредственно контактировать только с педагогом, а ресурсы небольшого детского коллектива частной школы, обладающего чертами «малой группы» будет не задействованы. Учащиеся при таком расположении мебели не имеют возможности устанавливать личные контакты в отношениях с одноклассниками. Расстановка мебели в пространстве должна позволять детям в зависимости от их целей и желаний работать индивидуально, а при необходимости организовать парную или групповую работу, легко изменив положение рабочих мест в учебном классе.

Совершенно иная ситуация при размещении учащихся по кругу или для работы в паре. Пространственно-предметный компонент в данном случае позволит учащимся частной школы непосредственно контактировать друг с другом, работать над общими целями образования и станет оптимальным для организации образовательного процесса на основе интерактивных методов обучения. Также легко подстраиваться под цели образования и менять свое расположение должна классная доска, щиты для оформления экспозиций и др.

Комфортность пространственно-предметного компонента образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода должна обеспечиваться психологической и физической безопасностью. Следует учитывать рекомендации психологов при выборе цветовых оттенков, всё окружение ребенка должно создавать ощущение психологического комфорта и безопасности.

Оранжево-желтый цвет способствует сосредоточению внимания, голубой цвет оптимален в классах для занятий ручным трудом или музыкального класса, для спортивного класса лучшим является сочетание

голубого и светло-зеленого цвета. Залы и коридоры, стены лестниц, лучше окрашивать в светло-синий и жёлтый цвет [92, с.18].

Пространственно-предметный компонент образовательной среды частной школы должен быть *вариативным* (легко приспособляемым к потребностям ребенка и соответствовать его индивидуальным особенностям), *насыщенным* (стимулировать учащегося к развитию через деятельность и его познавательный интерес), *управляемым* (легко подстраиваться под цели образования, предоставлять возможность осуществления различных форм деятельности), *гибким* (предоставлять личности возможность свободно перемещаться во всех измерениях пространства и обеспечивать свободу выбора различных путей индивидуального развития), *комфортным* (быть психологически и физически безопасным). Пространственно-предметный компонент образовательной среды частной школы должен обладать вариативностью, насыщенностью, быть управляемым, гибким, комфортным.

Каждая личность, с позиции личностно-центрированного подхода, автор собственной жизни - неповторимое, цельное образование, поведение которого определяется врожденным стремлением человека к самоактуализации. Самоактуализация бесконечный процесс развития своих природных творческих способностей, поиск своего жизненного смысла и выбранного пути, который продолжается всю жизнь («полноценно функционирующий человек») [132].

В соответствии с центральным принципом личностно-центрированного подхода *принципом неопределенности* [115, с. 116] нельзя заранее предусмотреть все возможные пути развития и становления личности учащегося частной школы как самоактуализирующейся личности и субъекта образования. Педагог частной школы не может быть уверенным в том, что полностью понимает учащегося, что сам учащийся знает, что ему необходимо, какое именно действие или событие принесло успех. Только в процессе педагогического взаимодействия «центрированного» на личности

учащегося основанного на сопереживании, человеческом отношении, безусловном принятии, искреннем и открытом поведении субъекты образовательной среды частной школы могут прийти к некоторому решению и определить направление дальнейшего развития. Создавая желаемые свойства образовательной среды частной школы можно позволить личности учащегося свободно развиваться в соответствии с его особенностями и способностями.

Цельная личность, с позитивной я-концепцией, свободная и ответственная, открытая собственному опыту, способная к творчеству и рефлексии, самоактуализации, саморазвитию в течение всей жизни [93], так выглядит модель личности учащегося частной школы как результат моделирования образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода.

Педагог частной школы в данном случае выступает в качестве «группоцентрированного» лидера, который верит в то что, класс учащихся в целом может функционировать лучше, чем каждый из учащихся в отдельности, он верит в право класса на самоопределение и самоактуализацию. «Группоцентрированный» педагог рассматривает класс или частную школу в целом, как образование, выступающее для учащихся средством реализации личности, существующее для удовлетворения потребностей каждого учащегося как личности, он предоставляет ему возможность участия и организует свободу коммуникации, создает благожелательную психологическую атмосферу. Его характеристиками является доброжелательность и эмпатия, внимание к окружающим, понимание смыслов и замыслов, «связующая» функция.

Поэтому модель поведения педагога и руководителя частной школы как субъекта среды существенно отличается от традиционной «авторитарной» позиции директора. Педагог и руководитель частной школы согласно концепции группового лидерства К.Р. Роджерса [131] должен создавать в образовательной среде частной школы следующие

обстоятельства: предоставлять возможность участия, организовать свободу коммуникации, проецировать благоприятную психологическую атмосферу для каждого учащегося и педагога.

Педагог и руководитель частной школы, выступающий в роли «группоцентрированного» лидера должен постоянно занимается самообразованием; использовать только гуманные методы управления для достижения качественных результатов при наименьших затратах экономических и временных ресурсов; организовать и стимулировать деятельность и сотрудничество педагогов и учащихся, создавать условия для творческого самовыражения, самореализации, личностного роста и самоактуализации каждого учащегося и педагога.

Следующим элементом модели является – *рефлексивно-прогностический*.

Прежде чем дать характеристику данному элементу модели обратимся к исследованиям Ю. А. Конаржевского. Процесс управления образовательным учреждением, как любой социальной системой, по мнению Ю. А. Конаржевского, представляет собой процесс получения и обработки информации. Этот процесс Ю. А. Конаржевский назвал «управленческим циклом» и дал его характеристику, как целостной совокупности «сориентированных на достижение одной цели взаимодействующих управленческих функций, выполняемых одновременно или в некоторой последовательности, ограниченных предметно-пространственными и временными рамками» [70, с. 6].

Опишем процесс управления образовательной средой частной школы в контексте описанных выше идей. Субъекты данной среды (учащиеся, педагоги, родители, социальные партнеры и др.) являются субъектами моделирования и управления данной образовательной средой частной школы. Они в процессе своей деятельности получают информацию, поступающую из внешней среды (социум, родительская общественность, СМИ) и органов управления образованием, о ее состоянии и о качестве,

осуществляемого в ней образовательного процесса. Эта информация обрабатывается и принимается определенное решение о ее изменении или совершенствовании, информация снова возвращается в образовательную среду. Нарушение цикличности обмена информацией может привести к несогласованности образовательной среды и ее элементов, утрате взаимодействия между ними и неэффективности образовательной среды частной школы.

Рефлексивно-прогностический элемент модели предполагает внесение изменений в содержание и организацию образовательной среды, с учетом полученных результатов и их интерпретацию. *Субъектам образовательной среды* частной школы необходимо создавать и удерживать определённые параметры образовательной среды, необходимые для выбранного стиля управления основанного на системном подходе к управлению.

С позиции системного подхода каждый элемент или компонент функционирования рассматривается не как самостоятельное и независимое образование, а как элемент, обладающий определенными степенями свободы, подчиненный общему плану функционирования системы, направляемому получением полезного результата [6, с. 243].

Оценку эффективности реализации модели частной школы на основе лично-центрированного подхода следует осуществлять на основе следующих показателей: субъективного отношения учащихся к структурным элементам образовательной среды частной школы - педагогам, школьникам, помещению и оборудованию и образовательному процессу в целом; уровня самоактуализации личности учащегося частной школы; уровня развития коммуникативных и организаторских способностей учащихся.

В качестве дополнительных параметров эффективности модели выступают: положительная динамика внутренней мотивации учащихся, познавательной самостоятельности, интеллектуального развития, успеваемости, самооценки, готовности к саморазвитию; наличие благоприятного психологического климата в коллективе учащихся и

педагогов; снижение уровня тревожности у учащихся и педагогов; уменьшение количества конфликтов, увеличение степени удовлетворенности образовательной средой и частной школой в целом.

Подведем промежуточный итог. Эффективность моделирования образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода во многом определяется соблюдением педагогических принципов (гуманизации, демократизации, природосообразности, культуросообразности, сознательности и активности, единства группового и индивидуального, развивающего и воспитывающего, прочности, продуктивности и надежности) и реализацией педагогических условий (обеспечение авторизованности и субъектности образования; обеспечение аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося, осуществление педагогической поддержки и фасилитации учения).

Моделирование образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода следует осуществлять целостно и системно на всех его этапах: от выбора целей до достижения результатов. Но следует понимать, что любое моделирование носит идеальный характер действий и его основная цель направлена на появление (образование) чего-либо в будущем.

Современная российская частная школа обладает необходимым потенциалом для моделирования ее образовательной среды на основе личностно-центрированного подхода. Моделирование образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода с учетом ее сильных сторон (педагог, принявший ценности гуманистической педагогики, небольшой детский коллектив, обладающий характеристиками «малой группы») позволяет компенсировать ее слабые стороны (утраченные традиции дореволюционных частных школ, высокую стоимость образовательных услуг, педагогический оппортунизм, негативный имидж в средствах массовой информации и обществе). Личностно-центрированный

подход позволяет создать образовательную среду российской частной школы на основе проверенной и эффективной модели.

Таким образом, задача данного параграфа, заключающаяся в описании, разработанной нами модели образовательной среды на основе личностно-центрированного подхода решена. Представленная нами модель позволяет непосредственно перейти к описанию экспериментальной работы с целью проверки (подтверждения или опровержения) теоретических выводов полученных в первой главе настоящего исследования.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В настоящее время в образовании, в связи с возрождением интереса к гуманистическим традициям, существует потребность во внедрении в педагогическую практику философско-педагогических идей, обращенных к личности ребенка. По нашему мнению, такими идеями могут стать гуманистические принципы, лежащие в основе личностно-центрированного подхода («person-centered-approach»), основоположником которого является известный американский психотерапевт Карл Рэнсом Роджерс. Его теория является фундаментальной, развернутой, целостной концепцией, основывается на огромном практическом опыте и проверена в многочисленных эмпирических исследованиях.

Ключевыми идеями личностно-центрированного подхода, представляющими интерес для нашего исследования являются следующие идеи. *Первая идея* заключается в том, что цель современного образования не должна сводиться к получению «статичных» знаний, необходимо научить ребенка меняться и приспосабливаться, самостоятельно добывать необходимые для жизни знания. *Вторая идея* – это идея о том, что педагог, в контексте идей личностно-центрированного подхода, не «дает указания», «наделяет знаниями или навыками», «заставляет узнать», он обеспечивает взаимодействие «центрированное» вокруг личности учащегося на основе подлинности, искренности и конгруэнтности, заботе или признании, безусловном позитивном принятии.

К сожалению личностно-центрированный подход не занял достойного места в российских государственных школах. Субъективными причинами являются неоднозначность трактовки и понимания термина «личностно-центрированный», его отождествление с «личностно-ориентированным» подходом, дифференцированным и индивидуальным подходами, развивающим обучением, проблемным обучением. Но объективной причиной является его не технологичность.

Объективная невозможность государственных школ удовлетворить запросы определенных групп населения в образовании, соответствующем их интересам и потребностям, способствовало возрождению частных школ после длительного перерыва. Частная школа - это общеобразовательное учреждение начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, созданное частными лицами, общественными фондами, коммерческими организациями. Характеристики современных частных школ являющиеся приоритетными для субъектов образования (учащихся и их родителей): небольшой коллектив учащихся; педагоги, взаимодействующие с учащимся на основе безусловного позитивного принятия, искренности, эмпатии, помощи, поддержки; безопасная, здоровьесберегающая, психологически комфортная образовательная среда. Развитие и укрепление позиции частных школ в России должно стать важным решением в сфере отечественного образования, ведь спрос на образовательные услуги частных школ ежегодно увеличивается, а количество самих частных школ уменьшается.

В связи с выявленными противоречиями между достижениями современной педагогической науки, разрабатывающей теорию личностно-центрированного подхода и реальной образовательной практикой, ориентированной на традиционный подход и объективной потребностью учащихся в образовании, основанном на гуманистических ценностях и отсутствием модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода нами была разработана авторская модель. В содержание модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода вошли цели и задачи образовательной среды частной школы, педагогические принципы и условия реализации разработанной модели. Центральным элементом модели образовательной среды частной школы является психо-дидактический, социальный, пространственно-предметный компоненты и субъекты среды, методы и методики диагностики, а также ожидаемые результаты реализации

модели. Основной целью моделирования в нашем случае является создание образовательной среды частной школы, основанной на гуманистических ценностях, идее самоценности человека, соответствующее динамизму и «вызовам» современного общества.

Моделирование образовательной среды современной российской частной школы на основе личностно-центрированного подхода следует осуществлять, соблюдая педагогические принципы (гуманизации, демократизации, природосообразности, культуросообразности, сознательности и активности, единства группового и индивидуального, единства развивающего и воспитывающего, прочности, продуктивности и надежности).

Реализация данной модели в педагогической практике возможна только при наличии необходимых условий, которыми обладает современная частная школа – это педагог, профессионально готовый к осуществлению личностно-центрированного образования и детский коллектив с небольшой наполняемостью, обладающий чертами «малой группы». К достаточным условиям реализации модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода мы отнесли: обеспечение авторизованности и субъектности образования; обеспечение аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося частной школы; осуществление педагогической поддержки и фасилитации учения.

Разработанная нами модель образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода позволила непосредственно перейти к описанию экспериментальной работы с целью проверки (подтверждения или опровержения) теоретических выводов полученных в первой главе настоящего исследования.

Глава 2.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ЧАСТНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННОГО ПОДХОДА

2.1. Анализ актуального состояния образовательной среды частной школы в аспекте ее моделирования

В задачи экспериментальной части нашего педагогического исследования вошла проверка гипотезы по результатам реализации модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода с помощью выделенных ранее педагогических условий. Характеристика модели дана в третьем параграфе первой главы и представлена на схеме 4.

Исследование проводилось с 2010 – 2016 гг. на базе Образовательного холдинга «Сибирской академии права, экономики и управления», включающего Негосударственное общеобразовательное учреждение «Лицей «Сибирской академии права, экономики и управления» (НОУ «Лицей «САПЭУ»), Негосударственное общеобразовательное учреждение «Основная общеобразовательная школа с полным дневным пребыванием «Академия будущего» (НОУ «ООШ «Академия будущего»), Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования (НОУ ВПО «Сибирская академия права, экономики и управления»).

Общее количество человек принявших участие в эксперименте на всех его этапах составило 316 человек, в том числе 13 педагогов НОУ «Лицей «САПЭУ», 41 педагог МБОУ г. Иркутска СОШ №9, 73 учащихся МБОУ г. Иркутска СОШ №9, 59 учащихся НОУ «Лицей «САПЭУ», 130 студентов педагогических специальностей (будущих учителей начальных классов, английского языка, физической культуры) ГБПОУ «Новороссийского

педагогического колледжа». Для осуществления поставленной задачи нами были выбраны две школы: контрольная и экспериментальная. Далее по тексту исследования под контрольной школой следует понимать МБОУ г. Иркутска СОШ №9, под экспериментальной школой НОУ «Лицей «САПЭУ».

Дадим количественную характеристику учащимся экспериментальной и контрольной школы. В контрольной школе экспериментом были охвачены учащиеся 9-11 классов МБОУ г. Иркутска СОШ №9 в количестве 73 человека: 25 учащихся 9 класса (17 дев., 8 мал.), 25 учащихся 10 класса (13 дев., 12 мал.), 23 учащихся 11 класса (14 дев., 9 мал.). С учащимися 9-11 классов НОУ «Лицей «САПЭУ» обучающимися в экспериментальной школе непосредственно проводились все запланированные этапы педагогического эксперимента. Общее количество учащихся экспериментальной школы составило 59 человек, в том числе 25 учащихся трех 9-х классов (18 дев., 7 мал.), 17 учащихся двух 10-х классов (7 дев., 10 мал.), 17 учащихся двух 11-х классов (9 дев., 8 мал.). Возраст учащихся экспериментальной и контрольной группы от 16 до 18 лет.

База исследования - это содружество школы, лицея, колледжа, академии. НОУ «ООШ «Академия будущего» реализует программы начального общего (1-4 класс), основного общего образования (5-8 класс). В НОУ «Лицей «САПЭУ» реализуются программы основного общего образования (9 класс), среднего (полного) образования (10-11 класс), в том числе обеспечивающие дополнительную (углубленную) подготовку обучающихся по предметам социально-гуманитарного, социально-экономического профиля. В состав НОУ ВПО «САПЭУ» входит филиал (г. Ангарск), 4 института (институт экономики и управления, юридический институт, инженерно-технологический институт, институт культуры и искусств и факультет психологии). В НОУ ВПО «САПЭУ» готовят специалистов по 20 направлениям обучения, открыта аспирантура по двум специальностям: юриспруденция и психология.

Эксперимент был организован в соответствии с общей логикой исследования и включал три этапа. На первом этапе эксперимента – *констатирующем*, нами была проведена психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды экспериментальной школы, проведена диагностика исходного уровня самоактуализации личности учащегося контрольной и экспериментальной школы. Второй этап – *преобразующий*, включал реализацию выделенных ранее педагогических условий с целью моделирования образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода, проведение итоговой диагностики уровня самоактуализации личности учащихся контрольной и экспериментальной школы. Третий этап – *обобщающе-рефлексивный*, включал проведение анализа и обобщение результатов педагогического эксперимента, формулировку выводов, корректировку модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода.

Теоретическое исследование, представленное в первой главе, позволило нам: преодолеть противоречия в трактовке и рассмотреть понимание личностно-центрированного подхода в психолого-педагогической литературе, определить педагогические принципы и выделить педагогические условия моделирования образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода, разработать модель образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода.

С учетом теоретической части исследования нами сформулированы *задачи экспериментальной части* нашего педагогического эксперимента:

1. *провести* психолого-педагогическую экспертизу образовательной среды экспериментальной школы по пяти основным параметрам: модальность, широта, интенсивность, осознаваемость, устойчивость и шести дополнительным: эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, активность, мобильность;

2. *выявить* субъективное отношение учащихся экспериментальной и контрольной школы к четырем структурным элементам образовательной среды школы: педагогам, школьникам, помещению и оборудованию и образовательному процессу;
3. *определить* исходный уровень самоактуализации личности учащегося экспериментальной и контрольной школы по 11 шкалам: стремление к самоактуализации, ориентация во времени, ценности, взгляд на природу человека, потребность в познании, креативность, автономность, спонтанность, самопонимание, аутосимпатия, контактность, гибкость в общении;
4. *апробировать* модель образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода, основанной на внедрении в практику частной школы следующих педагогических условий: обеспечение авторизованности и субъектности образования; обеспечение аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося; осуществление педагогической поддержки и фасилитации учения;
5. *провести* анализ эффективности реализации педагогических условий по результатам итоговой диагностики уровня самоактуализации личности учащихся контрольной и экспериментальной школы;
6. *внести* коррективы в процесс моделирования и модель образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода.

Для выявления потенциала образовательной среды экспериментальной школы нами был проведен ее анализ на основе методики психолого-педагогической экспертизы (автор В.А. Ясвин) [184, с.109-168]. Результаты психолого-педагогической экспертизы образовательной среды экспериментальной школы приведены в таблице 4. Бланки с результатами экспертизы приведены в *приложении 1*.

Таблица 4. Результаты психолого-педагогической экспертизы образовательной среды экспериментальной школы

№	Основные	Значение	№	Дополнительные	Значение
---	----------	----------	---	----------------	----------

п/п	параметры	Без учета КМ	С учетом КМ	п/п	параметры	Без учета КМ	С учетом КМ
1	Модальность	1,3	-	6	Эмоциональность	10,0	13
2	Широта	7,55	9,815	7	Обобщенность	5,1	6,63
3	Интенсивность	8,2	10,66	8	Доминантность	9,2	11,96
4	Осознаваемость	9,3	12,09	9	Когерентность	7,8	10,14
5	Устойчивость	2,2	2,86	10	Активность	4,5	5,85
				11	Мобильность	8,0	10,4

Образовательная среда экспериментальной школы, как и любое ограниченное пространство, обладает *низкой степенью широты* (7,55).

Образовательная среда экспериментальной школы наполнена благоприятными условиями и возможностями для развития личности учащегося, которая достигается использованием в учебном процессе разнообразных интерактивных форм и методов, дополнительных занятий, организации активного отдыха учащихся. В экспериментальной школе функционируют предметные кружки и факультативы, музыкальная студия, театральная класс, творческая мастерская, у учащихся есть возможность заниматься компьютерной графикой, каратэ или подвижными играми.

Образовательная среда экспериментальной школы обладает *высокой степенью интенсивности* (8,2). В экспериментальной школе особое внимание уделяют атрибутам и символике школы, которые размещены начиная от школьной формы учащихся и до школьного автобуса.

Высокая степень осознаваемости (9,3) образовательной среды экспериментальной школы достигается через возрождение и создание собственных традиций, символики образовательного учреждения, включенность всех субъектов образовательного процесса в данную образовательную среду. Но менее десяти лет истории экспериментальной школы, периодическая смена педагогов являются причиной *низкой степени устойчивости* (2,2).

В экспериментальной школе с *высокой эмоциональностью* (10,0) преобладает эмоциональный компонент над рациональным, такая образовательная среда может характеризоваться как эмоционально

насыщенная. Эмоциональность образовательной среды экспериментальной школы соотносится с «творческим» типом ее модальности.

В экспериментальной школе нет четкой концепции образовательной деятельности, поэтому ее образовательная среда имеет *низкий показатель обобщенности (5,1)*. *Высокая степень доминантности (9,2)* образовательной среды экспериментальной школы показывает, что для всех субъектов образовательного процесса учащихся, педагогов и родителей данная среда в системе ценностей занимает «центральное» место в развитии учащегося по отношению к другим источникам влияния на личность. В экспериментальной школе обучаются дети из разных микрорайонов города, большинство педагогов рассматривают школу как важнейшую сферу своей профессиональной реализации.

Образовательная среда экспериментальной школы обладает *средним уровнем когерентности (7,8)*, так как наблюдается не согласованность влияния на личность экспериментальной школы с влияниями других факторов социальной среды, неформальными молодежными организациями, средствами массовой информации. *Средняя степень социальной активности (4,5)* экспериментальной школы объясняется тем, что это не просто школа, а содружество школы, лица, колледжа, академии, объединенное в образовательный холдинг «Сибирский университет».

В высокомобильной образовательной среде (8,0) экспериментальной школы педагоги стремятся адаптировать образовательный процесс к современным требованиям общества, согласно которых образование должно не только адаптироваться к настоящему, но и предвосхищать будущее, они свободны в изменении плана и содержания урока, могут перестраивать характер своего педагогического общения, в зависимости от конкретной ситуации.

Коэффициент модальности (1,3) образовательной среды экспериментальной школы является единственной качественной характеристикой данной среды, непосредственно влияющей на уровень всех

остальных количественных параметров, поэтому с учетом коэффициента модальности другие параметры среды могут либо возрастать, либо падать. В нашем эксперименте коэффициент модальности увеличивает значение показателей всех остальных параметров в 1,3 раза (график 1).

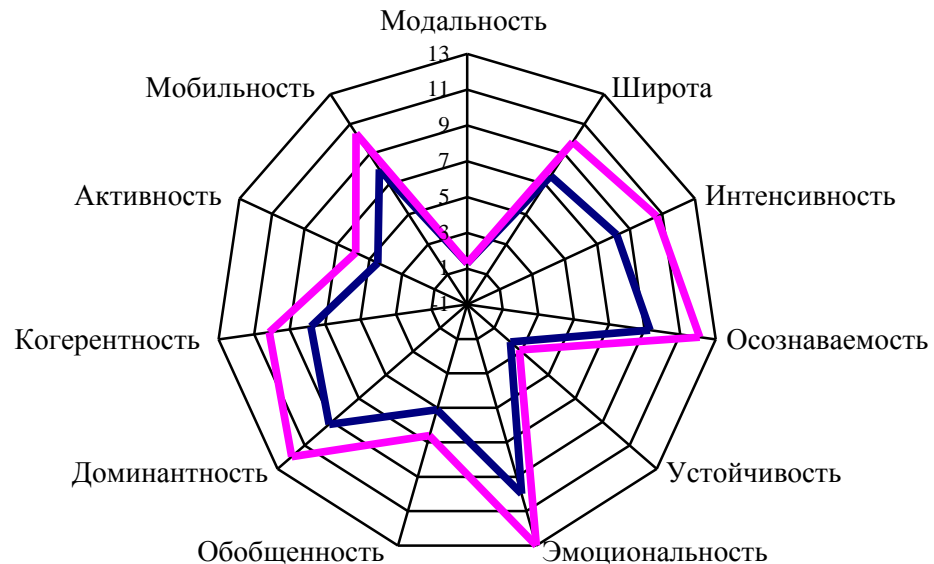


График 1. Результаты психолого-педагогической экспертизы образовательной среды экспериментальной школы

Результаты психолого-педагогической экспертизы образовательной среды экспериментальной школы позволили нам охарактеризовать ее как интенсивную, осознаваемую, эмоциональную, доминантную, активную, мобильную, но с низкой степенью широты, устойчивости и обобщенности, средним уровнем когерентности.

Деятельность педагогов и руководителя экспериментальной школы должна быть направлена, прежде всего, на увеличение количества субъектов, процессов и явлений, включённых в образовательную среду экспериментальной школы с целью повышения степени ее широты. Экспериментальная школа, как любая образовательная среда «творческого» типа характеризуется низкой степенью устойчивости, поэтому особое внимание следует уделять постоянству и сохранности коллектива педагогов

и контингента учащихся. Отсутствие единого подхода к организации образования снижает степень обобщенности данной образовательной среды, не позволяет педагогам экспериментальной школы работать как команда единомышленников.

Совершенствование образовательной среды, внедрение новых, даже самых эффективных моделей, не принесет желаемых результатов, если ее субъекты – учащиеся, педагоги и родители негативно относятся к школе, не проявляют личной заинтересованности в ее развитии. Поэтому решения проблем экспериментальной школы по повышению степени широты, устойчивости и обобщенности, должны сопровождаться развитием у всех субъектов образования устойчивого позитивного отношения к данной среде.

Реализовывать модель образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода следует с учетом необходимых педагогических условий, содержащихся в образовательной среде частной школы (педагог частной школы, профессионально готовый к осуществлению личностно-центрированного образования, и детский коллектив с небольшой наполняемостью, обладающий чертами «малой группы»).

Рассмотрим первое необходимое условие – наличие педагога частной школы, профессионально готового к осуществлению личностно-центрированного образования. В основе реализации данного условия должна быть *эмпатия (сопереживание)*, т.е. принятие тех чувств, которые испытывает другой человек так, если бы они были нашими собственными. Она способствует сбалансированности межличностных отношений, делает поведение человека социально обусловленным, является ключевым фактором успеха в образовательной деятельности.

С целью исследования уровня *эмпатии* (сопереживания) педагогов экспериментальной школы, т.е. их умения поставить себя на место учащегося и способности педагогов к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания детей нами была применена диагностика социальной эмпатии,

разработанная Фетискиным Н.Г., Козловым В.В., Мануйловым Г.М. [164]. Диагностика содержит 33 вопроса (*приложение 2*).

Таблица 8. Результаты исследования уровня эмпатийных способностей педагогов экспериментальной и контрольной школы

Уровень эмпатии	Очень высокий	Высокий	Нормальный	Низкий	Очень низкий
Педагоги экспериментальной школы	4(31%)	8 (62%)	1 (8%)	0 (0%)	0 (0%)
Педагоги контрольной школы	7 (17%)	13 (32%)	15 (37%)	6(15%)	0 (0%)

8% педагогов, работающих в экспериментальной школе (37% в контрольной школе) имеют нормальный уровень эмпатийности, они более склонны судить по поступкам детей, а не доверять своим личным впечатлениям, они предпочитают деликатно высказывать свою точку зрения или не высказывать вообще, если не уверены, что она будет принята детьми. 93% педагогов экспериментальной школы (49% контрольной школы) с высоким и очень высоким уровнем эмпатийности чувствительны и восприимчивы к нуждам и проблемам учащихся, они склонны многое прощать детям. В целом педагоги с интересом относятся к учащимся и хорошо переносят критику в свой адрес, склонны более полагаться на свои чувства и интуицию, чем на аналитические выводы.

Для изучения уровня эмпатии педагогов экспериментальной школы нами была разработана методика «*Шкала оценки способностей педагога к фасилитации*» (*приложение 3*), позволяющая выявить наличие у педагога установок *фасилитатора*, т.е. человека, положительно влияющего на общий настрой группы и способствующего эффективной деятельности каждого субъекта образовательного процесса или их отсутствия.

Результаты исследования уровня эмпатии педагогов экспериментальной и контрольной школы показали, что 4 педагога экспериментальной школы (7 педагогов контрольной школы) ответили «всегда» в утверждениях 1, 3, 4, 6, 8, 10 и «никогда» в утверждениях 2, 5, 7, 9, 11, 12, набрали максимальное количество баллов, и их отметка была

поставлена на самом краю шкалы «Фасилитатор». 8 педагогов экспериментальной школы (13 педагогов контрольной школы) педагогов ответили «часто» и «всегда» в утверждениях 1, 3, 4, 6, 8, 10 и «редко» в утверждениях 2, 5, 7, 9, 11, 12., их метки разместились ближе к краю шкалы «Фасилитатор». 1 педагог ответил «иногда» в большинстве утверждений методики, их отметки разместились в центре шкалы «Фасилитатор» - «Ингибитор». Никто из педагогов не выбрал «редко» в утверждениях 1, 3, 4, 6, 8, 10 и «часто» в утверждениях 2, 5, 7, 9, 11, 12, их отметка находилась бы ближе к краю шкалы «Ингибитор». 4 педагога экспериментальной школы всегда или почти всегда, 8 педагогов часто предоставляют учащимся больше свободы выбора в формах учебной деятельности, заданий или форм ответа, стараются быть максимально корректным и уважать личность учащегося, стремятся поддерживать в нем чувство собственного достоинства, внимательно следят за первыми успехами учащегося, поощряют их, дают понять, что верят в него, стремятся создавать в коллективе учащихся благоприятный климат, теплоту и безопасность в отношениях, стремятся «рефлексировать» поступки ребенка и искать истинные смыслы, ценности, отношения, переживания и чувства, искренны в отношениях с учащимися, открыто выражают свои чувства и отношения в словах и поступках. Лишь 1 педагог экспериментальной школы (21 педагог контрольной школы) склонен следить за каждым действием учащегося, давать время от времени ему инструкции по выполнению заданий и контролировать их выполнение.

Методика *«Шкала оценки способностей педагога к фасилитации»* вошла в методическое пособие автора исследования *«Проектирование образовательной среды на основе личностно-центрированного подхода»*. Методическое пособие призвано помочь педагогам реализовать основные положения концепции личностно-центрированного подхода в образовательном процессе, т.е. применять и анализировать, обобщать и критически оценивать собственную педагогическую деятельность по организации и внедрению в образовательный процесс концептуальных идей

лично-центрированного подхода. Пособие состоит из введения, двух глав, содержит теоретический материал, практические задания, предоставляет возможность проведения самоконтроля.

Для выявления субъективного отношения учащихся экспериментальной школы к ее образовательной среде, включая социальный, психо-дидактический, пространственно-предметный компонент и субъектов среды мы использовали «Методику психологической диагностики отношения к школе» разработанную О.И.Кочетковой, В.А.Ясвиным [73] (приложение 4). Рассмотрим результаты исследования, проведенного в экспериментальной и контрольной школе, полученные с помощью данной методики (таблица 5).

Таблица 5. Результаты исследования субъективного отношения учащихся экспериментальной и контрольной школы к понятию «школа»

Элементы понятия «школа»	Компоненты отношения				
	Школа	ЭМ,%	ПО,%	ПР,%	ПОСТ,%
Воспитанники	Экспер.	31	77	85	46
	Контр.	0	38	63	25
Педагоги	Экспер.	58	38	54	38
	Контр.	56	25	50	50
Образовательный процесс	Экспер.	62	8	38	42
	Контр.	31	19	56	38
Помещение и оборудование	Экспер.	77	23	19	12
	Контр.	44	50	38	19
Всего	Экспер.	60	31	44	33
	Контр.	38	32	50	34

где ЭМ – эмоциональный компонент, ПО- познавательный компонент, ПР – практический компонент, ПОСТ- поступочный компонент.

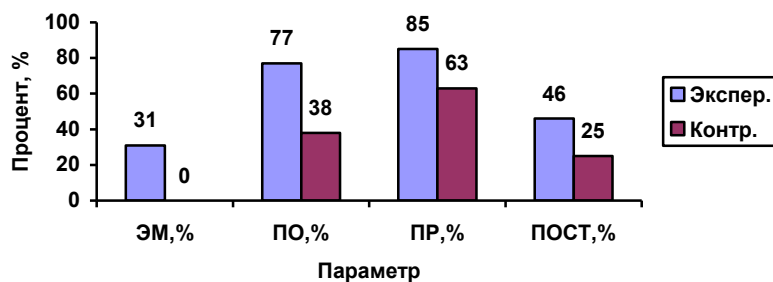


Диаграмма 1. Результаты исследования субъективного отношения учащихся экспериментальной и контрольной школы к воспитанникам

31% учащихся экспериментальной школы считают, что одноклассники отличаются высоким уровнем развития и культурой поведения, опыт сотрудничества с ними был успешным и оставил приятное впечатление, они готовы прийти на помощь, если учащегося этой школы несправедливо обидают. 100% учащихся контрольной школы кажется, что некоторые учащиеся этой школы плохо воспитаны и мало эрудированны, их внешний вид вызывает неприятные ощущения, говорит об их неаккуратности.

77% учащихся экспериментальной школы (38% учащихся контрольной школы) интересуются мнением посторонних учеников об этой школе. 85% учащихся экспериментальной школы (63% учащихся контрольной школы) нравится участвовать в общих делах или просто разговаривать с учащимися этой школы. 62% учащихся контрольной школы не стремятся лишней раз вступать в контакт с одноклассниками, не видят в этом для себя никакого интереса и необходимости. 46% учащихся экспериментальной школы (25% учащихся контрольной школы) не одобряют недостойные поступки учащихся и готовы вмешаться и по-хорошему их остановить.

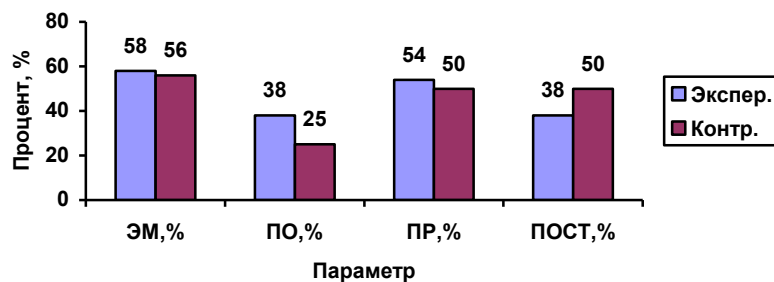


Диаграмма 2. Результаты исследования субъективного отношения учащихся экспериментальной и контрольной школы к педагогам

По мнению 58% учащихся экспериментальной школы и 56% учащихся контрольной школы педагогический коллектив школы состоит из настоящих мастеров своего дела и большинство учителей очень симпатичные и приятные люди. Для 38% учащихся экспериментальной школы (25% учащихся контрольной школы) важно знать, чем увлекаются и как проводят

свое свободное время учителя. 62% учащихся экспериментальной школы (75% учащихся контрольной школы) никогда не интересуются какие Вузы закончили учителя, работающие в школе и где они работали раньше.

54% учащихся экспериментальной школы (50% учащихся контрольной школы) стараются, как можно больше общаться с учителями школы и им легко сотрудничать с учителями при решении различных вопросов. У остальных 46% учащихся экспериментальной школы (50% учащихся контрольной школы) возникают трудности при решении каких-либо вопросов с учителями школы, они идут на контакт только по необходимости. 38% учащихся экспериментальной школы (50% учащихся контрольной школы) часто делятся с окружающими своими положительными или отрицательными впечатлениями об учителях, работающих в школе.

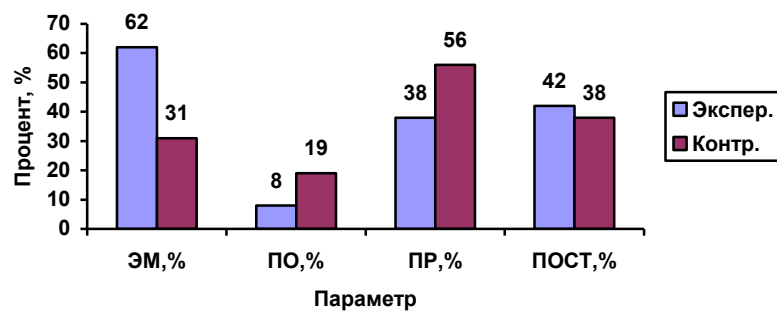


Диаграмма 3. Результаты исследования субъективного отношения учащихся экспериментальной и контрольной школы к образовательному процессу

62% учащихся экспериментальной школы (31% учащихся контрольной школы) считают, что большинство уроков построены так, что учащимся на них интересно, они вместе с учителями испытывают много положительных эмоций. Мероприятия в этой школе проходят весело и интересно, это настоящий праздник для участников и гостей. По мнению 69% учащихся контрольной школы, занятия в школе проходит в скучной атмосфере, вызывают отрицательные эмоции у учащихся. Общешкольные мероприятия чаще всего носят формальный характер, проводятся в основном «для галочки». 8% учащихся экспериментальной школы (19% учащихся

контрольной школы) хотят четко представлять какими педагогическими идеями руководствуется школа, стараются интересоваться методами работы разных учителей, в начале учебного года знакомятся с планом школьных мероприятий, им интересно знать, какие важные события ожидаются в школе. 92% учащихся экспериментальной школы (81% учащихся контрольной школы) не интересуются методиками обучения, для них важно достигнуть хороших результатов. 38% учащихся экспериментальной школы (56% учащихся контрольной школы) готовы тратить много сил и времени на различные школьные дела и проблемы и стараются принимать активное участие во всех общешкольных мероприятиях. 42% учащихся экспериментальной школы (38% учащихся контрольной школы) проявляют инициативу, готовы прикладывать личные усилия, чтобы сделать школьную жизнь более интересной и насыщенной.

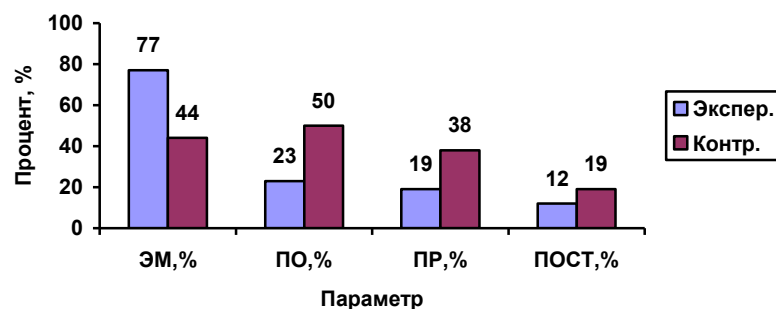


Диаграмма 4. Результаты исследования субъективного отношения учащихся экспериментальной и контрольной школы к помещениям и оборудованию школы

У 77% учащихся экспериментальной школы (44% учащихся контрольной школы) внутреннее оформление школы создает ощущение уюта и комфорта, отличное состояние учебного оборудования вызывает уважение к школе. Остальные в школьных коридорах, холлах и классах чувствуют себя неуютно. Для 23% учащихся экспериментальной школы (50% учащихся контрольной школы) важно знать, соответствуют ли помещения школы нормативным требованиям (уровень освещенности, площадь на одного учащегося и т.п.). Для 12% учащихся экспериментальной школы (19%

учащихся контрольной школы) участие в обустройстве и развитии школы кажется необходимым и они готовы заниматься этим с удовольствием. Остальные 88% учащихся экспериментальной школы (81% учащихся контрольной школы) не считают для себя необходимым тратить свое свободное время или личные деньги на благоустройство и развитие школы.

На диаграмме 5 показан характер эмоционального восприятия учащимися воспитанников, педагогов, образовательного процесса, школьных помещений, оборудования экспериментальной школы и контрольной школы. Как мы видим эмоциональный компонент, характеризующий отношение «нравится - не нравится» у учащихся экспериментальной школы составляет 60% (на 22% выше контрольной школы).

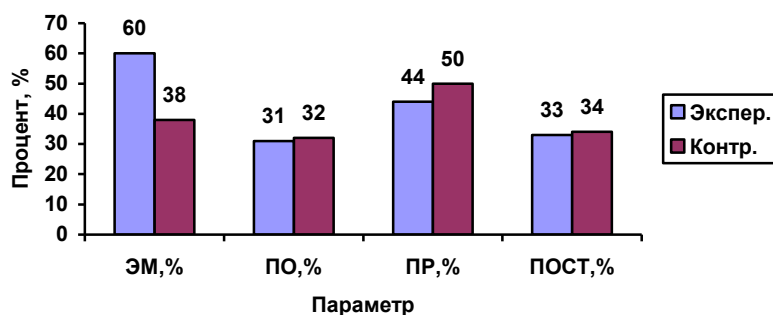


Диаграмма 5. Результаты исследования субъективного отношения учащихся экспериментальной и контрольной школы к понятию «школа»

Результаты, полученные с помощью данной методики, позволили нам выявить более позитивное отношение к экспериментальной школе учащихся - субъектов данной образовательной среды. Познавательный интерес учащегося, практическая включенность и активность, направленная на воспитанников, педагогов, на образовательный процесс, на школьные помещения и оборудование экспериментальной школы и контрольной школы примерно одинаковы.

Мы можем отметить, что детский коллектив экспериментальной школы обладает следующими характеристиками. Учащиеся готовы оказывать

помощь одноклассникам и вступать в сотрудничество с ними, готовы объединяться вокруг целей, интересов и моральных ценностей класса и школы, вокруг которых объединяется большинство его членов (направленность). Ученический коллектив способен к самоуправляемости, лидеры готовы взять на себя инициативу и повышенную ответственность (организованность). Взаимопонимание учащихся друг с другом доставляет им радость и чувство комфорта (интеллектуальная коммуникативность). В коллективе преобладает приподнятый психологический настрой, доброжелательность во взаимоотношениях (психологический климат). Учащиеся стремятся быть вместе, переживать успехи или неудачи всем коллективом (эмоциональное единство).

В качестве методики определения исходного уровня самоактуализации личности учащихся экспериментальной и контрольной школы нами был выбран модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ (А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калина), он включает 100 парных утверждений распределенных по 11 шкалам, а также предполагает вычисление «общего показателя самоактуализации» [164, с. 426-433] (*приложение 5*). Количественные результаты исходной диагностики представлены в таблице 6 и диаграмме 6.

Таблица 6. Результаты исследования уровня самоактуализации личности учащихся экспериментальной и контрольной школы до экспериментальной работы

Шкала	Школа	Уровень самоактуализации				
		Низкий, %	Ниже среднего, %	Средний, %	Выше среднего, %	Высокий, %
Стремление к самоактуализации	Экспер.	0(0%)	2(4%)	44(74%)	13(22%)	0(0%)
	Контр.	0(0%)	11(15%)	46(63%)	16(22%)	0(0%)
Ориентация во времени	Экспер.	2(4%)	13(22%)	21(35%)	21(35%)	2(4%)
	Контр.	9(12%)	24(33%)	27(37%)	8(11%)	5(7%)
Ценности	Экспер.	2(4%)	8(13%)	23(39%)	21(35%)	5(9%)
	Контр.	0(0%)	8(11%)	32(44%)	27(37%)	6(8%)
Взгляд на природу человека	Экспер.	5(9%)	26(43%)	21(35%)	5(9%)	2(4%)
	Контр.	3(4%)	32(44%)	30(41%)	8(11%)	0(0%)
Потребность в познании	Экспер.	0(0%)	8(13%)	38(65%)	13(22%)	0(0%)
	Контр.	0(0%)	22(30%)	30(41%)	21(29%)	0(0%)
Креативность (стремление к творчеству)	Экспер.	0(0%)	2(4%)	34(57%)	21(35%)	2(4%)
	Контр.	0(0%)	14(19%)	32(44%)	19(26%)	8(11%)

Автономность	Экспер.	0(0%)	5(9%)	23(39%)	31(52%)	0(0%)
	Контр.	0(0%)	16(22%)	46(63%)	11(15%)	0(0%)
Спонтанность	Экспер.	2(4%)	21(35%)	34(57%)	2(4%)	0(0%)
	Контр.	24(33%)	19(26%)	30(41%)	0(0%)	0(0%)
Самопонимание	Экспер.	0(0%)	17(30%)	21(35%)	21(35%)	0(0%)
	Контр.	8(11%)	41(56%)	21(29%)	3(4%)	0(0%)
Аутосимпатия	Экспер.	0(0%)	15(26%)	21(35%)	21(35%)	2(4%)
	Контр.	3(4%)	11(15%)	45(62%)	11(15%)	3(4%)
Контактность	Экспер.	0(0%)	21(35%)	31(52%)	7(13%)	0(0%)
	Контр.	0(0%)	19(26%)	35(48%)	16(22%)	3(4%)
Гибкость в общении	Экспер.	0(0%)	25(43%)	23(39%)	11(17%)	0(0%)
	Контр.	5(7%)	22(30%)	41(56%)	5(7%)	0(0%)

Из приведенных на диаграмме 6 данных можно заключить, что *уровень самоактуализации* выше среднего характерен для 22% учащихся экспериментальной и контрольной школы. Для этих личностей характерно стремление к реализации собственных потенциальных возможностей и развитию умственных способностей посредством интеллектуальных занятий. Для 78% учащихся показавших средний (74%) и ниже среднего (4%) уровень самоактуализации личности экспериментальной школы такое стремление выражено слабо. Низкий и высокий уровень самоактуализации не показал ни один из учащихся.

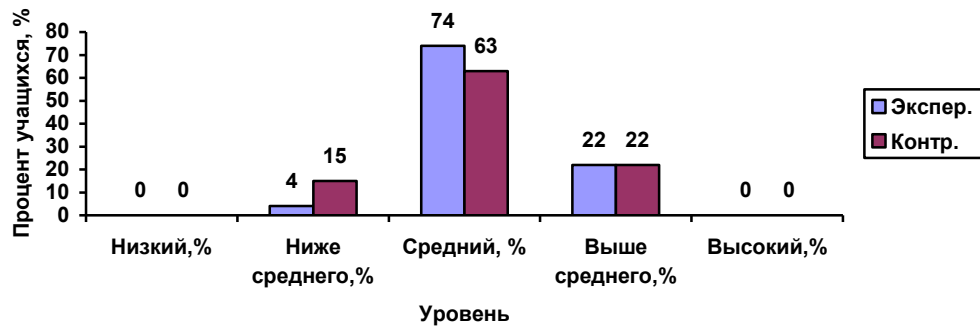


Диаграмма 6. Результаты исследования стремления к самоактуализации личности учащихся экспериментальной и контрольной школы до экспериментальной работы

Анализ данных *по шкале ориентации во времени* (диаграмма 7), показывает, что в экспериментальной школе обучается 4% и 35% учащихся с высоким и выше среднего уровнем.

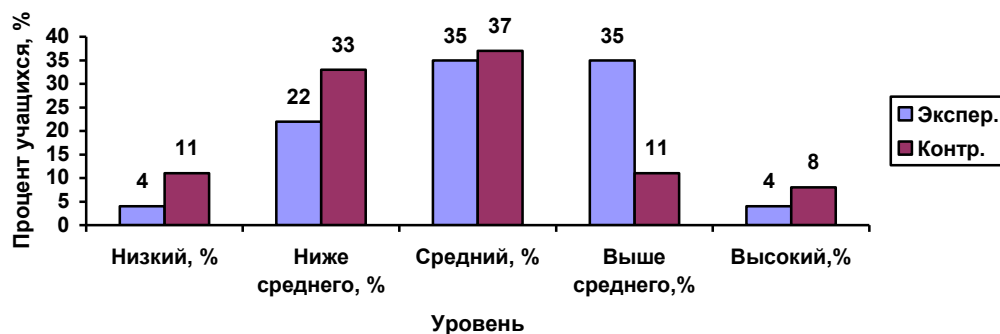


Диаграмма 7. Результаты исследования ориентации во времени личности учащихся экспериментальной и контрольной школы до экспериментальной работы

Соответственно в экспериментальной школе на 4% меньше и на 24% больше учащихся, хорошо понимающих ценность жизни «здесь и теперь», способных использовать благоприятные моменты в настоящем для собственного образования и развития, не сравнивающих свои настоящие учебные успехи с прошлыми, не идеализирующие свои успехи в будущем. В контрольной школе на 7%, на 11% и на 2% больше учащихся с низким, ниже среднего и средним уровнем ориентации во времени, эти учащиеся, невротически погруженные в прошлые переживания, мнительные и неуверенные в себе.

Данные диаграммы 8 позволяют сделать вывод, что 11% и 45% учащихся контрольной школы показывают *по шкале ценностей* уровень ниже среднего и средний, остальные 44% - выше среднего (37%) и высокий уровень (7%). Данные экспериментальной школы по шкале ценностей отличаются незначительно всего на 2% - 6%.

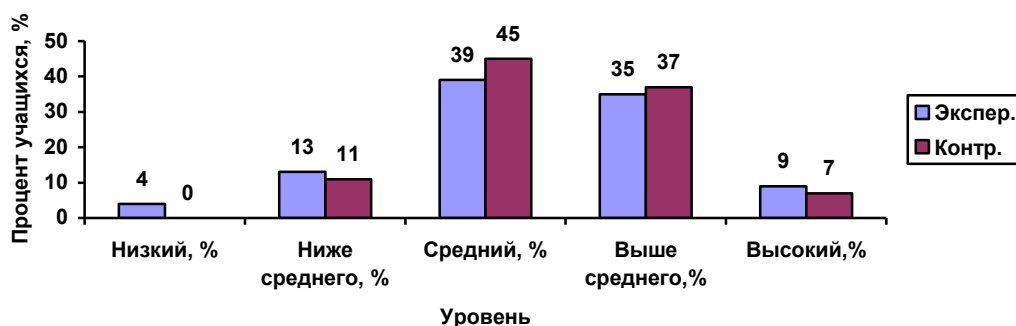


Диаграмма 8. Результаты исследования ценностей личности учащихся экспериментальной и контрольной школы до экспериментальной работы

Учащиеся экспериментальной и контрольной школы одинаково разделяют такие ценности личности, как истина, добро, красота, целостность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, самодостаточность. Они примерно одинаково предпочитают эти ценности, а значит, стремятся к гармоничной жизни и здоровым отношениям с людьми, не желают манипулировать ими в своих интересах.

Из приведенных в диаграмме 9 данных можно заключить, что 13% и 11% учащихся с высоким и выше среднего уровнем экспериментальной и контрольной школы имеют *позитивный взгляд на природу человека*, который может интерпретироваться как устойчивое основание для искренних и гармоничных межличностных отношений между учащимися, естественной симпатии и к доверию педагогам, честности, непредвзятости и доброжелательности. 9% учащихся в экспериментальной школе и 4% в контрольной школе имеют негативный взгляд (низкий уровень по данной шкале).

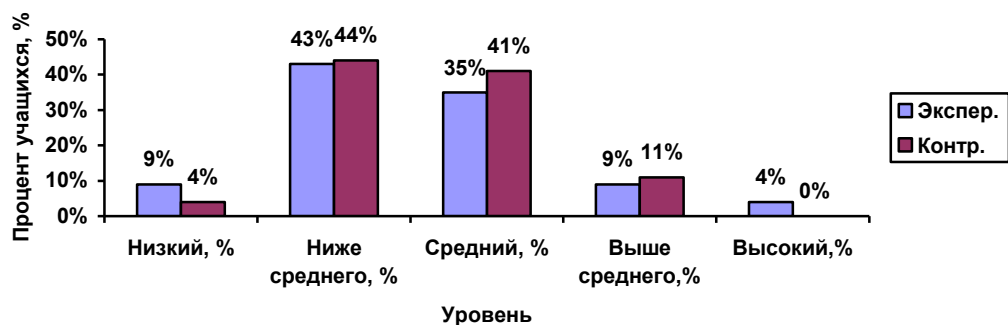


Диаграмма 9. Результаты исследования взгляда на природу человека личности учащихся экспериментальной и контрольной школы до экспериментальной работы

Из диаграммы 10 видно, что высокую и низкую потребность в познании не показал ни один из учащихся обеих школ. Только 30% учащихся из контрольной школы и 22% из экспериментальной имеют потребность в

познании выше среднего. Эти личности всегда открытые новым впечатлениям, для них характерна бескорыстная жажда нового, интерес к учебным предметам, не искажённый желанием и влечениями. Они не склонны судить, оценивать или сравнивать себя с другими.

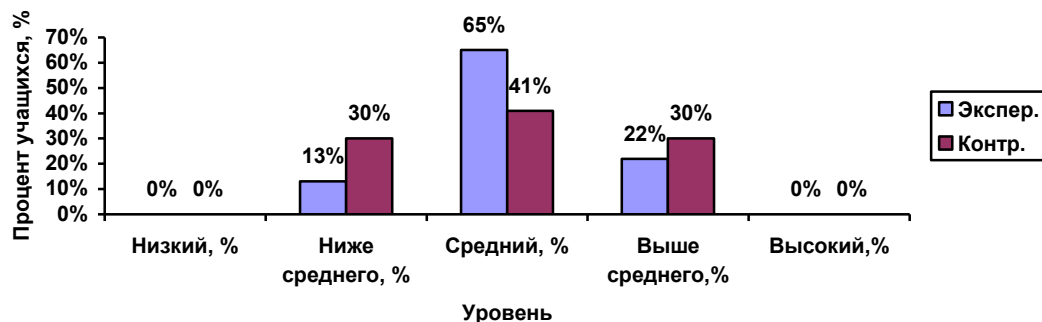


Диаграмма 10. Результаты исследования потребности в познании личности учащихся экспериментальной и контрольной школы до экспериментальной работы

Анализ данных диаграммы 11 показывает, что всего 4% учащихся экспериментальной школы показали *уровень креативности* ниже среднего и остальные 96% средний, выше среднего и высокий, в экспериментальной школе обучается на 13% и 9% больше учащихся со средним и выше среднего стремлением к творчеству, и на 7% меньше учащихся с высоким уровнем, которые могут самоактуализироваться за счет творческого отношения к жизни.

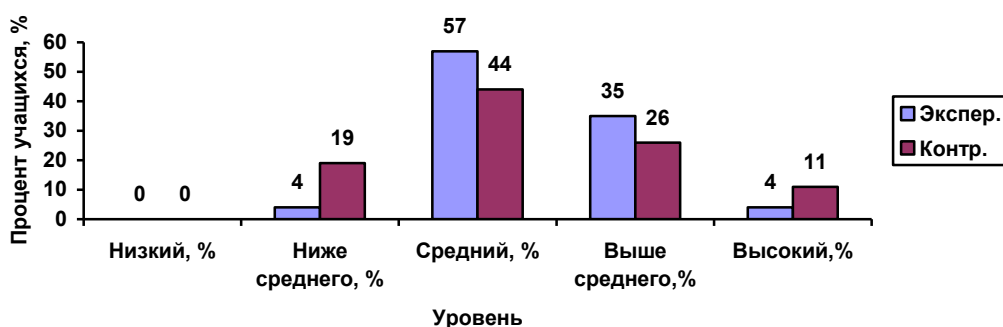


Диаграмма 11. Результаты исследования креативности (стремление к творчеству) личности учащихся контрольной и экспериментальной школы до экспериментальной работы

Данные диаграммы 12 позволяют сделать вывод, что *по шкале автономности* учащиеся экспериментальной школы показали уровень ниже среднего и средний на 13% и 24% меньше, чем в контрольной школе и выше среднего на 37% больше. 52% учащихся экспериментальной школы могут характеризоваться как личности автономные, способные опираться на себя, независимые и свободные от навязанного чужого мнения, однако это не означает отчуждение и одиночество учащихся.

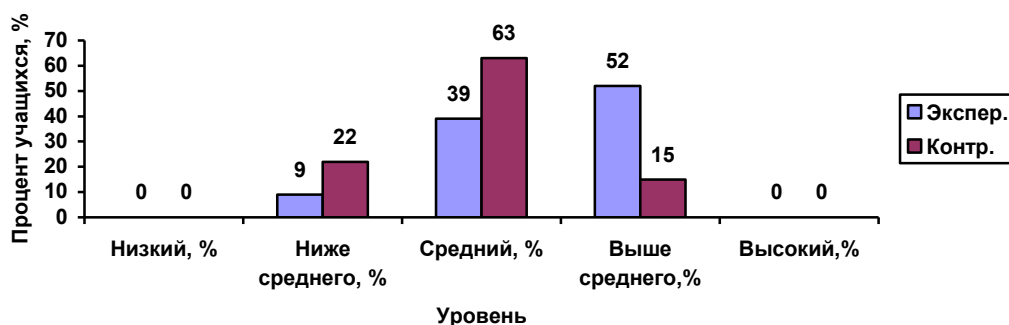


Диаграмма 12. Результаты исследования автономности личности учащихся экспериментальной и контрольной школы до экспериментальной работы

Из данных, приведенных в диаграмме 13 можно заключить, что в экспериментальной школе 61% учащихся демонстрируют средний *уровень спонтанности* и выше среднего, в контрольной школе всего 41% учащихся. 61% учащихся в экспериментальной школе уверены в себе, доверяют окружающему миру, способны к спонтанному поведению и выражению эмоций, более естественны при обучении в игре.

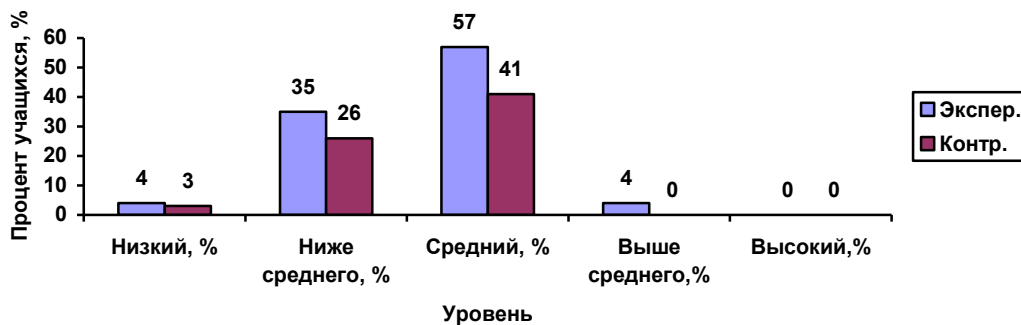


Диаграмма 13. Результаты исследования спонтанности личности учащихся экспериментальной и контрольной школы до экспериментальной работы

Данные диаграммы 14 позволяют сделать вывод, что 70% учащихся в экспериментальной школе имеют средний и выше среднего *уровень самопонимания* (по 35% на каждый уровень), что на 36% больше чем в контрольной школе. Они не склонны подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. 66% учащихся контрольной школы показали низкий и ниже среднего уровень самопонимания, для них свойственна неуверенность, ориентация на мнение окружающих.

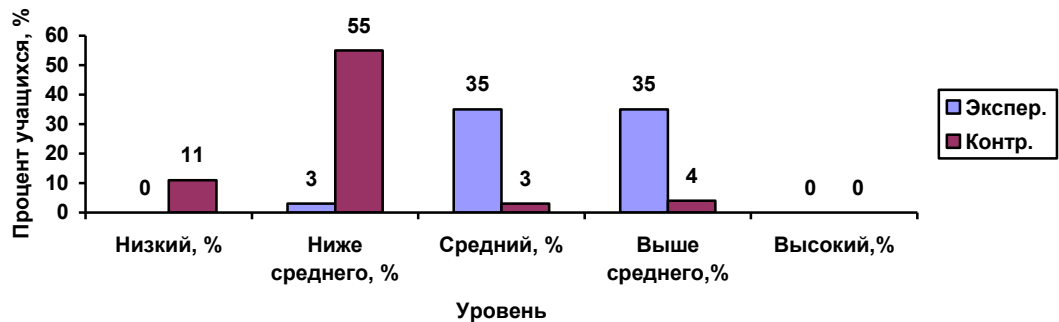


Диаграмма 14. Результаты исследования самопонимания личности учащихся экспериментальной и контрольной школы до экспериментальной работы

Из приведенных в диаграмме 15 данных можно заключить, что 35% учащихся в экспериментальной школе демонстрируют уровень выше среднего и 4% высокий *уровень аутосимпатии*. Это учащиеся с хорошо осознаваемой позитивной «Я»-концепцией, служащей источником устойчивой адекватной самооценки, они уверены в себе и самодостаточны, они не сомневаются в необходимости своей созидательной деятельности, не допускают недостойных слов и дел, принимают себя как полноценную и гармоничную личность.

4% учащихся в экспериментальной школе имеют уровень аутосимпатии ниже среднего, они могут характеризоваться как личности

невротичные, тревожные, неуверенные в себе. Они имеют негативную «Я»-концепцию, которая сопровождается неприятием себя, самоотрицанием, ощущением собственной неполноценности, негативным отношением к своим качествам. Внешне она может проявляться плохим поведением, недостойными словами, бранной лексикой, слабой успеваемостью, низкой мотивацией.

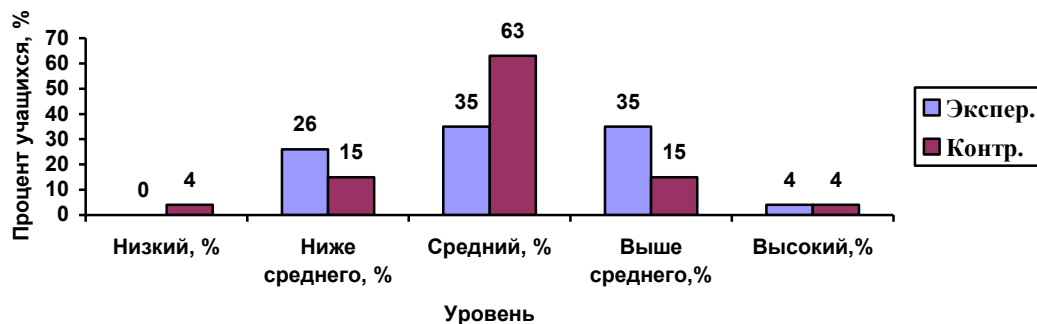


Диаграмма 15. Результаты исследования аутосимпатии личности учащихся экспериментальной и контрольной школы до и после экспериментальной работы

По шкале контактности 18% учащихся контрольной и 13% учащихся экспериментальной школы показали уровень выше среднего по шкале контактности, эти учащиеся способны к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. Низкий и высокий уровень не показал ни один учащийся (диаграмма 16).

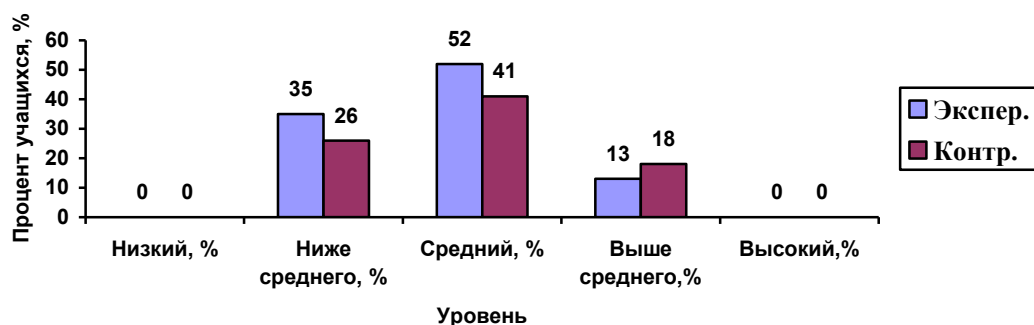


Диаграмма 16. Результаты исследования контактности личности учащихся экспериментальной и контрольной школы до экспериментальной работы

Из диаграммы 17 мы видим, что 7% и 17% учащихся контрольной и экспериментальной школы соответственно имеют высокие показатели *гибкости в общении*, что свидетельствует их об аутентичном взаимодействии с окружающими, способности к самораскрытию. Они ориентированы на личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляциям, не смешивают самораскрытие личности с самопредъявлением - стратегией и тактикой управления производимым впечатлением. 7% учащихся в экспериментальной школе имеют низкие показатели, которые характерны для людей ригидных, не уверенных в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие.

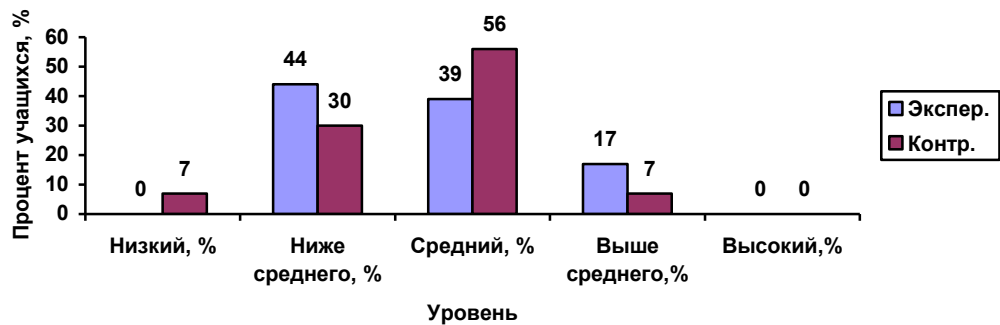


Диаграмма 17. Результаты исследования гибкости в общении личности учащихся экспериментальной и контрольной школы до экспериментальной работы

Полученные данные свидетельствуют о том, что учащиеся экспериментальной школы могут характеризоваться как личности автономные, способные опираться на себя, независимые и свободные от навязанного чужого мнения, не склонные подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. Можно утверждать, что они не допускают недостойных слов и дел, способны к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, к спонтанному поведению и выражению эмоций, относятся с естественной симпатией и доверием к педагогам, используют благоприятные моменты в настоящем для собственного образования и развития. Для учащихся контрольной школы

характерна жажда нового, интерес к учебным предметам, но они могут быть склонны к погружению в прошлые переживания и не уверены в себе.

По итогам первого *констатирующего этапа* эксперимента, заключающегося в проведении психолого-педагогической экспертизы образовательной среды экспериментальной школы, проведении диагностики исходного уровня самоактуализации личности учащегося контрольной и экспериментальной школы можно сделать следующие выводы.

Моделирование образовательной среды экспериментальной школы на основе личностно-центрированного подхода может быть успешным, потому что образовательная среда экспериментальной школы является интенсивной, осознаваемой, эмоциональной, доминантной, активной, мобильной. По результатам выявления субъективного отношения учащихся экспериментальной школы к ее образовательной среде эмоциональный компонент, характеризующий отношение «нравится - не нравится» у экспериментальной школы составляет 60%, что на 22% выше контрольной школы. Образовательная среда экспериментальной школы наполнена благоприятными условиями, влияниями и возможностями для развития личности учащегося как субъекта образовательной среды (его самоактуализации, становлению позитивной «Я»-концепции, адекватной самооценки, развитию коммуникативных и организаторских способностей).

Отсутствие единой концепции экспериментальной школы снижает степень обобщенности данной среды, не позволяет педагогам экспериментальной школы работать как команда единомышленников. Поэтому целью нашего исследования стала теоретическая разработка модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода. Совершенствование образовательной среды экспериментальной школы с помощью ее моделирования на основе личностно-центрированного подхода необходимо осуществлять одновременно с созданием позитивного отношения субъектов среды к

экспериментальной школе, через поддержку их личной заинтересованности в ее развитии.

2.2. Реализация модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода

В первом параграфе второй главы нами были решены первые две задачи экспериментальной части нашего педагогического исследования. Они включали выявление субъективного отношения учащихся экспериментальной школы к ее образовательной среде, определение исходного уровня самоактуализации личности учащихся экспериментальной и контрольной школы. После анализа и интерпретации полученных результатов мы перешли к следующей задаче нашего исследования, вошедшей в *преобразующий* этап эксперимента – апробации модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода.

Преобразующий этап включал моделирование образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода с помощью реализации педагогических условий: обеспечение авторизованности и субъектности образования; обеспечение аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося, осуществление педагогической поддержки и фасилитации учения.

Рассмотрим процесс моделирования более подробно. Моделирование образовательной среды экспериментальной школы на основе личностно-центрированного подхода осуществлялось в 9-11 классах экспериментальной школы в рамках изучения следующих общеобразовательных предметов «География», «Физика», «Информатика и ИКТ», а также факультативных курсов «Информация и программирование», «Компьютерная графика», специально организованного цикла занятий с учащимися экспериментальной школы. В экспериментальной работе принимали участие следующие

педагоги - Федорова Анастасия Павловна (педагог - психолог, стаж работы 12 лет), Гужова Светлана Викторовна (преподаватель географии, стаж работы 33 года), Литвинова Ирина Викторовна (преподаватель физики, стаж работы 29 лет), Литвинова Жанна Борисовна (преподаватель информатики, стаж работы 10 лет), показавшие очень высокий уровень эмпатии.

Рассмотрим реализацию педагогических условий последовательно. Моделирование психо-дидактического компонента образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода осуществлялось на основе первого условия – *обеспечение авторизованности и субъектности образования*. Основная цель моделирования данного компонента образовательной среды заключалась в помощи каждому учащемуся экспериментальной школы раскрыть личностный потенциал, проявить познавательную активность, самостоятельность и ответственность, задействовать субъективный опыт.

В качестве образовательных стратегий, согласовывающихся с концепцией личностно-центрированного подхода, нами были внедрены отдельные элементы «индивидуальных образовательных траекторий» и «индивидуальных образовательных маршрутов» А.В. Хуторского [175], «индивидуальных траекторий развития» И.С. Якиманской [183, с.70].

А.В. Хуторской считает, что «индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании». По его мнению, она должна включать 5 этапов деятельности учащегося, позволяющих обеспечить его индивидуальную траекторию в конкретной образовательной области, это: цели - план - деятельность – рефлексия - сопоставление полученных продуктов с целями – самооценка [175].

В свою очередь построение «индивидуальных траекторий развития» учащихся (по И.С. Якиманской) необходимо осуществлять в двух направлениях, первое в направлении приспособляемости (адаптивности) к требованиям образования, а второе в направлении креативности,

«позволяющей ему искать и находить выход из наличной ситуации, преодолевать ее, строить для себя новую с опорой на имеющиеся в индивидуальном опыте знания, способы, действия» [183, с.70].

Подчеркнем, что *индивидуальная образовательная траектория* обладает более широким значением в сравнении с индивидуальным образовательным маршрутом. Она включает *содержательный* (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальный образовательный маршрут); *деятельностный* (специальные педагогические технологии); *процессуальный* (организационный) аспекты.

Анализ литературы [24], [63], [151], [175] показывает, что индивидуальная образовательная траектория предусматривает наличие индивидуального образовательного маршрута (содержательный компонент), а также разработанный способ его реализации (организация образовательного процесса).

Индивидуальная образовательная траектория, кроме индивидуального образовательного маршрута учащегося может включать его образовательные цели и задачи, индивидуальный учебный план, расписание дополнительных занятий, успехи и т.д. Пример индивидуального образовательного маршрута, индивидуальной образовательной траектории и самоанализ приведен в *приложении 6-8*.

Так как, процесс учения К.Р. Роджерс понимал, прежде всего, как «ненасытную любознательность, которая движет умом подростка, стремящегося усвоить все, что он может увидеть или услышать или прочитать по теме, имеющей для него личностный смысл» [132, с. 81].

С целью создания образовательной среды учитывающей цели и мотивы учащегося, его субъективный опыт и интересы, а также его личностные особенности и возможности, нами в *содержание* психо-дидактического компонента образовательной среды вводились «заинтересовывающие», эмоционально-нравственные ситуации, разработанные с учетом

особенностей возраста, жизненного опыта учащихся, их интересов к технике, спорту, космосу, приключенческой литературе и т.д.

В качестве методик определения познавательной самостоятельности учащихся, оценки образовательных потребностей, предпочитаемых видов деятельности нами использовались беседы, анкетирование (анкета «Моя учеба»), интервью, сочинения «Мои мысли о школе», эссе «Мой идеальный день», методики «Мое свободное время», «Незаконченное предложение» и другие методики и приемы (*приложение 9*).

При выборе учебных вопросов и заданий, рассматриваемых на занятиях, мы учитывали их следующие характеристики – они не должны иметь однозначного ответа или решения, быть полезными для учащихся и носить практический характер, быть связаны с жизнью учащегося и его субъективным опытом, вызывать познавательный интерес.

Учащимся мы предоставляли возможность выбора, проявления творчества, развития познавательной самостоятельности, самоконтроля, рефлексии с помощью различных методик, в том числе с помощью методики «Свободный выбор задания» (*приложение 9*).

Также, например, в процессе изучения курса физики в качестве тем практических и лабораторных работ, экспериментов и проектов учащимся предлагались следующие: «Определение объема и плотности своего тела», «Вычисление объема своего тела», «Определение площади поверхности своего тела», «Определение силы давления атмосферы на свое тело», «Определение средней длины шага», «Определение средней скорости движения», «Определение давления своего тела на поверхность», «Определение силы рук при выполнении упражнений на перекладине», «Определении работы и мощности рук», «Определении механической работы при подъеме штанги», «Определение механической работы при прыжке в высоту», «Определение средней мощности, развиваемой при беге на дистанцию 60м», «Определение средней мощности, развиваемой при

приседании», «Измерение мощности, развиваемой при подъеме по лестнице», «Изучение свойств глаза» [39, с.67-76].

Методы организации и осуществления познавательной деятельности - словесные (рассказ, лекция), наглядные (иллюстрация, демонстрация), репродуктивные (заучивание, воспроизведение по образцу) нами были исключены, как малоэффективные и в целом несоответствующие основным идеям личностно-центрированного подхода. Классификация методов обучения приведена по Ю.К. Бабанскому [7].

Для стимулирования учащихся вырабатывать собственные взгляды и использовать знания в решении практических задач мы отдавали предпочтение следующим формам и приемам образования – познавательным играм, моделированию проблемных и жизненных ситуаций, учебным дискуссиям, критическому анализу проблем, конструированию и высказыванию собственного мнения, приобретению личного опыта, созданию ситуации успеха.

Данное педагогическое условие также предполагало организацию учебных занятий на основе *интерактивных методов* учения. Напомним, интерактивные методы (с англ. «interactive»: «inter» означает «между», «меж»; «active» — от «act» - действовать, действие), предполагают самостоятельное и ответственное учение, обучение в сотрудничестве. Но подчеркнем, что эффективность использования *интерактивных методов* зависит от результативности сотрудничества, межличностного общения, умения учащихся активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия. Поэтому образование, предполагающее активную роль обучающегося как субъекта собственного развития, предъявляет определенные требования к его личности, в частности он должен обладать высоким уровнем развития коммуникативных и организаторских способностей.

В общем смысле под *способностью* понимают «совокупность свойств, которая служит условием успеха в определенной области» и

«индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности» [74]. Способности личности учащегося это не сумма знаний, умений и навыков. По мнению Б.М. Теплова «...способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной предметной деятельности» и в ней же создается [154].

Коммуникативные способности это комплекс взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной уровень взаимодействия человека с окружающими [114]. Под *организаторскими способностями* понимают «способности, связанные с организацией какого-либо дела и с совместной деятельностью людей, направленной на его выполнение» [100].

Рассмотрим результаты исследования коммуникативных и организаторских способностей учащихся экспериментальной школы (таблица 7) с помощью анкеты, позволяющей оценить уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей (автор Б.А. Федоришин) [122] (*приложение 10*).

Данные таблицы 7 и диаграммы 18 позволили заключить, что 48% учащихся экспериментальной школы имеют развитые коммуникативные способности (высокий и очень высокий уровень), они умеют слушать и понимать собеседника, налаживать хорошие личные и деловые взаимоотношения, отстаивать свою точку зрения. 28% учащихся экспериментальной школы (высокий и очень высокий уровень) могут преуспеть в сфере управления, планировании и организации мероприятий.

Таблица 7. Результаты исследования уровня развития коммуникативных и организаторских способностей учащихся экспериментальной школы

Вид способностей	Уровень развития способностей				
	Низкий, %	Ниже среднего, %	Средний, %	Высокий, %	Очень высокий, %
Коммуникативные, %	17(29%)	2(4%)	11(19%)	11(19%)	17(29%)
Организаторские, %	17(29%)	17(29%)	8(14%)	8(14%)	8(14%)

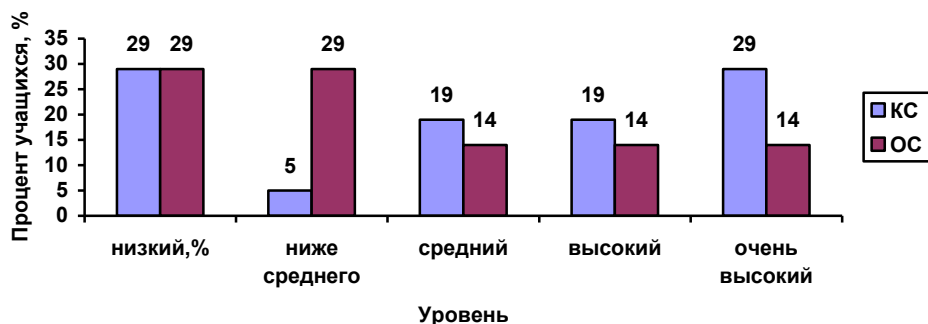


Диаграмма 18. Результаты исследования уровня развития коммуникативных и организаторских способностей учащихся экспериментальной школы

Они могут характеризоваться как личности тактичные, требовательные к себе и другим, способные сохранять самообладание и критичность ума. 34% учащихся экспериментальной школы (с низким уровнем и ниже среднего) могут теряться, смущаться, чувствовать себя неуверенно в различных ситуациях, не знают, как вести себя и что отвечать людям, если они обращаются к ним. 58% учащихся экспериментальной школы (низкий уровень и ниже среднего) не обладают способностями к организаторской деятельности, не способны заражать и активизировать других, для них не характерна инициативность и настойчивость.

Для 34% учащихся, не имеющих хорошо развитых коммуникативных способностей и 58% учащихся, не обладающих способностями к организаторской деятельности, образовательный процесс был организован на основе малой группы - «диады», постепенно расширенной до 5 человек. Именно такой количественный состав малой группы оптимален для продуктивного обмена мнениями и предоставления возможности участвовать в работе и внести свой вклад каждому учащемуся. Работа в группах позволила активно взаимодействовать, работать в сотрудничестве, приобрести умение слушать и поддерживать, уважать права и мнение других учащихся, идти на компромисс и выходить из конфликта всем учащимся

независимо от уровня развития их коммуникативных и организаторских способностей.

В качестве приемов создания «диад», «триад» и малых групп мы давали следующие инструкции учащимся: «найдите себе партнера или пару, с кем бы вам хотелось работать в течение следующих 10 минут», «выберете себе в партнеры того, с кем вы еще не работали вместе», «выберете себе пару, найдите себе другую пару и объединитесь в группу из четырех человек», «разбейтесь на группы по два, три или пять человек примерно одинакового роста», «объединитесь в группы по два, три или пять человек примерно одинакового роста, или родились в одном и том же месяце» и т.д. [103, с. 68 – 81].

Нами также использовались *приемы и стратегии развития критического мышления*, полностью согласующиеся с концепцией личностно-центрированного подхода - «Кластеры», «ИНСЕРТ», «Двухчастный дневник», «ИДЕАЛ» и др. (*приложение 11*).

Особенностью данных приемов и методик является то, что обучающийся осуществляет контроль, с учетом реальных и конкретных целей, определяет направление собственного развития и конечный результат образования. Критическое мышление в современном динамичном мире становится точкой опоры для мышления человека, естественным способом его взаимодействия с идеями и информацией, в том числе проблемой выбора информации, ее критической оценки, осмысления, применения [49].

Личностно-центрированный подход, являясь гуманистическим, предполагает личностную вовлечённость ученика в процесс учения: ученик в нём инициативен и самостоятелен, он учится осмысленно, его любознательность поощряется. Приемы и стратегии развития критического мышления, согласуются с концепцией личностно-центрированного подхода т.к. предполагают роль педагога, не как «транслятора» информации, а в качестве помощника ребенка в овладении способами самостоятельной работы. Обучающийся находится не в позицию объекта, которого

контролирует и направляет педагог, а в позицию субъекта собственного образования. Образовательный процесс становится процессом решения самых разных проблем, овладевая методиками критического мышления, ребенок творчески самореализуется, личностно растет. Его больше не просто знакомят с информацией в книгах или учебниках, он сам оценивает ее с различных точек зрения, определяет ее объективность, достоверность, полноту, актуальность, ценность.

Включение приемов и стратегий развития критического мышление в моделирование психо-дидактического *компонента* образовательной среды экспериментальной школы, с одной стороны, позволил нам оценить и развить когнитивные способности учащихся и провести рефлексию их познавательной деятельности, а с другой, они стали основой дальнейшего планирования и проведения занятий.

Отличным аналогом традиционных лекций или монолога, рассказа педагога стала самостоятельная работа с учебником или выполнение заданий с помощью тренажеров и программированное обучение. Решение дифференцированных заданий на основе программных продуктов для учащихся со слабыми знаниями и не имеющих навыков решения проблемных задач или высокомотивированных учеников стало наилучшим методом.

По мнению В.В. Рубцова «компьютерная обучающая среда» является наиболее гибкой и управляемой, предоставляет возможность учащемуся активно строить и оперативно изменять свою учебную деятельность, выбирать тип учебного действия, темп его выполнения, уровень сложности задания, предоставляет возможность возврата к исходным действиям. В личностно-центрированном образовании «компьютер является эффективным и тонким средством объективации всех компонентов учебной деятельности, что ему трудно подобрать аналог в практике обучения» [138].

Применение элементов программированного обучения, в том числе электронных тренажеров не противоречит концепции личностно-

центрированного подхода, прежде всего тем, что они позволяют активизировать самостоятельную работу учащегося по освоению учебного материала, повысить мотивацию, создают ситуацию успеха, так как содержат наводящие вопросы и подсказки, предоставляют возможность повторного решения задания или переход на другой уровень сложности. Электронные тренажеры способствуют дисциплинированности и самоорганизации деятельности учащихся.

В процессе моделирования образовательной среды экспериментальной школы на основе лично-центрированного подхода мы уделяли внимание *дистанционной составляющей*, именно благодаря ей учащиеся получили возможность дистанционного обучения, участвовать в международных олимпиадах, конкурсах, телеконференциях, получать дополнительную информацию, участвовать в дискуссиях по различным тематикам, устанавливать личные контакты с учителями и учениками из разных стран. Например, онлайн-школа «Фоксфорд» (ранее «100ЕГЭ»), позволяет учащимся 5–11 классов не только подтянуть или углубить знания, подготовиться к успешной сдаче ГИА и ЕГЭ, но и поучаствовать в предметных олимпиадах.

Способ оценивания знаний учащихся как процесс сравнения уровня знаний учащихся с эталонами, которые представлены в учебной программе, сравнение успехов учеников между собой, афиширование достижений учащихся, выставление в классе «экранов успеваемости» может привести к формированию заниженной самооценки учащихся и испортить межличностные отношения между учащимися, снизить учебную мотивацию.

При оценивании учащихся мы использовали элементы рейтингового способа оценивания, такие как сравнение уровня знаний ребенка с его прошлыми заслугами, фиксация достигнутых результатов, внешнее оформление работы, ее публичная защита и представление, умение ответить на вопросы, проявленное творчество, активность и самостоятельность ребенка, умение работать в команде и др.

Рейтинг – это (от англ. rating — оценка, порядок, классификация) — термин, обозначающий субъективную оценку какого-либо явления по заданной шкале [74].

Особенностью рейтинговой системы является то, что каждый учащийся в течение урока или темы набирает определенное количество баллов, причем учитывается степень его активности на уроке, количество затраченных усилий на подготовку и др. Успехи ученика мы фиксировали в рейтинговой таблице, в которой переводили в традиционную оценочную шкалу (отметку) путем наложения полученных баллов на заранее выбранную интервальную шкалу, где каждому интервалу соответствует определенная отметка.

Пример «Листа индивидуальных достижений» учащегося приведен в *приложении 12*. В *приложении 12* приведен бальный лист рейтинговой системы оценки знаний учащихся по предмету география, позволяющий оценить различные виды образовательной деятельности учащихся, такие как устный ответ, работа с учебником, дополнения ответов других учащихся, работа с контурной картой, выполнение рисунков, практическая работа, творческая работа, тест, контрольная работа. Также представлена шкала перевода баллов в традиционную 5-ти бальную систему оценивания. В *приложении 12* приведен бальный лист рейтинговой системы оценки знаний учащихся по предмету физика.

К несомненным достоинствам рейтинга мы отнести следующее. Он позволяет учитывать целостно образовательную деятельность ребенка, его настоящие и прошлые успехи, избежать неудовлетворительных оценок, снижающих мотивацию и повышающих учебную тревожность. *Рейтинговая система оценки знаний* способствовала свободной конкуренции между учащимися, повысила активность, способствовала динамике, насыщенности и эффективности занятий.

Особое внимание мы уделяли возможности провести самооценку и самоанализ собственной деятельности учащимися, которую мы осуществляли с помощью *рефлексии*. Цель проведения *рефлексии* (от лат.

reflexio - обращение назад) — способность человеческого мышления к критическому самоанализу [54]), поделиться собственными размышлениями и идеями по проблеме, сформулированной на занятии.

Для оценки настроения, эмоционального восприятия учебного материала нами использовались приемы *эмоциональной рефлексии* - газета «Твое мнение», приемы *рефлексии деятельности* с целью осмысления учащимися видов и способов учебной работы, анализа собственной активности и выявления пробелов - «Яблоня», «Лесенка успеха», «Рефлексивная мишень» и др., приемы *рефлексии содержания материала*, позволяющие учащимся осознать содержание пройденного материала и оценить эффективность собственной работы на занятии «Незаконченные предложения», «Ответы на вопросы», «Три М» (*приложение 13*).

Оценка результативности *моделирования психо-дидактического компонента* образовательной среды экспериментальной школы на основе личностно-центрированного подхода нами проводилась с помощью выявления ведущих, доминирующих мотивов в мотивационной сфере учащихся.

В качестве методики нами была выбрана методика «Изучение мотивационной сферы учащихся» (М.В.Матюхина). Данная методика является развивающей и помогает школьникам осознать собственные мотивы в учебе [9, с.139-141]. При обработке и интерпретации результатов теста нами учитывались только случаи совпадения, когда в двух или трех сериях у испытуемого наблюдались одинаковые ответы, в противном случае, выбор мы считали случайным и не учитывали (график 2).

Доминирующими мотивами учащихся являются *социальные мотивы*, заложенные в учебной деятельности - широкие социальные, в том числе *мотивы самоопределения и самосовершенствования* («Хочу окончить школу и учиться дальше» 87%, «Понимаю, что знания мне нужны для будущего» 91%), и *мотивация престижа* («Хочу занять достойное место среди товарищей» 74%), узколичностные - *мотивы благополучия* («Хочу получать

хорошие отметки» 96%, «Хочу, чтобы товарищи всегда были хорошего мнения обо мне» 70%), учебно-познавательные мотивы, связанные с содержанием и процессом учения («Люблю узнавать новое» 65%). Отметим, что *мотивация избегания неприятностей* не была выбрана ни одним учащимся («Хочу, чтобы товарищи по классу не осуждали меня за плохое учение» 0%, «Хочу, чтобы не ругали родители и учителя» 0%, «Не хочу получать плохие отметки» 0%).

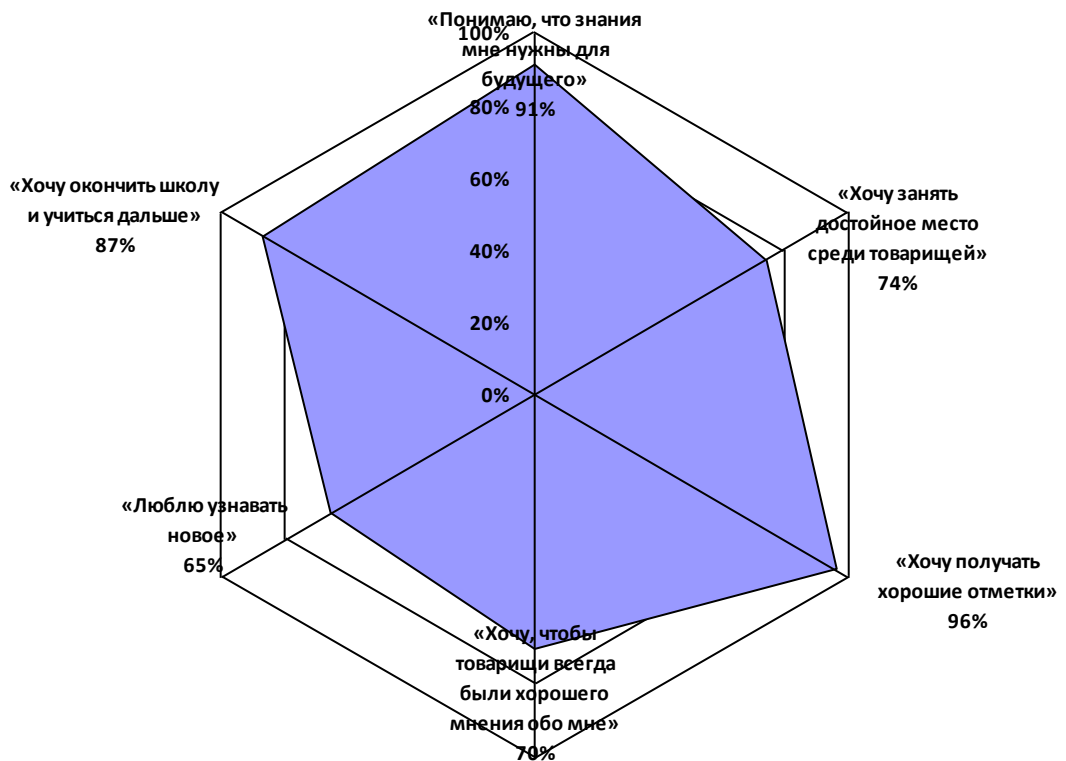


График 2. Результаты изучения мотивационной сферы учащихся в ходе экспериментальной работы

Среди ответов учащихся набравших менее 52% были также - «Стремлюсь быстро и точно выполнять требования учителя», «Хочу быть культурным и развитым человеком», «Хочу получить одобрение учителей и родителей», «Нравится, когда учитель рассказывает интересное», «Люблю выполнять сложные задания и преодолевать трудности».

Учащиеся, рассуждая на предложенную тему «Мои мысли о школе», отвечая на вопрос «Что бы я хотел пожелать своей школе?» давали следующие ответы – «Хочу, чтобы школа работала много лет», «Желаю

найти больше социальных партнеров для проведения различных праздников и мероприятий», «Пусть выпускники школы чаще вспоминают о школе», «Государству необходимо больше заботиться о школах, внимательнее и с уважением относиться к учителям», «Учащиеся должны беречь и аккуратнее относиться к пространству школы». Исходя из полученных результатов анкетирования, можно сделать вывод, что у большей части учащихся экспериментальной школы имеется положительная учебная мотивация, положительное отношение к своей школе, активная жизненная позиция, выражающаяся в бережном, внимательном, чутком отношении и преобразовании окружающего мира.

Моделирование *социального компонента* образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода осуществлялось на основе следующего педагогического условия. С целью осуществления *обеспечения аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося* в образовательном процессе нами в качестве основных правил создания благоприятной атмосферы использовались следующие рекомендации К.Р. Роджерса.

По мнению К.Р. Роджерса существуют три условия, которые образуют климат, обеспечивающий рост и развитие личности. Они применимы в отношениях между терапевтом и клиентом, родителем и ребенком, лидером и группой, учителем и учащимся, руководителем и подчиненным. Первым условием является подлинность, искренность или конгруэнтность. Второй установкой является принятие, забота или признание - безусловное позитивное принятие. Третьим аспектом отношений должно быть эмпатическое понимание [131, с. 197-198].

В соответствии с «Некоторыми существенными итогами моего познания людей» Карлом Роджерсом [130] мы отказались от оценок результатов образовательной деятельности и поступков учащихся, таких как «это правильно», «это глупо», «это ненормально», «это неразумно», «это неверно», «это нехорошо».

Процесс моделирования *социального компонента* образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода включал реализацию условия - *осуществления педагогической поддержки и фасилитации учения*. В процессе реализации данного условия мы обращались к опыту Е.В. Бондаревской [16,17], О.С. Газмана [33,34], Ф.Г. Зимбардо [50], Я.А. Корчака [72], Н.Б. Крыловой [75-78], К.Р. Роджерса [128-135], С.И. Поповой [119], В.А. Сухомлинского [152, 153], Л.И. Тимониной [155] и др.

В процессе моделирования *социального компонента образовательной среды* особое внимание нами уделялось организации сотрудничества, сообучению, конструктивному общению всех участников – субъектов среды. Каждый учащийся, не зависимо уровня развития его коммуникативных и организаторских способностей, получил возможность в малой группе активно взаимодействовать, сотрудничать и общаться с другими учащимися, что бывает затруднительно или невозможно в большом коллективе.

Для этого мы давали учащимся следующие правила «Как работать в группе», «Правила общения в группе». Их содержание: «Запомни и соблюдай простые правила: 1. Уважай своего товарища. 2. Умей каждого выслушать. 3. Не согласен – предлагай!». «Правила общения в группе: 1. Внимательно слушай говорящего. 2. Смотри на говорящего. 3. Не перебивай говорящего. 4. Уважай мнение других. 5. Говори ясно, чётко, кратко. 6. В группе все равны. 7. Наш успех в содружестве».

Организация совместной деятельности учащихся, прежде всего, была направлена на повышение комфортности образовательного процесса, создание атмосферы свободы и ответственности, повышение мотивации учения и уверенности в достижении целей, развитие культуры межличностного общения, расширение открытости и доброжелательности, снижение вероятности возникновения конфликтов.

Анкета «Анализ удовлетворенности подростков жизнью в детском коллективе» [103] показала, что учащимися были выбраны следующие

утверждения, для характеристики своего отношения к образовательной среде экспериментальной школы, в том числе ее социального компонента: «Я жду наступления нового дня в классе с радостью» (96%), «В школе у меня обычно хорошее настроение» (91%), «В нашем классе хороший коллектив» (63%), «К ученикам класса можно обратиться за советом и помощью» (78%), «У меня хорошие отношения с классным руководителем» (82%), «В классе я всегда могу свободно высказывать свое мнение» (74%), «Я считаю, что в школе и в классе созданы условия для развития моих интересов и способностей» (91%), «У меня есть любимые дела в жизни класса» (83%), «Я считаю, что школа по-настоящему готовит меня к самостоятельной жизни» (87%), «Мне интересно придумывать и проводить новые дела с классом» (65%).

Современных школьников волнуют такие вопросы: как узнать себя и развить свои способности, как лучше учиться и получить образование, как научиться ладить с людьми и др., учащиеся экспериментальной школы не являются в этом исключением. Поэтому так актуальны неформальные беседы, уроки на актуальные, жизненные, социальные темы, обмен мнениями [32, с. 66]. Особенность методики проведения таких занятий заключается в том, что в его основе стоит проблемный, спорный основной вопрос и частный, требующий примера, конкретного случая, который можно проанализировать [32, с. 66-68].

В целях реализации условия *осуществления педагогической поддержки и фасилитации учения* в рамках моделирования социального компонента образовательной среды экспериментальной школы на основе личностно-центрированного подхода нами был разработан и проведен цикл занятий с учащимися экспериментальной школы.

Цель разработки данного цикла занятий – способствовать становлению личности учащегося, осознавшего собственную самооценку, способного планировать собственную жизнь, проявлять самостоятельность в принятии решений, успешно адаптироваться в современном мире, выражать собственное мнение и творчески самовыражаться, заниматься самопознанием

и саморазвитием на основе нравственных ценностей и ведущих жизненных ориентиров (таблица 9).

Таблица 9. Программа занятий с учащимися экспериментальной школы

№ п/п	Тема занятия	Идеи занятия	Основные понятия
1.	Что такое мой характер?	Создание учащимися проекции сегодняшнего нравственного облика человека на его будущее и будущее близких людей и родных людей.	Характер, достоинство, недостаток, нравственный выбор, конфликтность и бесконфликтное поведение.
2.	Мой личностный рост	Осознание учащимися способности делать свой жизненный выбор и нести за него ответственность.	Иерархия потребностей, самоактуализация, саморегуляция, мотивация, потребность, личностный рост.
3.	Гении, таланты и я среди них!?	Проявление учащимися своих творческих способности в школе и за ее пределами	Талант, способности, креативность, творчество.
4.	Можно быть свободным без ответственности?!	Понимание учащимися возможности делать свой жизненный выбор и нести за него ответственность	Свобода, ответственность, демократия, чувство собственного достоинства, право и обязанность.
5.	Как научить себя учиться?	Разъяснение необходимости разумного сочетания интеллектуального и физического развития для достижения гармонии в своем развитии	Самостоятельность, саморазвитие, инициатива, активность, пассивность.
6.	О способностях от А до Я	Создание условий для осознания учащимися развития собственного интеллекта необходимого для успешного будущего	Интеллект, способности человека, любознательность, кругозор, интерес.
7.	Вверх по лестнице жизни	Оказание помощи учащимися в принятии нравственных ценностей и обусловленных ими принципов поведения.	Ценности, настоящие ценности, мнимые ценности, успех, мечта, нравственный выбор.
8.	Мои жизненные планы	Поддержка учащихся в конструктивном взаимодействии с окружающей средой, стремлении совершенствовать себя.	Цель, целеустремленность, дисциплинированность, ответственность, трудолюбие,
9.	Я и другие	Поощрение стремления учащихся искренне и	Коллектив, взаимодействие, уважение, содействие,

		открыто общаться.	коммуникация, эмпатия, общение.
10.	Капитан своей жизни	Создание качественной деятельности учащихся в планировании собственных дел и стремлении полезно проводить время.	Режим дня, саморегуляция, рефлексия, тайм менеджмент.
11.	Я – личность	Поощрение инициативы и стремления учащихся к самосовершенствованию.	Индивидуальность, уникальность, идентификация, самоуважение, одиночество, открытость, закрытость.
12.	Если мнения разделились...	Поддержка стремления учащихся сохранять собственное здоровье и преодолеть вредные привычки.	Здоровье, физическое, психическое здоровье, болезнь, привычка победа над собой, стремление.

В цикле занятий учащиеся получили возможность разрешить собственные проблемы, которые волнуют и интересуют именно их. Рассмотрим фрагменты занятия «*Капитан своей жизни*» проведенного нами в рамках экспериментальной работы, основная идея которого - способствовать качественной деятельности учащихся в планировании собственной деятельности и стремлении рационально проводить свободное время (*приложение 14, 15*).

В качестве метода проведения занятия нами был выбран *метод активного диалога*, предполагающий диалог и создающий новую педагогическую сферу в системе образования, которая «не приемлет назидания, указания, господства и подчинения» [80].

Главным и основным требованием к организации занятия на основе *метода активного диалога* является то, что учащиеся должны решать проблемы, поставленные ими самими. Отметим, что на одном из занятий получила освещение проблема, волнующая 62% учащихся экспериментальной школы – нехватка свободного времени. Следствием, которой являются недосыпания, частые переутомления, оказывающие отрицательное влияние на их личную и духовную жизнь и здоровье. В рамках подготовительной групповой работы к занятию учащиеся определили

проблему. С целью соблюдения принципа индивидуального и группового обучения на занятии учащимся были предложены задания, предполагающие как самостоятельную, так и коллективную работу. Проведение занятия методом активного диалога позволяет достичь поставленных целей только при условии комплексного использования различных методов активного обучения.

Фасилитация изменения и учения «основывается не на преподавательских навыках лидера, не на его знаниях в определенной области, не на планировании учебной программы, не на аудиовизуальных средствах или программированном обучении, не на лекциях и демонстрациях и не на обилии книг, хотя каждый из этих факторов может так или иначе использоваться как ценный ресурс». Под ресурсами, К.Р. Роджерс понимал, не только книги, статьи, рабочее помещение, лаборатории и оборудование, инструменты, карты, фильмы, звукозаписи, но человеческие ресурсы – специалистов и самым важным ресурсом он считал учителя: «Позволяя ученикам познать самих себя как людей, делая доступными для них знания и опыт, учитель способен оказать им помощь без принуждения» [132].

С целью осуществления взаимной «фасилитации», уменьшении страха и защитных реакций учащегося педагоги должны создавать «такой климат на занятиях, в котором свободно могут выражаться чувства и высказываться мнения, отличные друг от друга и от мнения лектора». Для получения целостного представления, изучения основных мотивов учащихся при постановке педагогических целей и задач нами использовались «листки обратной связи» [130].

В качестве непосредственного методического материала при подготовке и проведении цикла занятий с учащимися экспериментальной группы выступили учебно-методические пособия, справочники для педагогов, сборники тестов, задач и упражнений Н.К. Винокуровой [29], Е.К. Григальчик [42], Л.Д. Гуткиной [149] Н.И. Дереклеевой [45,46], С.С. Кашлева [59], М.В. Кларина [61], Л.В. Кузнецовой [32], В.М. Лизинского [85], А.М.

Матюшкина [94], Е.Л. Мельниковой [96], Е.Н. Степанова [62], А.В. Хуторского [176], И.С. Якиманской [182] и др.

Подведем промежуточный итог. Моделирование образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода мы осуществляли с помощью реализации педагогических условий: *обеспечение авторизованности и субъектности образования* с целью помощи каждому учащемуся экспериментальной школы в раскрытии личностный потенциала, проявлении познавательной активности, самостоятельности и ответственности, учете субъективного опыта на основе внедрения индивидуальных образовательных траекторий, интерактивных методов, эмоционально-нравственные ситуаций, «свободного выбора задания», учебных дискуссий, анализа проблем, приемов и стратегий развития критического мышления, элементов программированного обучения, дистанционного образования, рейтинговой системы оценки знаний, рефлексии; *обеспечение аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося* на основе расширения открытости и доброжелательности на основе правил создания благоприятной атмосферы, подлинности, искренности, конгруэнтности, заботе, признании, безусловном позитивном принятии, эмпатического понимания; *осуществление педагогической поддержки и фасилитации учения* частной школы с целью повышения комфортности образовательной среды, создания атмосферы свободы и ответственности, повышения мотивации учения и уверенности в достижении целей. Особое внимание в процессе моделирования нами уделялось удовлетворению потребностей учащегося и педагога, учету их интересов и притязаний, основывающихся на творчестве и активности, самоанализе и самосовершенствовании.

2.3. Анализ реализации модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода

Оценка эффективности создания в образовательной среде экспериментальной школы выделенных ранее педагогических условий, с помощью которых осуществлялось моделирование образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода, проводилась нами на основе выявления субъективного отношения учащихся к образовательной среде экспериментальной школы, на основе результатов итоговой диагностики уровня самоактуализации личности учащихся контрольной и экспериментальной школы в рамках *преобразующего этапа* экспериментальной работы.

Экспериментальная работа позволила повысить эмоциональный компонент образовательной среды экспериментальной школы, характеризующий отношение по шкале «нравится - не нравится» у учащихся экспериментальной школы на 20%, с 60% до 80%. Для выявления субъективного отношения учащихся к образовательной среде экспериментальной мы использовали «Методику психологической диагностики отношения к школе» разработанную О.И. Кочетковой, В.А. Ясвиным [73]. Рассмотрим результаты исследования, полученные с помощью данной методики (таблица 10).

Таблица 10. Результаты исследования субъективного отношения учащихся к понятию «школа» в рамках экспериментальной работы

Элементы понятия «школа»	Диагностика	Компоненты отношения ЭМ*, %
Воспитанники	Исход.	31
	Итог.	52
Педагоги	Исход.	58
	Итог.	78
Образовательный процесс	Исход.	62
	Итог.	87
Помещение и оборудование	Исход.	77
	Итог.	83
Всего	Исход.	60

	Итого.	80
--	--------	----

*где ЭМ – эмоциональный компонент.

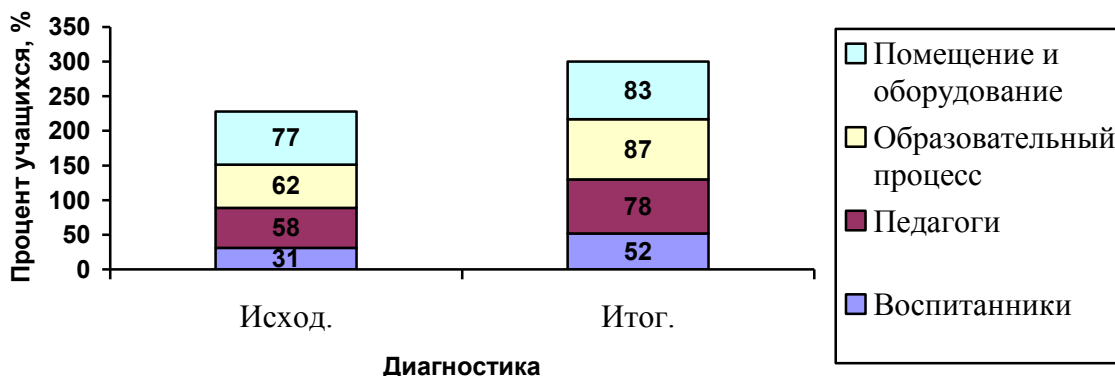


Диаграмма 19. Результаты исследования субъективного отношения учащихся к понятию «школа» в рамках экспериментальной работы

На диаграмме 19 показан характер эмоционального восприятия учащимися воспитанников, педагогов (субъектов образовательной среды), образовательного процесса (психо-дидактического компонента образовательной среды), школьных помещений и оборудования (пространственно-предметного компонента образовательной среды) экспериментальной школы в процессе реализации выделенных педагогических условий.

52% учащихся экспериментальной школы считают, что одноклассники отличаются высоким уровнем развития и культурой поведения, опыт сотрудничества с ними был успешным и оставил приятное впечатление, и они готовы прийти на помощь, если учащегося этой школы несправедливо обидают. По мнению 78% учащихся экспериментальной школы педагогический коллектив состоит из настоящих мастеров своего дела и большинство учителей очень симпатичные и приятные люди.

87% учащихся экспериментальной школы считают, что большинство уроков построены так, что учащимся на них интересно, школьники вместе с учителями испытывают много положительных эмоций. Мероприятия в этой школе проходят весело и интересно, это настоящий праздник для участников

и гостей. У 83% учащихся экспериментальной школы внутреннее оформление школы создает ощущение уюта и комфорта, отличное состояние учебного оборудования вызывает уважение к школе.

Для исходной и итоговой диагностики использовалась методика диагностики самоактуализации личности САМОАЛ (А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калина) [164, с. 426-433].

Результаты учащихся, обучающиеся в контрольной школе использовались для сравнительного анализа результатов нашей экспериментальной работы по реализации модели образовательной среды экспериментальной школы на основе личностно-центрированного подхода. Результаты диагностики приведены в таблице 11.

Таблица 11. Результаты исследования уровня самоактуализации личности учащихся контрольной и экспериментальной школы до и после экспериментальной работы

Шкала	Диагностика	Школа	Уровень самоактуализации				
			Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Стремление к самоактуализации	Исход.	Экспер.	0(0%)	2(4%)	44(74%)	13(22%)	0(0%)
		Контр.	0(0%)	11(15%)	46(63%)	16(22%)	0(0%)
	Итог.	Экспер.	0(0%)	0(0%)	36(61%)	23(39%)	0(0%)
		Контр.	0(0%)	8(11%)	54(74%)	11(15%)	0(0%)
Ориентация во времени	Исход.	Экспер.	2(4%)	13(22%)	21(35%)	21(35%)	2(4%)
		Контр.	9(12%)	24(33%)	27(37%)	8(11%)	5(7%)
	Итог.	Экспер.	0(0%)	5(9%)	21(35%)	28(48%)	5(8%)
		Контр.	8(11%)	24(33%)	30(41%)	5(7%)	6(8%)
Ценности	Исход.	Экспер.	2(4%)	8(13%)	23(39%)	21(35%)	5(9%)
		Контр.	0(0%)	8(11%)	32(44%)	27(37%)	6(8%)
	Итог.	Экспер.	0(0%)	0(0%)	15(26%)	28(48%)	16(26%)
		Контр.	0(0%)	6(8%)	35(48%)	27(37%)	5(7%)
Взгляд на природу человека	Исход.	Экспер.	5(9%)	26(43%)	21(35%)	5(9%)	2(4%)
		Контр.	3(4%)	32(44%)	30(41%)	8(11%)	0(0%)
	Итог.	Экспер.	0(0%)	5(9%)	36(61%)	13(22%)	5(9%)
		Контр.	0(0%)	27(37%)	38(52%)	8(11%)	0(0%)
Потребность в познании	Исход.	Экспер.	0(0%)	8(13%)	38(65%)	13(22%)	0(0%)
		Контр.	0(0%)	22(30%)	30(41%)	21(29%)	0(0%)
	Итог.	Экспер.	0(0%)	0(0%)	23(39%)	31(52%)	5(9%)
		Контр.	0(0%)	19(26%)	30(41%)	24(33%)	0(0%)
Креативность (стремление к творчеству)	Исход.	Экспер.	0(0%)	2(4%)	34(57%)	21(35%)	2(4%)
		Контр.	0(0%)	14(19%)	32(44%)	19(26%)	8(11%)
	Итог.	Экспер.	0(0%)	0(0%)	28(48%)	18(30%)	13(22%)
		Контр.	0(0%)	8(11%)	30(41%)	30(41%)	5(7%)
Автономность	Исход.	Экспер.	0(0%)	5(9%)	23(39%)	31(52%)	0(0%)
		Контр.	0(0%)	16(22%)	46(63%)	11(15%)	0(0%)
	Итог.	Экспер.	0(0%)	0(0%)	25(43%)	26(43%)	8(14%)
		Контр.	0(0%)	14(19%)	45(62%)	11(15%)	3(4%)

Спонтанность	Исход.	Экспер.	2(4%)	21(35%)	34(57%)	2(4%)	0(0%)
		Контр.	24(33%)	19(26%)	30(41%)	0(0%)	0(0%)
	Итог.	Экспер.	0(0%)	13(22%)	38(65%)	8(13%)	0(0%)
		Контр.	14(19%)	27(37%)	27(37%)	5(7%)	0(0%)
Самопонимание	Исход.	Экспер.	0(0%)	17(30%)	21(35%)	21(35%)	0(0%)
		Контр.	8(11%)	41(56%)	21(29%)	3(4%)	0(0%)
	Итог.	Экспер.	0(0%)	2(4%)	34(57%)	18(30%)	5(9%)
		Контр.	3(4%)	38(52%)	29(40%)	3(4%)	0(0%)
Аутосимпатия	Исход.	Экспер.	0(0%)	15(26%)	21(35%)	21(35%)	2(4%)
		Контр.	3(4%)	11(15%)	45(62%)	11(15%)	3(4%)
	Итог.	Экспер.	0(0%)	0(0%)	25(43%)	25(43%)	9(14%)
		Контр.	0(0%)	8(11%)	49(67%)	13(18%)	3(4%)
Контактность	Исход.	Экспер.	0(0%)	21(35%)	31(52%)	7(13%)	0(0%)
		Контр.	0(0%)	19(26%)	35(48%)	16(22%)	3(4%)
	Итог.	Экспер.	0(0%)	2(4%)	35(61%)	16(26%)	5(9%)
		Контр.	3(4%)	16(22%)	35(48%)	19(26%)	0(0%)
Гибкость в общении	Исход.	Экспер.	0(0%)	25(43%)	23(39%)	11(17%)	0(0%)
		Контр.	5(7%)	22(30%)	41(56%)	5(7%)	0(0%)
	Итог.	Экспер.	0(0%)	5(9%)	25(43%)	21(35%)	8(13%)
		Контр.	3(4%)	16(22%)	43(59%)	11(15%)	0(0%)

По результатам итоговой диагностики на 8% сократилось количество учащихся экспериментальной школы с уровнем ниже среднего и средним уровнем *самоактуализации* личности, увеличилось с 22% до 39% количество учащихся экспериментальной школы с уровнем самоактуализации выше среднего, т.о. на 17% больше учащихся экспериментальной школы продемонстрировали качества самоактуализирующейся личности (диаграмма 20).

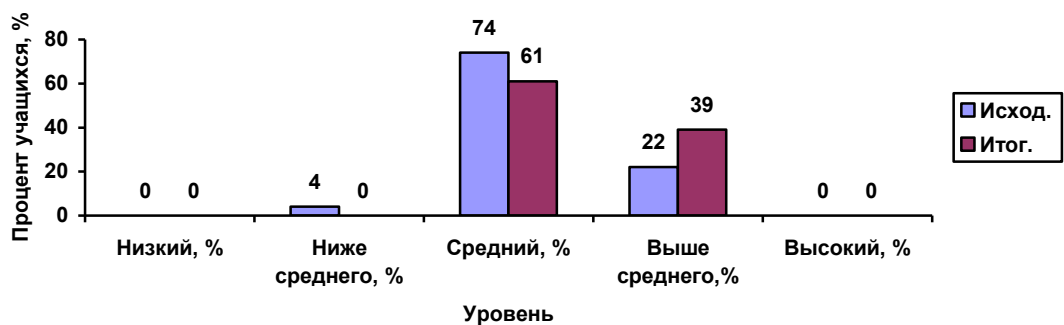


Диаграмма 20. Результаты исследования стремления к самоактуализации личности учащихся экспериментальной школы до и после экспериментальной работы

В ходе проведения эксперимента увеличилось количество учащихся экспериментальной школы с высоким уровнем (на 5%) и уровнем

вышесреднего (на 13%) *ориентации во времени*. Это показывает, что 57% учащихся экспериментальной школы живут настоящими событиями и не стремятся откладывать свою жизнь «на потом». Сократилось количество учащихся погруженных в прошлые переживания, мнительных и неуверенных в себе (низкий уровень с 4% уменьшился до 0%, ниже среднего с 22% до 9%) (диаграмма 21).

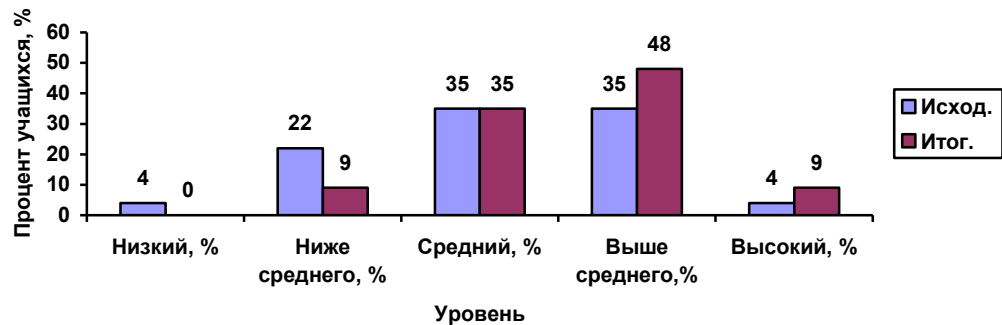


Диаграмма 21. Результаты исследования ориентации во времени личности учащихся экспериментальной школы до и после экспериментальной работы

Данные диаграммы 22 свидетельствуют о том, что 48% и 26% учащихся экспериментальной школы соответственно показали уровень выше среднего и высокий по *шкале ценностей*, т.е. большее количество учащихся стали разделять ценности самоактуализирующейся личности, такие как истина, добро, красота, совершенство, свершения, самодостаточность.

Уменьшилось количество учащихся с 13% до 0% с уровнем ниже среднего, т.е. 13% учащихся экспериментальной школы стали стремиться к гармоничной жизни и доверительным отношениям с окружающими людьми, отказались от желания манипулировать близкими в собственных интересах.

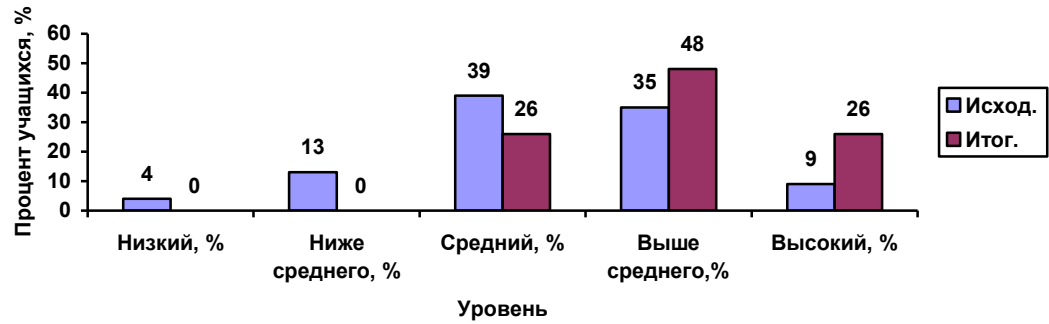


Диаграмма 22. Результаты исследования ценностей личности учащихся экспериментальной школы до и после экспериментальной работы

На 18% увеличилось количество учащихся с положительным *взглядом на природу человека* (выше среднего и высокий уровень показали 22% и 9% учащихся соответственно) и сократилось на 34% с негативным взглядом (низкий уровень с 9% до 0%, ниже среднего с 43% до 9%). Т.о., увеличилось количество учащихся, стремящихся к установлению искренних и гармоничных межличностных отношений, испытывающих симпатию и доверие к окружающим людям, ставших более доброжелательными (диаграмма 23).

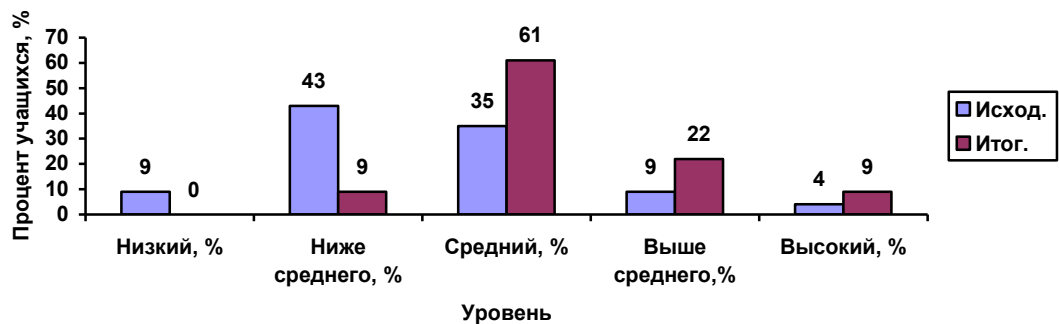


Диаграмма 23. Результаты исследования взгляда на природу человека личности учащихся экспериментальной школы до и после экспериментальной работы

Для самоактуализирующейся личности, открытой новым впечатлениям характерна высокая *потребность в познании*, которую показали 61% учащихся экспериментальной школы (9% высокий уровень и 52% выше

среднего). У 39% учащихся повысился интерес к изучению объектов окружающего мира и желание узнавать новое (диаграмма 24).

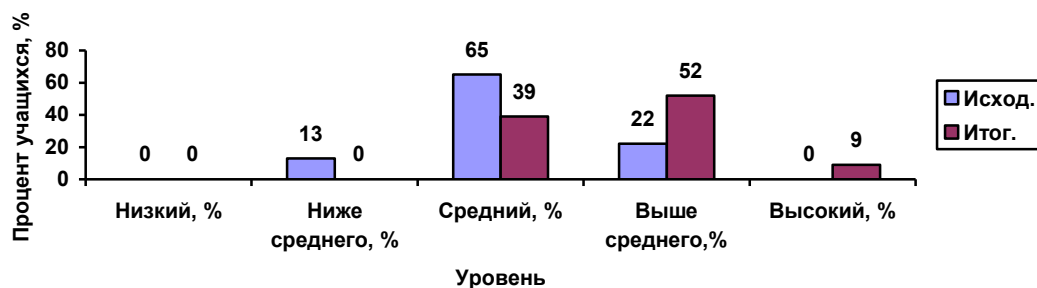


Диаграмма 24. Результаты исследования потребности в познании личности учащихся экспериментальной школы до и после экспериментальной работы

Анализ диаграммы 25 показывает, что высокий уровень *креативности* (*стремление к творчеству*) имеют 22% учащихся и выше среднего 30% учащихся экспериментальной школы, их неизменным атрибутом является творческое отношение к жизни. Стремление к творчеству и креативность показали после эксперимента на 13% больше учащихся, чем до экспериментальной работы.

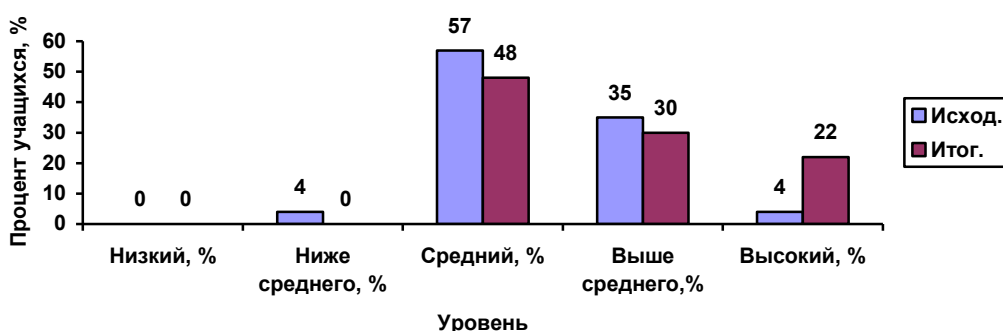


Диаграмма 25. Результаты исследования креативности (стремление к творчеству) личности учащихся экспериментальной школы до и после экспериментальной работы

Анализ диаграммы 26 показывает, что 13% учащихся с высоким уровнем (увеличилось с 0% до 13%) и 43% с уровнем выше среднего (уменьшилось на 9%) могут характеризоваться как психически здоровые и

цельные личности, они независимы и свободны, но это не означает, что они отчуждены или одиноки.

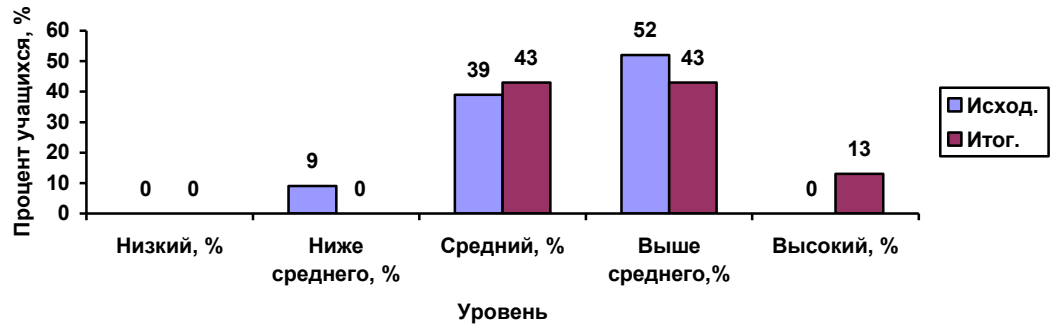


Диаграмма 26. Результаты исследования автономности личности учащихся экспериментальной школы до и после экспериментальной работы

По результатам экспериментальной работы увеличилось количество учащихся с 4% до 13%, для которых характерен уровень выше среднего по шкале *спонтанности* – это свидетельствует о том, что самоактуализация стала их образом жизни, а не является мечтой или стремлением. Сократилось количество учащихся с низким уровнем спонтанности на 13% и увеличилось со средним уровнем на 8% (диаграмма 27).

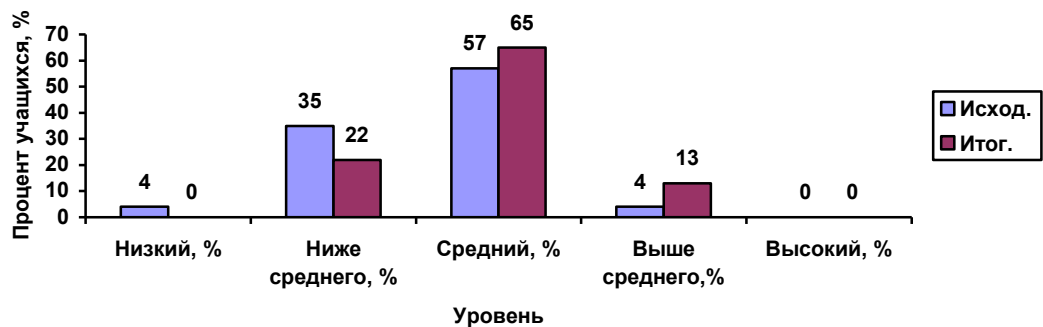


Диаграмма 27. Результаты исследования спонтанности личности учащихся экспериментальной школы до и после экспериментальной работы

Увеличилось количество учащихся с 0% до 9% с высоким показателем по шкале *самопонимания*, эти учащиеся стали более свободны от психологической защиты, перестали подменять собственные вкусы и оценки внешними социальными стандартами. На 26% уменьшилось количество

учащихся экспериментальной школы неуверенных в себе, ориентированных на мнение окружающих (диаграмма 28).

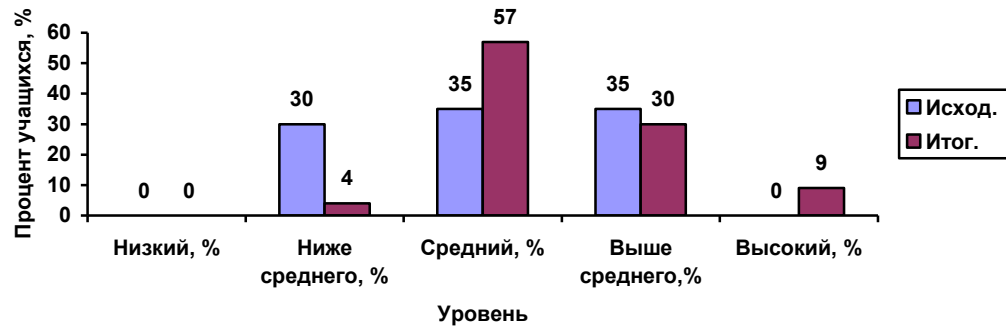


Диаграмма 28. Результаты исследования самопонимания личности учащихся экспериментальной школы до и после экспериментальной работы

Низкие показатели по шкале *аутосимпатии* характерны для учащихся невротичных, тревожных, неуверенных в себе сократились с 26% до 0%. Увеличилось количество учащихся с хорошо осознаваемой позитивной я-концепцией, служащей источником устойчивой адекватной самооценки, на 17% (уровень выше среднего на 8% и высокий на 9% соответственно) (диаграмма 29).

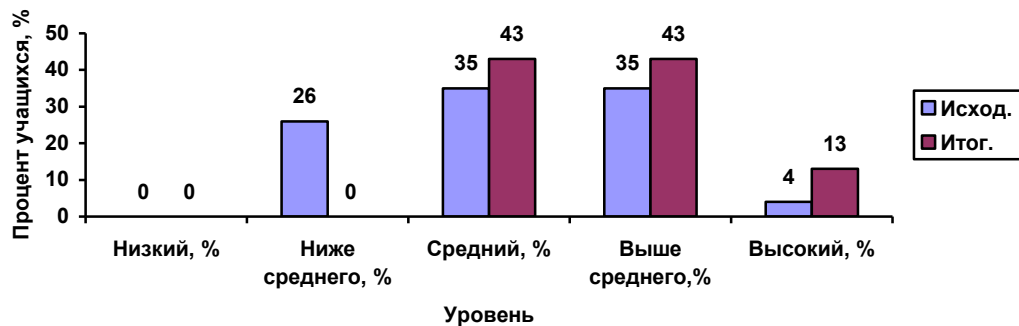


Диаграмма 29. Результаты исследования аутосимпатии личности учащихся экспериментальной школы до и после экспериментальной работы

По результатам итоговой диагностики нами было обнаружено, что увеличилось количество учащихся экспериментальной школы с высоким уровнем *контактности* с 0% до 9% и уровнем выше среднего с 13% до 26%, т.е. увеличилось количество личностей способных к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими. 35% учащихся

экспериментальной школы стали более предрасположены к взаимно полезным и приятным контактам с окружающими людьми (диаграмма 30).

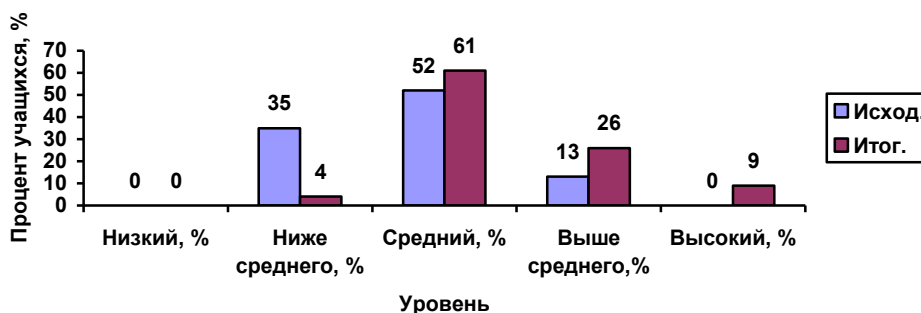


Диаграмма 30. Результаты исследования контактности личности учащихся экспериментальной школы до и после экспериментальной работы

На 9% больше учащихся экспериментальной школы показали высокие результаты по шкале *гибкости в общении*, что свидетельствуют об их аутентичном взаимодействии с окружающими, способности к самораскрытию. Эти учащиеся стали более ориентированы на личностное общение, отказались от фальши или манипуляции, стратегии и тактики управления производимым ими впечатлением на окружающих. Сократилось количество учащихся с низким показателем гибкости в общении с 43% до 9%, т.е. учащихся ригидных, не уверенных в своей привлекательности, в том, что они интересны собеседнику и общение с ними может приносить удовольствие (диаграмма 31).

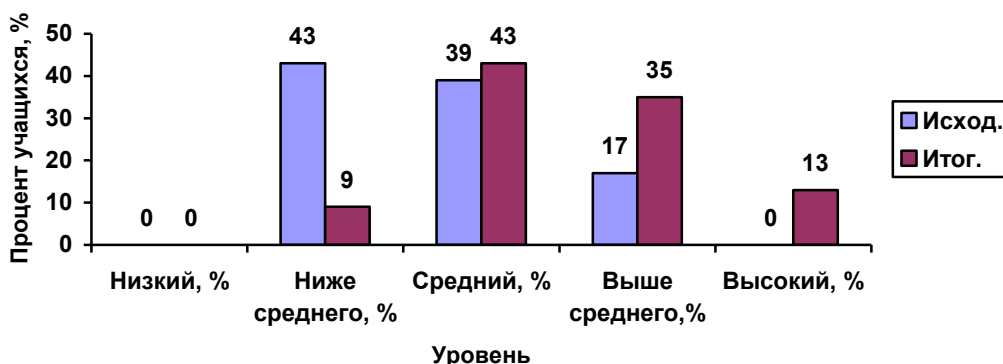


Диаграмма 31. Результаты исследования гибкости в общении личности учащихся экспериментальной школы до и после экспериментальной работы

Проанализировав показатели по шкалам самопонимания, спонтанности и аутосимпатии можно сделать следующий вывод: по всем трем шкалам показатели увеличились на 9%, что отражает их связь между собой. По шкале спонтанность уровень выше среднего повысился с 4% до 13%, по шкале самопонимания высокий уровень повысился с 0% до 9%, по шкале аутосимпатия высокий уровень повысился с 4% до 13%.

На основании данных исходной и итоговой диагностики учащихся экспериментальной и контрольной школы мы можем заключить, что по результатам нашей экспериментальной работы по реализации модели образовательной среды экспериментальной школы на основе личностно-центрированного подхода увеличилось количество учащихся с уровнем самоактуализации выше среднего с 22% до 39% и сократилось на 4% и на 13% с уровнем ниже среднего и средним соответственно (диаграмма 32).

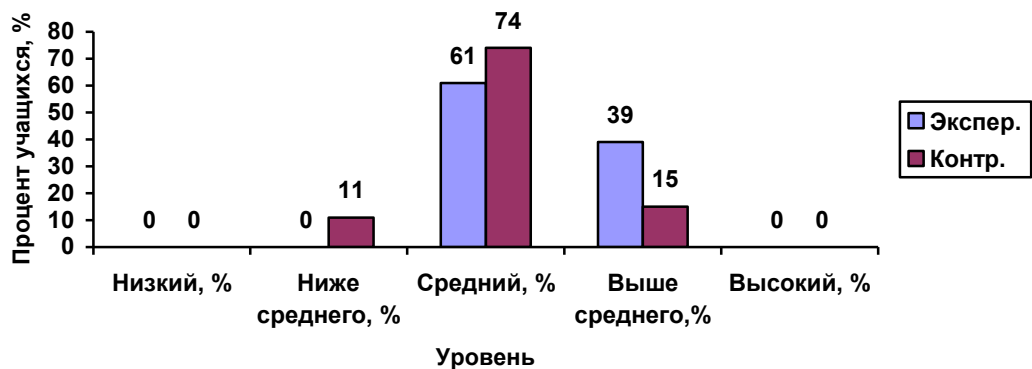


Диаграмма 32. Результаты исследования стремления к самоактуализации личности учащихся контрольной и экспериментальной школ после экспериментальной работы

Для определения достоверности результатов исходной и итоговой диагностик уровня самоактуализации личности учащихся контрольной и экспериментальной школ нами были применены математико-статистические методы обработки данных. Для проверки статистической значимости и достоверности различий результаты исследования анализировались по двухвыборочному критерию Стьюдента (t -критерию). Результаты приведены в таблице 12.

Таблица 12. Значение критерия Стьюдента для уровня самоактуализации личности учащихся экспериментальной и контрольной школ после экспериментальной работы

Шкала	Школа	t-крит	Анализ	P
Стремление к самоактуализации	Экспер.	3,7	Полученное эмпирическое значение t (3,7) находится в зоне значимости.	≤0,01
	Контр.			
Ориентация во времени	Экспер.	5,4	Полученное эмпирическое значение t (5,4) находится в зоне значимости.	≤0,01
	Контр.			
Ценности.	Экспер.	7,2	Полученное эмпирическое значение t (7,2) находится в зоне значимости.	≤0,01
	Контр.			
Взгляд на природу человека	Экспер.	4,6	Полученное эмпирическое значение t (4,6) находится в зоне значимости.	≤0,01
	Контр.			
Потребность в познании	Экспер.	4,4	Полученное эмпирическое значение t (4,4) находится в зоне значимости.	≤0,01
	Контр.			
Креативность (стремление к творчеству)	Экспер.	3,2	Полученное эмпирическое значение t (3,2) находится в зоне значимости.	≤0,01
	Контр.			
Автономность	Экспер.	6,4	Полученное эмпирическое значение t (6,4) находится в зоне значимости.	≤0,01
	Контр.			
Спонтанность	Экспер.	5,5	Полученное эмпирическое значение t (5,5) находится в зоне значимости.	≤0,01
	Контр.			
Самопонимание	Экспер.	8,4	Полученное эмпирическое значение t (8,4) находится в зоне значимости.	≤0,01
	Контр.			
Аутосимпатия	Экспер.	6,0	Полученное эмпирическое значение t (6,0) находится в зоне значимости.	≤0,01
	Контр.			
Контактность	Экспер.	3,3	Полученное эмпирическое значение t (3,3) находится в зоне значимости.	≤0,01
	Контр.			
Гибкость в общении	Экспер.	4,6	Полученное эмпирическое значение t (4,6) находится в зоне значимости.	≤0,01
	Контр.			

Значение t-критерия итоговой диагностики для шкал «Стремление к самоактуализации», «Ориентация во времени», «Ценности», «Взгляд на природу человека», «Потребность в познании», «Креативность (стремление к творчеству)», «Автономность», «Спонтанность», «Самопонимание», «Аутосимпатия», «Контактность», «Гибкость в общении» больше теоретического t-критерия равного 2,6822 (уровень значимости $p \leq 0,01$). Следовательно, делаем вывод о статистической значимости различий между сравниваемыми величинами.

Значение t-критерия итоговой диагностики больше верхнего критического значения $t=2,6822$ соответствующего 99-процентной

надежности ($p=0,01$). Следовательно, можно сделать вывод о преимуществе экспериментальной работы, а ее результаты могут быть воспроизводимы с 99-процентной надежностью.

Вычисление t-критерия осуществлялись с помощью автоматического расчета t-критерия Стьюдента на Интернет-ресурсе <http://www.psychol-ok.ru/> и пособия О.А. Граничиной «Математико-статистические методы психолого-педагогических исследований» [40, с. 91].

Таблица 13. Статистические показатели результатов исследования уровня самоактуализации личности учащихся контрольной и экспериментальной школ до и после экспериментальной работы

Шкала	Школа	Диагностика	t-крит	Анализ	p	
Стремление к самоактуализации	Экспер.	Исход.	5,0	Полученное эмпирическое значение t (5,0) находится в зоне значимости.	$\leq 0,01$	
		Итог.				
	Контр.	Исход.	1,5		Полученное эмпирическое значение t (1,5) находится в зоне незначимости.	$> 0,05$
		Итог.				
Ориентация во времени	Экспер.	Исход.	3,6	Полученное эмпирическое значение t (3,6) находится в зоне значимости.	$\leq 0,01$	
		Итог.				
	Контр.	Исход.	0		Полученное эмпирическое значение t (0) находится в зоне незначимости.	$> 0,05$
		Итог.				
Ценности	Экспер.	Исход.	6,0	Полученное эмпирическое значение t (6,0) находится в зоне значимости.	$\leq 0,01$	
		Итог.				
	Контр.	Исход.	1,0		Полученное эмпирическое значение t (1,0) находится в зоне незначимости.	$> 0,05$
		Итог.				
Взгляд на природу человека	Экспер.	Исход.	5,0	Полученное эмпирическое значение t (5,0) находится в зоне значимости.	$\leq 0,01$	
		Итог.				
	Контр.	Исход.	1,7		Полученное эмпирическое значение t (1,7) находится в зоне незначимости.	$> 0,05$
		Итог.				
Потребность в познании	Экспер.	Исход.	4,5	Полученное эмпирическое значение t (4,5) находится в зоне значимости.	$\leq 0,01$	
		Итог.				
	Контр.	Исход.	0,8		Полученное эмпирическое значение t (0,8) находится в зоне незначимости.	$> 0,05$
		Итог.				
Креативность (стремление к творчеству)	Экспер.	Исход.	4,0	Полученное эмпирическое значение t (4,0) находится в зоне значимости.	$\leq 0,01$	
		Итог.				

	Контр.	Исход.	0,6	Полученное эмпирическое значение t (0,6) находится в зоне незначимости.	>0.05
		Итог.			
Автономность	Экспер.	Исход.	3,1	Полученное эмпирическое значение t (3,1) находится в зоне значимости.	$\leq 0,01$
		Итог.			
	Контр.	Исход.	1,1	Полученное эмпирическое значение t (1,1) находится в зоне незначимости.	>0.05
		Итог.			
Спонтанность	Экспер.	Исход.	4,0	Полученное эмпирическое значение t (4,0) находится в зоне значимости	$\leq 0,01$
		Итог.			
	Контр.	Исход.	2,2	Полученное эмпирическое значение t (2,2) находится в зоне неопределенности.	$p \leq 0.05$
		Итог.			
Самопонимание	Экспер.	Исход.	2,7	Полученное эмпирическое значение t (2,7) находится в зоне значимости.	$\leq 0,01$
		Итог.			
	Контр.	Исход.	0,3	Полученное эмпирическое значение t (0,3) находится в зоне незначимости.	>0.05
		Итог.			
Аутосимпатия	Экспер.	Исход.	5,7	Полученное эмпирическое значение t (5,7) находится в зоне значимости.	$\leq 0,01$
		Итог.			
	Контр.	Исход.	2,0	Полученное эмпирическое значение t (2,0) находится в зоне неопределенности.	$p \leq 0.05$
		Итог.			
Контактность	Экспер.	Исход.	5,1	Полученное эмпирическое значение t (5,1) находится в зоне значимости.	$\leq 0,01$
		Итог.			
	Контр.	Исход.	1,99	Полученное эмпирическое значение t (1,99) находится в зоне неопределенности.	$p \leq 0.05$
		Итог.			
Гибкость в общении	Экспер.	Исход.	5,5	Полученное эмпирическое значение t (5,5) находится в зоне значимости.	$\leq 0,01$
		Итог.			
	Контр.	Исход.	2,3	Полученное эмпирическое значение t (2,3) находится в зоне неопределенности.	$p \leq 0.05$
		Итог.			

Количественный и качественный анализ данных итоговой диагностики уровня самоактуализации учащихся контрольной и экспериментальной школы позволил нам сделать вывод, что в результате реализации педагогических условий произошли статистически значимые, достоверные изменения в самоактуализации личности учащегося экспериментальной школы.

Полученные данные свидетельствуют о том, что целенаправленно организованная нами опытная работа с учащимися экспериментальной школы позволила им встать на путь самоактуализации, в том числе: приобрести способность жить в настоящем и не откладывать свою жизнь на «потом» (шкала «Ориентация во времени», $t = 3,6$; $p \leq 0,01$); разделить ценности самоактуализирующейся личности (шкала «Ценности», $t = 6,0$; $p \leq 0,01$); поверить в людей и в могущество человеческих возможностей (шкала «Взгляд на природу человека», $t = 5,0$; $p \leq 0,01$); стать более открытыми новым впечатлениям (шкала «Потребность в познании», $t = 4,5$; $p \leq 0,01$); приобрести стремление к творчеству и творчески относиться к жизни (шкала «Креативность (стремление к творчеству)», $t = 4,0$; $p \leq 0,01$); стать более независимыми и свободными, но не отчуждёнными или одинокими (шкала «Автономность», $t = 3,1$, $p \leq 0,01$); приобрести образ жизни самоактуализирующейся личности, а не мечтать или стремиться к нему (шкала «Спонтанность», $t = 4,0$; $p \leq 0,01$); стать более восприимчивыми к своим желаниям и потребностям (шкала «Самопонимание», $t = 2,7$; $p \leq 0,01$); приобрести позитивную я-концепцию, устойчивую адекватную самооценку (шкала «Аутосимпатия», $t = 5,7$; $p \leq 0,01$); развить способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими (шкала «Контактность», $t = 5,1$; $p \leq 0,01$); развить способность к адекватному самовыражению в общении с окружающими людьми (шкала «Гибкость в общении», $t = 5,5$; $p \leq 0,01$).

Значение t-критерия для контрольной школы для шкал «Стремление к самоактуализации», «Ориентация во времени», «Ценности», «Взгляд на природу человека», «Потребность в познании», «Креативность (стремление к творчеству)», «Автономность», «Самопонимание» меньше теоретического t-критерия равного 2,6822 (уровень значимости $p \leq 0,01$). Следовательно, различия статистически не значимы.

Для шкал «Спонтанность», «Аутосимпатия», «Контактность», «Гибкость в общении» полученное эмпирическое значение t – критерия находится в зоне неопределенности.

Организация учебных занятий с использованием интерактивных методов обучения, в которых главная роль отводится обучающимся, позволила 42% учащихся экспериментальной школы развить коммуникативные способности. На 20% сократилось количество учащихся с низким уровнем развития коммуникативных способностей, увеличилось на 5%, 14%, 8% со средним, высоким, очень высоким уровнем соответственно. 70% учащихся (высокий и очень высокий уровень) показали развитые способности, они умеют слушать и понимать собеседника, налаживать хорошие личные и деловые взаимоотношения, отстаивать свою точку зрения.

Но 9% учащихся (с низким уровнем) по-прежнему могут теряться, смущаться, чувствовать себя неуверенно в различных ситуациях, не знают, как вести себя и что отвечать людям, если они обращаются к ним. Этим учащимся необходимо помощь в развитии способностей (таблица 14).

Таблица 14. Результаты исследования уровня развития коммуникативных и организаторских способностей учащихся экспериментальной школы после экспериментальной работы

Вид способностей	Диагностика	Уровень развития способностей				
		Низкий, %	Ниже среднего, %	Средний, %	Высокий, %	Очень высокий, %
Коммуникативные, %	Исходная	17(29%)	2(4%)	11(19%)	11(19%)	17(29%)
	Итоговая	5(9%)	4(7%)	8(14%)	19(33%)	22(37%)
Организаторские, %	Исходная	17(29%)	17(29%)	8(14%)	8(14%)	8(14%)
	Итоговая	9(16%)	12(20%)	6(10%)	16(27%)	16(27%)

На 13%, 9%, 4% сократилось количество учащихся с низким, ниже среднего, средним уровнем развития организаторских способностей, и увеличилось на 26% с высоким и очень высоким уровнем (на 13% и 13%

соответственно). 54% учащихся экспериментальной школы (высокий и очень высокий уровень) могут характеризоваться как личности тактичные, требовательные к себе и другим, способные сохранять самообладание и критичность ума.

16% учащихся (низкий уровень) не обладают способностями к организаторской деятельности, не способны заражать и активизировать других, для них не характерна инициативность и настойчивость.

Подведем промежуточный итог. Экспериментальная работа позволила повысить эмоциональный компонент образовательной среды экспериментальной школы, характеризующий отношение по шкале «нравится - не нравится» у учащихся экспериментальной школы.

Результаты педагогического эксперимента заключающегося в реализации модели образовательной среды экспериментальной школы на основе лично-центрированного подхода способствовали развитию активности учащегося и его личной свободы, становлению его положительной я - концепции.

Сократилось количество учащихся с низким уровнем развития коммуникативных способностей, и увеличилось со средним, высоким, очень высоким уровнем соответственно. Три четверти учащихся экспериментальной школы показали развитые коммуникативные и организаторские способности, они научились слушать и понимать собеседника, налаживать хорошие личные и деловые взаимоотношения, отстаивать свою точку зрения.

На третьем этапе – *обобщающе-рефлексивном*, включающем проведение анализа и обобщение результатов педагогического эксперимента было выяснено, что результаты итоговой диагностики уровня самоактуализации личности учащихся контрольной и экспериментальной школ в рамках преобразующего этапа экспериментальной работы включающих моделирование образовательной среды частной школы на основе лично-центрированного подхода с помощью выделенных

педагогических условий завершилась позитивными результатами, внесение существенных коррективов в разработанную нами модель не требуется. Так как анализ результатов экспериментальной работы подтвердил гипотезу нашего исследования мы перешли непосредственно к формулировке **ВЫВОДОВ.**

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Процесс реализации личностно – центрированного подхода в современной школе, несмотря на его актуальность и востребованность современным обществом, медленный и сложный. Рассматривая проблему моделирования образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода, мы выяснили следующее. Современная российская частная школа обладает необходимым потенциалом (педагоги, принявшие ценности личностно-центрированного подхода и небольшой детский коллектив, обладающий чертами «малой группы»), позволяющим осуществить образование, соответствующее динамизму современного общества, не сводящееся к получению «статичных» знаний, содержащее возможности для проявления активности, самостоятельности, ответственности, самоактуализации личности учащегося.

Экспериментальная проверка гипотезы исследования, посредством реализации в образовательном процессе Негосударственного общеобразовательного учреждения «Лицей «Сибирской академии права, экономики и управления» (НОУ «Лицей «САПЭУ») разработанной нами модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода стала целью практической части работы. Второй этап *экспериментальный*, включал практическую реализацию модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода. Третий этап *обобщающий*, включал анализ и обобщение результатов, формулировку основных выводов исследования.

По итогам первого *констатирующего этапа* эксперимента, заключающегося в проведении психолого-педагогической экспертизы образовательной среды экспериментальной школы, проведении диагностики исходного уровня самоактуализации личности учащегося контрольной и экспериментальной школы можно сделать следующие выводы.

Моделирование образовательной среды экспериментальной школы на основе личностно-центрированного подхода будет успешным, потому что образовательная среда экспериментальной школы является интенсивной, осознаваемой, эмоциональной, доминантной, активной, мобильной. По результатам выявления субъективного отношения учащихся экспериментальной школы к ее образовательной среде эмоциональный компонент, характеризующий отношение «нравится - не нравится» у экспериментальной школы составляет 60%, что на 22% выше контрольной школы. Образовательная среда экспериментальной школы наполнена благоприятными условиями, влияниями и возможностями для развития личности учащегося как субъекта образовательной среды (его самоактуализации, становлению позитивной я-концепции, адекватной самооценки, развитию коммуникативных и организаторских способностей).

Моделирование образовательной среды экспериментальной школы на основе личностно-центрированного подхода предполагало создание и удержание в процессе экспериментальной работы следующих педагогических условий: *обеспечение авторизованности и субъектности образования* (на основе индивидуальных образовательных траекторий, интерактивных методов, приемов и стратегий развития критического мышления, элементов программированного обучения, рейтинговой системы оценивания); *обеспечение аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося* (на основе правил создания благоприятной атмосферы, подлинности, искренности, конгруэнтности, заботы, признания, безусловном позитивном принятии, эмпатии); *осуществление педагогической поддержки и фасилитации учения* (на основе повышения комфортности образовательной среды, создания атмосферы свободы и ответственности, повышения мотивации учения и уверенности в достижении целей).

Организованная нами опытная работа с учащимися экспериментальной школы позволила им встать на путь самоактуализации, в том числе: приобрести способность жить в настоящем и не откладывать свою жизнь на

«потом» (шкала «Ориентация во времени», $t = 3,6$; $p \leq 0,01$); разделить ценности самоактуализирующейся личности (шкала «Ценности», $t = 6,0$; $p \leq 0,01$); поверить в людей и в могущество человеческих возможностей (шкала «Взгляд на природу человека», $t = 5,0$; $p \leq 0,01$); стать более открытыми новым впечатлениям (шкала «Потребность в познании», $t = 4,5$; $p \leq 0,01$); приобрести стремление к творчеству и творчески относиться к жизни (шкала «Креативность (стремление к творчеству)», $t = 4,0$; $p \leq 0,01$); стать более независимыми и свободными, но не отчуждёнными или одинокими (шкала «Автономность», $t = 3,1$, $p \leq 0,01$); приобрести образ жизни самоактуализирующейся личности, а не мечтать или стремиться к нему (шкала «Спонтанность», $t = 4,0$; $p \leq 0,01$); стать более восприимчивыми к своим желаниям и потребностям (шкала «Самопонимание», $t = 2,7$; $p \leq 0,01$); приобрести позитивную я-концепцию, устойчивую адекватную самооценку (шкала «Аутосимпатия», $t = 5,7$; $p \leq 0,01$); развить способность к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими (шкала «Контактность», $t = 5,1$; $p \leq 0,01$); развить способность к адекватному самовыражению в общении с окружающими людьми (шкала «Гибкость в общении», $t = 5,5$; $p \leq 0,01$).

Организация учебных занятий с использованием интерактивных методов обучения, в которых главная роль отводится обучающимся, позволила 42% учащихся экспериментальной школы развить коммуникативные способности. На 20% сократилось количество учащихся с низким уровнем развития коммуникативных способностей, увеличилось на 5%, 14%, 8% со средним, высоким, очень высоким уровнем соответственно. 70% учащихся (высокий и очень высокий уровень) показали развитые способности, они умеют слушать и понимать собеседника, налаживать хорошие личные и деловые взаимоотношения, отстаивать свою точку зрения.

На 13%, 9%, 4% сократилось количество учащихся с низким, ниже среднего, средним уровнем развития организаторских способностей, и

увеличилось на 26% с высоким и очень высоким уровнем (на 13% и 13% соответственно). 54% учащихся экспериментальной школы (высокий и очень высокий уровень) могут характеризоваться как личности тактичные, требовательные к себе и другим, способные сохранять самообладание и критичность ума. 16% учащихся (низкий уровень) не обладают способностями к организаторской деятельности, не способны заражать и активизировать других, для них не характерна инициативность и настойчивость.

Анализ результатов экспериментальной работы показал, что у учащихся экспериментальной школы (по сравнению с контрольной школой) произошли статистически значимые, достоверные изменения в самоактуализации личности, развились коммуникативные и организаторские способности. Позитивная результативность по итогам практической апробации модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода говорит о подтверждении гипотезы исследования и эффективности модели в целом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Политические события и появление запросов определенной категории граждан в образовании, способном удовлетворить их образовательные интересы и потребности, способствовали возрождению частных школ после длительного перерыва. Частная школа - это общеобразовательное учреждение начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования, созданное частными лицами, общественными фондами, коммерческими организациями. В настоящее время частные школы представлены на всех уровнях российского образования. Частные школы, по количеству учащихся, обучающихся в школе, можно условно разделить на «малые», «средние», «крупные», «очень крупные». По месту расположения, частные школы могут быть условно разделены на «городские школы» и «загородные школы». По продолжительности нахождения детей в частной школе существуют частные школы-экстернаты, частные школы-пансионы. Частные школы различаются величиной или отсутствием платы за обучение.

Становление и развитие системы частных школ является полностью общественной инициативой в сфере образования. Но необходимо исключить неправильный и необоснованный выбор моделей образования, форм и методов оценки результатов образовательного процесса в частных школах. Частные школы должны быть ориентированы на использование только апробированных, уже доказавших свою достаточно высокую эффективность моделей образования.

В качестве альтернативы традиционному подходу, актуальному и востребованному современным обществом, мы предлагаем «лично-центрированный подход». Под лично-центрированным подходом мы понимаем гуманистический, универсальный, эффективный, соответствующий отечественному менталитету и «вызовам» современного общества подход, основоположником которого является известный американский психотерапевт Карл Рэнсом Роджерс.

Ключевыми идеями личностно-центрированного подхода, представляющими интерес для нашего исследования являются следующие идеи. *Первая идея* заключается в том, что цель современного образования не должна сводиться к получению «статичных» знаний, необходимо научить ребенка меняться и приспосабливаться, самостоятельно добывать необходимые для жизни знания. *Вторая идея* – это идея о том, что педагог, в контексте идей личностно-центрированного подхода, не «дает указания», «наделяет знаниями или навыками», «заставляет узнать», он обеспечивает взаимодействие «центрированное» вокруг личности учащегося на основе подлинности, искренности и конгруэнтности, заботе или признании, безусловном позитивном принятии.

Частные школы обладают необходимыми условиями, без соблюдения которых внедрить основные идеи личностно-центрированного подхода в педагогическую практику невозможно - педагог, профессионально готовый к осуществлению личностно-центрированного образования и детский коллектив с небольшой наполняемостью, обладающий чертами «малой группы». Целенаправленное создание в ее образовательной среде достаточных условий позволит реализовать теоретические идеи концепции личностно-центрированного подхода в ее образовательной деятельности - обеспечение авторизованности и субъектности образования, обеспечение аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося, осуществление педагогической поддержки и фасилитации учения.

Моделирование образовательной среды современной частной школы на основе личностно-центрированного подхода предполагает соблюдение педагогических принципов (гуманизации, демократизации, природосообразности, культуросообразности, сознательности и активности, единства группового и индивидуального, единства развивающего и воспитывающего, прочности, продуктивности и надежности) с учетом их современной интерпретации в контексте идей личностно-центрированного подхода.

В содержание разработанной нами модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода вошли следующие элементы: цели и задачи образовательной среды частной школы; педагогические принципы, на основе которых следует моделировать образовательную среду частной школы; педагогические условия, осуществления процесса моделирования образовательной среды частной школы; характеристика образовательной среды частной школы, в т.ч. описание ее психо-дидактического, социального, пространственно-предметного компонентов и субъектов среды; методы и методики диагностики образовательной среды частной школы; ожидаемые результаты реализации данной модели в образовательной среде частной школы.

В задачи экспериментальной части нашего педагогического исследования вошла проверка гипотезы с помощью внедрения модели образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода с помощью выделенных ранее педагогических условий. Эксперимент был организован в соответствии с общей логикой исследования и включал три этапа: констатирующий, преобразующий, обобщающе-рефлексивный. Результаты психолого-педагогической экспертизы образовательной среды на *констатирующем этапе* эксперимента проведенного автором на основе векторного моделирования, выявили наличие в образовательной среде частной школы условий и возможностей для развития активности учащегося, его самостоятельности, ответственности. Также проведен анализ субъективного отношения учащихся экспериментальной школы к четырем структурным элементам образовательной среды: педагогам, школьникам, помещению и оборудованию и образовательному процессу в целом. Выявлен исходный уровень самоактуализации личности учащегося экспериментальной и контрольной школы. *Преобразующий этап* включал реализацию педагогических условий с целью моделирования образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода: обеспечение

авторизованности и субъектности образования; обеспечение аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося, осуществление педагогической поддержки и фасилитации учения.

Моделирование психо-дидактического компонента образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода осуществлялось на основе первого условия – *обеспечение авторизованности и субъектности образования* с помощью внедрения индивидуальных образовательных траекторий, интерактивных методов, приемов и стратегий развития критического мышления, элементов программированного обучения, рейтинговой системы оценивания. Моделирование *социального компонента* образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода осуществлялось на основе осуществления *обеспечения аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося* на основе правил создания благоприятной атмосферы, подлинности, искренности, конгруэнтности, заботы, признания, безусловном позитивном принятии, эмпатии. Процесс моделирования *социального компонента* образовательной среды частной школы на основе личностно-центрированного подхода включал реализацию условия - *осуществления педагогической поддержки и фасилитации учения* на основе повышения активности образовательной среды, создания атмосферы свободы и ответственности, повышения мотивации учения и уверенности в достижении целей.

Оценка эффективности создания в образовательной среде экспериментальной школы выделенных педагогических условий проводилась на основе результатов итоговой диагностики уровня самоактуализации личности учащихся контрольной и экспериментальной школы в рамках преобразующего этапа экспериментальной работы. Были выявлены следующие тенденции: учащиеся экспериментальной школы встали на путь самоактуализации, в том числе приобрели способность жить в настоящем и не откладывать свою жизнь на «потом», разделили ценности

самоактуализирующейся личности, поверили в людей и в могущество человеческих возможностей, открылись новым впечатлениям, приобрели стремление к творчеству и стали творчески относиться к жизни, стали более независимыми и свободными, но не отчуждёнными или одинокими, самоактуализация стала их образом жизни, а не мечтой или стремлением, они стали более восприимчивы к своим желаниям и потребностям, позитивная я-концепция, устойчивая адекватная самооценка стали характеристиками их личности, они стали способны к установлению прочных и доброжелательных отношений с окружающими, они приобрели способность к адекватному самовыражению в общении с окружающими.

По итогам экспериментальной работы учащиеся показали развитые коммуникативные и организаторские способности, они научились слушать и понимать собеседника, налаживать хорошие личные и деловые взаимоотношения, отстаивать свою точку зрения, они стали более требовательны к себе и другим, способны сохранять самообладание и критичность ума.

Анализ результатов на обобщающе-рефлексивном этапе эксперимента, полученные по итогам экспериментальной апробации модели, подтвердили обоснованность выбора личностно-центрированного подхода в качестве методологической основы решения исследуемой проблемы. Позитивные результаты исследования доказывают справедливость выдвинутой нами гипотезы и обоснованность выбора методов достижения поставленной цели и выдвинутых задач.

В диссертационном исследовании нами *выявлены* исторические и теоретико-методологические аспекты становления концепции личностно-центрированного подхода в философской и психолого-педагогической науке, рассмотрены взгляды зарубежных и отечественных ученых, педагогов и философов, посвященные проблеме гуманизации образования, раскрыты концептуальные и методологические основы личностно-центрированного подхода. *Рассмотрены* противоречия в трактовке и понимания личностно-

центрированного подхода в научно-педагогической литературе, среди которых неоднозначность трактовки и понимания термина «лично-центрированный подход», его отождествление с «лично-ориентированным подходом». Рассмотрены отличия лично-центрированного подхода и дифференцированного, индивидуального подходов, развивающего и проблемного обучения. *Уточнены* педагогические принципы (гуманизации, демократизации, природосообразности, культуросообразности, сознательности и активности, единства группового и индивидуального, единства развивающего и воспитывающего, прочности, продуктивности и надежности) и *выделены* педагогические условия реализации модели образовательной среды частной школы на основе лично-центрированного подхода (обеспечение авторизованности и субъектности образования, обеспечение аутентичности личностного взаимодействия педагога и учащегося, осуществление педагогической поддержки и фасилитации учения). *Обоснованы* педагогические особенности и возможности моделирования образовательной среды частной школы на основе лично-центрированного подхода. Проведенный анализ образовательной среды частной школы позволил нам назвать ее безопасной, здоровьесберегающей, психологически комфортной, персонифицированной. *Разработана и экспериментально проверена* модель образовательной среды частной школы на основе лично-центрированного подхода.

Данное исследование не освещает все аспекты рассмотренной нами проблемы, а отражает авторский взгляд на проблему и определённый подход к её решению. В рамках исследования представлен и реализован авторский подход в разрешении противоречия между достижениями современной педагогической науки, разрабатывающей теорию лично-центрированного подхода и реальной образовательной практикой, ориентированной на традиционный подход и объективной потребностью учащихся в образовании, основанном на гуманистических ценностях и

отсутствием модели образовательной среды частной школы на основе лично-центрированного подхода.

Но подчеркнем, что представленное исследование не претендует на исчерпывающую характеристику рассматриваемой проблемы. Мы видим, что теоретический и практический интерес представляет выделение условий и механизмов моделирования образовательной среды частной школы на основе цельных и проверенных педагогических теорий и подходов с целью дальнейшей разработки и поиска эффективных моделей образовательной среды частной школы.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Албутова, И.П. Организационно-педагогические условия успешной деятельности негосударственного образовательного учреждения на рынке частных школ г. Москвы [Текст] / И.П.Албутова. –М.: , 2013. -106с.
2. Алексеев, Н.И. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики [Текст] / Н.И.Алексеев. -Тюмень,1997.-215с.
3. Альтернативные модели воспитания в сравнительной педагогике / Под ред. М.Н. Певзнера и С.А.Расчетиной.- Новгород: НГУ, 1994.-72 с.
4. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса [Текст] / Ш.А. Амонашвили. -М.: Амрита, 2010. -569с.
5. Андреева Г.М. Социальная психология. Изд. 3 [Текст] / Г.М.Андреева.-М.: Наука, 1994. -325с.
6. Анохин, П.К. Философские аспекты теории функциональной системы[Текст]/ П.К. Анохин.- М., 1978.- 395с.
7. Бабанский, Ю.К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю.К. Бабанский, М.Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989.-560с.
8. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии: Учеб.метод, пособие для преподават. и аспирантов вузов[Текст] / Б.Ц.Бадмаев. -М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.-304с.
9. Бадмаева, Н. Ц. Изучение мотивационной сферы учащихся (М.В.Матюхина) [Текст] / Н.Ц. Бадмаева Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография. – Улан-Удэ, 2004.-С.139-141.
10. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры: Энциклопедический словарь педагога [Текст] /В.С. Безрукова.- Екатеринбург, 2000. -937 с.
11. Беликов, В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография [Текст] / В.А. Беликов.-М.: Академия Естествознания, 2010.-310с.
12. Библер, В.С. Культура: диалог культур (опыт определения) [Текст]/ В.С.Библер // Вопросы философии. 1989. - № 6. С. 32-36.
13. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2т. [Текст] / П.П. Блонский. – М.,1979.-399с.
14. Большой энциклопедический словарь [Текст] / Ред. А. М. Прохоров . – 2-е изд., перераб. и доп . – М.: Большая Российская энциклопедия, 2000 . – 1456с.
15. Большой энциклопедический словарь. Языкознание [Текст]/ Гл. ред. Ярцева В.Н. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. - 685 с.

16. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистически ориентированных теориях и системах воспитания [Текст] / Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич; под ред. Е. В. Бондаревской. Ростов н/Д: Учитель, 1999. -560с.
17. Бондаревская, Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская.- Ростов н/Д, 2000.-236с.
18. Борытко, Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход: учебник для студентов и магистрантов [Текст] // Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова. -Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2005. -Ч. 1-12с. Ч. 2-132с.
19. Братченко С.Л: Парадоксы реформы образования и гуманитарная экспертиза образования. – Документ Интернета: <http://alterededu.ru/2008/03/bratchenko+cl+paradoksy+reformy+obrazovaniya+i+gumanitarnaya+ekspertiza+obrazovaniya/>
20. Братченко, С.Л. Верим ли мы в ребенка? Личностный рост с позиций гуманистической психологии [Текст] /С.Л.Братченко// Журнал практического психолога, 1998.- № 1.- С.19-30.
21. Броневицкий, Г.А. Психолого-педагогический словарь офицера воспитателя корабельного подразделения / Г.А. Броневицкий, Г.Г. Броневицкий, А.Н. Томилин. Новороссийск: Издательство: Новороссийск, 2005.- 264 с.
22. Буланова-Топоркова, М.В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие [Текст] / М.В. Буланова-Топоркова. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. - 544с.
23. Васильева, С.В. Становление и развитие частного школьного образования в России: Последняя четверть XVIII в. - первая половина XIX в. [Текст]: дис... док. пед. наук / С.В. Васильева.- М., 2003. - 447с.
24. Вдовина, С. А. Индивидуальные образовательные траектории как средство реализации субъект-субъектных отношений в учебном процессе современной школы [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С. А. Вдовина. – Тобольск, 2000. – 175с.
25. Вентцель, К.Н. Дом свободного ребенка [Текст] / К.Н.Вентцель. – Изд. 3-е. – М.,1923.-59с.
26. Вентцель, К.Н. Отделение школы от государства и декларация прав ребенка [Текст] / К.Н. Вентцель. -М.:Типолитография Т-ва И. Н. Кушнеров и Ко, 1918.-16с.
27. Вентцель, К.Н. Свободное воспитание: сборник избранных трудов [Текст] / Сост. Л.Д. Филоненко. – М.,1993.–172с.

28. Виноградова, М.Д., Первин, И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников [Текст] / М.Д.Виноградова, И.Б.Первин.– М.: Просвещение, 1998. – 159с.
29. Винокурова, Н. К. Подумаем вместе. Сборник тестов, задач и упражнений. Книга 5. [Текст] / Н. Винокурова.- М.: Росткнига, 1999.-112с.
30. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С.М. Вишнякова.-М. НМЦ СПО, 1999.- 538с.
31. Воронов, В.В. Педагогика школы в двух словах [Текст] / В.В.Воронов.М.: Педагогическое общество России, 2002. -144с.
32. Воспитательная работа в школе: Пособие для директоров и педагогов общеобразовательных учреждения [Текст]/ Под ред. Л.В.Кузнецовой, сост. Г.С.Семенов. – М.:Школьная пресса, 2002.-144с.
33. Газман, О.С. Воспитание и педагогическая поддержка детей [Текст] / О.С. Газман // Народное образование. – 1998. – № 8. – С.108-111.
34. Газман, О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема [Текст] / О.С.Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. М.: Инноватор,1995.–58с.
35. Гамезо М.В., Степаносова А.В., Хализева Л.М. Словарь-справочник по педагогической психологии.- М.: Наука, 2001.- 462 с.
36. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века [Текст] / Б.С.Гершунский.- М., 1998. - 605 с.
37. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию [Текст]/ С.И. Гессен.- Издание: М.: Школа-Пресс, 1995.- 448с.
38. Гонтарева, О.В. Научно-педагогические условия развития негосударственного общеобразовательного учреждения [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / О.В.Гонтарева. -Ростов н/Д, 2003.-210с.
39. Гоциридзе, Г. Ш. Практические и лабораторные работы по физике. 7 - 11 классы : учебное пособие / Г. Ш. Гоциридзе ; под ред. Н. А. Парфентьевой. - 2-е изд., стереотип. - М. : Классикс Стиль, 2004. - 96 с.
40. Граничина, О.А. Математико-статистические методы психолого-педагогических исследований [Текст] / О.А. Граничина. – СПб.:Издательство ВВМ, 2012. – 115с.
41. Грачев, В.В. Становление и развитие высшего негосударственного образования в России, вторая половина XIX - начало XX вв. [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / В.В.Грачев. – М., 2000.- 144 с.

42. Григальчик, Е.К., Губаревич, Д.И., Губаревич, И.И., Петрусов, С.В. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения [Текст] / Е.К. Григальчик, Д.И.Губаревич, И.И. Губаревич, С.В. Петрусов.-Мн.: БИП-С, 2003.-182с.
43. Громова Л.А., Тимченко В.В., Трапицын С.Ю. Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение (рекомендации по результатам научных исследований) / Под ред. Бордовского Г.А. - СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. - 72 с.
44. Гусинский, Э.Н., Турчанинова, Ю.И. Введение в философию образования [Текст] / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова.- М.: Издательская корпорация «Логос», 2000.-224с.
45. Дереклеева, Н.И. Справочник завуча: Учебно-методическая работа. Воспитательная работа. 5—11 классы [Текст]/ Н.И. Дереклеева. -М.: ВАКО, 2006.-352с.
46. Дереклеева, Н.И., Савченко М.Ю. Справочник классного руководителя: 5–9 классы [Текст] / Н.И. Дереклеева, М.Ю Савченко. - М.: ВАКО, 2011. – 416с.
47. Джемс У. Психология [Текст] / Под ред. Л. А. Петровской. - М.: Педагогика, 1991.- 368с.
48. Джуринский, А.Н. История зарубежной педагогики [Текст] / А.Н. Джуринский.-М. Форум: Инфра-М, 1998.- 113с.
49. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений [Текст] / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. — 2-е изд., дораб. — М. : Просвещение, 2011. - 223 с.
50. Зимбардо, Ф. Г. Как побороть застенчивость [Текст] / Филип Зимбардо. Пер. с англ. – М.: АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2013. – 308 с.
51. Ибатуллина, Е.Ю. Готовность педагога к инновационной деятельности как фактор коррекции профессионального консерватизма [Текст]: дисс ... канд.пед. наук/ Е.Ю. Ибатуллин.- Астрахань, 2013.- 182с.
52. Иванов, Д.А. Внутришкольная система управления качеством образования. Как управлять качеством образования в образовательном учреждении? [Текст] / Д.А. Иванов //Управление современной школой. Завуч, 2010. №7. С. 4-35.
53. Иванов, Е.В. История образования и педагогической мысли: Учебно-методические рекомендации к семинарским занятиям [Текст] / Е.В.Иванов.-Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. -52с.
54. Ивин, А.А., Никифоров, А.Л. Словарь по логике [Текст]/ А.А. Ивин, А.Л.Никифоров. - М.: Туманит, изд. центр ВЛАДОС, 1997. - 384с.
55. Исенина, М.М. Предисловие к книге К. Роджерса «Взгляд на психотерапию. Становление человека» [Текст] / М.М. Исенина.- М., 1994. С. 33-44.

56. Итальянский гуманист и педагог Витторино да Фельтре в свидетельствах учеников и современников [Текст] / М.: РОССПЭН, 2007. - 264с.
57. Каменюкин, А. Г., Ковпак, Д. В. Антистресс-тренинг [Текст] / А.Г. Каменюкин, Д. В.Ковпак. -СПб.: Питер, 2008. -224 с.
58. Кармаева, О.А. Ведущие тенденции развития негосударственных учебных заведений в России [Текст]: дис... док. пед. наук/ О.А.Кармаева. -М., 1997. -359с.
59. Кашлев, С.С. Интерактивные методы обучения. Учебно-методическое пособие [Текст] / С.С.Кашлев. - Мн.: ТетраСистемс, 2011.- 224с.
60. Квинтилиан, М.Ф. Двенадцать книг риторических наставлений [Текст] / М.Ф.Квинтилиан. Пер. с лат. А. Никольского. Ч. 1-2. -СПб, 1834. Ч. 1. 486 с. Ч. 2. 522 с.
61. Кларин, М.В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта [Текст] / М.В. Кларин // Педагогика. - 2000. - № 7. - С. 12-18.
62. Классному руководителю о классном часе: Технология подготовки и проведения лично-ориентированного классного часа [Текст] / Под ред. Е. Н. Степанова, М. А. Александровой. – М.: ТЦ Сфера, 2005. - 128 с.
63. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы [Текст] / Е.А. Климов. - Казань: Изд-во Казанского университета, 1969. – 214с.
64. Князев, Е.А. Развитие высшего педагогического образования в России, вторая половина XVIII - начало XX вв. [Текст]: дис... док. пед. наук/ Е.А. Князев.- М., 2002.- 334 с.
65. Ковалева, А.И. Кризис системы образования [Текст] /А.И.Ковалева// Социологические исследования, 1994.- №6. -С.79-85.
66. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст] / Г.М. Коджаспирова. - М., 2005. -176с.
67. Кодрле, С.В. Развитие частных школ России и Великобритании как фактор государственного реформирования образования [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / С.В.Кодрле.- Краснодар, 2007. -240с.
68. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности) [Текст] / Я.Л.Коломинский. – Минск: ТетраСистемс, 2000.– 432с.
69. Коменский, Я.А. Великая дидактика. Избранные педагогические сочинения [Текст]/ Я.Л. Коменский. В 2-х т. - М., 1982, т. 1. -656 с.
70. Конаржевский, Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой [Текст] / Ю.А. Конаржевский.-М.: Педагогика, 1986.-143с.

71. Коррекционная педагогика и специальная психология. Словарь. [Текст] / Н.В. Новоторцева. — СПб.: КАРО, 2006. - 144 с.
72. Корчак, Я. Педагогическое наследие [Текст] / Сост. К.П.Чулкова. – М.: Педагогика, 1991.- 272с.
73. Кочеткова, О.И., Ясвин, В.А. Разработка методики диагностики отношения к школе [Текст] / Под ред. В.А.Ясвина, В.А.Карпова // Школьная образовательная среда: педагогическое проектирование и мониторинг качества.-М, 2001. С.57 – 71.
74. Краткий психологический словарь [Текст] / Ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский ; ред.-сост. Л.А. Карпенко. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 512 с.
75. Крылова, Н. Б. Субъектность ребёнка и индивидуальная реконструкция образования [Текст] / Н. Б. Крылова // Субъектная и авторская позиция ребёнка в образовании. М. : НИИ школьных технологий, 2008. - № 2 (36). - С. 93-106.
76. Крылова, Н.Б. Очерки понимающей педагогики [Текст] / Н.Б. Крылова, Е.А. Александрова. М.: Народное образование, 2003.-441с.
77. Крылова, Н.Б. Педагогическая поддержка и воспитывающее общение [Текст] / Н.Б. Крылова // Социально-педагогические проблемы ценностного самоопределения личности: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Ульяновск: УлГПУ, 2005.- С. 193-201.
78. Крылова, Н.Б. Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого [Текст] / Н.Б. Крылова // Классный руководитель, 2000.- № 3.– С.92-104.
79. Крысин, Л.П. Толковый словарь иноязычных слов [Текст] / Л.П. Крысин. -М.: Эксмо, 2008.-944с.
80. Кузнецов, И.Н. Настольная книга практикующего педагога[Текст] / И.Н. Кузнецов. – М.: Росбук, Гроссмедиа, 2008. -544с.
81. Кульневич, С.В., Лещинский, В.И. Новая педагогика: учеб.пособие, тезисная конспект-программа [Текст] / С.В. Кульневич, В.И. Лещинский.-Воронеж, 1992.-134с.
82. Купреева, Е.С. Негосударственные образовательные учреждения в региональном образовательном пространстве [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / Е.С. Купреева. -Владимир, 2004. -217с.
83. Лернер, И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций [Текст] / И.Я.Лернер // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 7-11.
84. Лесгафт, П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение [Текст] / П.Ф.Лесгафт. - М.: Педагогика, 1991.-176с.

85. Лизинский, В.М. Практическое воспитание в школе [Текст] Ч. 1 / В.М.Лизинский. – М. : Центр "Педагогический поиск", 2002. - 160 с.
86. Литарова, Н.В. Частные средние учебные заведения в системе образования России конца XIX - начала XX века [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Литарова.- М., 1994.- 212с.
87. Луков, В.А. Реформы образования [Текст] / В.А.Луков // Знание. Понимание. Умение., 2005.- № 3.- С. 217-219.
88. Лукьянова, М.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации лично ориентированного подхода в педагогической деятельности[Текст]: автореферат дисс... док.пед. наук/ М.И. Лукьянова. Ульяновск – 2004.- 44с.
89. Мазалова, М. А. История педагогики и образования: конспекты лекций [Текст] / М.А. Мазалова, Т. В. Уракова. М.: Высшее образование, 2006. - 185с.
90. Майданова, С.Ю. Воспитательные системы частных школ дореволюционной России: середина XIX - начало XX вв. [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / С.Ю. Майданова. - Тюмень, 2009.- 201с.
91. Майоров, А.Н. Мониторинг социальной эффективности и условий деятельности образовательных систем [Текст] / А.Н. Майоров // Школьные технологии, 1999. №5. С.84-115.
92. Макарова, Т.Н. Методические материалы по оформлению и содержанию кабинетов образовательных учреждений округа [Текст] / Т.Н.Макарова // Завуч для администрации школ, 2001.- № 7. с.30-58.
93. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность [Текст] / А.Г. Маслоу. Перевод. с англ. Татлыбаевой А. М.-СПб.: Евразия, 1999. -478с.
94. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении: Педагогика и психология [Текст] / А.М. Матюшкин. - Директмедиа Паблишинг, 2008. - 392с.
95. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории [Текст] / М.И. Махмутов - М.: Педагогика, 1975. - 368с.
96. Мельникова, Е.Л. Технология проблемного обучения. Школа 2100. Образовательная программа и пути ее реализации [Текст] / Е.Л. Мельникова. – Москва: Баласс, 1999. -230с.
97. Монтень, М. Опыты [Текст] / М. Монтень: избранные произведения в 3-х томах. Том I. Пер. с фр. - М.: Голос, 1992. -384с.
98. Монтессори, М. Дом ребенка [Текст] / М.Монтессори. Метод научной педагогики. - Гомель, 1993. -331с.

99. Морнов, К.А. Развитие личностно-профессиональной компетентности будущих педагогов в системе высшего образования [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / К.А Морнов. - Улан-Удэ – 2013.-190с.
100. Немов, Р.С. Основы психологического консультирования: Учеб. для студ. Педвузов [Текст] / Р.С. Немов.– М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. - 394с.
101. Нечаев, М.П. Диагностика воспитанности школьников. Учебно-методическое пособие [Текст] / М.П. Нечаев. - М.: ЦГЛ, 2006.- 64с.
102. Никандрова, В.М. Сопоставительный анализ отечественного и зарубежного негосударственного высшего образования [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / В.М.Никандрова. -М., 2003.-159с.
103. Никитина, Н.Н., Шустова, И.Ю. Технологии организации коллективного взаимодействия школьников (окончание) [Текст] / Н.Н. Никитина, И.Ю. Шустова // Классный руководитель, 2005. - № 2. - С. 68 – 81.
104. Новиков, А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении [Текст]/ А.М. Новиков. -М.: Педагогический поиск, 1998. – 133с.
105. Носова, Т.В. Не сядут за парты. Количество частных школ в России стремительно сокращается [Текст] / Т.В.Носова // [Электронный ресурс]. URL: <http://www.newizv.ru/society/2010-02-15/121820-ne-sjadut-za-party.html>. (дата обращения: 06.11.2013).
106. Оболонин, И.А., Ищук, А.А., Сединин, В.И. Моделирование и проектирование в инфокоммуникационных технологиях [Текст]/ И.А. Оболонин. Новосибирск: СибГУТИ, 2013.-323с.
107. Ожегова, Е.Ю. Становление и развитие частного школьного образования в губернских городах Среднего Поволжья в XIX - начале XX вв. [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.Ю. Ожегова.- Пенза, 2007.- 187с.
108. Орлов, А.Б. Перспективы гуманизации обучения [Текст] / А.Б. Орлов // Вопросы образования. - 2004. - №4. - С. 290-299.
109. Орлов, А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики: Пособие для студентов психолог. фак-тов [Текст] / А.Б. Орлов. М.: Логос, 2005. - 224с.
110. Орлов, А.Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (К 100-летию со дня рождения К. Роджерса) [Текст] / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. 2002. - № 2.- С. 64–84.
111. Парыгин, Б.Д. Анатомия общения [Текст] / Б.Д. Парыгин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. –301с.

112. Педагогика и психология [Текст] / Л.А.Григорович, Т.Д.Марцинковская.-М.: Гардарики, 2003. - 480с.
113. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей [Текст] / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Российское педагогическое агентство, 1995.-637с.
114. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник [Текст]/ Под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. – М.: Флинта, Наука. 1998. – 310 с.
115. Подлиняев, О.Л. Теории личности в психологии и их педагогические проекции: Учебное пособие [Текст] / О.Л. Подлиняев. - Иркутск: Иркут. ун-т, 2004.- 143с.
116. Подлиняев,О.Л. Личностно-центрированный подход как альтернатива технологизации современного образования [Текст] / О.Л. Подлиняев //«Magister Dixit» - научно-педагогический журнал Восточной Сибир №2 (06). Июнь 2012.
117. Познание и общение [Текст]/ Под редакцией Б.Ф.Ломова, А.В. Беляева, М. Коул. – М., 1988.-208с.
118. Попов, Е.Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика [Текст]/ Е.Б. Попов.- Оренбург: ИПК ОГУ, 2003.-156 с.
119. Попова, С.И. Педагогическая поддержка в работе учителя и классного руководителя [Текст]/ С.И. Попова. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2005.- 176 с.
120. Психология человека от рождения до смерти: психологический атлас человека [Текст] / под ред. А.А.Реана. - М.: Аст ; СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2010.–651с.
121. Рабле, Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль [Текст] / Ф.Рабле. -М., Белый город, 2011.-48с.
122. Райгородский, Д.Я. Психодиагностика персонала. Учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента: в 2 т. [Текст] / Д.Я. Райгородский. -Самара: ИД Бахрах-М, 2007. - 440с.
123. Растопшина, И.А. Развитие негосударственного высшего образования в России в конце XX – начале XXI вв.[Текст]: дисс. ...канд. пед. наук / И.А. Растопшина. –М., 2006.- 287с.
124. Ратеева, О.В. О вопросах преимущества образования в негосударственном ВУЗе [Текст] / О.В. Ратеева // Современное образование в негосударственном вузе: опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей по материалам IX и X межвузовских научно-практических конференций. – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2014. С. 117-119.
125. Реброва, Т.А. Конкурентоспособность негосударственных высших учебных заведений в современной России [Текст] / Т.А. Реброва // Современное образование в негосударственном вузе: опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей по

материалам IX и X межвузовских научно-практических конференций. – Оренбург: ГБУ РЦРО, 2014. С.120-123.

126. Решетников, П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: рождение мастера [Текст] / П. Е. Решетников. -М.: Владос, 2000. - 304 с.

127. Ричард, Э. Смит Аутентификация: от паролей до открытых ключей = Authentication: From Passwords to Public Keys First Edition[Текст] / Э. Ричард. - М.: «Вильямс», 2002. -432с.

128. Роджерс, К.Р. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем [Текст] // Семья и школа, 1987. - № 10 - 21-24 с.

129. Роджерс, К. Р. Несколько важных открытий [Текст] // Вестник МГУ. Сер. 14: Психология, 1990. - № 2. - С. 58 - 65.

130. Роджерс, К. Р. Становление человека [Текст] / К.Р.Роджерс. -М.: Прогресс, 1994. - 478с.

131. Роджерс, К. Р., Фрейберг, Дж. Р. «Клиентоцентрированная психотерапия» [Текст] / К.Р.Роджерс, Дж. Р. Фрейберг. М.: Издательство «Рефл-бук», 1993.- 320с.

132. Роджерс, К. Свобода учиться [Текст] / К. Роджерс, Д. Фрейберг. М.: Смысл, 2002. - 527 с.

133. Роджерс, К.Р. Личные размышления относительно преподавания и учения [Текст] // Открытое образование, 1993. - № 5 - 6.

134. Роджерс, К.Р. Эмпатия // Психология эмоций: Тексты. - М., 1984. - С. 235 - 237.

135. Роджерс, К. Брак и его альтернативы. Позитивная психология семейных отношений [Текст] / К. Роджерс. М.: Этерна, 2006. -320с.

136. Романенко, Е.В. Эстетическое воспитание в системе частного образования XIX века: на примере Симбирской губернии [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Е.В.Романенко.- Ульяновск, 2009.- 246с.

137. Роттердамский, Э. Похвала Глупости [Текст] / Э. Роттердамский.- М.: Сов.Россия, 1991. -41с.

138. Рубцов, В.В. Основы социально-генетической психологии [Текст] / В.В. Рубцов.- М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж, НПО «МОДЭК», 1996. -384с.

139. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании [Текст] / Ж.-Ж.Руссо. М.: Педагогика, 1981. -Т.1.- 815с.

140. Сергеева, С.В. Становление и развитие частного школьного образования в России : Последняя четверть XVIII в. - первая половина XIX в. [Текст]: автореферат дис. ... док. пед.наук / С.В. Сергеева.- М., 2003. - 36с.

141. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии [Текст] / В.В. Сериков.-Волгоград, 1994.-152с.
142. Сильченкова, С.В. Формы и направления педагогического сопровождения [Текст] / С.В. Сильченкова // Современные научные исследования и инновации, 2013. -№10 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/10/27827> (дата обращения: 31.03.2016).
143. Слостенин, В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность [Текст]/ В.А.Слостенин, Л.С. Подымова. – М., 1997.-224с.
144. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры [Текст] / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школ, 1997.-№7.-С. 177–184.
145. Слободчиков, В.И., Исаев, Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов [Текст] / В.И. Слободчиков. - М.: «Школа-Пресс», 1995. -384с.
146. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка[Текст] / Чудинова А.Н. –СПб.: Издание книгопродавца В.И. Губинского, Типография С.Н. Худекова, 1894г. - 1004с.
147. Словарь практического психолога [Текст] / С. Ю. Головин. - М.: АСТ, Харвест. 1998.- 800 с.
148. Солоницын, В.А. Негосударственное высшее образование в России [Текст] / В.А.Солоницын. -М., 1998. -273 с.
149. Спутник классного руководителя [Текст]/Л.Д.Гуткина, А.А.Жирякова и др.- М.:Центр «Педагогический поиск», 2002.-193с.
150. Степанов С.С. Популярная психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2005 - 672 с.
151. Суртаева, Н.Н. Технология индивидуальных образовательных траектории [Текст] / Н.Н. Суртаева //Химия в школе, 1998. - №7. - С. 13-17.
152. Сухомлинский, В.А. 100 советов учителю [Текст] / В.А. Сухомлинский.– Киев, 1979. - 396 с.
153. Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1983. – 318 с.
154. Теплов, Б.М. Способности и одарённость [Текст]/ Б.М. Теплов // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: изд-во Моск. Ун-та, 1982.- 136с.
155. Тимонина, Л.И. Социально-педагогическая сущность фасилитации учебной деятельности/ Завуч, 2006. №8. С.104-110.

156. Толковый словарь русского языка [Текст] / Ожегов, С.И.; Шведова, Н.Ю. - Издательство: М.: ИТИ Технологии; Издание 4-е, доп. 2006 г.-944с.
157. Толстой, Л.Н. Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы [Текст] / Л.Н. Толстой // История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.–400с.
158. Трошагин, М.И. Личностно – ориентированный подход в обучении и проблемы его реализации [Текст] / М.И.Трошагин //Воспитание школьников, № 11, 2008. С.47- 57.
159. Устав (Конституция) всемирной организации здравоохранения [Текст]// ВОЗ. Основные документы. М.: Медицина, 1995.-208с.
160. Устинова, Е.В. Частное школьное образование в России в контексте новой образовательной парадигмы [Текст]: дис... док. пед. наук/ Е.В.Устинова. – Н.Новгород, 2012.- 423с.
161. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 1/Сост. С.Ф. Егоров. - М.: Педагогика, 1990. - 416 с.
162. Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: В 11 т. [Текст]/ К. Д. Ушинский.-Ленинград : Изд-во Акад. наук РСФСР, 1948 .-655с.
163. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015)
164. Фетискин, Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов, Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст] / Н.П. Фетискин, В.В.Козлов, Г.М. Мануйлов. - М., Изд-во Института Психотерапии. 2002. - 490с.
165. Философия: Энциклопедический словарь [Текст] / Под редакцией А.А. Ивина.- М.: Гардарики, 2004. - 1072 с.
166. Философский энциклопедический словарь [Текст] / Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. - М.: Советская энциклопедия, 1983.-840с.
167. Фихте, И. Г. Сочинения в двух томах. Т. II. [Текст] / Сост. и примечания Владимира Волжского. -СПб.: Мифрил, 1993.-798с.
168. Фомина, Л.П. Организационно-педагогические условия деятельности негосударственной адаптивно-развивающей школы [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / Л.П. Фомина. -СПб., 2006. -195с.
169. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник [Текст] / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева.-М.: Прогресс, 1990. -368с.
170. Фрейджер, Р., Фэйдимен, Д. Теории личности и личностный рост [Текст] / Р. Фрейджер, Д.Фэйдимен.- СПб.: Прайм-Еврознак, 2004.-608с.

171. Фридман, Л.М. Концепция личностно ориентированного образования [Текст]/ Л.М. Фридман // Завуч. - 2000. - № 8. - С. 77-87.
172. Фролов, О.В. Организационно-педагогическое обеспечение развития негосударственных образовательных структур [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / О.В. Фролов.-Оренбург, 2002. -174с.
173. Хайдеггер, М. Разговор на проселочной дороге [Текст] / М. Хайдеггер. – М. 1991.- 192с.
174. Хаткевич, С.П. Социально-педагогические условия управления развитием негосударственного образовательного учреждения [Текст]: дис. ...канд. пед. наук / С.П. Хаткевич. -Томск, 2000. -215с.
175. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя [Текст] / А.В. Хуторской– М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
176. Хуторской, А.В. Методика продуктивного обучения: пособие для учителя [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Гум. изд.центр ВЛАДОС, 2000. – 320с.
177. Цукерман, Г.А. Психология саморазвития [Текст] / Г.А. Цукерман, Г.М. Мастеров. – М., 1995.-288с.
178. Частная школа – это не бизнес, а «черная дыра» [Текст] // Директор школы. - 2006. - N 9. - С. 105-108 .
179. Частное образование: вклад в интеллект нации [Текст] / материал подготовила Е. Терешатова // Директор школы. - 2009. - N 9. - С. 17-19 .
180. Шиянов, Е.Н., Котова, И.Б. Развитие личности в обучении [Текст] / Е.Н.Шиянов.- М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 288с.
181. «Штучное» образование [Текст] / Терешатова Е. Директор школы, 2009. №10. С. 76-83.
182. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе [Текст] / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. –176с.
183. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников [Текст] / И. С. Якиманская // Вопр. Психол, 1994.-№2. с. 64-77.
184. Ясвин, В.А Экспертиза школьной образовательной среды [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128с.
185. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. - М.: Смысл, 2001. - 365с.

186. Bloom, B.S., (Ed.). 1956. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman.
187. Giuseppe Bertola & Daniele Checchi, 2013. "Who Chooses Which Private Education? Theory and International Evidence," *LABOUR, CEIS*, vol. 27(3), pages 249-271, 09.

Методика психолого-педагогической экспертизы (автор В.А. Ясвин [184, с.109-168])

ШИРОТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

итоговый балл		7,55
коэффициент модальности		1,3
МЕСТНЫЕ ЭКСКУРСИИ (пешком, на городском и пригородном транспорте)		
Практически не проводятся	0	0
Проводятся, но не для всех учащихся	0,2	0
Каждый школьник раз в году имеет возможность принять участие	0,5	0
Каждый школьник не менее двух раз в году имеет возможность принять участие	0,7	0
Периодически проводимые экскурсии как неотъемлемая часть образовательного процесса (например, занятия в лабораториях, в музее, на предприятиях и т.п.)	1,25	1,25
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 1,25 балла)		
ПУТЕШЕСТВИЯ		
Практически не бывает	0	0
Не для всех учащихся	0,2	0
Каждый школьник раз в году имеет возможность принять участие	0,5	0
Каждый школьник не менее двух раз в году имеет возможность принять участие	0,7	0,7
Поездки школьников в другие города как неотъемлемая часть образовательного процесса	1,25	0
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 1,25 балла)		
ПОСЕЩЕНИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ (театры, концерты, выставки и т.д.)		
Практически не бывает	0	0
Не для всех учащихся	0,2	0
Каждый школьник раз в полгода имеет возможность посещения	0,5	0
Каждый школьник раз в четверть имеет возможность посещения	0,7	0
Периодические посещения учреждений культуры как неотъемлемая часть образовательного процесса	1,25	1,25
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 1,25 балла)		
ОБМЕН УЧАЩИМИСЯ		
Обмен учащимися с другими учебными заведениями не производится	0	0
Обмен учащимися с другими учебными заведениями носит разовый эпизодический характер	0,1	0
Производится систематический приём школьников из других учебных заведений	0,3	0
Учащиеся имеют возможность какое-то время проучиться в другом учебном заведении (также всероссийские и международные детские и молодёжные лагеря, экспедиции и т.п.)	0,7	0
Реализуется программа постоянного двустороннего обмена учащимися с другими отечественными или/и зарубежными учебными заведениями	1,25	0
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 1,25 балла)		
ОБМЕН ПЕДАГОГАМИ		
Обмен педагогами с другими учебными заведениями не производится	0	0
Обмен педагогами с другими учебными заведениями носит разовый, эпизодический характер	0,1	0
Педагоги имеют возможность какое-то время преподавать (стажироваться) в других учебных заведениях	0,3	0
Педагоги (специалисты) из других учреждений и организаций (школ, вузов, научных, культурных, спортивных центров и т.д.) систематически работают в школе (классе)	0,7	0,7
Реализуется программа постоянного двустороннего обмена преподавателями с другими отечественными или/и зарубежными учебными заведениями	1,25	0
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 1,25 балла)		
ГОСТИ		
Учащиеся общаются практически только со своими педагогами, гости приглашаются крайне редко	0	0
Гости (специалисты, ветераны, депутаты и т.д.) периодически выступают с лекциями (рассказами) перед учащимися и педагогами	плюс 0,1	0,1
Родители активно привлекаются к воспитательной работе школы, участвуют в различных мероприятиях вместе с детьми (походы, весёлые старты, творческие выставки)	плюс 0,2	0,2
Периодически организуется общение учащихся и педагогов с интересными людьми в форме бесед, круглых столов, дискуссий и т.п.	плюс 0,4	0,4
Периодически организуются фестивали, праздники, конференции или другие формы	плюс	0,55

массового приёма гостей		0,55	
Другое вместо предложенного (от 0,1 до 1,25 балла)			
ВОЗМОЖНОСТИ ВЫБОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МИКРОСРЕД			
Кроме занятий в своём классе у учащихся практически нет других образовательных возможностей	0		0
Некоторые учащиеся имеют возможности для занятий в различных кружках, секциях, клубах по интересам	0,1		0
Каждый учащийся может заниматься в кружках, секциях, клубах по интересам	0,2		0,2
Учащиеся имеют возможности выбора класса (профильного, по уровню подготовленности школьников)	плюс 0,4		0,4
Учащиеся имеют возможности выбора учителей	плюс 0,55		0,55
Другое вместо предложенного (от 0,1 до 1,25 балла)			
ШИРОТА МАТЕРИАЛЬНОЙ БАЗЫ			
Учащиеся в основном занимаются в необорудованных классных помещениях, имеются лишь некоторые специализированные кабинеты, многие из них совмещённые	0		0
Занятия проводятся в основном в специализированных оборудованных помещениях (в том числе спортзал, мастерская, библиотека и т.п.), но некоторых необходимых специализированных помещений пока не хватает	0,3		0
Имеется полный набор необходимых методически и технически оснащенных специализированных помещений	0,8		0
Наряду со «стандартным набором» хорошо оборудованных помещений имеются какие-либо дополнительные образовательные структуры (школьный музей, зимний сад, фонотека, видеотека, школьное кафе и т.п.)	1		0
Имеются все необходимые оборудованные помещения, а также организована возможность доступа учащихся к компьютерным информационным сетям («Интернет»)	1,25		1,25
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 1,25 балла)			
ИНТЕНСИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ			
итоговый балл			8,2
коэффициент модальности			1,3
УРОВЕНЬ ТРЕБОВАНИЙ К УЧАЩИМСЯ			
К знаниям учащихся предъявляются пониженные требования (обусловлено особенностями контингента учащихся: слабым здоровьем, педагогической запущенностью и т.п.)	0		0
Требования к знаниям учащихся, как правило, не превышают соответствующих требований Госстандарта	0,5		0
Требования к некоторым учащимся выходят за рамки Госстандарта	1		0
Ко всем учащимся предъявляются повышенные требования	2		0
Образовательный процесс по ряду учебных дисциплин ведётся по усиленным программам (например по программам вуза)	2,5		2,5
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 2,5 балла)			
УЧЕБНАЯ НАГРУЗКА УЧАЩИХСЯ			
Часто в ходе уроков учащиеся остаются «недогруженными» учебными заданиями, могут заниматься посторонними делами, скучать, болтать и т.п.	0		0
Занятия на уроках проходят достаточно интенсивно, при этом учителя стараются давать минимум домашних заданий; как правило, после уроков учащиеся уходят из школы	1		0
После уроков учащиеся обычно остаются в школе для консультаций с учителями, на факультативы и другие дополнительные занятия; домашние задания минимальны (или объёмные домашние задания, но учащиеся не остаются в школе после занятий)	1,5		0
После уроков учащиеся остаются в школе для дополнительных занятий; а также получают объёмные домашние задания	2		2
Практически всё время учащихся так или иначе связано с образовательным процессом (например в специализированных интернатах и т.п.)	2,5		0
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 2,5 балла)			
ОРГАНИЗАЦИЯ АКТИВНОГО ОТДЫХА			
Выходные дни и каникулы учащиеся, как правило, проводят в семьях, не связаны с образовательным процессом своего учебного заведения	0		0
В выходные дни для учащихся систематически проводятся рекреационно-образовательные мероприятия (клуб выходного дня, вечера, праздники и т.п.)	плюс 0,5		0,5
На осенних, зимних и весенних каникулах большинство учащихся включены в рекреационно-образовательный процесс (предметные семинары, походы, конкурсы, олимпиады, фестивали и т.п.)	плюс 0,7		0,7
На период летних каникул для учащихся учебным заведением организуются лагеря, трудовые объединения, туристические походы и т.п.	плюс 0,8		0

Учебным заведением разработана и реализуется специальная программа организации активного отдыха учащихся (как в выходные дни, так и на период каникул)	2,5	0
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 2,5 балла)		
ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ		
В образовательном процессе преобладают традиционные методы, основанные на воспроизведении учащимися усвоенного материала	0	0
Некоторые педагоги на отдельных занятиях используют интерактивные («диалоговые») формы и методы (тренинги, имитационные игры и т.д.)	0,5	0
Большинство педагогов стремится использовать интерактивные формы и методы образования	1	0
Педагогическим коллективом декларирован приоритет интерактивного образовательного процесса в данном учебном заведении	1,5	0
Интерактивные формы и методы образования являются основными в реальной практике педагогов, квалифицированными специалистами систематически проводится соответствующая учебно-методическая работа с педагогами	2,5	2,5
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 2,5 балла)		
ОСОЗНАВАЕМОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
итоговый балл		9,3
коэффициент модальности		1,3
УРОВЕНЬ ОСВЕДОМЛЁННОСТИ ОБ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ		
Практически никто из учащихся, педагогов и родителей не способен ответить на вопросы типа: Когда и при каких обстоятельствах основано данное учебное заведение? Кто был его первым директором и чем замечателен этот человек? Какие известные люди здесь учились или преподавали? и т.п.	0	0
Отдельные педагоги знают историю и традиции своего учебного заведения	0,3	0
История и традиции учебного заведения известны нескольким педагогам и группе учащихся, которые специально занимаются их изучением	0,5	0
Большинство педагогов и учащихся знакомо с историей и традициями своего учебного заведения	1	0
Практически все педагоги, учащиеся и их родители имеют представление об истории данного учебного заведения	1,4	1,4
Другое, вместо предложенного, (от 0,1 до 1,4)		
СИМВОЛИКА		
Учебное заведение не имеет никаких элементов собственной символики.	0	0
Соответствующая символика имеется, но совершенно не популярна среди педагогов, учащихся и родителей		
Учебное заведение наряду с формальным типовым названием имеет своё особое название (школа «Радуга», школа имени... и т.п.), и все учащиеся об этом знают	плюс 0,25	0,25
Учащимся и родителям хорошо знакома эмблема учебного заведения (воспроизводится на стендах, табелях, дипломах, похвальных листах и т.д.)	плюс 0,25	0,25
Учебное заведение имеет своё знамя, которое хранится на видном почётном месте, под этим знаменем проводятся важные мероприятия	плюс 0,25	0,25
Учащиеся и педагоги хорошо знают слова гимна своего учебного заведения и с гордостью его исполняют в соответствующих случаях	плюс 0,25	0,25
Учащиеся и педагоги охотно носят значки своего учебного заведения	плюс 0,25	0,25
Учебное заведение имеет особую форму или форменные элементы (футболки с символикой своего учебного заведения, «фирменные» шапочки и т.п.), которые учащиеся и педагоги охотно носят	плюс 0,25	0,25
Другое, вместо предложенного (не превышать 1,5 по данному блоку)		
ФОРМИРОВАНИЕ ОСОЗНАВАЕМОСТИ		
Специальная работа не проводится или носит эпизодический характер	0	0
Проводятся периодические беседы по истории учебного заведения	плюс 0,1	0,1
Имеются отдельные стенды, рассказывающие об истории и традициях учебного заведения	плюс 0,2	0,2
Ведётся летопись учебного заведения (оформляются фото-, кино-, видео- и другие материалы)	плюс 0,3	0,3
Торжественно отмечаются юбилейные даты учебного заведения, к этим торжествам ведётся долговременная подготовка	плюс 0,4	0,4
Организован музей (постоянная выставка) истории учебного заведения	плюс 0,5	0
Другое, вместо предложенного, (не превышать 1,5 по данному блоку)		

СВЯЗЬ С ВЫПУСКНИКАМИ

Контакты педагогов и учащихся с бывшими выпускниками носят случайный, эпизодический характер	0	0
Контакты с выпускниками ограничиваются проведением вечера встреч раз в году	0,2	0
Педагоги и учащиеся ведут постоянную переписку со многими выпускниками	0,6	0
Педагогический коллектив целенаправленно следит за судьбой выпускников, в необходимых случаях им оказывается соответствующая поддержка	0,9	0
Многие выпускники продолжают поддерживать контакты с учебным заведением, охотно оказывают ему различную помощь	1,2	1,2
Действует постоянный общественный орган типа Совета выпускников, который оказывает содействие развитию учебного заведения	1,4	0
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 1,4)		

АКТИВНОСТЬ СОТРУДНИКОВ

Практически все педагоги и технический персонал крайне неохотно принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.) без соответствующей оплаты	0	0
Значительная часть педагогов и технического персонала охотно откликаются на просьбы администрации о безвозмездной помощи учебному заведению	0,3	0
Практически весь коллектив охотно откликается на просьбы администрации о безвозмездной помощи	0,6	0
Многие сотрудники сами проявляют соответствующую инициативу, не жалеют времени и сил для развития учебного заведения	1	0
Большинство сотрудников лично заинтересованы в развитии учебного заведения, все его проблемы воспринимают как свои собственные, активно участвуют в их обсуждении и практическом разрешении	1,4	1,4
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 1,4)		

АКТИВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ

Практически все учащиеся крайне неохотно принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.)	0	0
Значительная часть учащихся охотно откликаются на просьбы педагогов о какой-либо помощи учебному заведению	0,3	0
Практически все учащиеся охотно откликаются на просьбы администрации и педагогов о какой-либо помощи	0,6	0
Многие учащиеся сами проявляют соответствующую инициативу, не жалеют времени и сил для развития учебного заведения	1	0
Большинство учащихся лично заинтересованы в развитии учебного заведения, все его проблемы воспринимают как свои собственные, активно участвуют в их обсуждении и практическом разрешении	1,4	1,4
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 1,4)		

АКТИВНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ

Практически все родители крайне неохотно принимают участие в каких-либо необходимых работах (ремонт, оформление, дежурства и т.п.)	0	0
Значительная часть родителей охотно откликаются на просьбы педагогов о какой-либо помощи учебному заведению	0,3	0
Практически все родители охотно откликаются на просьбы администрации и педагогов о какой-либо помощи	0,6	0
Многие родители сами проявляют соответствующую инициативу, не жалеют времени и сил для развития учебного заведения	1	0
Большинство родителей лично заинтересованы в развитии учебного заведения, все его проблемы воспринимают как свои собственные, активно участвуют в их обсуждении и практическом разрешении	1,4	1,4
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 1,4)		

УСТОЙЧИВОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**2,2**

Усиление устойчивости(+)		Ослабление устойчивости(-)			
0	0,3	Данный директор руководит учебным заведением не менее 2 лет	За последний год произошла смена директора	0,5	0
0	0,6	более 5 лет	За последние два-три года сменилось больше двух директоров	2	0
1	1	более 10 лет			
0,6	0,6	Администрация остаётся стабильной не менее 2 лет	За последние два-три года сменилось больше двух заместителей директоров	1	0
0	0,8	Более 5 лет			

0,6	0,6	Основной «костяк» педагогов остаётся стабильным в течение 5 последних лет	За последние годы учебное заведение покинуло несколько наиболее авторитетных педагогов	1	0
0	1	Весь коллектив педагогов остаётся стабильным в течение 5 последних лет	Наблюдается частая смена (перемещение) учителей предметников и классных руководителей	1,5	0
0	0,2	Многие педагоги — выпускники данного учебного заведения	Многие педагоги приехали из других регионов	0,5	0
0	плюс 0,3	Большинство родителей нынешних учащихся в своё время окончили данное учебное заведение	Специфика образовательного процесса предполагает частую смену контингента учащихся (краткосрочные курсы, семинары, лагерь и т.п.)	1	0
0	плюс 0,5	Учебное заведение создано более 50 лет назад, все эти годы сохраняет свой профиль и образовательные традиции	Учебное заведение создано менее 5 лет назад или поменяло свой профиль или статус (средняя школа стала лицеем и т.п.)	1	0
0	плюс 0,2	Учебное заведение находится в старинном историческом здании	Учебное заведение не имеет своего здания, помещения арендуются	1	0
0	плюс 1	Учебное заведение выстояло, достойно пережив серьёзное испытание («травля» директора, судебный процесс из-за прав на здание, большой пожар и т.п.)	В результате ряда возникших «внешних» проблем ухудшились взаимоотношения в коллективе, снизился уровень образования	2	0

ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ

итоговый балл			10
коэффициент модальности			1,3
ВЗАИМООТНОШЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ			
Педсоветы, совещания и т.п. проводятся в строгом деловом ритме, различные проявления эмоций и «посторонние разговоры» не поощряются администрацией			0 0
Педсоветы, совещания и т.п. проходят в неформальной обстановке, участники чувствуют себя психологически комфортно, легко и свободно проявляют свои эмоции			плюс 0,4 0,4
Педагоги часто встречаются в неформальной обстановке как «в стенах» учебного заведения, так и за их пределами (отмечают дни рождения, праздники, ходят в гости друг к другу, посещают концерты, выставки и т.п.)			плюс 0,8 0,8
Каждый педагог ощущает сопереживание и поддержку коллег по поводу своих профессиональных успехов и неудач			плюс 0,4 0,4
В педагогическом коллективе принято делиться не только профессиональными, но и личными проблемами			плюс 0,9 0,9
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)			
ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С УЧАЩИМИСЯ			
Взаимоотношения педагогов с учащимися носят преимущественно ролевой, формализованный характер, ограничиваются учебно-дисциплинарной проблематикой			0 0
Взаимоотношения педагогов с учащимися хотя и осуществляются в основном в формальных рамках (на уроках, собраниях и т.п.), но носят преимущественно межличностный характер, отличаются искренностью и сопереживанием, касаются «внеучебных» проблем учащихся			плюс 0,4 0,4
Педагоги и учащиеся часто общаются между собой в неформальной обстановке (как в учебном заведении, так и за его пределами)			плюс 0,8 0,8
Каждый школьник ощущает сопереживание и поддержку педагогов по поводу своих успехов и неудач, связанных с образовательным процессом			плюс 0,4 0,4
Школьники часто делятся с педагогами своими личными проблемами, получая от них сопереживание и поддержку			плюс 0,9 0,9
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)			
ВЗАИМООТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ			
Взаимоотношения педагогов с родителями носят преимущественно ролевой, формализованный характер, ограничиваются учебно-дисциплинарной проблематикой			0
Взаимоотношения педагогов с родителями хотя и осуществляются в основном в формальных рамках (на собраниях и т.п.), но носят преимущественно межличностный характер, отличаются искренностью и сопереживанием, касаются «внеучебных» проблем			плюс 0,4 0,4
Педагоги и родители часто общаются между собой в неформальной обстановке (как в			плюс 0,8

учебном заведении, так и за его пределами)	0,8	
Родители ощущают сопереживание и поддержку педагогов по поводу успехов и неудач их детей, связанных с образовательным процессом	плюс 0,4	0,4
Родители часто делятся с педагогами различными семейными проблемами, получая сопереживание и поддержку	плюс 0,9	0,9
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)		
ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ ОФОРМЛЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРЕДМЕТНОЙ СРЕДЫ		
Визуальное оформление учебного заведения (стенды, плакаты, лозунги, доска объявлений и т.д.) строго функционально, ориентировано прежде всего на сообщение серьезной информации	0	0
В оформлении интерьеров учебного заведения присутствуют эмоционально насыщенные элементы (сказочные, юмористические, сатирические сюжеты плакатов, картинок, лозунгов, стенгазет и т.д.)	плюс 0,3	0,3
Периодически проводятся выставки рисунков (сочинений) учащихся, отражающих их отношение к своему учебному заведению	плюс 0,5	0,5
Участниками таких выставок являются не только учащиеся, но и педагоги	плюс 0,7	0,7
Учащиеся и педагоги могут свободно выражать свои эмоции (рисовать шаржи, писать пожелания или благодарности и т.п.) на специальных планшетах, стенгазетах и т.п.	плюс 1	1
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)		
ОБОБЩЕННОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
итоговый балл		5,1
коэффициент модальности		1,3
КОМАНДА ЕДИНОМЫШЛЕННИКОВ		
Образовательный процесс организуется каждым педагогом на основе его собственных представлений о целях, содержании, принципах и методах обучения и воспитания, никакие единые методические требования к педагогам администрацией не предъявляются	0	0
Заместители директора составляют его «команду», к педагогам ими предъявляется система единых методических требований	0,4	0
В команду единомышленников наряду с администрацией входит и некоторая часть учителей	0,8	
Большинство учителей по существу составляют единую профессиональную команду	1,4	1,4
В результате целенаправленной работы с коллективом практически все педагоги данного учебного заведения осознанно реализуют единую образовательную стратегию	1,7	0
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 1,7)		
КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ		
Серьёзной концепции развития учебного заведения пока не существует, образовательный процесс осуществляется «по инерции»	0	0
Инициатива разработки концепции учебного заведения исходит от группы педагогов, в то время как администрация остаётся малокомпетентной и пассивной в этом вопросе	0,4	0
Концепция учебного заведения разрабатывается директором и его заместителями, а учителя пока не имеют об этом чёткого представления	0,6	0
В учебном заведении реализуется определённая образовательная концепция, суть которой известна и понятна педагогам, однако не все согласны именно с таким подходом	1	0
Концепция учебного заведения, основные стратегические ориентиры его развития хорошо понимаются и поддерживаются коллективом педагогов	1,7	0
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 1,7)		
ФОРМЫ РАБОТЫ С ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ		
Методическая работа с педагогическим коллективом по осмыслению образовательных целей учебного заведения, содержания образовательного процесса и т.п. реально не ведётся	0	0
На педсоветах администрацией ставятся вопросы координации усилий педагогов в плане развития единого понимания целей и методов образовательного процесса	плюс 0,5	0
Проблема согласованности работы педагогов является основной в работе их методических объединений	плюс 0,8	0
Периодически проводятся педагогические конференции, на которых происходит свободный обмен мнениями, совместно разрабатываются стратегические положения развития учебного заведения	1,2	1,2
Организован постоянно действующий педагогический семинар, направленный на повышение уровня понимания сотрудниками целей образовательного процесса, перспектив развития учебного заведения	1,6	0
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 1,6)		
ВКЛЮЧЁННОСТЬ УЧАЩИХСЯ		

Учащиеся практически отвечают только за собственную успеваемость, они не информированы об основных положениях образовательной концепции своего учебного заведения	0	0
Учащимся рассказывают о понимании педагогами целей образовательного процесса и стратегических ориентирах развития учебного заведения	0,4	0
Отдельные предложения учащихся по изменению организации образовательного процесса всерьёз рассматриваются и могут быть реализованы	0,8	0,8
Учащиеся реально участвуют в управлении учебным заведением, активные учащиеся входят в состав «команды», разрабатывающей стратегию развития учебного заведения	1,2	0
Действует специально разработанная система включения учащихся в процесс стратегического планирования работы учебного заведения, осмысления ими образовательных целей и методов	1,7	0
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 1,7)		
ВКЛЮЧЁННОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ		
Родители интересуются только успеваемостью своих детей, они не информированы об основных положениях образовательной концепции учебного заведения	0	0
На родительских собраниях родителям рассказывают о понимании педагогами целей образовательного процесса и стратегических ориентирах развития учебного заведения	0,4	0
Отдельные предложения родительского комитета по изменению организации образовательного процесса рассматриваются администрацией и могут быть реализованы	0,8	0
Действует специально разработанная система взаимодействия администрации и педагогов с родителями	1,3	
Родители реально участвуют в управлении учебным заведением, входят в состав «команды», разрабатывающей стратегию развития учебного заведения	1,7	1,7
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 1,7)		
РЕАЛИЗАЦИЯ АВТОРСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ		
Учебное заведение не поддерживает тесных контактов с представителями психолого-педагогической науки	0	0
Учебное заведение строит образовательный процесс на основе определённой методической модели, администрация получила консультацию от учёных перед началом реализации проекта	0,3	0
Учёные - авторы образовательной концепции учебного заведения -периодически консультируют как администрацию, так и педагогов	0,8	0
Организован постоянно действующий семинар для педагогов, который ведётся учёными - авторами образовательной концепции данного учебного заведения	1,2	0
Учебное заведение является экспериментальной площадкой научного учреждения, учёные - авторы образовательной концепции - работают в постоянном тесном контакте с администрацией и педагогами	1,6	0
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 1,6)		
ДОМИНАНТНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
итоговый балл		9,2
коэффициент модальности		1,3
ЗНАЧИМОСТЬ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ		
Большинство педагогов работает ещё и в других местах, данное учебное заведение не рассматривается ими как важнейшая сфера своей профессиональной реализации	0	0
Большинство педагогов работают только в данном учебном заведении, но относятся к работе формально	1	0
В учебном заведении есть группа педагогов, для которых в их работе заключён главный смысл жизни	2	0
Несмотря на вынужденные подработки в других местах, данное учебное заведение рассматривается большинством педагогов как важнейшая сфера своей профессиональной реализации	2,5	0
Пожалуй, весь образ жизни большинства педагогов так или иначе обусловлен вовлечённостью в жизнь учебного заведения, которая составляет их главную жизненную ценность	3,3	3,3
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 3,3)		
ЗНАЧИМОСТЬ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ		
Для большинства учащихся данное учебное заведение не стало особо значимым местом в их жизни, а педагоги не входят в круг авторитетных людей	0	0
Значимым для учащихся оказывается скорее общение с отдельными педагогами, нежели образовательная среда данного учебного заведения в целом	1	0
Хотя учебное заведение и не является для большинства учащихся центром социальной реализации, но «школьная (студенческая) жизнь» всё-таки составляет для них одну из их	1,5	0

важнейших ценностей		
В повседневной жизни большинство учащихся придерживаются принципов и норм, принятых в данном учебном заведении, даже если эти принципы и нормы подвергаются критике со стороны родителей, соседей, сверстников и т.д.	2,5	0
Пожалуй, весь образ жизни большинства учащихся так или иначе обусловлен вовлеченностью в жизнь учебного заведения, которая составляет их главную жизненную ценность	3,4	3,4
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 3,4)		
ЗНАЧИМОСТЬ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ		
У большинства родителей данное учебное заведение и его педагоги не пользуются особым авторитетом	0	0
Значимым для родителей оказывается только общение с отдельными педагогами	1	0
Учебное заведение пользуется авторитетом у родителей	1,5	0
Родители высоко ценят мнение педагогов и стараются выполнять их рекомендации, даже если они расходятся с их собственным мнением по воспитательным проблемам	2,5	0
Родители гордятся, что их дети учатся именно в данном учебном заведении, многие ради этого изменили место жительства или отправляют сюда детей из других микрорайонов	3,3	3,3
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 3,3)		
КОГЕРЕНТНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
итоговый балл		7,8
коэффициент модальности		1,3
ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ С ДРУГИМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ		
В учебное заведение могут приниматься учащиеся без конкурса, оплаты или других особых условий	плюс 0,5	0
Учащиеся любой ступени могут переходить в другие аналогичные учебные заведения без дополнительных условий	плюс 0,5	0
Выпускники данного учебного заведения стабильно поступают в различные образовательные учреждения более высокого образовательного уровня (гимназии, училища, вузы и т.д.)	плюс 1	1
Учебное заведение имеет сопряжённые программы с вузами, в которые выпускники могут зачисляться без вступительных испытаний	плюс 1,3	1,3
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 3,3)		
РЕГИОНАЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ		
Согласование содержания регионального компонента образования (по истории, географии и т.д.) в учебном заведении с местными учёными и компетентными специалистами	плюс 0,2	0,2
Использование местного научного, производственного, культурного, спортивного и другого социального потенциала в организации образовательного процесса	плюс 0,4	0,4
Учебное заведение тесно сотрудничает с различными экологическими, политическими, молодёжными, религиозными и другими организациями	плюс 0,4	0,4
Постоянные контакты учебного заведения с органами местного самоуправления	плюс 0,6	0,6
Профессиональная подготовка учащихся данного учебного заведения в соответствии с социально-экономическими запросами своего региона	плюс 0,7	0,7
Включённость данного учебного заведения с его особой образовательной функцией в Концепцию развития региональной системы образования(при наличии такой Концепции)	плюс 1	0
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 3,3)		
ШИРОКАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ		
Подготовка учащихся ограничивается требованиями Госстандарта	плюс 0,2	0
Учащиеся получают не только уровень научных знаний согласно Госстандарту, но и практическую подготовку, соответствующую современным требованиям (компьютерную, коммуникативную, валеологическую, экологическую, экономическую и т.д.)	плюс 0,7	0,7
Специальная психолого-педагогическая работа в учебном заведении направлена на развитие у учащихся личностных качеств, необходимых для успеха в современном обществе (целеустремлённости, решительности, ответственности, работоспособности и т.п.)	плюс 1	1
Учащиеся получают уровень образования (в том числе владение иностранными языками) и личностного развития, обеспечивающий возможность учиться или работать за рубежом	плюс 1,5	1,5
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 3,4)		
АКТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
итоговый балл		4,5
коэффициент модальности		1,3
ТРАНСЛЯЦИЯ ДОСТИЖЕНИЙ		

Учащиеся данного учебного заведения систематически побеждают на предметных олимпиадах различного уровня	плюс 0,4	0,4
Учебное заведение является методическим центром, распространяющим свой опыт работы на другие образовательные учреждения (программы, методики и т.д.)	плюс 0,6	0
Учебное заведение славится в регионе каким-либо творческим (спортивным) коллективом (ансамблем, театром, оркестром, командой КВН, спортивной командой)	плюс 0,7	0
Помимо образовательных услуг учебное заведение выставляет на рынок какие-либо товары и услуги (компьютерные продукты, сельхозпродукты, сувениры, игрушки, консультации и т.д.)	плюс 0,8	0
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)		
РАБОТА СО СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ		
В эфире звучали отдельные радиопередачи о данном учебном заведении	0,2	0
В эфире периодически звучат радиопередачи о данном учебном заведении	0,4	0
Сведения о жизни данного учебного заведения систематически сообщаются по местному радио	0,6	0,6
Имеются отдельные публикации о данном учебном заведении в газетах (журналах)	0,2	0
В газетах (журналах) периодически публикуются материалы о данном учебном заведении	0,5	0
Материалы о данном учебном заведении систематически публикуются в прессе (например, в местной газете имеется специальная рубрика, страница и т.п.)	0,7	0,7
Имеются отдельные телетрансляции (сюжеты, сообщения, передачи) об учебном заведении	0,3	0
Различные сведения о деятельности учебного заведения периодически транслируются по телевидению	0,6	0,6
Учебное заведение имеет на телевидении постоянное эфирное время, информация о нём сообщается систематически	0,8	0
Изданы специальные буклеты (брошюры, книги), рассказывающие о данном учебном заведении	0,4	0,4
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)		
СОЦИАЛЬНЫЕ ИНИЦИАТИВЫ		
Учебное заведение принимает активное участие в различных региональных выставках, смотрах, конкурсах, фестивалях и других социально значимых формах реализации творческой активности людей	0,5	0,5
Учебное заведение является инициатором различных региональных выставок, смотров, конкурсов, фестивалей и других социально значимых форм реализации творческой активности людей	1,2	0
Учебное заведение принимает активное участие в различных социально значимых акциях и движениях (охрана окружающей среды, помощь ветеранам, инвалидам шефская работа и т.п.)	0,5	0,5
Учебное заведение является инициатором различных социально значимых акций и движений (охрана среды, помощь ветеранам, инвалидам, шефская работа и т.п.)	1,3	0
Именно данное учебное заведение по существу является признанным лидером в регионе (одним из таких лидеров) в плане организации и проведения различных социальных инициатив	2,5	0
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)		
СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ		
Отдельные выпускники учебного заведения стали известными в регионе людьми (в науке, искусстве, спорте, политике, деловой и административной сфере и т.д.)	0,3	0
Выпускники данного учебного заведения составляют значительную часть местной (региональной) социальной элиты (политической, творческой, деловой, административной)	0,6	0
Отдельные выпускники учебного заведения достигли высокого положения в своей сфере деятельности в масштабе всей страны, стали известными, популярными людьми	0,8	0,8
Отдельные выпускники учебного заведения достигли известности за рубежом, их деятельность укрепляет международный престиж России	1,1	0
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)		
МОБИЛЬНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ		
итоговый балл		8,0
коэффициент модальности		1,3
МОБИЛЬНОСТЬ ЦЕЛЕЙ И СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ		
Образовательный процесс направлен прежде всего на формирование знаний, умений и навыков учащихся в рамках требований госстандарта	0	0
В образовательный процесс включена подготовка учащихся также по ряду новых дисциплин, наиболее актуальных в современных социально-экономических условиях	1	0

(основы предпринимательской деятельности, деловое общение, экология, право и т.)		
Образовательный процесс целенаправленно ориентирован не только на академическую и профессиональную подготовку учащихся, но и на развитие их функциональной грамотности (лингвистической, коммуникативной, компьютерной, валеологической и т.д.), а также на их личностное развитие и саморазвитие	2	0
Учебное заведение даже изменило свой профиль, ориентируясь на современные социальные запросы (стало экономическим, экологическим, языковым и т.д.)	2,5	2,5
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)		
МОБИЛЬНОСТЬ МЕТОДОВ ОБРАЗОВАНИЯ		
Практически весь образовательный процесс строится на использовании традиционных воспроизводящих методов обучения (учитель сообщает новые сведения, а учащиеся оцениваются по способности их воспроизводить и применять)	0	0
Некоторые педагоги используют современные активные (интерактивные) методы (имитационные игры, тренинговые формы, творческие мастерские и т.п.)	0,5	0
Большинство педагогов владеет современными методами и стремится использовать их в образовательном процессе	1,5	0
В учебном заведении организовано целенаправленное обучение педагогов современным образовательным технологиям, налажена методическая поддержка педагогов, использующих активные методы образования	2,5	2,5
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)		
МОБИЛЬНОСТЬ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ		
Новые учебные курсы обеспечиваются за счёт дополнительной нагрузки педагогов, которые самостоятельно осваивают их содержание и методику	0,5	0,5
Новые учебные курсы обеспечиваются педагогами, которые самостоятельно к ним подготовились и теперь преподают только эти дисциплины	1	0
Новые учебные курсы обеспечиваются педагогами, которые ранее преподавали другие предметы, а затем изменили свой профиль, пройдя соответствующее дополнительное обучение	2	0
Для преподавания новых дисциплин приглашаются дипломированные специалисты соответствующего профиля	2,5	0
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)		
МОБИЛЬНОСТЬ СРЕДСТВ ОБРАЗОВАНИЯ		
В образовательном процессе используются только традиционные учебники, задачки, хрестоматии, наглядные пособия, которые практически не обновляются уже много лет	0	0
Наряду со старыми используются и новые экспериментальные учебники, пособия и т.д.	1	0
Образовательный процесс строится преимущественно на базе новых учебников, современных наглядных пособий и технических средств обучения	2	0
Имеется возможность постоянно следить за новинками рынка образовательных средств и приобретать приглянувшиеся учебники, пособия, программы, технические средства, наглядные пособия и т.д.	2,5	2,5
Другое, вместо предложенного (от 0,1 до 2,5)		

Диагностика социальной эмпатии

(автор Фетискин Н.Г., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. [164])

Инструкция. Тест содержит 33 утверждения. Прочитайте их и по ходу чтения дайте ответ, вспоминая или предполагая, какие чувства в подобной ситуации возникали или могли бы возникнуть лично у вас. Если ваши переживания, мысли, реакции соответствуют тем, что предложены в утверждении, то в бланке ответов против соответствующего номера, совпадающего с номером утверждения, подчеркните ответ «да», а если они иные, то есть не соответствуют утверждению, то подчеркните ответ «нет». Помните, что в тесте нет хороших или плохих ответов. Не старайтесь своими ответами произвести благоприятное впечатление. Свое мнение выражайте свободно и искренне, только в этом случае вы получите действительное представление о своих психологических особенностях. Лучше давать тот ответ, который первым пришел вам в голову. Каждое последующее утверждение читайте после того, как ответите на предыдущее, старайтесь также не оставлять данные вопросы-утверждения без ответа. Если у вас возникнут какие-либо вопросы, связанные с заполнением бланка, задайте их исследователю, прежде чем начнете работу по тесту.

Опросник

1. Меня огорчает, когда я вижу, что незнакомый человек чувствует себя среди людей одиноко.
2. Люди преувеличивают способность животных понимать и переживать.
3. Мне неприятно, когда люди не умеют сдерживаться и открыто проявляют свои чувства.
4. Меня раздражает в несчастных людях то, что они сами себя жалеют.
5. Когда кто-то рядом со мной нервничает, я тоже начинаю нервничать.
6. Я считаю, что плакать от счастья глупо.
7. Я принимаю близко к сердцу проблемы моих друзей.
8. Порой песни о любви вызывают у меня сильные переживания.
9. Я сильно волнуюсь, если приходится сообщать людям неприятные для них известия.
10. На мое настроение сильно влияют окружающие люди.
11. Я считаю иностранцев холодными и бесчувственными.
12. Мне хотелось бы получить профессию, связанную с общением с людьми.
13. Я не расстраиваюсь, когда мои друзья поступают необдуманно.
14. Мне очень нравится наблюдать, как люди принимают подарки.
15. По моему мнению, одинокие пожилые люди недоброжелательны.
16. Когда я вижу плачущего человека, то и сам (сама) расстраиваюсь.
17. Слушая некоторые песни, я порой чувствую себя счастливым человеком.
18. Читая книгу (роман, повесть и т. п.), я так переживаю, как будто все, о чем читаю, происходит на самом деле.
19. Когда я вижу, что с кем-то плохо обращаются, то всегда сержусь или переживаю, негодую.
20. Я могу не волноваться, даже если все вокруг волнуется.
21. Если мой друг или подруга начинают обсуждать со мной мои проблемы, я стараюсь перевести разговор на другую тему.
22. Мне неприятно, если люди вздыхают и плачут, когда смотрят кинофильм.
23. Чужой смех меня не заражает.
24. Когда я принимаю решение, чувства других людей на него, как правило, не влияют.
25. Я теряю душевное спокойствие, если окружающие чем-то угнетены.
26. Я переживаю, если вижу людей, легко расстраивающихся из-за пустяка.
27. Я очень расстраиваюсь, когда вижу страдание животных.
28. Глупо переживать то, что происходит в кино или о чем читаешь в книге.

29. Я очень расстраиваюсь, когда вижу беспомощных старых людей.
 30. Чужие слезы вызывают у меня раздражение, а не сочувствие.
 31. Я очень переживаю, когда смотрю фильмы.
 32. Я могу оставаться равнодушным (равнодушной) к любому волнению вокруг.
 33. Маленькие дети плачут без причин.

Обработка результатов

Цель обработки результатов — получение индекса эмпатийности (или эмпатических тенденций) испытуемого.

Чтобы получить индекс эмпатийности, нужно подсчитать количество ответов, совпадающих со следующим «ключом»: Да	1, 5, 7, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31
Нет	2, 3, 4, 6, 11, 13, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 30, 32, 33

ШКАЛА ОЦЕНКИ СПОСОБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА К ФАСИЛИТАЦИИ (автор Ж. Б. Литвинова)

Описание. Под «фасилитацией» понимается деятельность педагога в личностно-центрированном образовании должна быть направлена на стимулирование и облегчение раскрытия собственного внутреннего потенциала, активизации собственных сил учащегося, а также его способностей и талантов, самоактуализации. Фасилитация также предполагает создание условий свободного развития людей, то есть развития, осуществляющегося в соответствии с их собственными целями и стремлениями.

Чаще всего речь идет о социальной фасилитации и ингибиции. Социальная фасилитация в психологии определяется как стимулирующее влияние социальных факторов на мысли, чувства, активность человека. Фасилитация возникает на основе положительных чувств субъектов взаимодействия по отношению друг к другу и к осуществлению совместной деятельности.

Соответственно фасилитатор – человек, влияющий положительно на общий настрой группы и способствующий эффективной деятельности каждого субъекта. Ингибиция, напротив, характеризует тормозящее, негативное влияние социальных факторов или конкретного человека на поведение и самочувствие собеседника, что возникает обычно в условиях негативного отношения друг к другу субъектов взаимодействия. Ингибитор, таким образом, – противоположность фасилитатора.

БЛАНК ТЕСТИРУЕМОГО

ФИО _____

Уважаемый педагог!

Вашему вниманию предлагается тест позволяющий выявить наличие у Вас установок фасилитатора - человека, положительно влияющего на общий настрой группы и способствующего эффективной деятельности каждого субъекта образовательного процесса или их отсутствия.

Инструкция: Прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже утверждений и отметьте соответствующий ответ с наиболее близким Вам ответом. Ключ к тесту приведен в приложении.

№	Утверждение	Никогда	Редко	Иногда	Часто	Всегда
1	Я предоставляю учащимся больше свободы выбора в формах учебной деятельности, заданий или форм ответа					
2	Я слежу за каждым действием учащегося, даю ему инструкции по выполнению заданий и контролирую их выполнение.					
3	Я стараюсь быть максимально корректным и уважать личность учащегося, стремлюсь поддерживать в нем чувство					

	собственного достоинства.					
4	Я внимательно слежу за первыми успехами учащегося, поощряю их, даю понять, что верю в него.					
5	Я нетерпимо отношусь к недостаткам и ошибкам ребенка, всегда даю им оценку.					
6	Я стремлюсь создавать в коллективе учащихся благоприятный климат, теплоту и безопасность в отношениях.					
7	Я оцениваю результат учебной деятельности, а не приложенные усилия ребенка или затраченное им время.					
8	Я стремлюсь «рефлексировать» поступки ребенка и ищу истинные смыслы, ценности, отношения, переживания и чувства.					
9	Я оцениваю личность ребенка с позиции его успеваемости.					
10	Я искренен в отношениях с учащимися, открыто выражаю свои чувства и отношения в словах и поступках					
11	Я не стремлюсь понять мысли и чувства ребенка в случае его ошибки или негативного поступка.					
12	Я не стремлюсь к созданию теплых взаимоотношений в отношениях с учащимся.					

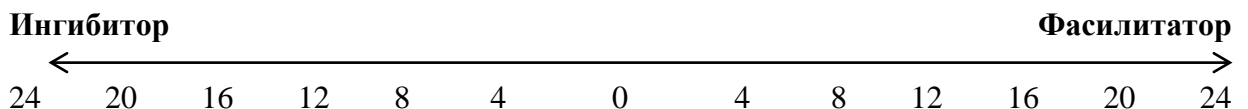
КЛЮЧ К ШКАЛЕ

Просуммируйте баллы по шкале «Фасилитатор» в утверждениях 1, 3, 4, 6, 8, 10, по шкале «Ингибитор» утверждения 2, 5, 7, 9, 11, 12. Максимальное количество баллов по каждой из шкал составляет 24 балла.

№	Утверждение	Количество баллов				
		Никогда	Редко	Иногда	Часто	Всегда
1	Я предоставляю учащимся больше свободы выбора в формах учебной деятельности, заданий или форм ответа	0	1	2	3	4
2	Я слежу за каждым действием учащегося, даю ему инструкции по выполнению заданий и контролирую их выполнение.	4	3	2	1	0
3	Я стараюсь быть максимально корректным и уважать личность	0	1	2	3	4

	учащегося, стремлюсь поддерживать в нем чувство собственного достоинства.					
4	Я внимательно слежу за первыми успехами учащегося, поощряю их, даю понять, что верю в него.	0	1	2	3	4
5	Я нетерпимо отношусь к недостаткам и ошибкам ребенка, всегда даю им оценку.	4	3	2	1	0
6	Я стремлюсь создавать в коллективе учащихся благоприятный климат, теплоту и безопасность в отношениях.	0	1	2	3	4
7	Я оцениваю результат учебной деятельности, а не приложенные усилия ребенка или затраченное им время.	4	3	2	1	0
8	Я стремлюсь «рефлексировать» поступки ребенка и ищу истинные смыслы, ценности, отношения, переживания и чувства.	0	1	2	3	4
9	Я оцениваю личность ребенка с позиции его успеваемости.	4	3	2	1	0
10	Я искренен в отношениях с учащимися, открыто выражаю свои чувства и отношения в словах и поступках	0	1	2	3	4
11	Я не стремлюсь понять мысли и чувства ребенка в случае его ошибки или негативного поступка.	4	3	2	1	0
12	Я не стремлюсь к созданию теплых взаимоотношений в отношениях с учащимся.	4	3	2	1	0

Баллы, полученные по шкале «Фасилитатор» и «Ингибитор», распределены по разным направлениям оси, поэтому найдем их сумму с учетом знака каждого балла, в итоге должен получиться итоговый балл по шкале «Фасилитатор» или «Ингибитор». Отметьте свои баллы на шкале. Исходя из положения точки на оси оцените Ваши способности к фасилитации.



Методика психологической диагностики отношения к школе
(разработана О.И. Кочетковой, В.А. Ясвиным [73])

Инструкция

«Из предложенных утверждений выберите, пожалуйста, один из двух вариантов, тот, который кажется наиболее подходящим лично для Вас, более отражающим Вашу жизненную позицию. При этом рядом с номером утверждения (1, 2 и т. д.) Вы можете поставить соответствующую прописную (заглавную) букву («А» или «Б»), если для Вас полностью подходит одно из утверждений, или — строчную букву («а» или «б»), если Вы склоняетесь к одному из утверждений, но не столь категорично, как это сформулировано в самом утверждении.

Подчеркнем, что здесь не может быть «правильных» или «неправильных», «хороших» или «плохих» ответов: любое ваше мнение, если оно искреннее, имеет важнейшее значение для данного исследования».

Текст утверждений

1. А. К сожалению, большинство учителей этой школы не вызывает у меня особых симпатий.
Б. Большинство учителей здесь - очень симпатичные, приятные люди.
2. А. Я невольно прислушиваюсь, когда в разговорах других людей речь заходит о ком-либо из учеников этой школы. Мне это всегда интересно.
Б. Меня мало интересуют подобные разговоры.
3. А. Я трачу много сил и времени на различные школьные дела и проблемы.
Б. В основном я сосредоточен на делах и проблемах, не связанных с этой школой.
4. А. Я не считаю для себя необходимым тратить свое свободное время или личные деньги на благоустройство и развитие школы.
Б. Мое участие в обустройстве и развитии школы кажется мне совершенно необходимым, я занимаюсь этим с удовольствием.
5. А. Учащиеся этой школы отличаются высоким уровнем развития и культурой поведения. Б. Мне кажется, что многие учащиеся этой школы плохо воспитаны и мало эрудированы.
6. А. Мне, в общем-то, все равно по каким методикам учат в школе, главное, чтобы был достигнут хороший конечный результат.
Б. Я хочу четко представлять какими педагогическими идеями руководствуется школа, стараюсь интересоваться методами работы разных учителей.
7. А. Мне часто приходится пользоваться учебными пособиями и школьным оборудованием.
Б. Я практически этим не пользуюсь.
8. А. Пожалуй, я достаточно часто делюсь с людьми своими положительными или отрицательными впечатлениями об учителях, работающих в этой школе. Б. Я, в общем-то, никогда сам не затрагиваю в разговорах эту тему.
9. А. Насколько мне известно, большинство занятий в этой школе проходит в довольно скучной атмосфере и вызывает отрицательные эмоции у учащихся.

Б. Большинство уроков построены так, что учащимся на них интересно, школьники вместе с учителями испытывают много положительных эмоций.

10. А. Меня не очень интересует оборудование тех помещений школы, в которых занимаются другие учащиеся со своими учителями.

Б. Мне хотелось бы увидеть оснащение всех кабинетов, которые есть в этой школе.

11. А. Я стараюсь, как можно больше общаться с учителями этой школы. Б. Скорее, я иду на контакт с ними только по необходимости.

12. А. Если я случайно увижу, что кто-то из учащихся вне школы совершает недостойный поступок, то постараюсь вмешаться и по-хорошему его остановить.

Б. Думаю, что в таких случаях лучше все же не вмешиваться и не портить себе нервы. В конце концов, это его личное дело.

13. А. Внутреннее оформление этой школы создает у меня ощущение уюта и комфорта.

Б. Увы, но в школьных коридорах, холлах и классах я чувствую себя как в «казенной конторе».

14. А. Я никогда не интересовался, какие вузы заканчивали учителя этой школы, и где они работали раньше.

Б. Я всегда стараюсь это узнать, чтобы иметь более четкое представление о квалификации педагогов.

15. А. Мне нравится участвовать в общих делах или просто разговаривать с учащимися этой школы.

Б. Я не стремлюсь лишней раз вступать с ними в контакты, не вижу в этом для себя никакого интереса, да и особой необходимости.

16. А. Я никогда не пытался сам что-либо менять в организации школьной жизни, выполнял только то, о чем меня просили.

Б. Мне приходилось проявлять определенную инициативу, прикладывать личные усилия, чтобы сделать школьную жизнь более интересной и насыщенной или улучшить преподавание школьных дисциплин.

17. А. По-моему, в этой школе удалось собрать педагогический коллектив, состоящий из настоящих мастеров своего дела.

Б. Похоже, что среди учителей, все же, слишком много случайных людей, которые занимаются не своим делом.

18. А. Мне пока не приходилось интересоваться судьбами выпускников этой школы, их дальнейшая жизнь мне практически не известна.

Б. Я стараюсь быть в курсе событий «взрослой жизни» выпускников.

19. А. Я стараюсь принимать активное участие во всех общешкольных мероприятиях. Б. Меня это мало привлекает, я участвую только, если меня лично об этом попросят.

20. А. Мне приходилось вносить собственные предложения по благоустройству школьных помещений или территории вокруг школы.

Б. Я пока не задумывался о подобных вещах.

21. А. Внешний вид многих учащихся этой школы вызывает неприятные ощущения, говорит об их разгильдяйстве и неаккуратности.

Б. Внешний вид учащихся радует глаз, вызывает к ним симпатию.

22. А. Еще в начале учебного года я знакомлюсь с планом школьных мероприятий, мне интересно знать, какие важные события ожидаются в школе.

Б. Для меня это не так важно, все, что нужно будет знать, мне и так обязательно сообщат.

23. А. Насколько мне известно, школьные помещения и оборудование используются только во время уроков.

Б. Мне самому нередко случается пользоваться школьными помещениями и оборудованием по вечерам, в выходные дни и на каникулах - в школе организовано для этого много возможностей.

Модифицированный опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ

(А. В. Лазукин в адаптации Н. Ф. Калина [164, с. 426-433])

Инструкция: из двух вариантов утверждений выберите тот, который вам больше нравится или лучше согласуется с вашими представлениями, точнее отражает ваши мнения. Здесь нет хороших или плохих, правильных или неправильных ответов, самым лучшим будет тот, который дается по первому побуждению.

Опросник

1. а) Придет время, когда я заживу по-настоящему, не так, как сейчас.
б) Я уверен, что живу по-настоящему уже сейчас.
2. а) Я очень увлечен своим профессиональным делом.
б) Не могу сказать, что мне нравится моя работа и то, чем я занимаюсь.
3. а) Если незнакомый человек окажет мне услугу, я чувствую себя ему обязанным.
б) Принимая услугу незнакомому человеку, я не чувствую себя обязанным ему.
4. а) Мне бывает трудно разобраться в своих чувствах.
б) Я всегда могу разобраться в собственных чувствах.
5. а) Я часто задумываюсь над тем, правильно ли я вел себя в той или иной ситуации.
б) Я редко задумываюсь над тем, насколько правильно мое поведение.
6. а) Я внутренне смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
б) Я редко смущаюсь, когда мне говорят комплименты.
7. а) Способность к творчеству – природное свойство человека.
б) Далеко не все люди одарены способностью к творчеству.
8. а) У меня не всегда хватает времени на то, чтобы следить за новостями литературы и искусства.
б) Я прилагаю силы, стараясь следить за новостями литературы и искусства.
9. а) Я часто принимаю рискованные решения.
б) Мне трудно принимать рискованные решения.
10. а) Иногда я могу дать собеседнику понять, что он кажется мне глупым и неинтересным.
б) Я считаю недопустимым дать понять человеку, что он мне кажется глупым и неинтересным.
11. а) Я люблю оставлять приятное «на потом».
б) Я не оставляю приятное «на потом».
12. а) Я считаю невежливым прерывать разговор, если он интересен только моему собеседнику.
б) Я могу быстро и непринужденно прервать разговор, интересный только одной стороне.
13. а) Я стремлюсь к достижению внутренней гармонии.
б) Состояние внутренней гармонии, скорее всего, недостижимо.
14. а) Не могу сказать, что я себе нравлюсь.
б) Я себе нравлюсь.
15. а) Я думаю, что большинству людей можно доверять.
б) Думаю, что без крайней необходимости людям доверять не стоит.
16. а) Плохо оплачиваемая работа не может приносить удовлетворения.
б) Интересное, творческое содержание работы – само по себе награда.
17. а) Довольно часто мне бывает скучно.
б) Мне никогда не бывает скучно.
18. а) Я не стану отступать от своих принципов даже ради полезных дел, которые могли бы рассчитывать на людскую благодарность.

- б) Я бы предпочел отступить от своих принципов ради дел, за которые люди были бы мне благодарны.
19. а) Иногда мне трудно быть искренним.
б) Мне всегда удается быть искренним.
20. а) Когда я нравлюсь себе, мне кажется, что я нравлюсь и окружающим.
б) Даже когда я себе нравлюсь, я понимаю, что есть люди, которым я неприятен.
21. а) Я доверяю своим внезапно возникшим желаниям.
б) Свои внезапные желания я всегда стараюсь обдумать.
22. а) Я должен добиваться совершенства во всем, что я делаю.
б) Я не слишком расстраиваюсь, если мне это не удастся.
23. а) Эгоизм – естественное свойство любого человека.
б) Большинству людей эгоизм не свойственен.
24. а) Если я не сразу нахожу ответ на вопрос, то могу отложить его на неопределенное время.
б) Я буду искать ответ на интересующий меня вопрос, не считаясь с затратами времени.
25. а) Я люблю перечитывать понравившиеся мне книги.
б) Лучше прочесть новую книгу, чем возвращаться к уже прочитанной.
26. а) Я стараюсь поступать так, как ожидают окружающие.
б) Я не склонен задумываться о том, чего ждут от меня окружающие.
27. а) Прошлое, настоящее и будущее представляются мне единым целым.
б) Думаю, мое настоящее не очень-то связано с прошлым или будущим.
28. а) Большая часть того, что я делаю, доставляет мне удовольствие.
б) Лишь немногие из моих занятий по-настоящему меня радуют.
29. а) Стремясь разобраться в характере и чувствах окружающих, люди часто бывают бестактными.
б) Стремление разобраться в окружающих людях вполне естественно и оправдывает некоторую бестактность.
30. а) Я хорошо знаю, какие чувства я способен испытывать, а какие нет.
б) Я еще не понял до конца, какие чувства я способен испытывать.
31. а) Я чувствую угрызения совести, если сержусь на тех, кого люблю.
б) Я не чувствую угрызений совести, когда сержусь на тех, кого люблю.
32. а) Человек должен спокойно относиться к тому, что он может услышать о себе от других.
б) Вполне естественно обидеться, услышав неприятное мнение о себе.
33. а) Усилия, которых требует познание истины, стоят того, ибо приносят пользу.
б) Усилия, которых требует познание истины, стоят того, ибо доставляют удовольствие.
34. а) В сложных ситуациях надо действовать испытанными способами – это гарантирует успех.
б) В сложных ситуациях надо находить принципиально новые решения.
35. а) Люди редко раздражают меня.
б) Люди часто меня раздражают.
36. а) Если бы была возможность вернуть прошлое, я бы там многое изменил.
б) Я доволен своим прошлым и не хочу в нем ничего менять.
37. а) Главное в жизни – приносить пользу и нравиться людям.
б) Главное в жизни – делать добро и служить истине.
38. а) Иногда я боюсь показаться слишком нежным.
б) Я никогда не боюсь показаться слишком нежным.
39. а) Я считаю, что выразить свои чувства обычно важнее, чем обдумывать ситуацию.
б) Не стоит необдуманно выражать свои чувства, не взвесив ситуацию.
40. а) Я верю в себя, когда чувствую, что способен справиться с задачами, стоящими передо мной.
б) Я верю в себя даже тогда, когда неспособен справиться со своими проблемами.

41. а) Совершая поступки, люди руководствуются взаимными интересами.
б) По своей природе люди склонны заботиться лишь о собственных интересах.
42. а) Меня интересуют все новшества в моей профессиональной сфере.
б) Я скептически отношусь к большинству нововведений в своей профессиональной области.
43. а) Я думаю, что творчество должно приносить пользу людям.
б) Я полагаю, что творчество должно приносить человеку удовольствие.
44. а) У меня всегда есть своя собственная точка зрения по важным вопросам.
б) Формируя свою точку зрения, я склонен прислушиваться к мнениям уважаемых и авторитетных людей.
45. а) Секс без любви не является ценностью.
б) Даже без любви секс – очень значимая ценность.
46. а) Я чувствую себя ответственным за настроение собеседника.
б) Я не чувствую себя ответственным за это.
47. а) Я легко мирюсь со своими слабостями.
б) Смириться со своими слабостями мне нелегко.
48. а) Успех в общении зависит от того, насколько человек способен раскрыть себя другому.
б) Успех в общении зависит от умения подчеркнуть свои достоинства и скрыть недостатки.
49. а) Мое чувство самоуважения зависит от того, чего я достиг.
б) Мое самоуважение не зависит от моих достижений.
50. а) Большинство людей привыкли действовать «по линии наименьшего сопротивления».
б) Думаю, что большинство людей к этому не склонны.
51. а) Узкая специализация необходима для настоящего ученого.
б) Углубление в узкую специализацию делает человека ограниченным.
52. а) Очень важно, есть ли у человека в жизни радость познания и творчества.
б) В жизни очень важно приносить пользу людям.
53. а) Мне нравится участвовать в жарких спорах.
б) Я не люблю споров.
54. а) Я интересуюсь предсказаниями, гороскопами, астрологическими прогнозами.
б) Подобные вещи меня не интересуют.
55. а) Человек должен трудиться ради удовлетворения своих потребностей и блага своей семьи.
б) Человек должен трудиться, чтобы реализовать свои способности и желания.
56. а) В решении личных проблем я руководствуюсь общепринятыми представлениями.
б) Свои проблемы я решаю так, как считаю нужным.
57. а) Воля нужна для того, чтобы сдерживать желания и контролировать чувства.
б) Главное назначение воли – подхлестывать усилия и увеличивать энергию человека.
58. а) Я не стесняюсь своих слабостей перед друзьями.
б) Мне нелегко обнаруживать свои слабости даже перед друзьями.
59. а) Человеку свойственно стремиться к новому.
б) Люди стремятся к новому лишь по необходимости.
60. а) Я думаю, что неверно выражение «Век живи – век учись».
б) Выражение «Век живи – век учись» я считаю правильным.
61. а) Я думаю, что смысл жизни заключается в творчестве.
б) Вряд ли в творчестве можно найти смысл жизни.
62. а) Мне бывает непросто познакомиться с человеком, который мне симпатичен.
б) Я не испытываю трудностей, знакомясь с людьми.
63. а) Меня огорчает, что значительная часть жизни проходит впустую.
б) Не могу сказать, что какая-то часть моей жизни проходит впустую.
64. а) Одаренному человеку непростительно пренебрегать своим долгом.
б) Талант и способности значат больше, чем долг.

65. а) Мне хорошо удается манипулировать людьми.
б) Я полагаю, что манипулировать людьми неэтично.
66. а) Я стараюсь избегать огорчений.
б) Я делаю то, что полагаю нужным, не считаясь с возможными огорчениями.
67. а) В большинстве ситуаций я не могу позволить себе дурачиться.
б) Существует множество ситуаций, где я могу позволить себе дурачиться.
68. а) Критика в мой адрес снижает мою самооценку.
б) Критика практически не влияет на мою самооценку.
69. а) Зависть свойственна только неудачникам, которые считают, что их обошли.
б) Большинство людей завистливы, хотя и пытаются это скрыть.
70. а) Выбирая для себя занятие, человек должен учитывать его общественную значимость.
б) Человек должен заниматься прежде всего тем, что ему интересно.
71. а) Я думаю, что для творчества необходимы знания в избранной области.
б) Я думаю, что знания для этого совсем не обязательны.
72. а) Пожалуй, я могу сказать, что живу с ощущением счастья.
б) Я не могу сказать, что живу с ощущением счастья.
73. а) Я думаю, что люди должны анализировать себя и свою жизнь.
б) Я считаю, что самоанализ приносит больше вреда, чем пользы.
74. а) Я пытаюсь найти основания даже для тех своих поступков, которые совершаю просто потому, что мне этого хочется.
б) Я не ищу оснований для своих действий и поступков.
75. а) Я уверен, что любой может прожить свою жизнь так, как ему хочется.
б) Я думаю, что у человека мало шансов прожить свою жизнь, как хотелось бы.
76. а) О человеке никогда нельзя сказать с уверенностью, добрый он или злой.
б) Обычно оценить человека очень легко.
77. а) Для творчества нужно очень много свободного времени.
б) Мне кажется, что в жизни всегда можно найти время для творчества.
78. а) Обычно мне легко убедить собеседника в своей правоте.
б) В споре я пытаюсь понять точку зрения собеседника, а не переубедить его.
79. а) Если я делаю что-либо исключительно для себя, мне бывает неловко.
б) Я не испытываю неловкости в такой ситуации.
80. а) Я считаю себя творцом своего будущего.
б) Вряд ли я сильно влияю на собственное будущее.
81. а) Выражение «Добро должно быть с кулаками» я считаю правильным.
б) Вряд ли верно выражение «Добро должно быть с кулаками».
82. а) По-моему, недостатки людей гораздо заметнее, чем их достоинства.
б) Достоинства человека увидеть гораздо легче, чем его недостатки.
83. а) Иногда я боюсь быть самим собой.
б) Я никогда не боюсь быть самим собой.
84. а) Я стараюсь не вспоминать о своих былых неприятностях.
б) Время от времени я склонен возвращаться к воспоминаниям о прошлых неудачах.
85. а) Я считаю, что целью жизни должно быть нечто значительное.
б) Я вовсе не считаю, что целью жизни непременно должно быть что-то значительное.
86. а) Люди стремятся к тому, чтобы понимать и доверять друг другу.
б) Замыкаясь в кругу собственных интересов, люди не понимают окружающих.
87. а) Я стараюсь не быть «белой вороной».
б) Я позволяю себе быть «белой вороной».
88. а) В доверительной беседе люди обычно искренни.
б) Даже в доверительной беседе человеку трудно быть искренним.

89. а) Бывает, что я стыжусь проявлять свои чувства.
 б) Я никогда этого не стыжусь.
90. а) Я могу делать что-либо для других, не требуя, чтобы они это оценили.
 б) Я вправе ожидать от людей, что они оценят то, что я для них делаю.
91. а) Я проявляю свое расположение к человеку независимо от того, взаимно ли оно.
 б) Я редко проявляю свое расположение к людям, не будучи уверенным, что оно взаимно.
92. а) Я думаю, что в общении нужно открыто проявлять свое недовольство другими.
 б) Мне кажется, что в общении люди должны скрывать взаимное недовольство.
93. а) Я мирюсь с противоречиями в самом себе.
 б) Внутренние противоречия снижают мою самооценку.
94. а) Я стремлюсь открыто выражать свои чувства.
 б) Думаю, что в открытом выражении чувств всегда есть элемент несдержанности.
95. а) Я уверен в себе.
 б) Не могу сказать, что я уверен в себе.
96. а) Достижение счастья не может быть главной целью человеческих отношений.
 б) Достижение счастья – главная цель человеческих отношений.
97. а) Меня любят, потому что я этого заслуживаю.
 б) Меня любят, потому что я сам способен любить.
98. а) Неразделенная любовь способна сделать жизнь невыносимой.
 б) Жизнь без любви хуже, чем неразделенная любовь в жизни.
99. а) Если разговор не удался, я пробую выстроить его по-иному.
 б) Обычно в том, что разговор не сложился, виновата невнимательность собеседника.
100. а) Я стараюсь производить на людей хорошее впечатление.
 б) Люди видят меня таким, каков я на самом деле.

Обработка результатов и интерпретация

Стремление к самоактуализации выражается следующими пунктами теста:

Таблица

1б	26б	51б	76а
2а	27а	52а	77б
3б	28а	53а	78б
4б	29б	54б	79б
5б	30а	55б	80а
6б	31б	56б	81б
7а	32а	57б	82б
8б	33б	58а	83б
9а	34б	59а	84а
10а	35а	60б	85а
11а	36б	61а	86а
12б	37б	62б	87б
13а	38б	63б	88а
14б	39а	64б	89б
15а	40б	65б	90а
16б	41а	66б	91а
17б	42а	67б	92а
18а	43б	68б	93а
19б	44а	69а	94а
20б	45а	70б	95а
21а	46б	71б	96б

22б	47а	72а	97б
23б	48а	73а	98б
24б	49б	74б	99а
25а	50б	75а	100б

Отдельные шкалы вопросника САМОАЛ представлены следующими пунктами:

Ориентация во времени: 1б, 11а, 17б, 24б, 27а, 36б, 54б, 63б, 73а, 80а

Ценности: 2а, 16б, 18а, 25а, 28а, 37б, 45а, 55б, 61а, 64б, 72а, 81б, 85а, 96б, 98б

Взгляд на природу человека: 7а, 15а, 23б, 41а, 50б, 59а, 69а, 76а, 82б, 86а

Потребность в познании: 8б, 24б, 29б, 33б, 42а, 51б, 53а, 54б, 60б, 70б

Креативность (стремление к творчеству): 9а, 13а, 16б, 25а, 28а, 33б, 34б, 43б, 52а, 55б, 61а, 64б, 70б, 71б, 77б

Автономность: 5б, 9а, 10а, 26б, 31б, 32а, 37б, 44а, 56б, 66б, 68б, 74б, 75а, 87б, 92а

Спонтанность: 5б, 21а, 31б, 38б, 39а, 48а, 57б, 67б, 74б, 83б, 87б, 89б, 91а, 92а, 94а

Самопонимание: 4б, 13а, 20б, 30а, 31б, 38б, 47а, 66б, 79б, 93а

Аутосимпатия: 6б, 14бб, 21а, 22б, 32а, 40б, 49б, 58а, 67б, 68б, 79б, 84а, 89б, 95а, 97б

Контактность: 10а, 29б, 35а, 46б, 48а, 53а, 62б, 78б, 90а, 92а

Гибкость в общении: 3б, 10а, 12б, 19б, 29б, 32а, 46б, 48а, 65б, 99а

Примечание:

Шкалы № 1, 3, 4, 8, 10 и 11 содержат по 10 пунктов, в то время как остальные – по 15. Для получения сопоставимых результатов количество баллов по указанным шкалам следует умножить на 1,5. Можно получить результаты в процентах, решив следующую пропорцию: 15 баллов (максимум по каждой шкале) составляют 100%, а число набранных баллов составляет x %.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ

Ф.И. учащегося *Мария Д.*
Предмет *информатика*
2012/2013 уч. г

1. Зачем мне нужно заниматься этим предметом?
В наш компьютерный век каждый, так или иначе, сталкивается с понятиями информатики в любой отрасли своей деятельности. Связи с этим каждому из нас нужно иметь хотя бы элементарные познания в этом предмете.
2. Чему я хочу научиться на занятиях по этому предмету?
Программированию и созданию программ и приложений.
3. Какие интересные вопросы и проблемы меня волнуют?
Каким будет общество через 50 лет. Какое влияние окажет на него развитие технологий.
4. По каким темам я хотел(а) бы выполнить творческую работу?
Влияние социальных сетей на психическое состояние человека. Интернет зависимость.
5. Что я буду делать, как заниматься?
Я буду всецело вникать в программу обучения, читать дополнительную литературу, делать проекты и участвовать в олимпиадах.
6. Что мне необходимо для занятий?
Книги и научные статьи, а также интернет-ресурсы и непосредственно компьютер.
7. В чём будут состоять мои результаты занятий?
Я в процессе обучения предмету информатики буду готовить свою социально-психологическую исследовательскую работу о влиянии Интернета на человека. Новые знания, полученные во время уроков, я планирую включить в свою работу.
8. Как я предполагаю проконтролировать свои результаты?
Проводить тестирования и практические работы по предмету обучения, активно использовать самоконтроль, электронные тренажеры, программированные мультимедийные пособия и тесты, онлайн-курсы и олимпиады для школьников.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ

Ф.И. учащегося *Мария Д.*

Предмет *информатика*

2012/2013 уч. г

1. Мои образовательные цели и задачи

Цели: *создать целостное мировоззрение, соответствующее современному уровню развития науки и общественной практики благодаря развитию представлений об информации как важнейшем стратегическом ресурсе развития личности, государства и общества.*

Задачи:

1. *понять роль информационных процессов в современном обществе;*
2. *усовершенствовать навыки работы с информацией в процессе систематизации, обобщения, получения новых знаний в области информатики и информационно-коммуникационных технологий;*
3. *воспитать ответственное и избирательное отношение к информации с учетом правовых и этических аспектов ее распространения.*

2. Мой индивидуальный учебный план

№ п/п	Название разделов, тем курса	Форма организации учебных занятий	Ожидаемые результаты
1.	Информационная культура	Семинар	Развить навыки и умения безопасного и целесообразного поведения при работе с компьютерными программами и в Интернете
2.	Моделирование как метод познания	Взаимообучение	Овладеть информационным моделированием как основным методом приобретения знаний
3.	Построение и исследование физических моделей	Исследование	Развить умение преобразовывать объект из чувственной формы в пространственно-графическую или знаково-символическую модель
4.	Информационные модели управления объектами	Моделирование жизненных ситуаций	Научиться строить разнообразные информационные структуры для описания и управления объектами
5.	Суд над Винером	Деловая и ролевая игра	Развить чувства личной ответственности за качество окружающей информационной среды
6.	Информационное общество	Круглый стол	Научиться соблюдать нормы информационной этики и права
7.	Перспективы развития информационных и коммуникационных технологий	Мозговой штурм	Принять ценности здорового образа жизни за счет знания основных гигиенических, эргономических и технических условий безопасной эксплуатации средств

			информационно-коммуникационных технологий
--	--	--	---

3. Моя учебная деятельность

№	Содержание учебной деятельности	Вид учебной деятельности	Предполагаемые формы отчета
1.	Этика в Интернете	Творческая	Газета, видеофильм, подготовка выставки
2.	История развития вычислительной техники	Исследовательская	Эссе, исследовательские рефераты
3.	Компьютерные вирусы и защита от них	Практическая	Проект закона, справочный материал, наглядное пособие, совместная экспедиция, программа действий.
4.	Общение в Интернете в реальном времени	Игровая	Кроссворд, сценарий праздника, фрагмент урока.

САМОАНАЛИЗ
индивидуального образовательного маршрута

Ф.И. учащегося *Мария Д.*
Предмет *информатика*
2012/2013 уч. Г

Какие цели и задачи я ставил(а) перед собой в начале учебного года?

В начале учебного года мною были поставлены следующие цели и задачи: создать целостное мировоззрение, соответствующее современному уровню развития науки и общественной практики благодаря развитию представлений об информации как важнейшем стратегическом ресурсе развития личности, государства и общества; понять роль информационных процессов в современном обществе; усовершенствовать навыки работы с информацией в процессе систематизации, обобщения, получения новых знаний в области информатики и информационно-коммуникационных технологий; воспитать ответственное и избирательное отношение к информации с учетом правовых и этических аспектов ее распространения.

Какими были мои действия по достижению поставленных целей и решению задач?

Моими действиями по достижению моих образовательных целей и задач стали: чтение дополнительной литературы, создание проектов по интересующим меня темам и вопросам, участие в олимпиадах по предмету, выступление на научно-практической конференции.

Достиг(а) ли я поставленных целей?

Да, я достигла поставленных целей, потому что раньше я только понимала значимость подготовки в области информатики в условиях развития информационного общества, а теперь я овладела навыками анализа и критической оценки получаемой информации, я стала более ответственно относиться к качеству окружающей информационной среды.

Какова эффективность моих действий?

Положительные результаты тестирования по темам курса информатики меня порадовали, выполненные практические работы значительно обогатили мои навыки в обработке информации.

Анкета «Моя учеба»
(автор Ж. Б. Литвинова)

Уважаемый учащийся! Твоему вниманию предлагается анкета. Выбери один из предложенных вариантов ответов в соответствии со своим личным мнением. Постарайся ответить наиболее честно.

Вопросы анкеты:

- 1) **Самое важное в школе...**
 - a) учеба
 - b) учителя
 - c) помещения
 - d) другое _____
- 2) **Я хожу в школу...**
 - a) получать новые знания
 - b) что бы радовать родителей
 - c) общаться с друзьями
 - d) что бы получить аттестат
 - e) другое _____
- 3) **В настоящее время я учусь ...**
 - a) плохо
 - b) хорошо
 - c) средне
- 4) **Я хочу учиться ...**
 - a) только на отлично
 - b) хорошо
 - c) другое _____
- 5) **Неудовлетворительная оценка для меня ...**
 - a) ничего не значит
 - b) огорчение
 - c) сигнал о незнании
 - d) другое _____
- 6) **В школе у меня...**
 - a) бывают неудачи
 - b) все всегда хорошо
 - c) другое _____
- 7) **Чтобы учиться лучше я ...**
 - a) прошу помощи у педагога
 - b) самостоятельно изучаю материал
 - c) другое _____
- 8) **В свободное время я...**
 - a) хожу в кружки, секции
 - b) посещаю факультативы
 - c) ничего не делаю
 - d) помогаю по дому
 - e) другое _____

Методика «Мое свободное время»

Когда есть свободное время...
Я с радостью....

Мой любимый вид деятельности...
 Спортивные занятия для меня ...
 Я лучше всего чувствую себя, когда...
 С родителями мы ...

Методика «Моя учеба»

Я учусь ...
 Я хочу ...
 Я не хочу...
 Учеба – занятие для...
 Учиться мне
 Школьные занятия ...
 Домашние задания я ...

Методика «Незаконченное предложение»

Быть человеком – значит...
 Чтобы стать настоящей личностью надо...
 Интересный человек – это ...
 Нельзя прожить без...
 Чтобы человек был счастлив, надо...
 Самое главное в жизни...
 Свои проблемы я...

Методика «Свободный выбор задания»

Цель: определить наличие познавательной самостоятельности у учащихся.

Инструкция для учащихся: Выполните по желанию дополнительное задание, любую его часть и в любом количестве. «Неудовлетворительные» оценки за выполнение свободного задания выставляться не будут.

Инструкция для учителя: Предложите учащимся по желанию выполнить на выбор любые дополнительные (свободные) задания, простые упражнения, сложные или творческие задания и в любом количестве. На следующем уроке зафиксируйте в таблице, сколько и какие задания выполнил каждый ученик.

№ п/п	ФИО учащегося	Количество заданий				Процент правильных, (П), %	Сумма баллов (S)	Показатель положительной мотивации к учению (P)
		Репродуктивных (Кр)	Проблемных-поисковых (Кп)	Творческих (Кт)	Всего (К)			

Анализ результатов: Начислите учащимся баллы за выполнение различного типа заданий. Отношение суммы баллов, полученных учеником за выполнение заданий творческого и незнакомого характера к сумме баллов, за выполнение простых заданий, служит показателем положительной мотивации к учению. С целью получения достоверных результатов периодически повторяйте такие задания. Найдите суммированием общее количество заданий выполненных учащимся, определите процент правильных делением количества правильных к сумме всех выполненных заданий, определите показатель положительной мотивации к учению делением суммы правильных ответов и творческих заданий к количеству заданий репродуктивного характера.

Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей
(автор Б.А. Федоришин [122])

Инструкция. Методика по определению коммуникативных и организаторских склонностей содержит 40 вопросов. На каждый вопрос следует ответить «да» или «нет». Если вы затрудняетесь в выборе ответа, необходимо все-таки склониться к соответствующей альтернативе (+) или (-). Время на выполнение методики 10-15 минут.

Опросник

1. Есть ли у вас стремление к изучению людей и установлению знакомств с различными людьми?
2. Нравится ли вам заниматься общественной работой?
3. Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненной вам кем-либо из ваших товарищей?
4. Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5. Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?
6. Часто ли вам удается склонить большинство своих товарищей к принятию ими вашего мнения?
7. Верно ли, что вам приятнее и проще проводить время за книгами или за каким-нибудь другим занятием, чем с людьми?
8. Если возникли некоторые помехи в осуществлении ваших намерений, легко ли вам отказаться от своих намерений?
9. Легко ли вы устанавливаете контакты с людьми, которые старше вас по возрасту?
10. Любите ли вы придумывать или организовывать со своими товарищами различные игры и развлечения?
11. Трудно ли вам включаться в новые для вас компании (коллективы)?
12. Часто ли вы откладываете на другие дни дела, которые нужно было выполнить сегодня?
13. Легко ли вам удается устанавливать контакты и общаться с незнакомыми людьми?
14. Стремитесь ли вы добиться того, чтобы ваши товарищи действовали в соответствии с вашим мнением?
15. Трудно ли вы осваиваетесь в новом коллективе?
16. Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с товарищами из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?
17. Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18. Часто ли при решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?
19. Раздражают ли вас окружающие люди и хочется ли вам побыть одному?
20. Правда ли, что вы плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?
21. Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?
22. Возникает ли у вас раздражение, если вам не удается закончить начатое дело?
23. Испытываете ли вы затруднение, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24. Правда ли, что вы утомляетесь от частого общения с товарищами?
25. Любите ли вы участвовать в коллективных играх?
26. Часто ли вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы ваших товарищей?
27. Правда ли, что вы чувствуете себя неуверенно среди незнакомых людей?
28. Верно ли, что вы редко стремитесь доказать свою правоту?
29. Полагаете ли вы, что вам не представляет особого труда внести оживление в малознакомую группу?

30. Принимаете ли вы участие в общественной работе в школе (на производстве)?
31. Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых?
32. Верно ли, что вы не стремитесь отстаивать свое мнение или решение, если оно не сразу было принято товарищами?
33. Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомый коллектив?
34. Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих товарищей?
35. Правда ли, что вы не чувствуете себя достаточно уверенным и спокойным, когда приходится говорить что-либо большой группе людей?
36. Часто ли вы опаздываете на деловые встречи, свидания?
37. Верно ли, что у вас много друзей?
38. Часто ли вы оказываетесь в центре внимания своих товарищей?
39. Часто ли вы смущаетесь, чувствуете неловкость при общении с малознакомыми людьми?
40. Правда ли, что вы не очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих товарищей?

Обработка результатов тестирования

Определяются уровни коммуникативных и организаторских склонностей в зависимости от набранных баллов по этим параметрам. Максимальное количество баллов отдельно по каждому параметру — 20. Подсчитываются баллы отдельно по коммуникативным и отдельно по организаторским склонностям с помощью ключа для обработки данных «КОС-2»

Ключ для обработки данных

Коммуникативные склонности

Ответы

(+) да 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37

(-) нет 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Организаторские склонности

(+) да 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

(-) нет 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

За каждый ответ «да» или «нет» для высказываний, совпадающих с отмеченными в ключе отдельно по соответствующим склонностям, приписывается один балл. экспериментально установлено пять уровней коммуникативных и организаторских склонностей. Примерное распределение баллов по этим уровням показано ниже.

Уровни коммуникативных и организаторских склонностей

Сумма баллов	1-4	5-8	9-12	13-16	17-20
Уровень	Очень низкий	Низкий	Средний	Высокий	Очень высокий

**Описание приемов и стратегий развития критического мышления
у учащихся экспериментальной школы
(автор С. И. Заир-Бек)**

1. Прием «Кластеры» («грозди»), представляет собой выделение смысловых единиц текста и графическое их оформление в определенном порядке в виде «грозди». Они могут быть использованы на стадии вызова, рефлексии, или стать стратегией урока в целом. Система кластеров позволяет охватить большее количество информации, чем при обычной письменной работе.
2. Прием «ИНСЕРТ» - маркировка текста значками по мере его чтения, основной целью которой является сохранения интереса к теме во время чтения. I — interactive, N — noting, S — system, E — effective, R — reading and, T — thinking (самоактивизирующая системная разметка для эффективного чтения и размышления). С помощью приема «ИНСЕРТ» во время чтения фрагмента текста делаются на полях следующие пометки: «+»- новое, «v» - уже знал, «-» - думал иначе, «?» - не понял, есть вопросы. На основе сделанных значков заполняется таблица.

«v»	«+»	«-»	«?»

3. Прием «Двухчастный дневник» позволяет соотнести содержание текста со своим личным опытом. В левом столбце записываются моменты из текста, которые произвели на них наибольшее впечатление, вызвали определенные воспоминания, ассоциации с эпизодами из собственной жизни, озадачили или вызвали протест или, наоборот, восторг, удивление. В правом столбце к каждой цитате дается ответ на вопрос: что заставило записать именно эту цитату.

Цитата	Комментарии

4. С помощью стратегии «ИДЕАЛ» можно сформулировать проблему, выделить ее аспекты, оценить и выбрать оптимальные способы ее решения, основываясь на ранее полученных и новых знаниях. Стратегия решения проблем «IDEAL» применима в работе с текстами и при анализе ситуаций.

Какую проблему нужно решить?	Гипотезы
Какой важной информацией для решения проблемы вы обладаете?	Что еще нужно знать?
Каковы 3 главных способа решения проблемы?	Какой из выбранных способов лучше? Почему?
1.	
2.	
3.	

5. Заполните таблицу «ЗХУ» (знаю – хочу знать – узнал) для систематизации имеющихся у вас знаний.

1.З (что мы знаем?)	Х (что мы хотим узнать?)	У (что мы узнали, и что нам осталось узнать?)
2. Категории информации, которыми мы намерены пользоваться		3. Источники информации
А.		1.
Б.		2.
В.		3.

ЛИСТ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ
(автор Ж. Б. Литвинова)

Предмет информатика

Класс 10

Раздел курса Введение. Информация и информационные процессы

Учащийся Роман И.

№	Тема урока	Готовность к уроку	Работа с учебником и рабочей тетрадью	Устные ответы	Проверочные и контрольные работы	Практические работы	Домашнее задание	Всего	Оценки в журнал
1.	Информация и информационные процессы.	5	5	5	4	5	5	29	4
2.	Вероятностный подход к измерению информации.	5	4	3	3	4	5	24	4
3.	Алфавитный подход к измерению информации.	5	5	4	3	4	5	26	4
4.	Итого:	15	14	12	10	13	15	79	

БАЛЛЬНЫЙ ЛИСТ
рейтинговой системы оценки знаний учащихся
(автор Ж. Б. Литвинова)

Предмет география

Класс 9

Раздел курса Россия на карте мира

№	Ф.И. учащегося	Устные ответы	Работа с учебником	Дополнения	Контурная карта	Рисунок	Практическая работа	Творческая работа	Тест	Контрольная работа	Общее количество баллов	Оценки в журнал
---	----------------	---------------	--------------------	------------	-----------------	---------	---------------------	-------------------	------	--------------------	-------------------------	-----------------

1.	Алексей	3	4	2	4	4	4	3	3	3	30	333333
2.	Анастасия	5	5	4	5	5	5	6	5	4	44	555555
3.	Арина	4	5	4	5	5	4	10	4	4	45	555555
4.	Лера	4	5	5	5	4	5	10	5	5	48	555555
5.	Мария	4	3	3	5	3	5	6	5	5	39	444444
6.	Никита	4	4	3	4	4	4	8	4	4	39	444444
7.	Яна	4	4	4	4	3	4	7	4	5	39	444444
8.	Яна	5	4	5	4	5	5	7	5	5	45	555555

Виды образовательной деятельности учащихся и их оценка в баллах: устный ответ 5б, работа с учебником 5б, дополнения ответов других учащихся 5б, работа с контурной картой 5б, выполнение рисунков 5б, практическая работа 5б, творческая работа 10б, тест 5б, контрольная работа 5б. Перевод баллов в традиционную 5-ти бальную систему оценивания: «2» менее 25б, «3» от 25б до 30б, «4» от 31б до 40б, «5» от 41 до 50б.

БАЛЛЬНЫЙ ЛИСТ
рейтинговой системы оценки знаний учащихся
(автор Ж. Б. Литвинова)

Предмет физика

Класс 11

Тема урока Магнитное поле

№	Ф.И. ученика	Готовность к уроку	Д/з	Работа с учебником и рабочей тетрадью	Устные ответы	Практическая работа	Активность	Итого баллов	Оценка в журнал
1.	Айгун	5	5	5	5	5	5	30	5
2.	Александр	4	3	4	5	5	5	26	5
3.	Алена	4	4	5	4	5	5	27	5
4.	Анна	5	5	5	5	5	5	30	5
5.	Валентина	4	5	4	4	4	5	26	5
6.	Даниил	3	3	3	4	3	5	21	4
7.	Дмитрий	5	4	5	4	4	4	26	5
8.	Кирилл	4	5	3	4	3	3	22	4
9.	Мария	4	3	3	4	4	5	23	4

Виды образовательной деятельности учащихся и их оценка в баллах: готовность к уроку (наличие учебника, тетради, канцелярских принадлежностей) 5б, домашнее задание (наличие и правильность выполнения) 5б, выполнение заданий по учебнику и в рабочей тетради 5б, устные ответы и дополнения ответов одноклассников 5б, выполнение практической работы 5б, активность на уроке 5б. Перевод баллов в традиционную 5-ти бальную систему оценивания: «2» менее 15б, «3» от 15б до 20б, «4» от 21б до 25б, «5» от 26 до 30б.

Приемы рефлексии

(авторы Н.К. Винокурова [29], Е.К. Григальчик [42], Н.И. Дереклеева [45,46])

Прием эмоциональной рефлексии «Газета»

Учащимся предлагается на листе бумаги выразить свое отношение, дать оценку, высказать свою точку зрения о занятии в виде рисунка, стихотворения, текста, пожелания, замечания, предложения или вопроса.

Прием рефлексии деятельности «Яблока»

Учащимся предлагается написать на красных яблоках – то, что они унесут с собой и сложить их в корзину, на зеленых яблоках – то, что они не поняли (повесить яблоко на дерево), на оранжевых яблоках – то, что не понравилось (положить его под дерево). По результатам проведения рефлексии проводится анализ.

Прием рефлексии деятельности «Лесенка успеха»

Учащимся предлагается разместить фигуру человечка на ступени, соответствующей проделанной учебной работе. Чем больше заданий выполнено, тем выше поднимается нарисованный человечек.

Прием рефлексии деятельности «Рефлексивная мишень»

Учащимся предлагается поставить метку в сектор, в которых записаны вопросы рефлексии «активно участвовал», «было интересно», «было понятно», «узнал новое», чем ближе к центру мишени, тем ближе к десятке, на краях мишени оценка ближе к нулю. Затем устно проводится анализ.

Прием рефлексии содержания материала «Незаконченные предложения»

Учащимся выбирает несколько предложений из «сегодня я узнал...», «было трудно...», «я понял, что...», «я научился...», «я смог...», «было интересно узнать, что...», «меня удивило...», «мне захотелось...».

Прием рефлексии содержания материала «Ответы на вопросы»

«Что понравилось, что не понравилось на занятии?», «Что на вас произвело наибольшее впечатление?», «Что я хотел?», «Что я должен был сделать?», «Что я сделал для достижения цели?», «Чему я научился?», «Что еще необходимо сделать или чему научиться?»

Прием рефлексии содержания материала «Три М»

Учащимся предлагается назвать три момента, которые у них получились хорошо в процессе урока, и предложить одно действие, которое улучшит их работу на следующем уроке.

ЭТАПЫ ЗАНЯТИЯ
«Капитан своей жизни»
из цикла занятий с учащимися экспериментальной школы
 (автор Ж. Б. Литвинова)

Деятельность педагога

Деятельность учащихся

Подготовительный этап

Создает личностно-центрированную образовательную среду: оказывает педагогическую помощь и поддержку учащимся в накоплении жизненного опыта, осмыслении важных проблем, стимулировании интереса к самостоятельному их разрешению.

Индивидуальная работа учащихся. В течение недели учащиеся фиксируют в таблице «Моя неделя» количество времени, затрачиваемое ими на различные дела (приложение). Организация инициативной группы учащихся и определении ее докладчика. Исследуют проблему нехватки свободного времени у учащихся экспериментальной школы.

Основной этап

Приветствует, создает в классе атмосферу сотрудничества, организует погружение в проблему, создает ситуацию успеха.

Выступление инициативной группы, разработавшей анкету «Мое свободное время». Демонстрация результатов анкетирования учащихся экспериментальной школы.

Оказывает педагогическую помощь учащимся в осознании собственных жизненных проблем, субъективного опыта, осуществляет поддержку тенденций к самоактуализации личности учащихся.

По материалам таблицы «Моя неделя» исследования собственного времени учащиеся выполняют упражнение «Распределение времени» (Ф.Г. Зимбардо). Демонстрируют результаты выполнения задания, отвечают на вопросы учащихся и педагога.

Педагог озвучивает правила работы в группе. Создает ситуацию диалога, обмена мнениями, сотрудничества, взаимопомощи, сообучения, выявления личностных позиций.

Осмысливают и анализируют проблемную ситуацию, соотносят ее с собственным жизненным опытом и результатами исследования инициативной группы. Отвечают на проблемные вопросы и выполняют проблемное задание.

Оказывает педагогическую помощь в выборе способов решения собственных проблем, педагогическая поддержка самостоятельности, самообразования, саморазвития.

Работают с кейсами для овладения искусством оптимального обращения с собственным временем. Выполнение упражнений на персональное ощущение времени, на групповое управление временем, на ощущение времени в экстремальных условиях.

Заключительный этап

Стимулирует свободные высказывания учащихся, дает необходимые консультации и инструкции к домашнему заданию.

Рефлексия занятия. Свободные высказывания учащихся. Домашнее задание.

КОНСПЕКТ ЗАНЯТИЯ
«Капитан своей жизни»
из цикла занятий с учащимися экспериментальной школы
(автор Ж. Б. Литвинова)

Рассмотрим фрагменты занятия «*Капитан своей жизни*» проведенного нами в рамках экспериментальной работы, основная идея которого - *способствовать качественной деятельности учащихся в планировании собственной деятельности и стремлении качественно проводить свободное время*. Основными понятиями занятия являются: режим дня, саморегуляция, рефлексия, тайм менеджмент.

В качестве метода проведения занятия нами был выбран *метод активного диалога*, предполагающий диалог и создающий новую педагогическую сферу в системе образования, которая «не приемлет назидания, указания, господства и подчинения» [80].

Нами были выделены 3 этапа в рамках проведения занятия: подготовительный, основной и заключительный этапы. Подготовительный этап длился 7 дней, он включал в себя самостоятельную работу учащихся над следующим заданием: в течение недели учащиеся экспериментальной школы фиксировали количество времени, затрачиваемое ими на различные дела в таблице.

Таблица. Моя неделя

Дата	День недели	Учебные занятия	Работа по дому	Отдых	Сон	Итого
Итого за 7 дней								

Кроме этого была создана инициативная группа учащихся и определен ее докладчик, перед группой стала задача исследования проблемы, волнующей 62% опрошенных (по данным анкетирования) - нехватку свободного времени, следствием которой являются недосыпания, частые переутомления, оказывающие отрицательное влияние на личную и духовную жизнь, а также здоровье учащихся. В задачи педагога вошло – оказание помощи рабочей группе в случае затруднений, ответы на вопросы, не получившие должного рассмотрения на занятии, оказание педагогической поддержки.

Основной этап занятия включал вступительное слово преподавателя, который организует погружение в проблему, создает ситуацию успеха. После этого был заслушан доклад инициативной группы, разработавшей анкету «Мое свободное время», содержащую 14 вопросов.

В результате анкетирования 47 учащихся экспериментальной школы были получены следующие результаты (приложение 15). В целом 38% опрошенных заявили, что они удовлетворены количеством имеющегося в их распоряжении свободного времени, хватает времени ещё 35% опрошенных. Не удовлетворены существующим положением дел 27%. Интересно распределились ответы на вопрос: «Сколько времени вы тратите на

выполнение домашних заданий?». 27% учащихся тратит менее 1 часа, 31% учащихся от 1 до 2 часов, 26% учащихся от 2 до 3 часов, 7% учащихся от 3 до 4 часов, 9% учащихся более 4 часов в день.

Осложняет проблему нехватки свободного времени недосыпание – 21% опрошенных отметили, что на сон они тратят лишь 4-6 часов. Также остро стоит вопрос о том, как недостаток времени сказывается на физическом состоянии учащихся. 32% опрошенных отмечают частые утомления. 7% редко бывают на свежем воздухе. Почти 13% говорят об ухудшении физической формы. Очень большая часть опрошенных 43% считает, что для них было бы достаточно 3-5 часов в день свободного времени. Отвечая на вопрос о его влиянии на духовную жизнь, 27% учащихся отметили, что они реже общаются с друзьями, 21% стали меньше читать книги, газеты, журналы, почти 32% опрошенных реже посещают кино, театры, выставки и другие подобные места. Только 19% респондентов без вреда для своей духовной жизни переносят нехватку времени.

В ходе опроса также было выяснено, как учащиеся проводят свой досуг: 25% опрошенных предпочитают отдыхать дома, 53% гуляют на улице, 6% - в увеселительных и культурно-массовых заведениях, а 0% - в научной библиотеке. Большинство опрошенных отдыхают вместе с друзьями – 45%, 16% предпочитают семью, 31% - любимого человека, а 9% учащихся порой томятся в одиночестве. Также в свободное время учащиеся любят читать книги (17%), смотреть телевизор (25%), заниматься спортом (14%), веселиться в компании (45%). Причем полностью соблюдают свой режим дня лишь 6% учащихся, хотя примерный режим есть почти у 39% учащихся.

На основании результатов исследования собственного времени учащиеся индивидуально выполняли упражнение «*Распределение времени*» (автор Ф.Г. Зимбардо) [50]. В упражнении учащиеся, отвечая на вопрос «Как вы проводите свое время?», распределяли занятия по группам – обязательные занятия, любимые занятия, ритуалы, планирование, отдых и др. Далее необходимо нарисовать две окружности и разделить их на сегменты, отражающие долю каждой группы занятий.

Вопросы для размышления: На что ушло больше всего времени? На что времени не хватило? Является ли это занятие (то, на которое ушло больше всего времени, и то, на которое времени не хватило) важным для вас? Считаете ли вы необходимым перераспределить время так, чтобы его было достаточно на выполнение важного дела?

Далее предполагалась групповая работа. Учащиеся, распределившись на группы, выбрав себе пару и найдя себе другую пару объединились в группы из четырех человек.

Преподаватель озвучил *правила работы в группе*. После определения состава групп учащиеся анализировали *проблемную ситуацию*, содержащуюся в выступлении инициативной группы. Учащиеся отвечали на *проблемные вопросы*: Каким образом сказывается нехватка свободного времени на жизнь и здоровье учащихся? По вашему мнению, в чем причина нехватки свободно времени учащихся?

Далее учащиеся получили *проблемное задание*: Выбрать оптимальный способ разрешения проблемы нехватки свободного времени учащихся. Для овладения искусством оптимального обращения с собственным временем учащимся было предложено ознакомиться с составляющими правильного планирования времени содержащихся в кейсах. Материалы кейсов были разработаны на основе материалов «Антистресс-тренинга» [57] и содержали информацию об алгоритме планирования, упражнения на постановку целей, планирование, принятие решений, правило Парето, категоризация ABC, перепоручение, или делегирование, упражнение на групповое управление временем, упражнение на ощущение времени в экстремальных условиях.

Следующим элементом занятия стало выполнение упражнений на персональное ощущение времени (приложение 16), целью которых является определение индивидуальных особенностей восприятия времени, и определение особенности восприятия времени при выполнении какой-либо деятельности.

На заключительном этапе занятия подводились его итоги, рефлексия, ставились задачи на домашнюю работу.

В качестве рефлексии учащимся было предложено упражнение «Три М»: учащимся необходимо назвать три момента, которые у них получились хорошо в процессе занятия и предложить одно действие, которое улучшит их работу в будущем, а также техника «Рефлексивная мишень» представляющая собой мишень с секторами, в которых записаны вопросы рефлексии «активно участвовал», «было интересно», «было понятно», «узнал новое». Учащийся ставит метку соответственно чем ближе к центру мишени, тем ближе к десятке, на краях мишени оценка ближе к нулю. Затем устно проводит её краткий анализ (приложение 11).

Домашнее задание:

1. Выполнить упражнение «Учимся планировать свою неделю». Его цель: научиться оптимально планировать свою неделю. Учащиеся заполняют таблицу «Моя неделя» на следующие 7 дней. Через неделю отвечают на вопросы: Удалось ли выполнить намеченный накануне план? Если да, то: Оцениваете ли этот день как более успешный? Можете ли вы назвать преимущества, которые дало вам изменение расхода времени? Будете ли вы использовать именно такой способ планирования времени? Если нет, то: Что помешало вам организовать свой день согласно новому плану? Зависит ли это от вас? Что следует изменить в своем поведении, чтобы план стал реальностью?

2. Написать небольшое эссе, в котором необходимо оценить, как проходит их обычная неделя, а каким они видят свой идеальный день, что можно изменить, чтобы они проводили свое свободное время более оптимально.

АНКЕТА «МОЕ СВОБОДНОЕ ВРЕМЯ»

1. Достаточно ли у Вас свободного времени?

А) Да, достаточно 38% Б) Нет, считаю, что недостаточно 27% В) Достаточно, но хотелось бы больше 35%

2. По вашему мнению, в чём может быть причина нехватки свободного времени?

А) Большие учебные нагрузки 35% Б) Много времени тратится на сон 12% В) Неправильное распределение времени 31% Г) Много домашних дел 14% Д) Другое 8%

3. Сколько времени вы тратите на выполнение домашних заданий?

А) < 1 часа 27% Б) 1-2 часа 31% В) 2-3 часа 26% Г) 3-4 часа 7% Д) >4 часов 9%

4. Сколько часов Вы спите? А) 4-6 часов 21% Б) 6-7 часов 29% В) 7-8 часов 30% Г) > 8 часов 21%

5. Есть ли у Вас режим дня?

А) Да 6% Б) Есть приблизительный режим 39% В) Нет 55%

6. Сколько времени уходит на домашние дела?

А) < 1 часа 28% Б) 1-3 часа 50% В) 3, а иногда и 4 часа 14% Г) > 4 часов в день 8%

7. Сколько времени Вы тратите на дорогу до места учёбы и обратно домой?

А) > 0,5 часа 27% Б) 0,5 – 1 час 45% В) 1 – 1,5 часа 21% Г) > 1,5 часа 7%

8. Сколько у Вас остаётся свободного времени?

А) > 1 часа 5% Б) 1-2 часа 19% В) 2-3 часа 31% Г) 3-5 часов 33% Д) > 5 часов 12%

9. Сколько свободного времени Вам необходимо?

А) 1-2 часа 12% Б) 2-3 часа 13% В) 3-5 часов 43% Г) >5 часов 32%

10. Каким образом сказывается недостаток свободного времени на Вашей жизни?

А) Редко общаюсь с друзьями 27% Б) Мало читаю книги, газеты, журналы 21% В) Редко бываю в кино, театрах, на выставках и других подобных местах 32% Г) Не сказывается 19%

11. Каким образом сказывается недостаток времени на Вашей физической форме?

А) Физическая форма ухудшается 13% Б) Я утомляюсь 32% В) Недосыпаю 48% Г) Редко гуляю и бываю на свежем воздухе 7%

12. Где чаще всего Вы проводите свое свободное время?

А) На дискотеке 6% Б) Дома 25% В) На улице 53% Г) В кино, театре, на концертах 15% Д) Другое 0%

13. С кем Вы любите проводить свое свободное время?

А) С друзьями 45% Б) С семьёй 16% В) Один 9% Г) С любимым человеком 31%

14. Чем Вы любите заниматься в свободное время?

А) Занимаюсь спортом 14% Б) Смотрю телевизор 25% В) Читаю книги 17% Г) Провожу время в весёлой компании 45%

Упражнения на персональное ощущение времени

(автор Каменюкин А.Г., Ковпак Д.В. [57])

Упражнение № 1

Цель: определить индивидуальные особенности восприятия времени у учащихся.

Содержание упражнения: Учащиеся закрывают глаза, педагог говорит «время пошло», открыть глаза и поднять руку нужно после того, как по его мнению прошла 1 минута. Оптимально если учащийся попадает в интервал от 55 до 65 секунд, если меньше, значит учащийся спешит, что может привести к истощению. Если проходит более 66 секунд, ребенку необходимо ускорять восприятие времени, иначе он может не успеть что-либо сделать.

Упражнение № 2

Цель: определить особенности восприятия времени при выполнении какой-либо деятельности, особенности поведения при решении поставленных задач в условиях ограниченных временных ресурсов.

Содержание упражнения: Педагог дает задание, которое необходимо выполнить за одну минуту. Это могут быть устные задания: перечислить все известные марки автомобилей, все известные виды комнатных цветов, выступить с сообщением. Письменно можно попросить ребят написать максимально большее количество марок автомобилей, видов комнатных цветов, инструкцию, художественный рассказ, и т. п. Упражнение можно выполнять как всей группой (педагог фиксирует хронометраж задания), так и индивидуально (один участник работает, группа наблюдает).

Упражнение № 3

Цель: изучить особенностей группового управления временем, умения принимать групповые решения, об особенностях взаимодействия в данном коллективе в условиях ограниченного времени.

Содержание упражнения: необходимо всем участникам встать в круг, после фразы педагога «возьмитесь за руки», учащиеся вытягивают руки в центр круга, закрывают глаза и берут за руки любого участника группы, не обязательно соседа, но в каждую руку только одну руку другого участника. Далее участники открывают глаза, педагог дает задание распутаться. Педагог только наблюдает.

Упражнение № 4

Цель: выявление особенностей скорости реагирования в сложных условиях.

Содержание упражнения: участники группы выстраиваются в условную линию в произвольном порядке – это воображаемый массив скалы, на ширину ладони от носков обуви участников отмечается условная «горная тропа». Поочередно участникам необходимо пройти по «горной тропе», а «скала» может преобразоваться: участники, составляющие скалу, могут имитировать сложные участки, изменяя положение своего тела или комбинируя различные фигуры, усложняющие проход по тропе.