

Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина



Методические рекомендации
по разработке индикаторов для оценки школьного климата в системе
среднего образования

Нұр-Сұлтан 2022

Рекомендовано к печати решением Ученого совета Национальной академии образования им. Ы. Алтынсарина (протокол № 7 от 24 июня 2022 года)

Методические рекомендации по разработке индикаторов для оценки школьного климата в системе среднего образования.– Нур-Султан: НАО имени Ы. Алтынсарина, 2022.

В данной методической рекомендации школьный климат в системе среднего образования, то, как каждый учащийся чувствует себя в школе, их общие нормы, ценности и цели, а также связь учащихся со школьной средой со всеми ее элементами, взаимосвязь между студентами и преподавателями, студентами, отношение к учебе, интерес к предмету и мотивация к учебе. Она включает нормы школьного климата, ценности и ожидания, формирует и поддерживает чувство физической культуры, эмоциональной и социальной защищенности, тем самым способствует обучению и личностному развитию учащихся, помогает вырасти полноценными членами общества.

© Ы. Алтынсарин атындағы
Ұлттық білім академиясы, 2022

Введение

Школьный климат является одним из значимых факторов образовательных достижений. Однако создание единой системы научно-практического обоснования для проведения исследования его индикаторов затруднено не только отсутствием инструментов для измерения, но и единой системы их совокупности. Индикатором, является характеристика исследуемого явления, через которую можно это явление изучить, понять, описать.

Актуальность. Несмотря на то, что Казахстан более двадцати лет, уделяет большое внимание улучшению качества среднего общего образования и созданию благоприятных условий для осуществления эффективной образовательной деятельности, по прежнему приоритетной задачей ставит вопросы безопасной, интересной и дружелюбной для ребенка среды обучения.

С 2005 года Республика Казахстан взяла на себя обязательства по проведению исследования по вопросам образования в области прав человека в системе средних школ.

С 2004 года внедрена система независимой внешней оценки учебных достижений: единое национальное тестирование (далее – ЕНТ), промежуточный государственный контроль (далее – ПГК).

«Национальный центр государственных стандартов образования и тестирования (НЦГСОТ) проводит внешнюю оценку учебных достижений обучающихся на всех уровнях и ступенях образования в форме централизованного тестирования, обеспечивает методологическое, технологическое, техническое сопровождение, организует разработку государственных общеобязательных стандартов образования и программ, создает научную, методологическую и методическую базу для разработки содержания образовательных стандартов.

Национальный центр оценки качества образования (НЦОКО) осуществляет мониторинг состояния системы образования, участвует в разработке стратегии развития сферы образования в Республике Казахстан, создаёт статистическую базу данных для осуществления анализа и оценки качества, объединяет информационные ресурсы в единую систему мониторинга сферы образования и готовит ежегодный национальный доклад о состоянии образования в Республике Казахстан».

Министерство просвещения Республики Казахстан, (ранее Министерство образования и науки) на протяжении двадцати лет, совместно с международными организациями и казахстанскими исследовательскими компаниями, проводит анализ и наблюдения не только за индикаторами благополучия образовательной среды, но и условий охраны и поддержки ребенка.

1. Международная практика оценки школьного климата

Рассматривается история изучения понятия «школьный климат», обсуждаются подходы к его определению. Описаны наиболее распространенные опросники для измерения школьного климата и проанализирован набор включаемых в них компонентов. Для эмпирического исследования выбрана анкета для учеников, которая используется в международном исследовании PISA, теоретически позволяющая измерить ряд аспектов школьного климата. Проведен психометрический анализ с использованием методов конфирматорного факторного анализа и современной теории тестирования. Выяснилось, что структура индексов, измеряющих школьный климат, не такая, как предполагали разработчики анкеты. Нет определенности в том, действительно ли вопросы отражают именно предполагавшиеся в анкетах индикаторы школьного климата. Часть суждений в опроснике составлены так, что большинство школьников выражают с ними согласие либо несогласие, не показывая различий в восприятии того, о чем задан вопрос. Для большинства суждений наблюдается несбалансированность категорий ответов, их неодинаковая наполненность. Предлагаются шаги по развитию инструмента. Факторы успеваемости учеников в школе является одной из ключевых тем в исследованиях образования. Набор этих факторов очень разнообразен: это и характеристики ученика, и параметры учебного процесса, и особенности школы и ее окружения. На заре исследований в этой области преимущественное внимание уделялось именно характеристикам ученика, его семьи, района, в котором расположена школа. Позднее фокус переместился на свойства учителей и учебного процесса, в последние десятилетия исследователи все более пристально анализируют ежедневно происходящие в школе события, причем фиксируют не только объективные показатели учебной деятельности, но и социальные и психологические характеристики. Одной из таких характеристик является школьный климат — невидимый, но ощущаемый всеми участниками элемент школьной жизни. Эмпирически установлено наличие связи школьного климата с образовательной деятельностью школьников, степенью вовлеченности школьников в учебу и учебными достижениями [MacNeil, Prater, Busch, 2009; Sherblom, Marshall, Sherblom, 2006], с уровнем выбытия школьников из учебного заведения, продолжением учебы в старших классах [Коулман, 2001] и другими академическими результатами. Школьный климат рассматривается как предиктор не только академических достижений, но и другого рода результатов обучения в школе — развития социальных навыков, уровня самооценки школьников, их эмоционального и психологического состояния [Shochet et al., 2006; Way, Reddy, Rhodes, 2007; Касаткина, Аксенова, 2013]. Интерес к школьному климату выходит за пределы сугубо исследовательских или управленческих задач, он важен также для родителей учеников, например при выборе школы. В европейских странах и США созданы

центры изучения школьного климата, существует более сотни инструментов, предназначенных для его измерения на разных этапах обучения (в начальной, средней, старшей школе) и для разных участников образовательного процесса (учителей, директоров, учащихся и их родителей) с очень широким диапазоном применения результатов¹. Понятие «школьный климат» многогранно, в него включают самые разные характеристики школьной жизни, от объективных размеров и технического состояния школьного здания до субъективного восприятия внутришкольных отношений. Соответственно разнообразны и инструменты для измерения этого свойства школьной жизни. Они различаются как по целям измерения, так и по набору измеряемых показателей школьного климата. Систематические исследования школьного климата берут начало в изучении климата в организациях. Результаты этих работ обусловили перенос понятия «климат организации» в контекст изучения школ, там же были заимствованы первые определения и инструменты. Другим источником послужили исследования эффективности школ, в которых анализировались факторы, отличающие более успешные школы от менее успешных. Развиваясь параллельно, эти две исследовательские традиции повлияли на теорию, методологию и инструменты измерения школьного климата. Измерение школьного климата можно разделить на два направления. Рамки первого ограничиваются пределами внутришкольных исследований, где оценкой школьного климата занимаются школьные психологи или социальные педагоги [Богданова, 2008]. Созданные с этой целью русскоязычные методики для измерения школьного климата предназначены скорее для диагностики, чем для измерения с исследовательскими целями и сравнения школ между собой. В рамках второго подхода для оценки школьного климата зачастую используются данные масштабных международных исследований, например сравнительного мониторингового исследования качества математического и естественно-научного образования (Trends in Mathematics and Science Study, TIMSS)² или международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme in International Students Assessment, PISA)³. Однако ни те ни другие инструменты не изучались с точки зрения качества измерения. Во-первых, не ставился вопрос о структуре выделенных факторов школьного климата — действительно ли вопросы в анкете могут быть сгруппированы в индексы? Во-вторых, в русскоязычной литературе не изучалось психометрическое качество вопросов, включаемых в анкеты, — действительно ли они дают возможность получить количественную оценку и дифференцировать школы по степени проявления тех или иных характеристик школьного климата?

Социально-психологический климат в школе обеспечивает эмоциональное благополучие детей и способствует эффективному учебному процессу.

Школьный климат и его составляющие

Школьный климат — это качество и характер школьной жизни. Он складывается из того, как люди чувствуют себя в школе, каковы их общие нормы, ценности и цели, а также чувства, которые вызывает у учеников школьная среда со всеми ее элементами, и отношения между учениками и учителями, учеников друг с другом. Позитивный школьный климат включает нормы, ценности и ожидания, которые создают и поддерживают чувство физической, эмоциональной, социальной безопасности и тем самым способствуют обучению и личностному развитию школьников, помогают вырастить полноценных членов общества [Cohen et al., 2009]. Социально-психологические составляющие школьного климата, в отличие от формальных показателей, учитывать и изучать трудно, поскольку они не измеряются обычными единицами. Для измерения чувства эмоциональной связи со школой, учебной мотивации, уверенности в своих способностях освоить программу, отношений с учителями, агрессивности школьной среды требуются трудоемкие опросы учащихся по специально разработанным методикам. Школы отличаются по таким характеристикам, как квалификация учителей, наличие стимулов и наград за учебные достижения, академическая культура, уровень ответственности, который ожидается от школьников. Все эти условия формируются внутри школьного коллектива совместными усилиями взрослых и детей. Школы отличаются также социальным контекстом и контингентом учащихся. Во всех странах при малом размере школы ученики чувствуют себя комфортнее, но в больших школах у них больше возможностей выбора активностей. Дети образованных и обеспеченных родителей обычно учатся лучше, но могут критически относиться к школе, нередко воспринимая такое критическое отношение от своих родителей. В связи с этим при исследовании и оценке школьного климата необходимо учитывать численность и социальный состав учеников. Начиная с 1960-х годов многие европейские и американские исследователи образования, психологи и социологи занимались созданием инструментов для измерения школьных характеристик с целью сравнения и улучшения школ [Halpin, Croft, 1962; Hoy, Tarter, Kottkamp, 1991; Goodenow, 1993; Rutter, 1982 и др.]. Эта работа продолжается и в настоящее время [Alodi, 2010; Bandyopadhyay, Cornell, Konold, 2009]. Разработано большое количество опросных инструментов, измеряющих различные аспекты школьного климата. В одних инструментах внимание сфокусировано в основном на школьниках, в других — не только на детях, но и на учителях и администрации школ как на агентах, формирующих образовательную среду. Однако, не существует подобного инструмента. Поэтому исследование социально-психологического климата школы мы начали с создания собственного инструмента. За основу были взяты несколько наиболее распространенных зарубежных опросников, которые переведены и адаптированы к нашей действительности. Затем по сконструированному инструменту были проведены пилотные опросы школ

города области. По результатам пилотных опросов инструмент был существенно переработан, после чего неоднократно применялся в исследованиях школ. Сводка проектов, в которых были использованы те или иные шкалы для оценки школьного климата, приводится в Приложении 2. При разработке данного инструмента были выбраны несколько параметров, которые в настоящее время считаются основными составляющими школьного климата и наиболее часто используются для его измерения. Сначала мы рассматриваем измеряемые конструкты в контексте мировой исследовательской литературы, а затем демонстрируем статистический анализ инструмента, валидность и эффективность шкал. В обзоре литературы рассмотрены в основном англоязычные источники, поскольку статей на эту тему крайне мало. Редкое исключение — недавно вышедшая в журнале «Вопросы Образования» статья Т.А. Чиркиной и Т.К. Хавенсон (2017) об истории понятия и подходах к определению школьного климата. Авторы рассматривают теоретические подходы к определению школьного климата в исторической перспективе, показывая, что концепция школьного климата возникла из двух источников: изучения климата в организациях и работ по выявлению факторов эффективности школы. В эмпирической части статьи авторы с помощью современных методик анализируют вопросы из опросника PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся — Programme for International Student Assessment, PISA), относящиеся к школьному климату. В заключение авторы отмечают, что исследование школьного климата затруднено из-за отсутствия валидного и надежного инструмента, как индикаторы для измерения составляющих школьного климата:

Отношения с учителями

Отношение к школе в целом

Буллинг (агрессивность среды)

Академическая культура

Представления о своих способностях

Дисциплина

Разработанный нами инструмент измеряет шесть аспектов школьного климата: общее отношение к школе (чувство принадлежности и удовлетворенность школой); вовлеченность в учебный процесс (учебная мотивация и антишкольные настроения); отношения с учителями; представления о собственных способностях; школьная дисциплина; буллинг (агрессивная подростковая среда). Рассмотрим подробнее каждую из этих характеристик.

Общее отношение к школе: чувство принадлежности и удовлетворенность школой. Отношение к школе отражает эмоциональную и психологическую связь ученика со школой. Психологи используют понятие «чувство принадлежности» (sense of belonging), которое характеризует глубину и качество отношений индивида и группы или организации. Необходимость «принадлежать», основывать стабильные отношения и поддерживать их

благодаря регулярным контактам является фундаментальной мотивацией человека, которая может оказывать влияние на эмоциональное состояние и когнитивные процессы. По этой причине чувство принадлежности является одним из ключевых аспектов в изучении социально-психологического климата школы. Чувство принадлежности может быть определено как эмоционально обусловленная необходимость быть членом какой-либо группы. Эта характеристика по отношению к школьному климату может быть применена как к учителям, так и к ученикам. Это субъективное восприятие своей принадлежности к коллективу, представление о себе как о части школы и уверенность в том, что тебя уважают и ценят [Goodenow, 1993; Goodenow, Grady, 1993]. Концептуальных разногласий в определении чувства принадлежности — как для сообщества в целом, так и для школы — практически нет. Для Макмиллана и Чевиса [McMillan, Chavis, 1986] принадлежность к сообществу включает чувство членства, ощущение возможности оказать влияние на членов сообщества, эмоциональную близость и удовлетворение психологических потребностей. Брик и Дрисколл [Bryk, Driscoll, 1988] утверждают, что школа как сообщество состоит из трех элементов — это разделяемые ценности, общие мероприятия и паттерн поддержания социальных связей. Конструкт Соломона и др. [Solomon et al., 1996] включает теплые взаимоотношения и возможность участвовать в установлении общих норм и в групповом принятии решений, это дает ощущение, что учеников ценят и признают компетентными [Battistich et al., 1995]. Финн [Finn, 1989] приходит к заключению, что, пока ученики не начинают в большой мере идентифицировать себя со школой (т.е. чувствовать себя ее частью), их академическая вовлеченность в учебу всегда будет крайне ограниченной. При этом важно чувство принадлежности учащихся как к классу, так и к школе в целом. Ученику, как и любому человеку, важно ощущать себя частью большой организованной социальной группы и пользоваться уважением в ней. Для оценки общего отношения к школе необходимо учитывать удовлетворенность учеников тем, что с ними происходит во время пребывания в школе. Многие современные инструменты для оценки социально-психологического климата включают блоки вопросов о том, нравится ли ученикам школа, чувствуют ли они себя комфортно и безопасно [Alodi, 2010]. Удовлетворенность определяется исследователями как субъективная оценка качества школьной жизни, желание посещать занятия, удовольствие от проведенного времени и взаимодействия с окружающими [Huebner, 1994; Epstein, McPartland, 1976]. Общее отношение к школе оказывает влияние на формирование образовательных ценностей, мотивации и лояльности к школе [Goodenow, 1993; Huebner, 1994]. Этот фактор является одним из ключевых для оценки школьного климата. Мы протестировали в несколько этапов традиционные инструменты для его измерения и создали шкалу оценки общего отношения к школе, работающую в стране.

Вовлеченность в учебный процесс. Еще одним аспектом школьного климата, влияющим на достижения и установки учащихся, является вовлеченность в обучение (*school engagement, study involvement*), которая в ряде исследований отождествляется с академической культурой (*study culture, academic culture*). Определяемое как уровень поведенческих, эмоциональных и когнитивных инвестиций ученика в обучение, понятие «вовлеченность в обучение» привлекло повышенное внимание исследователей, так как в этом концепте они видели возможное основание для противодействия снижению академической мотивации и успеваемости. Согласно наиболее общему определению вовлеченность — это максимальная включенность в какую-либо деятельность. В контексте школы вовлеченность характеризует объем усилий, прилагаемых для достижения поставленных целей. В случае учителей это их заинтересованность в академических успехах обучающихся и объем оказываемого воздействия для достижения этой цели. В случае обучающихся вовлеченность в учебу — это их готовность усердно работать как на уроках, так и дома, выполнять дополнительные задания [Brutsaert, 2001]. По мнению ДиПаола и Хоя, в школе с высокой степенью вовлеченности перед учителями и учениками ставятся высокие, но достижимые цели, программы обучения серьезны и упорядочены, а школьники мотивированы на учебу и уважительно относятся к академическим успехам своих товарищей [DiPaola, Hoy, 2005]. Для оценки академической культуры исследователи используют разные инструменты: одни нацелены на измерение собственно вовлеченности, другие — на измерение противоположной характеристики, которая называется «антишкольные настроения» (*anti-school culture, sense of futility*) [Van Houtte, Stevens, 2010]. Изучение оппозиционных настроений началось в 1970-е годы антропологами [Ogbu, 1978; Ogbu, 2004; Willis, 1977] с исследования ситуации среди этнических меньшинств в США и поведения молодых людей из рабочего класса в Англии. В обоих случаях исследователи отмечали, что подростки отвергают образование как ценность, так как не видят для себя никакой пользы от хорошей учебы. Для рабочей молодежи это связано с ориентацией на ручной труд, для которого образование не является необходимым. В случае с расовыми и этническими меньшинствами иноэтничные подростки также не видят шансов на социальную мобильность через образование и, не желая ассоциировать себя с большинством, формируют оппозиционную культуру, отвергая принятые в обществе социально одобряемые нормы и ценности. Исследователи полагали, что ученик мотивирован на учебу, когда есть надежда на престижную работу и более высокий социальный статус после успешного окончания школы. Однако эти ожидания систематически не оправдываются из-за множества барьеров, и среди меньшинства формируется убеждение, что образование не принесет им пользы. Так возникает оппозиционная культура, характеризующаяся отрицанием ценности образования. Термин Джона Огбю «оппозиционная культура» стали использовать американские исследователи образования для

объяснения более низкой школьной успеваемости афроамериканских учеников по сравнению с их белыми сверстниками [Farkas, Lleras, Maczuga, 2002]. Среди современных исследователей антишкольных настроений выделяются бельгийские социологи. Они изучают аттитюды учеников из академически ориентированных и профессионально–технических образовательных учреждений и показывают, что тип школы значимо связан с антишкольными настроениями [Van Houtte, Stevens, 2010]. Исследователи придерживаются мнения, что этот показатель, измеренный на выборке учеников, отражает общешкольный уровень академической культуры, поскольку культура школы в целом достаточно стабильна на протяжении продолжительного времени и передается от одного поколения учеников к другому. Мы выделяем два основных компонента академической культуры: вовлеченность (готовность принимать участие в учебных делах) и антишкольные установки (представления о бесполезности образования). Для измерения уровня антишкольных настроений была использована адаптированная и сокращенная шкала бельгийских исследователей [Van Houtte, 2006; Van Houtte, Stevens, 2009].

Агрессивная среда в школе и буллинг. Различные формы агрессивного поведения проявляются во многих сферах жизни подростка: от взаимодействия внутри семьи до отношений со сверстниками в образовательных учреждениях. Проблема агрессивного поведения подростков в школе является очень серьезной, в последнее время ей уделяют все больше внимания исследователи и педагоги. Для обозначения агрессивного поведения в школе используют слово «буллинг» (калька с английского bullying, от слова bully — драчун, хулиган, задира). Зарубежные исследователи приводят данные о распространенности агрессивного поведения в школьной среде: 60–70% учащихся оказываются вовлеченными в буллинг [Due, Holstein, 2008; Erginoz et al., 2015]; около 10% детей характеризуются устойчивым агрессивным поведением [Juvonen, Graham, 2014]. В немногочисленных российских работах отмечаются примерно такой же уровень его распространенности, а так-же плохая осведомленность учителей о буллинге и терпимость к нему со стороны взрослых [Солдатова, Золотова, 2011; Butovskaya et al., 2007; Гусейнова, Ениколопов, 2014; Bogolyubova et al., 2015]. Буллинг в школе может принимать различные формы. Агрессия может быть прямой (физические действия, угрозы, запугивание, оскорбления) и косвенной (распространение слухов, исключение из общения). Агрессивное поведение наносит вред психическому и физическому здоровью учеников, школьной дисциплине, приводит к снижению мотивации и общей академической успеваемости [Pöyhönen, Juvonen, Salmivalli, 2010; Nakamoto, Schwartz, 2010; Wang, Fredricks, 2014; Lereya et al., 2015; Matthews et al., 2017]. В современных исследованиях агрессии в школе буллинг рассматривается не как индивидуальный акт взаимодействия агрессора и его жертвы, а как отношения в контексте групп и групповых норм. Сверстники могут как содействовать, так и противостоять агрессивному поведению в адрес членов своих группы или

класса. Общие для группы нормативные представления о допустимости агрессии оказывают влияние на индивидуальные представления, что, в свою очередь, влечет агрессивное поведение учащихся [Henry et al., 2000; Gini, 2006]. В связи с массовым распространением технологий и Интернета возник новый вид травли — так называемый кибербуллинг (cyberbullying). Это агрессивное поведение с использованием Интернета или других цифровых технологий, которое характеризуется причинением вреда или преследованием [Willard, 2007]. Термин «кибербуллинг» появился сравнительно недавно, наряду с ним также употребляются термины «интернет-запугивание», «интернет-издевательство», «онлайн-террор» и т.п. Большинство подростков, ставших жертвами кибербуллинга, не обращаются за помощью к взрослым, многие дети не знают, как бороться с травлей в Интернете [Солдатова, Зотова, 2011]. Ситуации, связанные с агрессивным поведением в подростковой среде, как в реальной жизни, так и в Интернете могут долго оставаться незамеченными взрослыми, поскольку о них не рассказывают ни агрессоры, ни жертвы, до тех пор, пока ситуация не перейдет в стадию, угрожающую физическому и психическому здоровью ребенка. В связи с этим очень важно иметь инструмент, который может зафиксировать даже небольшие проявления агрессии среди молодых людей. В настоящее время широко применяется методика выявления буллинга, разработанная норвежским исследователем Даном Ольвеусом, — «Olweus Bullying Questionnaire»¹. Она используется во многих внутристрановых исследованиях, а также в международном сравнительном исследовании «Health Behaviour in School-aged Children» (HBSC). Опросник Ольвеуса не просто выявляет распространенность буллинга, но и выделяет отдельные формы агрессии (включая кибербуллинг), места столкновения с буллингом, продолжительность, установки и чувства школьников относительно агрессивного поведения со сверстниками². HBSC для американской выборки школьников вводит специальные вопросы на определение буллинга по расовому признаку (цвет кожи, раса) и вероисповеданию. HBSC — один из немногих примеров обстоятельного изучения агрессивного поведения подростков в российских школах. Это международное сравнительное исследование проводится при поддержке Всемирной организации здравоохранения в 45 странах мира. Данные HBSC собираются раз в четыре года, они включают информацию о семейном и социальном положении, об образовательной среде и многих других аспектах, способных оказать влияние на состояние здоровья и благополучие детей и подростков в возрасте 11, 13 и 15 лет⁵. Безопасности школьной среды отводится отдельный блок вопросов, составленный на основе международной методики «Olweus Bullying Questionnaire». В свободном доступе находятся данные за три периода исследования. В 2001 г. в нем приняли участие 8037 российских школьников, в 2005 г. — 8231, в 2009 г. — 5174 российских школьника. Разработанный нами на основе «Olweus Bullying Questionnaire» инструмент для оценки уровня агрессивности школьной среды измеряет три

варианта проявления социальной агрессии: столкновение с агрессией в адрес одноклассников, столкновение с агрессией в адрес самого подростка, столкновение с агрессией в социальных сетях. При этом учитываются проявления разных форм буллинга: от физических действий до группового исключения. Собранная таким образом информация о поведении подростков дает точное представление о распространенности социальной агрессии в подростковых группах и позволяет оценить, насколько безопасен для учеников климат школы. Инструмент был протестирован на учащихся колледжей/техникумов и школ [Иванюшина, Титкова, Александров, 2016; Титкова, Александров, Иванюшина, 2016].

Отношение к учителям. Учителя играют ключевую роль на протяжении всего периода школьной жизни ребенка. Они организуют и поддерживают академическое и социальное развитие детей, создают социально-психологический климат в школьном коллективе [Baker, Grant, Morlock, 2008; Bronfenbrenner, 1979]. Процессы преподавания и обучения взаимосвязаны и неотделимы от личных отношений между учителями и учениками.

Чем доверительнее и лучше взаимоотношения педагога и учащегося, тем более комфортным будет пребывание в школе. Ученики чувствуют себя более комфортно в школах, в которых учителя проявляют заботу, уважение и оказывают эмоциональную поддержку. Если доверие и взаимоотношения с преподавателями находятся на высоком уровне, то у учащихся повышаются самооценка [Hoge, Smit, Hanson, 1990], академическая успеваемость, формируются положительные отношения со сверстниками, возрастают мотивация и уровень ответственности детей, даже снижается уровень агрессивного поведения [Gregory, Thompson, 2010; Gregory, Henry, Schoeny, 2007]. И наоборот, в школах, в которых взаимопонимание между учениками и учителями отсутствует, существуют проблемы с дисциплиной и рискованное поведение подростков [Thapa et al., 2013]. Оценка отношения школьников к учителям включает вопросы о дружелюбии, вежливости, справедливости, готовности педагогов помогать, а также мнение детей о том, насколько хорошо их учат. Эти или подобные вопросы входят в большое количество комплексных исследований социально-психологического климата школ [Bradshaw et al., 2014; Osterman, 2000; Battistich, Hom, 1997]. Кроме этого, существуют хорошо проработанные, эмпирически и теоретически обоснованные европейские и американские инструменты, нацеленные исключительно на оценку восприятия учениками учителей [Marsh, 1991]. Разрабатывая индикаторы для оценки взаимоотношения с учителями, мы обращались сразу к нескольким методикам, наиболее подходящим для российской действительности: «Measures of Effective Teaching» (MET); «Students' Evaluations of Educational Quality» (SEEQ), «Programme for International Student Assessment» (PISA). Утверждения для оценки взаимоотношений с учителями были отобраны исследователями и

экспертами, переведены на русский язык, прошли апробацию и используются в методике оценки качества школы.

Самооценка собственных сил по учебным предметам. При исследовании климата школы учитывается еще одна характеристика — уверенность учеников в собственных силах при решении учебных задач. Понятие «уверенность учащегося в своих силах» ввел социальный психолог Герберт Марш. Он определил его как «представление индивида о себе, формируемое под влиянием опыта и среды» [Marsh, Shavelson, 1985]. Уверенность в своих силах тесно связана с успехами школьника в рассматриваемой области, причем связь эта направлена в обе стороны: чем выше оценки по алгебре, тем увереннее чувствует себя ученик при решении математических задач, и наоборот, чем выше уверенность в своих силах по математике, тем лучше будут результаты теста. На эту характеристику также влияют учебные достижения окружения ученика, т.е. его одноклассников или даже всей школы. Концепт уверенности в своих силах лег в основу модели, известной как «эффект большой рыбы в маленьком пруду» (big fish — little pond effect), в которой сопоставляется влияние класса или школы и индивидуальных образовательных достижений на представления о своих возможностях [Marsh, Parker, 1984; Marsh et al., 1995; Marsh, Kong, Hau, 2000]. Успеваемость на индивидуальном уровне (т.е. собственные успехи ученика) положительно влияет на представление о себе, тогда как средняя успеваемость на уровне класса или школы оказывает отрицательный эффект на самооценку. Чем выше общий уровень, с которым сравнивает себя ученик, тем выше требования к себе и, соответственно, ниже представление о своих успехах и способностях. Измерение уверенности в своих силах регулярно включается в международные сравнительные исследования школьного образования: TIMSS («Trends in International Mathematics and Science Study»), PIRLS («Progress in International Reading Literacy Study»), PISA («Programme for International Student Assessment»). В нашем инструменте уверенность в своих силах измерялась для двух типов предметов — гуманитарных и математических. За основу был взят опросный инструмент Марша — Шавелсона ASDQII («Academic Self-Description Questionnaire II»). Авторы методики показали, что уверенность в своих силах является доменно-специфической, поэтому важно измерить самооценку хотя бы в двух разных сферах. Вопросы для оценки собственных сил по математике и гуманитарным предметам были взяты из англоязычного источника и переведены на русский, прошли апробацию и уже использовались нами в опросах школ, анализе мотивации и факторов образовательных успехов школьников.

Дисциплина в школе. Дисциплина в школе является важным аспектом взаимодействия учителей и учеников. Ее уровень связан с климатом в школе, в частности с показателями агрессии и виктимизации [Banzon-Libro, Garabiles, Alampay, 2017], с уровнем учебной мотивации и успеваемостью [Green et al., 2012].

Важной составляющей школьных требований и условием успешного освоения школьных предметов является выполнение домашних заданий. Неоднократно выявлялась связь между школьным климатом (отдельными его характеристиками) и готовностью учеников работать дома над школьными заданиями, определяемой по тому, сколько сил или времени ученик тратит на выполнение упражнений дома; насколько хорошо или плохо он готовится к урокам. Регулярная подготовка дома повышает успеваемость ученика и результативность его итоговых тестов и экзаменов [Cooper et al., 1998]. Тем не менее в некоторых работах обнаружена лишь слабая связь между временем, затраченным на выполнение домашних заданий, и успеваемостью учеников. Важным оказывается не просто количество потраченного времени, а эффективность занятий, т.е. выполнение всех заданных упражнений полностью, завершение работы [Trautwein, Koller, 2003; Trautwein, 2007]. Ученики с высоким уровнем академической мотивации с интересом включаются в происходящее на уроках, выполняют домашние задания и лучше учатся [Green et al., 2012].

Негативные взаимоотношения с учителями и низкий уровень академической мотивации становятся причиной прогулов и нарушений правил в школе [Attawood, Croll, 2006; Reid, 2005]. Пропуски уроков — один из предикторов выбывания или отчисления ученика [Vallerand, 2007; Reid, 2005]. Поэтому было решено включить в наш инструмент вопросы о нарушениях школьных правил, связанных с учебным процессом.

Дисциплину в школе мы оценивали через частоту нарушений (опоздания на уроки, пропуски занятий, шум на уроке, невыполнение домашних заданий). В целом мы рассматриваем, насколько в данной школе или классе принято нарушать школьные правила. В наших первых версиях инструмента вопросы на оценку дисциплины были сформулированы таким образом, чтобы ученик называл частоту нарушений, совершенных им самим. Мы спрашивали, сколько раз за последнее время он был не готов к уроку, опаздывал, пропускал занятия. Позже было принято решение оценивать и то, насколько ученикам комфортно учиться, бывают ли ситуации, когда шум в классе или чьи-то опоздания мешают заниматься. Таким образом, мы разработали два блока вопросов для оценки школьной дисциплины. В первом блоке ученик называет частоту нарушений, совершенных им. Во втором — дает оценку состоянию дисциплины в классе и тому, мешает ли ему нарушение дисциплины одноклассниками учиться, отвлекает ли от уроков.

Международный опыт научно-практических исследований школьного климата в Таиланде

Школьный климат является решающим фактором, влияющим на эмоциональные и поведенческие результаты школьников. Измерение школьного климата также предоставляет директорам школ полезные данные для выявления проблем, имеющих отношение к улучшению школы. Однако большинство существующих шкал являются вариативно-ориентированными, а не личностно-ориентированными мерами. Это исследование направлено на разработку шкалы школьного климата с помощью подхода пользовательского опыта (UX) в Таиланде. UX фокусируется на эмоциях учителей, учеников и директоров, а также на их ролях, восприятии, отношении и поведении в отношении школьного климата. Применение этого подхода может помочь получить больше информации от членов школы и получить шкалу, ориентированную на человека. Недавно разработанная шкала школьного климата, основанная на UX, охватывала четыре измерения: безопасность, академическая, общественная и институциональная среда. Основываясь на ответах тайских учителей из более чем 70 школ Бангкока и столичного региона (N = 220), шкала школьного климата показала соответствующие уровни надежности и достоверности. Настоящее исследование предлагает новую шкалу для измерения школьного климата, которая имеет адекватные психометрические характеристики и может быть практическим инструментом для заинтересованных сторон для измерения и продвижения положительного школьного климата, основанного на соответствующем опыте различных членов школы.

Школьный климат определяется как многомерный конструкт, отражающий качество и характеристику школы. Это также было описано как образец опыта членов школы, взаимодействий, отношений и структурных особенностей школьной среды (Wang & Degol, 2016). Ряд исследований показал, что положительный школьный климат является решающим фактором, влияющим на заинтересованные стороны в нескольких аспектах; например, это способствует улучшению школы для директоров школ, повышению эффективности учителей и увеличению положительных результатов учащихся (Berkowitz, Moore, Astor, & Benbenishty, 2017; Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009; Thapa, Коэн, Гаффи и Хиггинс-Д'Алессандро, 2013 г.; Ван и Дегол, 2016). Несколько организаций уделяют особое внимание содействию созданию положительного школьного климата для повышения производительности труда учителей во время работы, улучшения условий обучения учащихся и предотвращения негативного поведения учащихся (Thapa, 2013). На школьном уровне директора школ играют важную роль в определении и реализации политики по улучшению школы (Iachini, Pitner, Morgan, & Rhodes, 2015). Информация, имеющая отношение к улучшению школьного климата для директоров школ, должна быть получена из точных данных, поскольку политика, основанная на систематических данных, может привести к более

эффективным результатам (Antoniou, Myburgh-Louw, & Gronn, 2016). Таким образом, измерение школьного климата является одним из подходов к определению и дает важные ключевые моменты для улучшения школы.

С 1960-х годов было проведено несколько исследований по разработке школьных климатических шкал; однако исследователи часто уделяли больше внимания вариативно-ориентированному подходу, чем личностно-ориентированному подходу (Wang & Degol, 2016). То есть большинство шкал школьного климата были разработаны для последовательного измерения восприятия переменных всеми группами населения, действительно, восприятие школьного климата зависит от характеристик или индивидуальных точек зрения. Принимая во внимание, что некоторые предложения указывали на то, что исследование школьного климата с использованием личностно-ориентированного подхода может предоставить больше информации при разработке целевых мероприятий для различных групп школьников (Olsen, Preston, Algozzine, Algozzine, & Cusumano, 2018; Wang & Degol, 2016). Основываясь на упомянутых аргументах, можно задать вопросы о том, способна ли шкала школьного климата измерять мнения членов школы, потому что они могут предоставить жизненно важную информацию для директора школы для улучшения школьного климата для них. Разработка шкалы, связанная с идеями членов школы, может расширить исследование разработки шкалы школьного климата с использованием также личностно-ориентированного подхода. В соответствии с определением школьного климата это исследование определило климат как опыт обслуживания, воспринимаемый всеми заинтересованными сторонами. Исследование опыта заинтересованных сторон могло бы помочь построить более важные и дать представление о взаимосвязи между школьным климатом и его последствиями (Sly, 2013). Таким образом, в этом исследовании была применена концепция исследования пользовательского опыта (UX) для разработки текущей шкалы школьного климата.

Исследование пользовательского опыта, также известное как исследование UX, исследование пользователей или исследование, ориентированное на пользователя, представляет собой исследование, направленное на понимание пользователей и сопереживание им с целью разработки конкретных продуктов и услуг для удовлетворения их потребностей (Hassenzahl & Tractinsky, 2006; Kuniavsky, 2003, Vermeeren, Roto, & Väänänen, 2016). Таким образом, пользователи в этом исследовании относятся к учащимся, учителям и директорам школы, на которых влияет школьный климат. Подход UX может помочь исследователю собрать информацию, связанную с опытом школьного климата, и использовать эту информацию для разработки новой шкалы, которая может отражать их чувства и эмоции. Несмотря на то, что существует несколько аспектов UX, это исследование фокусируется только на преобладающих аспектах, которые были основаны на эмпирических исследованиях, связанных с школьным климатом, например, роли, эмоции, восприятие, отношение и

поведение пользователей (Joy, Van Schaik, & Roto, 2014; Marsh, 2016; Partal & Saari, 2015; Stern, 2016, цитируется по Kovatcheva, 2018). Основываясь на обзоре предыдущих школьных климатических шкал, исследователи обнаружили, что многие пункты предназначены не только для измерения в общих чертах, но и для отдельного измерения точки зрения одной заинтересованной стороны (Wang & Degol, 2016). Следовательно, информация, основанная на UX, поможет разработать элементы новой шкалы для измерения более информативного понимания школьного климата от членов школы.

Преимущество исследования пользовательского опыта может дать информация об их эмоциях, поведении и предпочтениях, которая, возможно, может способствовать созданию школьного климата в дальнейшем процессе.

Не было единого мнения о параметрах школьного климата; некоторые исследователи утверждают, что школьная климатическая конструкция может быть сформирована с точки зрения исследователей (Hung, Luebbe, & Flaspohler, 2015). Исследователи рассмотрели существующий школьный климат, построенный на основе различных исследовательских статей, а затем адаптировали существующую модель измерения школьного климата, концептуализированную Ваном и Деголом (2016), для разработки текущей шкалы. Модель измерения была определена в целом в четырех измерениях, включая безопасность, академическую среду, сообщество и институциональную среду. Различные шкалы школьного климата использовались, в частности, для изучения восприятия учащихся (White, La Salle, Ashby, & Meyers, 2014), но разработка шкалы с точки зрения учителей все еще ограничена. Таким образом, это исследование расширило процесс проверки шкалы с точки зрения учителей. Однако подход UX, используемый для разработки элементов шкалы, будет охватывать восприятие школьного климата учителями, учащимися и директором школы, поскольку эта информация может предоставить более широкий опыт, чем отдельные участники. Несмотря на то, что существуют различные шкалы школьного климата, разработанные в контексте Таиланда, большинство из них не были разработаны на основе основных параметров школьного климата или не охватывали их; некоторые шкалы были разработаны на основе традиционной методологии, а также не имели адекватной проверки психометрических свойств, например, с использованием более продвинутых статистических методов.

Таким образом, цели этого исследования были двоякими; во-первых, разработать шкалу школьного климата, используя исследование пользовательского опыта (UX), которое включало восприятие учеников, учителей и директора школы. Во-вторых, изучить психометрические свойства шкалы школьного климата с точки зрения учителей, потому что исследования с точки зрения учителей могут дать некоторую информацию, имеющую отношение к школьному климату, которую можно использовать для продвижения аспектов или их рабочего места. Положительные аспекты учителей

могут косвенно поддерживать обучение учащихся, а также социальные и поведенческие результаты учащихся вместе с другими членами школы.

Школьный климат

В последние десятилетия школьный климат определялся в нескольких аспектах. На основании литературных данных типичные черты определения школьного климата можно свести к двум аспектам. Во-первых, исследователи определяли школьный климат как характеристику или индивидуальность школы, возникающую из среды, норм, ценностей, структур и социальной системы, формируемых отношениями людей внутри школы (Бруковер, Швейцер, Шнайдер, Биди, Флад и др.). Wisenbaker, 1978; Halpin & Croft, 1963, цитируется по Thomas, 1976; Hoy & Hunnum, 1997; Simons-Morton & Crump, 2003; Welsh, 2000). Во-вторых, школьный климат отражает отношения, убеждения, чувства и ожидания людей, выраженные в школе (Brookover et al., 1978; Van Houtte, 2005; Welsh, 2000). Оба типа определений имеют общие атрибуты, которые могут объяснить, что климат — это общий опыт людей, которые учатся в школе; это может повлиять на мысли, чувства и поведение членов школы. Наиболее цитируемое определение, существующее в исследовательских статьях, определяет термин школьный климат как «качество и характер школьной жизни». Он основан на моделях опыта людей в школьной жизни и отражает нормы, цели, ценности, межличностные отношения, методы преподавания и обучения, а также организационные структуры» (Cohen et al., 2009, p. 182; Thapa et al., 2013, стр. 358). Однако нет четкого консенсуса в отношении определений школьного климата и его параметров (Olsen et al., 2018; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016). Некоторые ученые утверждали, что большинство конструкторов школьного климата были концептуализированы с точки зрения исследователей (Hung et al., 2015), а не с учетом людей, на которых повлиял школьный климат (Wang & Degol, 2016). Некоторые исследования также показали, что большинство школьных климатических шкал показали приемлемые результаты надежности, но теоретическое обоснование разработки шкалы по-прежнему отсутствует (Ramelow, Currie, & Felder-Puig, 2015).

Согласно вышеупомянутым аргументам, это исследование рассмотрело концепцию школьного климата из различных эмпирических исследований. В основе этого исследования лежит адаптация модели измерения школьного климата, синтезированной Wang and Degol (2016), для разработки школьной климатической шкалы, поскольку эта концепция была построена на основе важных аспектов школьного климата; эта концепция была концептуализирована с различных точек зрения, а также описана в рамках теории адекватности. Таким образом, модель измерения школьного климата, используемая в этом исследовании, может быть представлена в виде концептуальной основы, охватывающей четыре измерения.

Во-первых, безопасность измеряется восприятием членами школы физической и социально-эмоциональной безопасности.

Во-вторых, академический климат отражает лидерство, преподавание и обучение, а также профессиональное развитие.

В-третьих, сообщество проявляется в качестве отношений, связности и уважении разнообразия среди членов школы.

Наконец, институциональная среда характеризуется показателями внутришкольной среды, структурой организации и доступностью ресурсов. Хотя первоначальная версия модели измерения включала 13 показателей, в этом исследовании были исключены два показателя: порядок и дисциплина и партнерство, поскольку это исследование было изменено с учетом условий Таиланда. Поскольку порядок и дисциплина показывают, что члены школы должны следовать школьным правилам или другим вопросам, связанным с дисциплинарной практикой (Wang & Degol, 2016), однако в контексте Таиланда каждая школа должна следовать общим правилам, установленным Министерством Обучение в Тайланде.

Таким образом, климат, который отражает показатель порядка и дисциплины, может не давать разнородных результатов школьного климата в контексте Таиланда. Аналогичным образом, это исследование дополнительно исключает показатель партнерства в модели, поскольку этот показатель требует некоторой информации от заинтересованных сторон за пределами школы (т. е. сообщества, родителей, организаций и других); это может быть неуместно при проведении исследования UX. Кроме того, это исследование фокусируется на UX, имеющем отношение только к опыту членов внутри школы, чтобы получить информативные данные для директоров школ в отношении принятия решений об улучшении школьного климата.

Таким образом, концептуальная основа измерения школьного климата в этом исследовании включает основные конструкции, как объяснялось ранее. Тем не менее, на практике возникают некоторые трудности при разработке шкалы с использованием предложенной концепции. Таким образом, настоящее исследование направлено на разработку новой шкалы в соответствии с предложенной моделью измерения и проверку ее психометрических свойств.

Исследование пользовательского опыта

Исследование пользовательского опыта (UX), также известное как подход к пользовательскому опыту, исследование пользователя, подход, ориентированный на пользователя, и является частью процесса проектирования пользовательского опыта (UXD) (Куннявский, 2003; Стулл, 2018). Этот подход требуется, когда проектировщикам необходимо определить проблемы, относящиеся к проекту. Концепция UX подчеркивает положительные аспекты психологии людей, которые способствуют выдающемуся качественному опыту, а не предотвращают трудности при использовании продуктов и услуг (Hassenzahl & Tractinsky, 2006). Таким образом, большинство дизайнеров перешли от традиционных методов к более глубокому пониманию клиентов или пользователей; например, для сбора и использования данных UX для создания

продуктов и услуг (Куннявский, 2003; Рорер, 2014). Существенным преимуществом UX является инструмент для дизайнеров, позволяющий создавать артефакты, продукты и услуги для удовлетворения потребностей клиентов (Vermeeren, Roto и Väänänen, 2016). Поскольку UX был впервые применен в контексте взаимодействия человека с компьютером (HCI) и широко распространился, и использовался в методологии проектирования, UX определялся с различных точек зрения (Forlizzi & Battarbee 2004). Однако пользовательский опыт обычно возникает, когда пользователь испытал или ожидал удобства использования продуктов и услуг, а также описал, что они думают об этом; пользовательский опыт описывается как восприятие, отношение, эмоции и реакция пользователей после использования продуктов, систем или услуг (Hassenzahl & Tractinsky, 2006; ISO 9241-210, 2009, цитируется в Zheng, Yu, Wang, Zhong, и Сюй, 2017). В этом исследовании школьный климат можно рассматривать как опыт обслуживания, который испытывают все члены школы.

В целом, Лоу и др. (2014) указали, что нет абсолютных измерений UX, но это зависит от точки зрения дизайнера. Основываясь на литературных источниках, в этом исследовании были синтезированы и применены общие аспекты UX, предложенные Beauregard and Corriveau (2007), Law et al. (2014), Partala and Saari (2015), Rohrer, 2014, Stern (2016, цит. по Kovatcheva, 2018), поскольку выбранные параметры подходят для изучения опыта школьников в отношении школьного климата. Причины, по которым исследователи выбрали измерения UX учиться, потому что исследователи UX должны учитывать аспекты UX, например, исходя из целей дизайна; к пониманию пользователей, обнаружению проблем, созданию прототипов или тестированию продуктов (d.school, n.d.; Stern, 2016, цитируется по Kovatcheva, 2018; Stull, 2018). Основная цель этого исследования заключалась в разработке новой шкалы школьного климата, а затем исследователи определили цель UX, чтобы понять пользователей, как они думают и воспринимают школу. Таким образом, параметры UX в этом исследовании сосредоточены только на пяти основных параметрах, включая роли, эмоции, восприятие, отношение и поведение пользователей (Law, Van Schaik, & Roto, 2014; Partal & Saari, 2015; Rohrer, 2014; Stern, 2016 г., как цитируется у Ковачева, 2018 г.), как поясняется в следующем разделе. Эти параметры UX позволили исследователям эффективно понять и разработать элементы шкалы.

На основе синтеза измерений UX было выявлено пять измерений UX, включая роль, эмоции, восприятие, отношение и поведение пользователей (см. рис. 2). Роль относится к ответственности, обязанностям, личным навыкам или опыту пользователей, связанных с продуктами и услугами. Эмоции фиксируются, когда дизайнеру необходимо разработать продукт, отвечающий эмоциям пользователей, потому что положительные эмоции и чувства тесно связаны с качественным опытом. Восприятие фокусируется на восприятии

пользователей после их опыта с продуктами или услугами; разнообразное восприятие также может создать разный опыт между пользователями. Отношение помогает дизайнеру понять мысли пользователей, потому что пользователи, у которых было положительное отношение, могут влиять на их положительное поведение. Поведение фокусируется на результатах психологических потребностей, эмоций или ценностей пользователей; поведение — это то, как пользователь реагирует, отвечает или ведет себя после использования продуктов или услуг.

Исследователи пользовательского опыта или исследователи UX предложили несколько методов сбора данных в исследованиях UX, включая экспериментальные или не экспериментальные процедуры, такие как интервью с истинными намерениями, наблюдение, дневниковые исследования, отслеживание взгляда, A/B-тестирование, тестирование юзабилити, просмотр кликов. анализ, отзывы клиентов, сортировка карточек (Albert & Tullis, 2013; Rohrer, 2014; Stull, 2018). В этом исследовании применялся метод интервью для сбора UX-данных от школьников, имеющих отношение к их школьному климату, потому что этот метод позволяет исследователю встретиться с пользователями лицом к лицу, чтобы подробно обсудить, что они думают по теме вопросов (Rohrer, 2014), а также, возможно, удобно получать от пользователей информацию о том, как они чувствуют себя в школе. Еще одна причина, по которой был выбран метод интервью, заключается в том, что большинство исследователей UX часто сосредотачиваются на «экстремальных пользователях», которые включают в себя как положительные, так и отрицательные аспекты (Liikkanen, 2009; Strachan, 2017). Экстремальные пользователи отличаются от других пользователей, потому что они могут предоставить более важную или более глубокую информацию, относящуюся к услугам или продуктам (Strachan, 2017). Кроме того, потребности экстремальных пользователей также обнаруживаются у более широких пользователей в популяции. (d.school, nd).

Таким образом, исследователь может проводить исследования с небольшой выборкой информантов, которые могут предоставить полезную информацию. Небольшой размер информантов в UX не вызвал серьезных проблем, однако для процесса проверки требуется больший размер выборки для широкого круга или обычных пользователей (d.school, nd; Strachan, 2017).

Практика – ориентированное исследование было разделено на две фазы; исследование 1 было исследованием UX, которое включало сбор качественных данных от пользователей, включая учителей, студентов и директоров школ; информация была связана с их представлениями о школьном климате, которые были синтезированы для разработки шкалы. Исследование 2 было количественным исследованием психометрических свойств шкалы школьного климата, которое измерялось только с точки зрения учителей.

Научная работа была основана на тематических исследованиях для сбора данных UX из школ в различных условиях, охватывающих как более высокие, так и более низкие экстремальные случаи. Критерии отбора случаев были основаны на трех аспектах школы:

во-первых, школы получили высокие и низкие баллы в официальной оценке качества школ Таиланда в 2015 году.

во-вторых, школа, которую некоторые пользователи предложили сами в качестве добровольцев для предоставления начальной информации об их школе.

Школы, которые учитывали некоторые личные характеристики пользователей, например, особый опыт работы учителей, выдающийся стиль управления школой директоров и/или особый опыт учащихся. Все информаторы или пользователи были намеренно отобраны из школ, соответствующих заданным критериям, с разным контекстом, типом, местоположением и размером в Бангкоке и столичном районе Таиланда. Тем не менее, случаи и пользователи на этом этапе были подходящими по своему стратегическому характеру для изучения опыта и разработки школ, но не были репрезентативными для населения (Patton, 2002). Таким образом, в это исследование были включены шесть средних школ, четыре из которых являются государственными школами, охваченными как более высокими, так и более низкими социально-экономическими районами, и два случая являются частными школами, расположенными в районах с высоким социально-экономическим статусом; все выбранные школы охвачены малыми, средними и большими размерами. Пользователи в исследовании UX включали репрезентативных учителей ($n = 6$), учеников ($n = 8$) и директоров ($n = 4$) в выбранных школах, которые были названы «экстремальными пользователями». В этом исследовании также учитывались некоторые характеристики пользователей, такие как соответствующий школьный опыт, разнообразный образ жизни в школе, а также готовность сотрудничать в процессе интервью.

Анализ данных и результатов.

В данном исследовании применялся метод интервью. Для сбора качественных данных использовалось структурированное интервью. Инструмент состоял из пунктов, основанных на концептуальной основе школьного климата, предложенной Wang and Degol (2016). Для каждой модели климата вопросы интервью были составлены на основе параметров UX, включая эмоции, а также роли, восприятие, отношение и поведение пользователей (Law, Van Schaik, & Roto, 2014; Partal & Saari, 2015; Rohrer, 2014; Stern, 2016 (цит. по: Ковачева, 2018)). Окончательный инструмент интервью состоял из 16 основных вопросов (см. часть вопросов интервью в Таблице 1). Процесс интервью проводился с 15 декабря 2017 г. по 15 февраля 2018 г. Все участники были проинформированы через форму согласия, прежде чем отвечать на вопросы интервью. Это исследование не раскрывало личности всех участников и не сообщало их личную информацию в результатах исследования.

На этом этапе использовались транскрипция, кодирование и тематический анализ, чтобы разработать основные категории школьного климата. Исследователи определили подкатегории, шаблоны и взаимосвязи между кодами и обобщили их в категории в данных (Saldaña, 2013). В этом исследовании также снова были рассмотрены категории из перекрестных случаев, чтобы обеспечить соответствие данных, и выбраны окончательные категории для разработки элементов для школьной климатической шкалы.

Чтобы изучить психометрические свойства шкалы школьного климата, размер выборки был определен с использованием метода Сопера (2017), который учитывает сложность структур модели измерения (Вестленд, 2010). Требуемый минимальный рассчитанный размер выборки составил 107 случаев. Участниками этого исследования стали 353 учителя 70 средних школ Бангкока, столичного региона Таиланда. Исследование проводилось в два этапа, поскольку исследователи обнаружили, что первоначальная валидация шкалы от 133 респондентов не соответствовала уровню ее свойств. Затем шкала была повторно проверена у 220 респондентов. Общее количество респондентов второго тура, заполнивших шкалу, составили женщины, 68,60%, при этом большинство 47,30% в возрасте от 23 до 31 года. Около 90,60% были учителями, работающими в государственной школе, а также 73,60% были учителями, работающими в большой школе. Средняя рабочая нагрузка на преподавание составляла 18,55 часов в неделю (от 6 до 33 часов в неделю).

Вводные вопросы:

- Расскажите нам о своем опыте работы/учебы и других ответственных ролях в вашей школе. (Роль)

- Характеристики школы в мнении (восприятии) респондентов. ученики, учителя, директора

Безопасность.

- С тех пор, как вы начали работать/учиться здесь, удовлетворены ли вы (эмоции) или чувствуете (отношение), что ваша школа является безопасным местом для работы/учебы или нет?

- Пожалуйста, расскажите нам, как и почему (восприятие).

- Поощрялась ли когда-либо ваша школа (поведение), предоставлялась (поведение) или есть превентивные инструменты (восприятие) в отношении безопасности или нет? Расскажите, как действуют процедуры членов школы (поведение). Студенты, Учителя

Академический подход.

- Есть ли у вас или ваших коллег возможность (восприятие) развивать (поведение) свою работоспособность или нет? Пожалуйста, опишите.

- Когда вы/ваш директор разрабатывает политику в своей школе, удовлетворяете ли вы/члены вашей школы (эмоции) этой политикой?

Подскажите как и почему? (отношение) Учителя, директора

Сообщество.

Какой тип отношений в школе заставляет вас чувствовать себя комфортно или неловко (эмоции/отношение), и как это влияет на вашу (восприятие) работу в школе, или как это мешает вам

(восприятие) от эффективной работы? Студенты, Учителя

Институциональная среда.

Пожалуйста, объясните (восприятие), насколько средств в вашей школе достаточно (эмоции/отношение) для поддержки учебного процесса учащихся.

Вы когда-нибудь продвигали (поведение) школьную среду или организовывали (поведение) помещения для членов школы? Пожалуйста, опишите. Студенты,

Примечание. Вопросы для интервью могут быть гибкими в зависимости от типа пользователей и школьного контекста.

Меры и сбор данных.

Основываясь на информации о UX из исследования 1, эта процедура определила показатели и сгенерировала элементы шкалы из данных UX. Образцы элементов кратко описаны в разделе результатов (см. Таблицу 2). Таким образом, предлагаемая шкала школьного климата состоит из четырех подшкал, в общей сложности 34 пункта: 6 пунктов по безопасности, 10 пунктов по учебе, 9 пунктов по сообществу и 9 пунктов по институциональной среде. Формат шкалы был разработан с использованием пятибалльной оценочной шкалы: полностью не согласен = 1, не согласен = 2, ни согласен, ни не согласен = 3, согласен = 4 и полностью согласен = 5. Опрос методом анкетирования проводился как бумажным, так и интернет-методом. Период процесса опроса был приближен с 1 марта по 30 апреля 2018 года. Это исследование является независимым и беспристрастным; ответы участников были защищены, поскольку их индивидуальные ответы не раскрывались в результатах исследования.

Методические рекомендации по оценке школьного климата

Все пользователи из разных мест, охватывающих как государственные, так и частные школы в Бангкоке и столичном регионе, по-разному выражали свой опыт в отношении ролей, эмоций, восприятие, отношение и поведение в отношении школьного климата. Основываясь на качественном анализе данных, в разных условиях информация немного отличалась, но в этом исследовании окончательные категории UX из различных школьных контекстов были объединены в 42 категории на основе 11 показателей из модели измерения школьного климата. Обобщение тем школьного климата, с которыми столкнулись пользователи. Результаты также показали, что собранная информация о пользовательском опыте, которая дает представление о пользователях, может быть преобразована в элементы для последующего измерения школьного климата. Образец элементов в таблице 2 демонстрирует, как мы связали или сконструировали информацию UX в элементы шкалы школьного климата. Таким образом, разработанная шкала школьного климата

состояла из 34 пунктов с анкетой по пятибалльной оценочной шкале. Однако результаты указывают на интересные проблемы, связанные с тем, что параметр «Институциональная среда» показывает меньше информации о категориях UX по сравнению с другими параметрами.

Обсуждение

Результат проведения исследования 1 дал ответы на первый вопрос исследования, поскольку это исследование предоставило шкалу школьного климата, разработанную на основе синтеза предыдущих исследований. Несмотря на то, что UX был впервые использован в исследованиях взаимодействия человека с компьютером (HCI) (Hassenzahl & Tractinsky, 2006), эта концепция может быть аналогична предыдущим концепциям в образовательном контексте, таким как оценка потребностей (Wongwanich, 2015). Большинство целей оценки потребностей в образовании направлены на описание разрыва или различия между целевым состоянием (т. и др. (Kaufman & English, 1979; Witkin, 1984; Wongwanich, 2015; Wongwanich, Sakolrak, & Piromsombat, 2014). Уровень потребностей может позволить информации для заинтересованных сторон заполнить пробел, тем не менее, с точки зрения UX, предоставляет дополнительную информацию, связанную с аспектами или психологическим состоянием людей (Law et al., 2009). Можно предположить, что UX-подход не только сосредоточен на потребностях людей, но и расширен для понимания эмоций и чувств людей, а также предоставляет информативные пронциательные данные для глубокого понимания людей. Из-за того, что предыдущие школьные шкалы климата часто разрабатывались на основе литературных источников, UX может помочь создать элементы, которые могут измерять «климат, который действительно работает» для членов школы, которые действительно близки их предпочтениям или конкретному опыту. Это может помочь и уменьшить неудачи директора школы в продвижении климата, которые иногда не связаны с предпочтениями членов школы. UX в этом исследовании также фокусируется на мультиинформаторах, которые могут обеспечить разнообразный опыт в школе, включая учащихся, учителей и директора. Таким образом, UX может справиться со шкалой школьного климата с более личностно-ориентированным подходом.

Ранее пункты шкалы школьного климата разрабатывались на основе более широкого термина (например, я чувствую себя в безопасности в своей школе, учителя заботятся о своих учениках, важно закончить среднюю школу) и давали респондентам неясное значение пунктов. Более того, некоторые из пунктов предыдущих шкал могли привести к разным точкам отсчета при ответе (т. е. требовать измерения безопасности учащихся, но собранные учителя ответили, что учащиеся чувствовали себя в безопасности, когда они были в школе), что не могло предоставить достоверную информацию из измерения (Wang & Degol, 2016) по причине того, что респонденты могут интерпретировать вопросы по-разному. Применяя подход пользовательского опыта (UX) для устранения предыдущих ограничений, недавно разработанная шкала может отражать

больше понимания респондентов, поскольку подход пользовательского опыта может позволить учащимся выражать свои эмоции, связанные с школьным климатом. Поскольку все пункты шкалы были получены в результате изучения эмоций, восприятий, отношений и поведения школьников, результаты могут подтвердить чувства пользователей.

Результаты, отвечающие на второй вопрос исследования, показали, что разработанная шкала школьного климата показала адекватные психометрические свойства как по надежности, так и по валидности, что позволило достичь второй цели. В частности, в этом исследовании оценивалась внутренняя согласованность как коэффициента альфа Кронбаха, так и коэффициента омега Макдональда, поскольку предлагаемая модель измерения школы представляет собой многомерную конструкцию. Таким образом, омега McDonald's для внутренней согласованности может быть подходящим подходом к работе с многомерными шкалами (Cho & Kim, 2015; Viladrich, Angulo-Brunet, & Doval, 2017). Что касается достоверности шкалы, результаты CFA предоставили доказательства, которые, как считается, подтверждают, что четыре конструкции школьного климата, капитализированные Wang and Degol (2016), подходят для Таиланда. Эти данные также указывают на то, что шкала подходит для оценки школьного климата. Некоторые результаты показали, что некоторые конструкции школьного климата имеют более низкие значения как альфа Кронбаха, так и R^2 по сравнению с другими конструкциями. Это можно объяснить тем, что в шкалу включено несколько двойных отрицательных вопросов в конструкции безопасности, которые подразумевают, что элементы могут увеличить дисперсию ошибки в результатах измерения (Fornell & Larcker, 1981). Сбор данных в ходе дальнейших исследований или реализации следует проводить с осторожностью, например, информируя респондентов о необходимости быть осторожными при ответах на вопросник. Тем не менее, результат конвергентной валидности был на разумном уровне с высокой корреляцией как латентного фактора, так и наблюдаемых параметров оценки. Полученные данные могут объяснить, почему дискриминантная валидность не является строгой, поскольку это исследование обнаружило высокую корреляцию между конструкциями. Дальнейшие исследования должны четко исследовать с использованием статистического подхода.

Результаты этого исследования позволяют заинтересованным сторонам (директору школы, конкретной образовательной организации, такой как отдел образовательных услуг) использовать хорошо разработанную шкалу для измерения и определения политики на основе школьного климата. Несмотря на то, что предыдущие исследования также проводились аналогичным образом, результаты этого исследования дополнительно предоставляют доказательства, которые могут помочь директорам или администраторам школ улучшить благоприятный школьный климат для учащихся, учителей или академического персонала.

Заключение и рекомендация

Результат показал, что шкала школьного климата, разработанная в этом исследовании, представляет собой пятибалльную оценочную шкалу, шкала может быть измерена по четырем параметрам, включая безопасность, академическую, общественную и институциональную среду. Эта шкала также показала удовлетворительный уровень как валидности, так и надежности. Любой участник может использовать эту шкалу для измерения школьного климата, чтобы предоставить обоснованные доказательства своей школы для улучшения положительного и предотвращения отрицательного школьного климата для членов школы. Поскольку новая школьная шкала климата разработана на основе общего опыта членов школы, таких как ученики, учителя и директора; таким образом, результаты процесса измерения могут предоставить информацию об эмоциях и чувствах в их опыте. Хотя в предыдущем исследовании изучались свойства шкал всех членов школы (например, Ramsey, Spira, Parisi, & Rebok, 2016), в этом исследовании рассматриваются психометрические свойства с упором на точку зрения учителей. Оценить школьный климат на основе предложенной модели измерения для учащихся или преподавателей.

Несмотря на то, что шкала, разработанная в этом исследовании, изучала только психометрические свойства с точки зрения учителей, элементы построения и измерения этой шкалы могут применяться для обучения в аналогичных школьных контекстах, поскольку элементы шкалы не разрабатываются в конкретном контексте. Однако перед использованием должен потребоваться процесс проверки масштаба в другом контексте; например, если исследователь заранее знает, что школьный климат может различаться в зависимости от структуры данных, он должен изучить другие свойства шкалы, такие как инвариантность измерений, многоуровневый анализ (т. е. многоуровневый CFA) и другие. Шкала дополнительно потребовала дальнейшего исследования восприятия учащихся или директоров школ. Дальнейшие исследования могут использовать этот инструмент для изучения результатов заинтересованных сторон (например, исследование причинно-следственных связей) и использования информации для предотвращения негативных аспектов, которые могут повлиять на результаты учащихся.

Исследование было поддержано 90-летием Университета Чулалонгкорн, Ratchadapisek Sompote Fund. Мы также благодарим Chayut Piromsombat, Ph.D., Университет Чулалонгкорн за помощь в методологии исследования и ценные комментарии, которые значительно улучшили рукопись. Предварительная версия реферата этой статьи была представлена на конференции JURE2019, Рейнско-Вестфальский технический университет Ахена, Германия.

2. Существующая система оценки школ в Казахстане

В Казахстане в последнее десятилетие уделяется очень большое внимание улучшению качества среднего общего образования и созданию более дружелюбной для ребенка среды обучения.

В 2005 году Республика Казахстан взяла на себя обязательства по проведению исследования по вопросам образования в области прав человека в системе средних школ и разработке Национального плана действий в области прав человека на 2006-2007 годы.

С 2004 года внедрена система независимой внешней оценки учебных достижений: единое национальное тестирование (далее – ЕНТ), промежуточный государственный контроль (далее – ПГК).

«Национальный центр государственных стандартов образования и тестирования (НЦГСОТ) проводит внешнюю оценку учебных достижений обучающихся на всех уровнях и ступенях образования в форме централизованного тестирования, обеспечивает методологическое, технологическое, техническое сопровождение, организует разработку государственных общеобязательных стандартов образования и программ, создает научную, методологическую и методическую базу для разработки содержания образовательных стандартов.

Национальный центр оценки качества образования (НЦОКО) осуществляет мониторинг состояния системы образования, участвует в разработке стратегии развития сферы образования в Республике Казахстан, создаёт статистическую базу данных для осуществления анализа и оценки качества, объединяет информационные ресурсы в единую систему мониторинга сферы образования и готовит ежегодный национальный доклад о состоянии образования в Республике Казахстан».

МОН РК совместно с международными организациями и казахстанскими исследовательскими компаниями с 1999 года провело ряд исследований, в рамках которых отслеживалась часть индикаторов, которые можно отнести к ШДОР.

В системе образования уже есть индикаторы, мониторинг по которым может охарактеризовать ситуацию по ШДОР, однако не в полном объеме. Поэтому ниже можно найти предложения группы исследователей проекта по индикаторам различного уровня для возможности проводить регулярный мониторинг ситуации в республике по ШДОР.

Анализ индикаторов рейтинга своего региона педагогическим коллективом школы — интересная задача, вскрывающая истинный образ результата, истинную миссию данной школы. С какими-то критериями школа согласна, какие-то противоречат ее миссии. Не все предложенные параметры легко измерить, многие целевые показатели рассчитаны на большие отрезки

времени. Но ведь так и живет школа — поколениями, выпущенными в большую жизнь.

Индикаторы эффективности и качества школы

1. Образовательная, профессиональная и социальная успешность выпускников школы. Этот индикатор показывает, насколько успешно содержание образования данной школы и педагогические технологии в сочетании с организацией учебного процесса в сумме выполняют функцию социального лифта: личная образовательная карьера, а следовательно, и социальная зависят в том числе и от того, насколько в школе хорошо учат.

2. Профессиональная стратификация выпускников. В какой степени уровень обучения в школе влияет на профессиональное определение ее выпускников, влияет ли на это профильное обучение в школе.

3. Выпускники школы приводят своих детей учиться в эту школу. Этот показатель свидетельствует об устойчивом спросе на услуги этой школы, высоком доверии к ней тех, кто знает о ее способности хорошо учить на основании собственного опыта. Разумеется, он имеет смысл в том случае, если эта школа — не единственная на данной территории.

4. Контингент школы постоянно формируется на основании информации, получаемой от учащихся и родителей школы. Этот показатель свидетельствует о качестве получаемого в школе образования, поскольку в поиске ученика школа пользуется не столько PR-технологиями, сколько устойчивостью своего бренда, традиций и опыта.

5. Количественные соотношения желающих и зачисленных на разные ступени обучения в школу в динамике за 5 лет.

6. Контингент школы формируется вне зависимости от ее географического положения, и семьи имеют достаточно большое плечо территориальной досягаемости. Высокий спрос, не регламентированный расстоянием, свидетельствующий о качестве образования данной школы.

7. Количество жалоб и обращений в администрацию школы или учредителю по различным причинам за год. Этот показатель свидетельствует не только об уровне образовательных условий, но и о способности школы взаимодействовать с семьями, степени ее открытости, прозрачности действий администрации.

8. Количественные характеристики отсева (маргинализации) из школы по причине не успешности по ступеням 1 | 2 | 3. Это сложный показатель, поскольку дети могут уходить по причине своей неспособности усвоить образовательную программу школы. Но это не так, ибо такие дети, как правило, не попадают в школу, программы которой им не под силу. Следовательно, уход детей из школы свидетельствует о ее неспособности учить всех зачисленных, не комфортности образовательной среды и пр.

9. Результаты внешней оценки: ЕНТ, контрольные измерения уровня обученности, произведенные учредителем, иными внешними организаторами. Это попытка хоть как-то объективизировать оценку уровней обученности детей, поскольку все внутренние оценки, промежуточные и итоговые, абсолютно субъективны и не отражают истинного уровня обученности. Кроме ЕНТ существуют муниципальные и региональные письменные задания, проводимые внешними экспертами.

10. Результаты участия школьников в олимпиадах, конкурсах различных уровней.

11. Количественные соотношения выпускников школы, поступивших в вузы: своего региона, других регионов, столичные вузы; соотношение выпускников, зачисленных на бюджетные и контрактные места в вузы; количественные соотношения выпускников школы, зачисленных в вузы, учреждения НПО, СПО и успешно завершивших обучение в них. Здесь в комментарии нуждаются лишь последние слова: «и успешно завершившие обучение в них»; в сегодняшней ситуации поступить в вузы определенной категории или негосударственные вузы, или на контрактные места в государственные вузы, не представляется сложным. И заслуга в этом не столько школы, сколько ресурсных возможностей семей. Поэтому последнее — «успешно закончившие их» — свидетельствует частично о глубине и фундаментальности знаний, полученных в школе и развитых в ней способностей.

12. Количество старшеклассников, выбравших экстернатную форму обучения, в том числе и по отдельным предметам. Если эти ситуации не единичны, они свидетельствуют о том, что школа не удовлетворяет образовательным запросам социума, школа в целом удовлетворяет их, но способна индивидуализировать образовательные программы, понимает, что нельзя учить всех всему, но вынуждена адаптироваться к существующей нормативной базе.

13. Соотношение состава (содержания) профиля обучения старшеклассников с профилем обучения, выбранном в вузе, НПО, СПО. Этот критерий показывает роль профильного обучения в успешности прохождения «точки выбора» при самоопределении старшеклассников и свидетельствует об образовательных возможностях школы.

14. Количество старшеклассников, получающих дополнительное образование на различных курсах, в том числе и дистанционных (заочные школы). Этот показатель говорит о недостаточности той подготовки, которую дает школа для перехода на следующую ступень в образовательной вертикали. В то же время для школ малых городов и для сельских школ такие варианты, как РФМШ свидетельствуют, с одной стороны, о ресурсных возможностях школы, с другой — о том, как школа формирует образовательные мотивы, т. е. школа бедная, но хорошая.

15. Соотношение динамики успешности учащихся на разных ступенях обучения, выпускников начальной школы и подростковой ступени (5, 6, 7 классы). Основные «потери» в качестве образования происходят при переходе из одной ступени обучения в другую. Если начальная школа успешно выполняет свою ключевую функцию – учит учиться, развивает коммуникативные способности, в т. ч. — функциональное чтение, то потери минимизированы. Стандартная ситуация: высокий процент качества обученности выпускников 4-го класса и его резкое снижение в подростковой школе. Если эта разница невелика — значит, в школе есть программа сохранения и развития учащихся, адекватные педтехнологии, система преемственности.

16. Соотношение продуктивных и репродуктивных технологий и методик в обучении. Просчитывается на основании данных ВШК. Современная успешная школа ориентируется на продуктивные методики — детские проектные и исследовательские работы, самостоятельный поиск информации, создание новой информации. Во многих школах доминируют репродуктивные методики: выучил параграф, рассказал и получил хорошую отметку. Как правило, общая результативность работы таких школ низкая, особенно при современных замерах. Конечно же, этот критерий достаточно специфичен, но он будет иметь высокую востребованность в ближайшее время.

17. Соотношение суммарных объемов учебной нагрузки и дополнительного образования (кружки, клубы в школе) как фактор влияния на качество обучения. Например, количество часов в неделю дополнительного образования к проценту качества. Финансирование блока дополнительного образования производится учредителем школ по факту, по запросу школы. Предлагаемый индикатор свидетельствует: о возможностях образовательной среды — если в школе развит блок дополнительного образования, существует достаточно высокий уровень комфортности среды; поскольку дополнительное образование ориентировано на высокую личную мотивацию ребенка — его успешность и социальная самоидентификация формируются с высокой эффективностью; наличие системы дополнительного образования способствует более успешному выбору индивидуальной образовательной программы.

Психологический школьный климат.

В настоящее время, когда происходит обновление общества и внедрение новых технологий, когда у участников образовательного процесса постоянно появляются различные причины для отвлечений, остро ощущается потребность в педагогических навыках создавать благоприятный психологический школьный климат, и такие условия образовательной среды, в которое обучение, воспитание и развитие учеников может приобретать новые интересные формы, увлекающие не только детей, но и взрослых.

Создание благоприятного школьного климата, не происходит само по себе. И очевидным остается факт, что для создания комфортных и благоприятных

условий, необходимо вложение усилий, желания и терпения и труда. Именно в школе раскрываются способности детей свободно мыслить, анализировать, воспринимать, проявлять сопереживание, умения слушать, вникать, понимать, творить, общаться со сверстниками и т.д. И в наше время актуализируется очевидная потребность иметь достойных наставников в лице учителей и родителей, и конечно в лице близких друзей.

Еще русский писатель Л.Н. Толстой выделял такое явление, как «дух школы». А.С. Макаренко писал: «Важным разделом коллективного воспитания является его стиль. Стиль – самая нежная и скоропортящаяся штука, за ним нужно ежедневно ухаживать и следить, потому что он требует придирчивой заботы как цветник, Стиль создается очень медленно, и не мыслится без накопления традиций, положений и привычек, принимаемых уже не чистым сознанием, а сознательным уважением к опыту наставников, авторитету команды или классу».

Психологический климат – объективно существующее явление. И создается он как правило под влиянием двух факторов: социально-психологической атмосферой общества в целом, и микро социальными условиями функционирования класса. И под психологическим климатом следует понимать эмоционально-психологический настрой класса, в котором на эмоциональном уровне отражаются личные и коммуникативные взаимоотношения между школьниками, определяемые их индивидуальными ценностными ориентациями, моральными нормами и интересами.

В современных условиях системы образования содержание психологического климата, следует расширять школьным или общешкольным климатом, и не только благодаря открывающему для познания информационному пространству, но и всестороннему развитию личности обучающихся, даже на этапе раннего развития, и возможностям Интернета, и языковой и творческой много модальности. Социально развивающий атрибут активности школьников формирует и эмоциональное благополучие детей, что способствует эффективному учебному процессу.

Школьный климат, как фактор создания комфортной образовательной среды.

Нам кажется, что настоящая работа – это работа над чем -нибудь
внешним...

а работать над своей душой – это так, фантазия,
а между тем всякая другая, кроме как работа над своей душой,
усвоение привычек добра, всякая другая работа –пустяки.

Л.Н. Толстой

В школьном коллективе в условиях образовательной среды, среди существенных характеристик, позволяющих оценить внутреннюю эффективность работы школы, есть глубокий и необходимый для успешного

обучения и развития учеников критерий создания школьного климата. Понятие "психологический климат школы" можно определить как динамическую обобщенную характеристику качества межличностных внутригрупповых взаимоотношений, отражающую степень удовлетворенности участников образовательного процесса (учеников, педагогов и родителей) основными аспектами школьной жизни, общим тоном и стилем общения.

Так кто же создает психологический климат в школе? Семья, родители закладывают характер ребенка, его привычки, отношение к окружающим. Уклад семьи, несомненно, влияет на поведение ребенка в школе. Если дома с детьми общаются на повышенных тонах, то и в школе ребенок будет воспринимать только окрик или ждать его. А если же наоборот, то авторитарный стиль общения он просто не приемлет.

Итак, ребенок приходит в школу, где его встречает коллектив детей и взрослых. Здесь источником психологического климата выступают организационно-коммуникативные условия внутришкольной среды, т.е. организация межличностных взаимодействий. От педагогического влияния зависит то, насколько ребенок будет эмоционально насыщен, насколько интересна и увлекательна будет для него жизнь в школе. Педагог «выступает как субъект конструирования мироустройства, миропорядка».

Какие же действия педагога по конструированию комфортной среды во время учебно-воспитательного процесса можно выделить?

В первую очередь - это обеспечение наиболее благоприятных условий для взаимодействия, в том, чтобы дать возможность ребенку проявиться в полной мере как личности. То есть, когда вы идете на урок или мероприятие, постарайтесь «оставить за дверью» плохое настроение. Входите в класс с хорошим бодрым настроением, настройте себя на жизнерадостную с детьми параллель. Учителю должно быть присуще желание и стремление общаться с детьми в доброжелательной форме. «Откройте» ребенка на общение. Первое, что для этого необходимо – это правильный выбор пластической позы. Поза, которую принимает человек, содержит в себе большое количество информации, она легко прочитывается даже ребенком. Подача информации с помощью пластического образа влияет на настроение, самочувствие, поэтому поза учителя способствует или препятствует «открытию» детей на общение. Допустим, педагог находится в так называемой «позе льва» (широко расставленными руками опирается на край стола). Как это влияет на детей? Они внутренне «сжимаются», опускают глаза, боятся взгляда учителя, и понятно, что доверительного общения между ними не будет. А ведь необходимо помнить, что доверие выступает в качестве обязательного фонового условия для создания межличностного взаимодействия.

Второе - подача информации. Выделяют две формы общения: ты и я сообщение. Ты - сообщение часто нарушает коммуникацию, так как у учащегося чувство обиды и горечи, создает впечатление, что прав всегда учитель (Ты всегда

оставляешь грязь в тетради, ты никогда не делаешь домашнее задание, прекрати это делать, ты срываешь мне урок...). Я-сообщение является более эффективным способом влияния на ребенка с целью изменения его поведения. В то же время они сохраняют благоприятные отношения между учеником и учителем. «Мне хотелось бы, чтобы мы договорились, я была бы рада, если домашнее задание будет выполнено».

Третье - установление личного контакта. Не стоит забывать, что самый приятный звук для человека – это его имя.

- Обращайтесь к ученику по имени (согласитесь, что зачастую мы называем лишь фамилию ученика).

- Обязательно устанавливайте визуальный контакт. Человек взглядом передает свое настроение, свою симпатию и свое требование. Неслучайно в начале урока мы просим детей подняться для приветствия. В этот момент глаза примерно на одном уровне, что способствует визуальному общению.

- И еще нельзя забывать о тактильном контакте, он производится через прикосновение. К этому виду связи в большей степени тяготеют дети младшего школьного возраста, а также дети - кинестетики.

- Демонстрируйте свою расположенность. Показывая, каждому ученику свое внимание, одобрение, чувства искренней радости, педагог тем самым влияет на улучшение самочувствия учеников и в ответ получает ту же реакцию, которая усиливает его положительные эмоциональные переживания. Представим себе на секунду состояние школьника, взвешивающего на разъяренного, кричащего учителя. А ведь ему находиться в классе целый урок, в течение которого у него не будет возможности «разрядиться», снять свое психическое напряжение. Такая возможность появиться только на перемене, и то если не будет наблюдать дежурный учитель. И вот перемена заканчивается, и начинается следующий урок. А если все повториться?

- Используйте навык эмпатического слушания, цель которого – создание у учащихся ощущения того, что его чувства и переживания приняты, понятны и интересны педагогу;

- Проявляйте больше положительных эмоций;

- Осуществляйте индивидуальную поддержку как помощь (подбадривание, снятие напряженного состояния, защиту);

Результат помощи всегда взаимоприятен: для ребенка — это выравнивание личности, сохранение психического здоровья; для педагога — удовлетворенность, видимый результат в лице счастливых и благодарных воспитанников.

- Не допускайте стрессо образующих ситуаций (все и всегда должно быть под контролем);

- Обращайтесь за помощью к своим ученикам, в целях создания ситуации успеха, когда ребенок бы поверил в себя, свои силы, способности. После того,

как помощь оказана, следует поблагодарить школьника за участие, которое он принял, за то облегчение, которое доставил своими усилиями;

- Обучение и воспитание старайтесь выстраивать без наказания и окриков.

- Не забывайте, что любое эмоциональное состояние, включая состояние отрицательной модальности, можно выразить в деликатной форме;

- Конкретными способами могут выступать просьба вместо требования или приказа, убеждение вместо агрессивного словесного воздействия, организация вместо жесткой дисциплины, компромисс вместо конфронтации;

- Используйте методы эмоциональной разрядки (шутка, улыбка, юмористическая картинка, поговорка, афоризм с комментарием, небольшое стихотворение или музыкальная минутка)

- Старайтесь, чтобы чаще звучали слова одобрения, похвалы, поощрения.

- Таким образом, благоприятный психологический климат создается доброжелательным гуманным отношением учителя к ученику.

Но, нельзя также не учитывать личностные особенности учителей, обстоятельства их жизни. Учитель тоже человек со своим характером, амбициями и, в конце концов, проблемами. И как бы мы ни старались оставить все личное за порогом школы оно, нередко, влияет на наше поведение в ее стенах. Моральное удовлетворение учителя, которое состоит из удовлетворенности своей работой, достойной оплаты, признания труда коллегами, учениками и их родителями, понимания и поддержки от администрации школы - также играет значительную роль в создании психологического климата в школе.

Необходимо напомнить, что не только родители, педагоги, но и сами дети создают климат в школе. Если в классе лидирующую позицию занимает ученик или группа учеников с более глубокими духовными запросами, более содержательными интересами, то и другие начинают им подражать. В такой класс педагог идет с ощущением радости, работа в нем вызывает прилив энергии, вдохновляет на поиск новых методических решений. Но есть и такие ученические группы, контакты с которыми хотелось бы сократить до минимума или вовсе избежать. В такой класс педагог отправляется вести урок или внеклассное мероприятие, преодолевая себя. При этом ученики в нем могут быть «сильными», интеллектуально развитыми. Возникает вопрос: если дело не в успеваемости, то в чем? В учительской можно услышать: «в этом классе ужасный климат», «жуткая атмосфера» и т.д. Важным фактором, определяющим поведение и благополучие учащихся, являются уважительные отношения в школе между учениками и учителями, которые и способствуют высокой успеваемости, снижению ситуаций проявления агрессии и буллинга, негативных мыслей и демонстративного поведения.

Делая вывод, можно сказать, что школьный психологический климат создают и учителя, и родители, и ученики. И от их совместных усилий зависит, насколько он будет благоприятным.

Школьный климат образовательной среды — явление многогранное, чаще всего под этим термином понимают отношения между членами школьного сообщества — эмоциональные и деловые качества педагогов, отношения между учащимися, учащимися и учителями и взаимоотношения в педагогическом коллективе. В более широком понимании — это постоянные характеристики образовательной организации, которые воспринимаются членами школьного сообщества, влияют на их поведение, отражают свойства организации, а также могут быть оценены количественно. Вместе с тем в современных исследованиях к школьному климату также относят еще один компонент — школьные правила. Чаще всего под правилами понимают культурный конструкт, характеризующий ценности, нормы и убеждения. Школьные отношения и правила взаимосвязаны друг с другом как компоненты школьного климата. Последствия вовлеченности в качественно различные типы школьных отношений могут быть также различны: с одной стороны, в качестве положительного примера приведем высокие академические достижения учащихся или вероятность более частого проявления агрессии — с другой стороны.

Исследования, посвященные социальному климату в образовательных организациях, имеют давнюю историю. Исходной точкой изучения указанного феномена можно считать работу J. Whithall 1949 года, в рамках которой была предложена техника измерения социально-эмоционального климата в классах, основанная на экспертной оценке различных действий учителя по отношению к классу или отдельным учащимся. Предтечей данной работы выступили классические исследования лидерства Р. Липпита и Р.К. Уайта, выполненные в рамках подхода К. Левина.

В XX веке исследования школьного климата так или иначе были связаны с феноменом лидерства. Поворотным моментом стало использование технологии опроса различных групп школьного сообщества, нацеленное на оценку норм, принятых в организации, и ожиданий от взаимодействия с иными членами школьного сообщества. Также крайне важным моментом в развитии концепта и инструмента школьного климата становится включение Д. Ольвеусом оценки параметров данного явления (в частности, восприятия учащимися школьных правил как понятных и непротиворечивых) в программу профилактики буллинга. Дальнейшее развитие заключается в рассмотрении и уточнении связей школьного климата с различными показателями школьного благополучия и неблагополучия (детально представлено в мета-аналитических исследованиях. Изучение этого феномена, как правило, сконцентрировано на двух направлениях — анализе последствий пребывания в школьном коллективе с качественно различными характеристиками отношений и структуре самого климата, то есть компонентах, входящих в его состав.

Отметим также, что параллельно западной традиции разрабатывалась отечественная линия изучения психологического климата школьного коллектива, представленная работами таких авторов, как Н.П. Аникеева и А.О.

Прохоров. Представления о составляющих социально-психологического климата школьного коллектива разрабатывались в рамках изучения проблематики педагогической деятельности и педагогического общения. В частности, в работе Я.Л. Коломинского рассматривается проблематика отношений между одноклассниками как проблема социальной психологии, также внимание уделяется различным методам оценки межличностных отношений. По сути, термин «психологическая структура класса» является концептуально близким понятию «школьный климат». Другой пример — работа Е.О. Смирновой и В.Н.Бутенко, в рамках которой на материале анализа разновозрастных и одновозрастных групп детского сада показано, что главным фактором, влияющим на детские отношения, является стиль педагогического общения воспитателя. Крайне важным направлением исследований, содержательно близким проблематике школьного климата, можно считать исследования феномена враждебности в ситуации межгруппового конфликта. Следует подчеркнуть, что в настоящий момент в работах авторов Реан А.А., Шагалова И.Л., Коновалова И.А. происходит ассимиляция западной традиции изучения школьного климата. Выявляется связь ретроспективных оценок школьного климата с готовностью молодых людей к агрессии. Во многом данная тенденция обусловлена включением показателей школьного климата в исследование PISA.

Выборочно рассмотрим примеры исследований, предметом которых выступила структура компонентов школьного климата, и в ходе которых установлена связь с различными показателями школьного благополучия/неблагополучия. Так, например, медиативный эффект снижения моральных установок рассматривается в контексте восприятия различных аспектов школьного климата и распространенности буллинга в образовательных организациях. Показано, что учащиеся, более высоко оценивающие школьный климат, значительно ниже вовлечены в ситуации школьной травли в роли агрессоров, моральные установки при этом играют опосредующую роль. Параметр школьного климата в рамках данного исследования был представлен одной интегративной шкалой.

В другой работе показано, что ясность и однозначность школьных правил способствуют установлению позитивного социально-психологического климата в классах и образовательных организациях. При этом «эффект» школьных правил имеет разные последствия в контексте наличия/отсутствия в классе учащихся с девиантным поведением.

Таким образом, в ряде исследований показана роль правил как одного из компонентов школьного климата. Их наличия не всегда достаточно для установления позитивных отношений в школьном коллективе. Для достижения последних необходимы также и иные формы организации воспитательного процесса. Параметр школьного климата был операционализирован через шкалы «The student disciplinary scale» и «The student support scale». В первом случае

учащиеся оценивали действия педагогов и администрации школы, связанные с установлением и соблюдением дисциплины в образовательном учреждении. Во втором случае оценивалось то, насколько уважительно относятся педагоги к учащимся и насколько они готовы оказать помощь и поддержку в случае необходимости. Отметим, что школьный климат в данном случае представлен в виде двух различных компонентов, и данная структура является в некоторой степени упрощенной, что вовлеченность в конфликтные ситуации и эпизоды травли негативно связана с восприятием школьного климата.

Активно просматривается связь школьного климата с распространенностью ситуаций школьного буллинга. Также показана роль четырех медиаторов данного процесса: переживание идентичности со школьным коллективом, привязанность и принятие со стороны сверстников, ассертивность и эмпатия. Параметр школьного климата также представлен четырьмя шкалами: понятность и однозначность школьных правил, поддержка со стороны педагогов, позитивные взаимоотношения со сверстниками, возможность принятия решений учащимися. Результаты показали, что учащиеся, высоко оценивающие школьный климат, сообщали о значимо меньшей вовлеченности в различные ситуации школьной травли. Было также установлено, что более высокие показатели переменных-медиаторов вносят свой вклад в оценку показателей школьного климата. А более высокие показатели по шкале «эмпатия» свидетельствуют о готовности сообщать о ситуациях травли и тем самым принимать активное участие в улучшении школьного климата.

Роль учителя в предотвращении ситуаций школьной травли остается в школе первостепенной. Важно отметить введение единых школьных правил и применения различных практик воздействия на отношения внутри школьного сообщества в контексте задач профилактики буллинга.

В ряде исследований также показана связь негативного школьного климата и более низких показателей благополучия (удовлетворенность жизнью), агрессивность в более старшем возрасте.

Таким образом, в рамках различных исследований школьный климат рассматривается как составной конструкт, состоящий из различных параметров, куда входят различные аспекты отношений между членами школьного сообщества и восприятие понятности и предсказуемости школьной среды (в частности, в аспекте ясности школьных правил). При этом введение однозначных и понятных школьных правил и роль различных категорий участников школьного сообщества (по сути, различные аспекты отношений между учениками и педагогами, учителями и родителями и педагогическим коллективом в целом) являются неотъемлемыми компонентами большинства антибуллинговых программ в различных странах.

Школьным климатом называют качество и характер школьной жизни. Это нормы, ценности, установки и чувства, которые вызывает у учеников школьная среда со всеми ее элементами.

Выделяется несколько компонентов школьного климата:

- отношения с учителями и доверие к ним;
- отношения со сверстниками;
- отношение к школе в целом;
- учебная мотивация;
- безопасность среды;
- агрессия;
- самооценка учениками своих способностей;

Для измерения каждого компонента школьного климата ученикам предлагались несколько утверждений, и они должны были указать, согласны ли с этими утверждениями (например: «В школе мне хорошо»; «Учителя в моем классе понятно объясняют сложные темы» и т.п.). Школы работают в разных социальных контекстах и различаются своими базовыми характеристиками (например, размером). В маленьких школах каждый ученик на виду, что, безусловно, сказывается на общей атмосфере. Важны также характеристики семей. Во всех странах дети образованных и обеспеченных родителей учатся лучше. Исходя из этого при оценке школьного климата необходимо учитывать размер школы и социальный состав учеников.

Принято считать, что правила задают стимулы для поведения людей. А значит, могут определять отношения между учителями и учащимися. Впоследствии такое взаимодействие ведет к определенным результатам. Мы проверяем настоящее предположение на модели связи школьного климата и агрессивности молодых людей. Агрессивность — свойство личности, выраженное в готовности человека проявлять агрессию по отношению к другому человеку. Агрессия, в свою очередь, — это целенаправленное, осознанное действие, направленное на нанесение ущерба другому. Агрессивность формируется под влиянием различных факторов — семьи, сверстников, школы и пр. При этом школе, как фактору, следует уделить особое внимание. За последние несколько лет в российских школах происходили внезапные вспышки агрессии молодых людей, которые повлекли за собой серьезные жертвы. Такие случаи были зафиксированы в России в Республике Бурятия, Республике Коми, Московской области и других регионах. При этом жертвами становились не только учащиеся, но и учителя. Поводом к агрессии могут быть различные факторы. Например, по опросам российских преподавателей, тенденция к агрессии связана с желанием школьников повысить свой авторитет в глазах одноклассников. Поводом к агрессии учащегося по отношению к сверстникам и учителю стали неудовлетворительные оценки по русскому языку. Приведенные триггеры агрессии могут зависеть от правил учебного заведения, дефицита социального контроля в школе. Справедливые и понятные правила, скажем, порядок оценивания знаний обучающихся, поведения в коллективе, способны снижать вероятность проявления агрессии к окружающим. D. Cornell, F. Huang в своем исследовании приходят к выводу, что строгость и справедливость правил

сокращает риски употребления алкоголя, наркотиков, драк и буллинга среди молодежи. В нашей модели школьные правила рассматриваются в качестве медиатора. Иными словами, это параметр, который опосредует связь между школьными отношениями и агрессивностью молодых людей. Школьные правила действуют как медиатор в той степени, в которой они объясняют взаимосвязь двух переменных.

Предлагаемым материалом мы продолжаем поиски ответов на следующие вопросы: в какой степени каждый из воспринимаемых компонентов школьного климата связан с агрессивностью в более старшем возрасте? Как различные компоненты школьного климата взаимодействуют друг с другом в ситуации ретроспективной оценки?

Мы полагаем, что связь между школьными отношениями (оцениваемыми ретроспективно) и агрессивностью в более старшем возрасте опосредована правилами, установленными в школе (в частности, их ретроспективным восприятием как понятных и однозначных). Если учащиеся считают такие правила справедливыми, уровень готовности к агрессии может быть значительно ниже в более старшем возрасте.

Школьные отношения (учитель-ученик, ученик-ученик и ученик-родитель) и справедливость школьных правил характеризовали школьный климат во время обучения респондентов в средней школе, то есть до поступления в высшее учебное заведение. Агрессивность молодых людей оценивалась на момент их обучения в университете, то есть после окончания школы. Для этого использовалась методика Басса-Дарки. Школьные правила рассматривались в качестве медиатора, который объясняет связь между школьными отношениями и агрессивностью.

Как уже было сказано, оценивается связь элементов школьного климата с агрессивностью подростков. Для определения уровня агрессивности подростков использовался опросник Басса-Дарки. Опросник позволяет идентифицировать следующие виды агрессивности (т.е. показатели готовности к агрессии): физическая, вербальная и косвенная агрессия, негативизм, подозрительность, обида, раздражение и чувство вины. Базовый опросник включает в себя 75 вопросов. Мы используем 16 из них, которые наиболее явно репрезентуют все виды агрессивности. Настоящий факт накладывает ограничения на возможность применения методики для целей индивидуальной диагностики. По этой причине в нашем исследовании респонденты не сравниваются по уровню агрессивности. Исследование нацелено на выполнение других задач — определение связи между элементами школьного климата и оценка их связи с агрессивностью.

Ответы перечисленные вопросы объединены в три компонента.

- Первая и главная компонента — враждебность, характеризующая недоверие к людям, обиду на окружающих и чувство вины за совершенные и несовершенные поступки

- Вторая компонента — агрессия, обуславливающая готовность к применению физической силы и/или осуществлению вербальной агрессии против другого лица или объекта.

- Третья компонента концептуально нами обозначена как негативизм. Манера в поведении, которая может выражаться от пассивного сопротивления до активной борьбы против установившихся обычаев и законов.

Результаты анализа показали, что враждебность молодых людей не показывает связи с дружелюбными отношениями между учителями, а негативизм школьников — со школьным климатом. Мы объясняем это следующим образом. Враждебность в большей степени может быть обусловлена отношениями, складывающимися за пределами школы, со сверстниками, семьей, и не зависит от качества контактов

Связь между школьными отношениями и агрессивностью может быть опосредована правилами, установленными в школе. Если учащиеся считают такие правила понятными и справедливыми, уровень агрессии в учебном заведении может быть значительно ниже. Справедливость школьных правил в моделях используется в качестве медиатора.

В установлении опосредования применяются 4 шага:

На первом шаге демонстрируется, что независимые переменные связаны с зависимой переменной. В нашей работе — это связь между переменными школьных отношений и агрессивностью. На втором шаге проверяется связь школьных отношений с медиатором — справедливыми школьными правилами. На третьем шаге показывается влияние медиатора на зависимую переменную, при этом модель контролируется школьными отношениями. В ходе четвертого шага демонстрируется, что справедливые правила действительно опосредует связь между школьными отношениями и агрессивностью. Важно отметить, что в перечисленных шагах прежде всего анализируются абсолютные коэффициенты, а не статистическая значимость переменных. Полное опосредование наблюдается, когда коэффициент независимой переменной равен нулю. Дополнительно для проверки непрямого влияния в исследовании применяется тест Собеда, основывающийся на использовании стандартных ошибок независимых переменных и медиатора. Он наиболее распространен и рекомендуется при оценке связи. Абсолютная величина коэффициента в тесте Собеда должна быть больше 1,96 на уровне значимости 0,05. В таком случае можно утверждать о существовании опосредования связи переменных.

Результаты исследований показали, включенные в матрицу парных корреляций, связаны между собой, за двумя исключениями. —Корреляции переменных школьного климата и агрессивности Таблица 3

Полученные результаты позволяют подтвердить предположение о том, что благоприятный школьный климат отрицательно связан с уровнем агрессивности учащихся в школе. Прежде всего, важна роль уважительных отношений учителей с учениками и между самими учащимися. Более того, благополучие

таких отношений отрицательно связано с агрессивностью молодых людей в будущем. В частности, во время обучения в высших учебных заведениях.

Центральной задачей настоящего исследования было выявление связи разных компонент школьного климата — показателей отношений между различными участниками образовательного процесса и справедливых школьных правил, рассматриваемых в контексте ретроспективной оценки. Результаты проведенного анализа показывают, что компоненты школьного климата связаны между собой. При этом положительная связь ретроспективно воспринимаемых школьных отношений между учителями-учащимися и учащимися-учащимися и агрессивностью в более позднем возрасте опосредована восприятием справедливости школьных правил.

Вместе с тем такое свойство, как негативизм, оказалось не связанным со школьным климатом.

Иными словами, полученный результат вносит вклад в подтверждение тезиса о том, что школьные правила и их справедливость по отношению ко всем ученикам без исключения являются значимым компонентом школьного климата, и восприятие школьного климата как позитивного положительно связано с благополучием, в т.ч. в более старшем возрасте, в частности, с более низкими показателями агрессивности. Важно заметить, что по результатам исследований PISA школьники существенно отстают от своих сверстников из стран ОЭСР по показателю «ощущение причастности к школе». Данный показатель в рамках указанного исследования, по сути, репрезентирует интегральный показатель школьного климата. В рамках исследования PISA был оценен эмоциональный комфорт молодых людей, было выявлено, что те, кто чаще сталкиваются с ситуациями травли и агрессии, сообщали о более низком уровне эмоционального комфорта в образовательной организации и значимо менее выраженном чувстве принадлежности. И данные в этом контексте свидетельствуют о наличии проблемы — 37% 15-летних школьников в России подвергались буллингу несколько раз в месяц или чаще (против 23% в среднем по ОЭСР). В контексте приведенных данных уточнение представлений о роли школьных правил, их восприятии как справедливых/несправедливых и связи с «отсроченной» готовностью к агрессии является крайне важным.

Сделанные нами выводы согласуются с результатами других исследований, в которых отмечается влияние школьного климата на агрессивность молодежи.

Как было отмечено, школьный климат является составным конструктом, который включает различные компоненты, характеризующие внутреннюю среду образовательного учреждения. В нашей работе мы анализируем лишь некоторые из них, наиболее часто используемые в исследованиях. По этой причине полученные нами результаты отражают лишь часть существующих аспектов и связь между ними. В то же время важность вклада школьного климата в формирование здоровой личности обучающегося не оставляет сомнений. В этой

связи сделанные в исследовании выводы являются крайне актуальными в контексте дискуссии, касающейся перечня критериев оценки эффективности функционирования школ. Неоднократно звучали высказывания, касающиеся необходимости включения показателей школьного климата в перечень показателей эффективности работы образовательных учреждений. Так, например, Е.А.Бунимович в рамках семинара «Проблемы профилактики асоциального поведения» указал, «что несмотря на то, что общий уровень подростковой преступности в школах падает, возрастает жестокость преступлений, если они все же происходят. Важно, чтобы показатели школьного климата также вошли в индексы школ в рейтингах, на текущий момент они в них не отражены». Схожая точка зрения обоснована в работе и показатели школьного климата должны войти в список индикаторов эффективности работы образовательных учреждений как один из способов оценки воспитательной деятельности школы.

Культура коммуникативного общения – этический индикатор школьного климата.

Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало, и всегда должен знать чего он хочет в данный момент и чего он не хочет.

Если воспитатель не знает этого, кого он может воспитывать?

А.С. Макаренко

Культура общения – это понятие, определяющее качество и уровень совершенства общения. Культура общения является ключевой составляющей частью культуры личности. Именно в культуре общения человека отражаются ценностные ориентиры и мировоззренческие позиции личности, нравственные модели общения. Культура общения включает в себя различные правила и способы эффективной коммуникации, которые позволяют человеку не переносить конфликтные ситуации в профессионально-деятельной сфере на межличностные взаимодействия, помогают понять смысл и мотивацию поступков оппонента и конструктивно вести диалог.

Одна из основных целей школы - подготовить учащихся для созидательной жизни, воспитать способность быть ответственными гражданами не только своей страны, но и всего мира, осознавая свою причастность к судьбе мирового сообщества, научить понимать и уважать культуру и традиции других народов. Достижение данной цели возможно только при тесном общении, сотрудничестве и взаимодействии педагогов, родителей и учащихся.

Педагог - это человек, который призван научить и воспитать. Ученики воспринимают учителя как образец поведения, символ совершенства, источник нравственности, поэтому поведенческий стиль, модель общения, мировоззренческие позиции учителя являются эталоном для учеников. Зачастую, учащиеся могут копировать, перенимать стиль поведения и общения

у педагога. Каждый учитель должен понимать, что, даже выйдя из школы, он остается для своих учеников образцом для подражания, поэтому нужно ответственно относиться к выбору стиля одежды, культуры речи и поведения в обыденной жизни. Профессия учителя становится образом жизни.

Школьник – это личность, обладающая природными задатками, способностями, возможностями, потребностями и интересами. Вся деятельность семьи и школы направлена на формирование гармоничной личности ребенка, умеющей выстраивать отношения, уважать себя и других, реализовывать себя в любимом деле.

Родители - это самые значимые люди в жизни ребенка, обладающие непререкаемым авторитетом, основанном на любви, заботе, уважении личности ребенка. Великий педагог А.С.Макаренко так характеризовал родительство: «... вы родили и воспитываете сына или дочь не только для родительской радости. В вашей семье и под вашим руководством растет будущий гражданин, будущий деятель и будущий борец. Если вы напугаете, воспитаете плохого человека, горе от этого будет не только вам, но и многим людям и всей стране...». Именно родители собственным примером воспитывают личностные качества ребенка, формируют его самооценку, ценности и мировоззрение.

Культура общения - это хорошо развитая способность педагога выбирать и использовать необходимые формы, методы и средства взаимодействия со всеми участниками педагогического процесса: учащимися, родителями, коллегами.

Критериями оценки культуры общения являются: доброжелательность, вежливость, коммуникативные способности, конструктивное общение между учителем и учащимися, родителями, коллегами.

Педагогическая культура общения проявляется в этичном поведении, культуре речи, способности к эмпатии.

Культура речи - это владение выразительными средствами языка, стилистически грамотная речь в процессе педагогического общения. Она предполагает владение педагогом нормами устного и письменного литературного языка, а также умение использовать адекватные выразительные языковые средства в различных условиях общения. Значение культуры речи в педагогической деятельности чрезвычайно высоко, потому что именно речь является основным инструментом коммуникации и средством воздействия на личность ученика.

Понятия педагогического такта и эмпатии учителя.

Этичное поведение учителя выражается в педагогическом такте. Педагогический такт - это показатель культуры и профессионального мастерства учителя, проявляющегося в самообладании, доброжелательности, гуманности, уважении к детям, культуре общения с ними, умении ориентироваться в различных, сменяющихся друг друга педагогических ситуациях, и принимать правильное решение.

Способность к эмпатии является важной составляющей педагогического общения. Эмпатия – это способность к пониманию эмоционального состояния другого человека и ответному эмоциональному поддерживающему отклику. Эмпатия является значимой частью эмоционального интеллекта человека.

Общение – это сложный многоплановый процесс, который включает в себя коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты. В зависимости от целей существует большое количество видов общения. В данной статье мы рассмотрим педагогическое общение.

Педагогическое общение – это профессиональное общение педагогов в процессе обучения с учащимися, включающее в себя развитие и установление коммуникаций, взаимодействие и взаимопонимание между учителями и учениками. В процессе педагогического общения формируется личность ученика. Каждый педагог должен осознавать всю зону ответственности при выборе стиля педагогического общения. Наиболее распространенными являются авторитарный, либеральный и демократический стили общения.

Стили общения в школьной среде.

Авторитарный стиль педагогического общения базируется на системе запретов и ограничений по отношению к учащимся. Данный стиль педагогического общения, как правило, формирует заниженную самооценку, развивает многочисленные комплексы и психологические барьеры личности у учеников, вызывает негативные эмоции, которые дети вынуждены подавлять. Педагог находится в позиции отчуждения, а ученики испытывают тревогу, чувство напряжения и незащищенности, формируется мотивация избегания неудач, когда дети предпочитают отмолчаться на уроке, нежели показать свои знания, умения и навыки.

Либеральный стиль педагогического общения предполагает отсутствие последовательности в решениях и действиях учителя, оценка учащегося напрямую зависит от настроения учителя. Подобный стиль приводит к подрыву авторитета учителя, учащиеся утрачивают понимание границ дозволенного поведения во время урока, что сказывается на дисциплине и усвоении учебного материала.

Демократический стиль педагогического общения основан на уважении личности ученика. Во время урока наблюдается благоприятная психологическая атмосфера доверия, что стимулирует умственную активность и устойчивый интерес к предметной дисциплине, формирует мотивацию достижения успеха.

Демократический стиль педагогического общения создает дружественное взаимопонимание между учениками и педагогом, вызывает у детей только положительные эмоции, формирует высокий уровень самооценки, а также позволяет осознать ценность сотрудничества во взаимодействии для достижения учебной цели, является для учащихся образцом общения в обществе.

Принципы личностно-ориентированной педагогики.

Очевидно, что именно демократический стиль педагогического общения является наиболее эффективным для формирования гармоничной личности ученика. Данный стиль предполагает следование принципам личностно-ориентированной педагогики:

1. Уважение личности ребенка, его мнения. Данный принцип предполагает отношение к ребенку как творчески развивающейся личности с активной жизненной позицией, имеющей свои интересы, ценности, предпочтения, которые учитель признает и уважает.

2. Принятие ребенка таким, какой он есть, вера в его способности.

Этот принцип предполагает, что учитель безусловно принимает личность ребенка и положительно относится к ней без каких-либо условий (например, «я люблю тебя всегда, а не только тогда, когда ты хорошо работаешь на уроке»). Безусловное принятие ребенка предполагает порицание некорректного поведения ребенка, а не его личности в целом.

3. Учет возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Данный принцип предполагает, что требования, предъявляемые одному ребенку, могут оказаться непосильными для другого. Этот факт необходимо учитывать каждому педагогу. В ходе педагогического общения учитель должен выбирать темп речи, интонацию, содержание сказанного в соответствии с темпераментом, ценностями и интересами ребенка.

4. Установление доверительных отношений, эмоциональная поддержка. Важнейшей потребностью человека является потребность в принятии, внимании и доброжелательности. Данная потребность является одной из базовых и составляет основу человеческих взаимоотношений.

Важно понимание того, что если у ребенка эмоциональная проблема, то учитель должен выслушать его, следуя правилам активного слушания:

1) Правило «глаза в глаза» предполагает, что учитель должен физически расположиться на одном уровне с ребенком (например, присесть). Положение и поза учителя по отношению к ребёнку дают ребенку ощущение и понимание, что его готовы слушать и услышать;

2) Внимательно выслушать ребенка, повторив основную мысль сказанного им с названием чувства, которое он может испытывать на момент разговора;

3) Умение учителем «держат паузу». Пауза помогает ребёнку разобраться в своём переживании и одновременно полнее почувствовать, что он не один, учитель понимает его состояние.

Ни одно чувство ребёнка не должно быть отвергнуто и обесценено.

Пренебрежение к его переживанию может обидеть, зародить в нем сомнение, что его любят и хотят помочь. Это относится как к отрицательным, так и к положительным переживаниям. Поддержка нужна и тогда, когда ребенок радуется или удивляется чему-либо.

5. Сотрудничество, совместная деятельность с детьми.

Согласно данному принципу, учитель не навязывает ученикам тот или иной вид деятельности, а старается заинтересовать ею каждого. Предлагая образцы действий, он не требует от детей точного их воспроизведения, а поощряет и поддерживает стремление им следовать, не ограничивая при этом собственную инициативу, изобретательность и фантазию ребенка.

Принимая участие в совместной деятельности с учениками, педагог выступает как доброжелательный ценитель успехов и достижений ребят.

Замечания учителя должны быть деликатными, относиться к действиям, а не к личности ребенка, включать позитивное содержание.

Например: «Я вижу, ты очень стараешься, но некоторые буквы попадают мимо строчки. Попробуй сосредоточить внимание на строчке». Важно помнить, что делая замечание ученику, нужно сначала найти то, за что можно похвалить или подбодрить, а потом уже вносить критическое замечание.

6. Конструктивное разрешение конфликтных ситуаций.

Конфликт предполагает столкновение интересов, обозначает кризисное состояние во взаимоотношениях. Конфликт – это источник развития личности и отношений в случае, если оппоненты применяют стратегии компромисса или сотрудничества, ищут выход из ситуации, который бы удовлетворял интересы обеих конфликтующих сторон.

Основные функции общения в школе.

В силу своей многоплановости педагогическое общение выполняет ряд основных функций:

- Информационная функция заключается в передаче знаний от учителя ученикам, формировании у них умений и навыков.
- Нормативная функция заключается в передаче ученикам норм и правил поведения в обществе.
- Познавательная функция заключается в формировании у учеников, в ходе общения с педагогами, умения удовлетворять свои познавательные интересы, задавать уточняющие вопросы, выдвигать гипотезы, аргументировать свое мнение, применять ранее приобретенные знания в новой ситуации.
- Коммуникативная функция заключается в том, что учитель выступает образцом установления контактов с людьми, правил взаимодействия в группе.
- Регулятивная функция предполагает передачу от учителя ученикам опыта нравственного поведения в ходе общения и отказа от асоциальных его проявлений.
- Воспитательная функция заключается в формировании у учащихся эффективных форм коммуникации, взаимодействия, поведения в конфликтных ситуациях.

Таким образом, педагогическое общение учителя с учениками играет важную роль в формировании личности ребенка, однако немаловажным является взаимодействие семьи и школы в учебно-воспитательном процессе.

Так как семья и школа - два основных и равноправных субъекта социализации личности в период детства и отрочества. Говоря о взаимоотношениях между школой и семьей, прежде всего, важно отметить, что они должны основываться на принципах взаимосвязи, взаимоприемственности и взаимодополнения в учебно-воспитательной деятельности. Не разграничение функций, не снижение ответственности семьи, а углубление воспитательного процесса за счет включения в него педагогического коллектива единственно правильный путь повышения качества образования и воспитания.

Родительская общественность должна чувствовать себя соратником педагогического коллектива при разработке и реализации конкретных воспитательных задач. Для развития ребенка необходимо воспитывать его как в семье, так и в школе. Успех воспитания во многом зависит от единства и согласованности воспитательного влияния семьи и школы. Они призваны, всемерно укреплять авторитет школы и учителя, воспитывать детей в духе уважения и любви к труду, подготавливать их к общественно полезной деятельности, приучать к дисциплине, заботиться об их физическом развитии и укреплении здоровья, стимулировать их к учению и осознанному выбору профессии. В свою очередь, школа призвана осуществить психологическое и педагогическое просвещение родителей для того, чтобы система воспитания в семье стала более эффективной. Для реализации этой задачи необходимо организовывать Родительские Гостиные, в ходе которых будут освещаться ключевые вопросы педагогики и психологии.

Цели и задачи осознанного родительства. Осознанное родительство – это колоссальный труд родителей, их ответственное отношение к воспитанию ребенка, уважение его как личности.

Целью осознанного родительства является формирование счастливой личности с активной жизненной позицией, с адекватной высокой самооценкой и уровнем притязаний, умеющей ставить цели и достигать результатов, при этом уважая себя и других.

Важным является понимание родителями того факта, что воспитание ребенка, нужно начать с воспитания себя, так как ребенок перенимает наш опыт. К примеру, как можно требовать от ребенка отказа от гаджетов, когда сами родители «не выпускают» телефон из рук.

Осознанное родительство предполагает:

- Безусловное принятие своего ребенка, когда мы любим его не за отличные учебные результаты, а за то, что он есть в нашей жизни.
- Воспитание ребенка личным примером.

- Умение слушать своего ребенка, искренне интересоваться его жизнью, задавать вопросы, которые будут побуждать ребенка к рассказу о своих переживаниях.

- Умение прощать, а не наказывать. Важно понимать, что всем людям свойственно ошибаться. Ребенок, не имея богатого жизненного опыта, может совершать много ошибок. И он имеет на них полное право. Задача родителя состоит в том, чтобы построить диалог с ребенком таким образом, что он самостоятельно осознает и сделает выводы.

- Важность быть вежливым и корректным с ребенком.

- Осознание уникальности и неповторимости каждого ребенка. Понимание того, что если тот или иной воспитательный прием был эффективным с одним ребенком, но может совершенно не сработать с другим.

- Постоянная работа родителей над собой, своими личностными качествами.

Основные принципы родительской заботы.

Каждый родитель с рождения ребенка заботится о нем, удовлетворяет все его базовые потребности. Но важно понимать, что не всякая забота приносит благо в формировании личности ребенка. Например, гиперопека приводит к заниженной самооценке, неуверенности в себе, безинициативности, мотивации избегания неудач.

Важно понимать, что истинной заботой о ребенке является:

- уважение его личных границ,
- предоставление возможности реализовать интересы и устремления ребенка,

- предоставление возможности попробовать собственные силы в разных видах деятельности,

- поддержка и ободрение

- помощь от родителей только в том случае, когда ребенок не справляется самостоятельно

Такая забота способствует формированию личности с чувством собственного достоинства и самоуважения, умеющей сотрудничать, уважать других людей и добиваться поставленных целей.

Практические приемы эмоционального интеллекта значимая составляющая школьного климата.

«Эмоциональное развитие детей – одно из важнейших направлений деятельности педагога. Эмоции являются «центральным звеном» психической жизни человека, и, прежде всего, ребенка.»

Л.С.Выготский.

«В основе каждой сильной эмоции лежит побуждение к действию.

Умение управлять этим побуждением

составляет сущность эмоционального интеллекта».

Дэниел Гоулман писатель, психолог,
научный журналист (США)

Сегодня не вызывает сомнений понимание, что благополучие ребёнка определяется эмоциональной компетентностью. Дети, которые растут в окружении людей с развитым эмоциональным интеллектом, тоже будут демонстрировать его высокий уровень. Как показало исследование, такие дети лучше управляют своими эмоциями, меньше нервничают, больше любят своих сверстников и более довольны своими учителями. Не удивительно, что дети с дефицитом эмоциональной саморегуляции, эмпатии и контроля порывов подвергаются риску развития проблем психического здоровья и, как следствие, имеют больше проблем в школе. Всё это свидетельствует о том, что эмоциональный интеллект детей играет основную роль в будущем нашего общества. Сегодняшние дети – это родители, учителя, политики и бизнесмены завтрашнего дня. Одним словом, многие из них будут иметь большое влияние на будущее общество, и, если бы они проявляли эмпатию к другим, были хороши в решениях конфликтов и не были склонны действовать эмоционально и опрометчиво, это бы помогло любому обществу стать лучше.

Плюс ко всему мировая тенденция к компьютерной глобализации и использованию искусственного интеллекта во всех сферах жизнедеятельности человека приводит к тому, что огромное количество ниш и рабочих мест заменяется компьютером. Возникает острая необходимость в воспитании и обучении детей по новым стандартам, где огромную роль играет эмоциональный интеллект. Ведь известно, что люди с развитой эмоциональной сферой креативны и открыты новым людям и идеям. Это и есть основной запрос современного общества-сегодня мало быть образованным, необходимо быть осознанным во всех проявлениях своей эмоциональной сферы. Поэтому наша с вами задача в процессе воспитания и обучения развивать эмоциональный интеллект у наших детей. Мы надеемся, что данная книга даст ответы на многие вопросы и поможет вам на этом пути!

Эмоциональный интеллект в современных условиях.

Эмоциональный интеллект – одно из наиболее популярных понятий последнего десятилетия. Эксперты Всемирного экономического форума внесли его в топ - 10 важных навыков в 2020 году.

Тема «Эмоционального Интеллекта» – важна и для жизни, и для обучения и работы. Для общения в семье, с друзьями, с детьми, с учителями и коллегами, с родителями и с соседями, в любом коллективе, для сдачи отчета, для общения с суровым начальником, равнодушным чиновником, с родственниками и продавцами в магазине и так далее....

Многочисленные современные исследования доказали, что люди, хорошо понимающие свои и чужие эмоции и чувства, обладающие высоким

эмоциональным интеллектом, добиваются значительно больших успехов. Особенно, если их работа связана с взаимодействием с другими людьми.

Что такое Эмоциональный интеллект?

Для того, чтобы понимать, что такое Эмоциональный Интеллект, нужно понимать, что такое Эмоция. Википедия на запрос слова Эмоция – выдает следующий текст: «Эмоция – это психический процесс средней продолжительности, отражающий субъективное оценочное отношение к существующим или возможным ситуациям и объективному миру».

Мне больше нравится другое определение, более точное, емкое и простое: «Эмоция – это реакция организма на внешние изменения, связанная с интересами, потребностями, ценностями человека». Эмоциями являются такие состояния как страх, гнев, радость, нежность.

Эмоциональный интеллект, или EQ (англ. emotional intelligence) — это сумма навыков и способностей человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач.

На человека, на его поведение, огромное влияние оказывают его эмоции и чувства, даже если он пытается их игнорировать или не осознает. И поэтому, понимание эмоций и чувств, своих собственных и чужих, и умение влиять на эмоции и чувства – это те четыре ключа, которые откроют двери к управлению отношениями.

Для чего нам нужен Эмоциональный Интеллект, что он нам дает?

1. Эмоциональный интеллект помогает человеку сохранить ясность ума, сконцентрироваться на главном и правильно воспринимать обстоятельства.

2. С помощью развитого эмоционального интеллекта люди становятся более гибкими и с легкостью справляются с любыми изменениями.

3. Сотрудники с высоким эмоциональным интеллектом лучше взаимодействуют с коллегами в команде и быстрее растут по карьерной лестнице.

4. Благодаря эмоциональному интеллекту проще развивать лидерские качества: сохранять твердость и этичность, мотивировать и поддерживать сотрудников.

5. Люди с развитым эмоциональным интеллектом помогают укрепить отношения и создать приятную атмосферу в семье, в коллективе, с клиентами, контрагентами или просто в компании малознакомых людей.

Эмоциональный Интеллект помогает нам управлять нашей жизнью, быть более продуктивными профессионалами, принимать правильные решения, лучше взаимодействовать с людьми, быть устойчивыми родителями, помогать развиваться детям, повышать качество жизни, сохранять наше ментальное и физическое здоровье.

Важно отметить следующее: человек с развитым Эмоциональным Интеллектом, научается распознавать манипуляции разного рода. Ведь манипуляции как правило – направлены на наши чувства. А уже распознав манипуляцию, такой человек принимает решение, как ему поступить, и как ему отреагировать будет лучше.

Эмоции – основа эмоционального интеллекта.

Для понимания структуры Эмоционального Интеллекта - мы начнем с Базовых эмоций. Жизнь без эмоций была бы невозможна, как и без ощущений. Эмоции, утверждал Чарльз Дарвин, возникли как средство, при помощи которого живые существа устанавливали значимость тех или иных условий для удовлетворения своих потребностей.

Благодаря эмоциям, организм хорошо приспособлен к окружающим условиям, поскольку он, даже не устанавливая параметры воздействия, может со спасительной быстротой отреагировать на них определенным эмоциональным состоянием, то есть определить, полезно или вредно данное конкретное воздействие. Не будет преувеличением сказать, что от работы гормонов напрямую зависят многие наши чувства и эмоции.

Прослеживается прямая связь между гормонами, эмоциями и реакциями в теле. Давайте познакомимся с 5 базовыми эмоциями и гормонами, чтобы понять, что происходит в организм.

Радость – Эндорфин

Гнев – Адреналин

Страх – Норадреналин

Отвращение – Кортизол

Счастье – Окситоцин

Например, когда злитесь – хочется кричать, или убежать. Когда чувствуете прилив счастья – готовы всех обнимать. Улыбаться и делать приятное.

Вы заметили, что конкретные эмоции у нас вызывают конкретные действия? Почему так происходит? Побуждают нас действовать - гормоны, которые дают нам импульс к тем или иным действиям. Т.е. наш организм – это такая биохимическая фабрика, которая производит гормоны.

Гнев - Адреналин

Адреналин на физическом уровне: дает повышение артериального давления, сужение кровеносных сосудов, увеличение частоты сердцебиения, расширение зрачков. Адреналин на уровне ощущений - дает возбуждение, волнение, быструю физическую активность. Хочется убежать, ударить. Дает скорость реакций, движений, в таком состоянии можно перепрыгнуть через высокий забор, например, который в обычном состоянии мы не перепрыгнем. Мы потом удивляемся - откуда силы взялись? Адреналин нам дал эти сверх силы физические.

В древние времена этот гормон нам помогал реагировать на опасность. Бежать, прятаться, нападать, защищаться. Но в современном, физически

безопасном обществе не всегда гормон адреналин адекватен. Если нападать физически – то мы ограничены в действиях рамками Уголовного кодекса. Если кричать – то здесь мы тоже ограничены нормами и правилами поведения в общественных местах. В лесу адреналиновый человек был бы вождем, накормил бы других людей, защитил бы их. В современном обществе действие адреналина нужно уметь экологично выражать. Потому что, человечество растет, развивается, меняются законы, нормы поведения, правила общежития, а тело наше как было - таким так и осталось – разве что растительности на нем стало меньше. Как мы можем себе помочь в таком состоянии?

Снизить уровень адреналина и снять напряжение поможет пятиминутное углубление дыхания. Самый известный метод — медленно посчитать до десяти или двадцати, контролируя свои вдохи и выдохи. Выпрямите спину и расправьте плечи. Дышите медленно, без рывков, концентрируясь на каждом вдохе. Также поможет снять адреналин физическая активность, можно сделать 10 приседаний, побегать, походить по лестнице, заняться спортом, боксом, уборкой, стиркой, зарядкой, тогда гормон разгоняется из крови.

Страх – Норадреналин.

На физическом уровне норадреналин, вызывает увеличение сердечного выброса, повышение артериального давления. На уровне ощущений - мы замираем, как бы застываем. Реакция ребенка.

Уровень норадреналина в крови повышается при стрессовых состояниях, шоке, травмах, кровопотерях, ожогах, при тревоге, страхе, нервном напряжении.

Снизить уровень норадреналина поможет углекислый газ, который мы вырабатываем при выходе – можно подышать в ладошки. Углекислый газ усиливает период полураспада норадреналина. Спасатели в США часто дают жертвам подышать в пакет с углекислым газом. В этой статье мы говорим о быстрых способах снижения гормонов, которые могут помочь, когда мы находимся внутри ситуации, здесь и сейчас.

Отвращение - Кортизол.

На физическом уровне кортизол усиливает действие адреналина и норадреналина. На уровне ощущений – это гормон SOS: уйти, покинуть опасную территорию.

Когда проявляется чувство отвращения на физиологическом уровне? Когда мы ощущаем мороз, видим или вспоминаем про тараканов, червяков, которые могут быть опасны для жизни, либо просто неприятны.

Нельзя долго испытывать отвращение, либо преодолевая себя делать что-то. Часто нас в детстве заставляют, поглощать ненавистную нам еду, либо заниматься чем-то неприятным нам. Вследствие длительного подобного процесса мы разучаемся чувствовать отвращение и выбираем не те занятия, не ту профессию, не тех людей рядом, делаем неправильные выборы, которые нас не приводят к счастью. Испытывая отвращение продолжительное время, многие люди заболевают физически – мы потом говорим, что это психосоматика. Таким

образом наше тело нам сообщает об эмоциях отвращения, неприятия, зачастую эти эмоции становятся неосознаваемыми. Психологами это выявляется путем терапии и коррекции.

Радость - Эндорфин.

Эндорфин – это группа химических соединений, которые вырабатываются нейронами головного мозга. На уровне ощущений эндорфины дают нам чувство радости и веселья, притупляют боль, снижают стресс и переживания, регулируют кровеносное давление и улучшают мозговую деятельность. Часто это реакция на что-то новое. Его называют гормоном изучения и исследования.

Как можно повысить этот гормон искусственно? Дети часто играют в компьютерные игры – где можно быстро получить какой-либо результат - построить дом, вырастить морковку в огороде, и т.д. Взрослые могут делать что-то хорошее и полезное людям. Например, благотворительность, или просто добрые поступки: помощь с коляской соседке, ребенку не дать упасть в общественном месте, донести бабушке тяжелые сумки. Позволить себе небольшой шопинг, это поднимает настроение. Обменяться комплиментами или выразить благодарность.

Любовь - Окситоцин

Окситоцин – это гормон, помогающий строить социальные связи. Статистически доказано, что уровень гормона окситоцина выше у тех людей, которые находятся в серьезных отношениях. Его выработка стимулируется бережными прикосновениями родных и дорогих людей. Например, когда женщина рождает ребенка, она может сразу забыть о родовой боли. Потому что ей нужно заботиться о ребенке, тактильно чувствовать прикосновения: обнимать и прижимать его, кормить грудью, носить на руках, купать и переодевать.

Как повысить уровень окситоцина?

- Самое простое упражнение – физический контакт с близким человеком, с ребенком. Объятия, прикосновения и поглаживания, даже просто держать за руку, дает изменение настроения.

- Завести домашнее животное и заботиться о нем.

- Сходить на легкий и расслабляющий массаж.

Не нужно недооценивать действие гормона окситоцина: в Древнем Риме проводили эксперимент, где новорожденных младенцев разделили на 2 группы, в 1-й группе детей недокармливали, но часто брали на руки, обнимали их, носили на руках, во 2-й группе младенцам давали сбалансированное и полное питание, однако на руки практически не брали. Во второй группе смертность детей составила 90%.

Жизненные ситуации показывают, что привязанность ребенка к родителям и стремление к установлению контакта — это базовые и жизненно необходимые потребности человека с рождения.

«Для чего нужны знания о гормонах?» - возможно спросите вы. Дело в том, что любой гормон, который «включает» наши эмоции, впрыскивается в кровь в

течение 4 минут и потом он распадается. А понимание о скоротечности действия гормона, помогает управлять и контролировать эмоции дальше, уже после окончания действия гормона. Что будем делать дальше – то ли продолжать злиться, то ли проведем над собой работу и включим разум – зависит только от нас, и чтобы потом не жалеть: «Ах я со злости наговорил(а) всего неприятного, а сейчас жалею...»

Важно понимать, что в постсоветской культуре, и в современных условиях часто встречаются ситуации подавления эмоций. И в наши дни, в общественных местах, встречаются родители с детьми, которым говорят – Сиди тише! Не кричи! Тише! Стыдно! Что подумают другие люди? Вон на тебя уже смотрят..... такие фразы могут служить примером подавления эмоции своих детей, и сами порой их прячем глубоко, а потом не можем их распознать и понять, что же я чувствую? И не можем осознать, что потом жалуемся, что нашему ребенку все неинтересно, ребенок стал более равнодушным или закрытым, «что воля, что неволя – все равно». Конечно, нужно соблюдать и нормы приличия и правила поведения в общественных местах – но также нужно учиться самим и учить своих детей, обязательно выражать эмоции, но социально приемлемым способом.

Индикаторы доброжелательного отношения к ребенку в школе

Проект доброжелательного отношения к ребенку в школе является частью Программы сотрудничества Правительства Республики Казахстан и ЮНИСЕФ на 2005-2009 годы и стал результатом работы в 2006-2007 годах целой группы людей из различных организаций как государственных, так и негосударственных, в одинаковой степени заинтересованных в улучшении среды, где школьники могли бы получать образование самого высокого качества.

В первую очередь хочется отметить высокий уровень заинтересованности в результатах данного исследования представителей Министерства образования РК, Центра по оценке качества образования при МОН РК, Информационно-аналитической службы, Республиканского института повышения квалификации руководящих и научно-педагогических кадров системы образования, директорам, учителям, психологам школ, представителям казахстанских НПО, которые через свое активное и плодотворное участие на рабочих группах, позволили выделить существующие проблемы в области образования и на основании их разработать актуальные для республики индикаторы.

Исследовательский Центр «Сандж» выступил главным исполнителем исследования, проект был бы невозможен без финансовой, консультационной и организационной помощи Представительства ЮНИСЕФ в Казахстане, которые оказали поддержку, помогли своевременными советами и дружеским вниманием к исследованию.

Выполненный проект позволяет получить информационное методическое представление о индикаторах школы доброжелательного отношения к ребенку, которые позволяют улучшить не только образовательную среду школ, но и повысить педагогическую культуру учителей и других участников образовательного процесса.

Предоставленный отчет ЮНИСЕФ применил термин «Школа доброжелательного отношения к ребенку» (ШДОР) как рабочий. Право заменить ШДОР на более удобный для конкретной организации образования не возбраняется. Такое решение возникло после коллегиального обсуждения авторов, разработчиков и участников проекта. Термин «Школа доброжелательного отношения к ребенку» дает возможность предположить, что школа может быть недружественной к ребенку. В связи с этим термин ШДОР может быть заменен на другой.

Школы, дружелюбные к детям, (ШДОР) впервые появились в 1997 году в Таиланде.

Они «были задуманы как способ претворения в жизнь Конвенции о Правах Ребенка (КПР) на уровне учебной деятельности в классах и управления школой. В Казахстане первоначально идея школ доброжелательного отношения к ребенку (ШДОР) была сформулирована в Основном плане операций (2000-2004 гг.) правительства Казахстана и ЮНИСЕФ. Программа, разработанная в данном плане операций, была нацелена на:

- 1) поддержание перехода к ориентированной на ребенка образовательной среде, которая отвечала бы потребностям самого ребенка;
- 2) создание условий для сотрудничества школы, семьи и общественности;
- 3) укрепление школьного управления через децентрализованный, созданный в местном сообществе, подход;
- 4) разработку системы выявления случаев непосещения школы и мониторинга»;

За последние годы в Казахстане было предпринято немало мер по улучшению правовой защищенности детей и созданию доброжелательной среды в школах: создан Комитет по охране прав ребенка МОН РК, в 2002 году был подписан Закон «О правах ребенка в Республике Казахстан», были созданы при МОН РК Национальный центр оценки качества образования, Национальный аккредитационный центр, Центр сертификации, менеджмента качества и консалтинга, Республиканский центр подтверждения и присвоения квалификации, Республиканский научно-практический центр «Дошкольное детство». Министерством были инициированы исследования в области прав человека и разработан «Национальный план действий по образованию в области прав человека в Республике Казахстан на 2006–2007 годы», создана эффективная сеть правительственных и неправительственных организаций, сотрудничающих в области мониторинга в соблюдении прав детей и др.

По результатам исследований, создание школы доброжелательного отношения к ребенку является основным фактором повышения мотивации ребенка обучаться, и, следовательно, улучшения достижений в образовании.

Для того чтобы иметь возможность оценить процесс, посредством которого школы движутся к созданию и усилению дружелюбной среды, иметь возможность вовремя предпринять меры по корректировке, если это необходимо, мероприятий, которые предпринимаются для достижения целей ШДОР, необходимо регулярно проводить мониторинг и оценку. Регулярный мониторинг обеспечит всех специалистов сферы образования и другие заинтересованные стороны, такие как родители, общественность и др., информацией о достигнутом прогрессе школ в достижении целей ШДОР. Оценка позволит объективно оценить результаты программ ШДОР.

Для этого в рамках данного проекта была разработана система индикаторов ШДОР и методика проведения оценки и мониторинга. Была создана рабочая группа (состоящая из представителей системы образования, НПО Казахстана и международной организации), которая и определяла приоритетность того или иного индикатора для системы образования Казахстана. Индикаторы отбирались в соответствии с проблемами в области образования, отмеченными опрошенными директорами, учителями школ, учащимися и их родителями. Большинство предложенных индикаторов – это индикаторы результата, а не процесса. Т.е. исследователи считают, что индикаторы мероприятий школы могут устанавливать себе сами, а по предложенной в отчете группе индикаторов в большей степени будет отслеживаться конечный результат выполнения этих мероприятий. Обозначенные в данном отчете индикаторы предлагается использовать как основу для расширения по мере достижения прогресса.

Краткая информация о проекте.

Целью данного проекта было:

Разработать методику и индикаторы для определения школ доброжелательного отношения к ребенку для дальнейшего их использования в системе образования республики.

Задачами проекта являлись:

1. Провести анализ существующих систем оценки школ;
2. Разработать набор индикаторов школы доброжелательного отношения к ребенку (количественные и качественные), провести их обсуждение в Рабочей Группе;
3. Разработать методику оценки школ доброжелательного/недоброжелательного отношения к ребенку, протестировать ее и обсудить на заседании Рабочей Группы;
4. Провести апробацию разработанной методики в двух пилотных областях. Представить результаты исследования на окончательном заседании

Рабочей группы для разработки дальнейших планов действий в масштабе всей республики.

Процесс разработки и отбора индикаторов состоял из нескольких этапов:

1) Была создана рабочая группа, в состав которой вошли консультанты МОН РК, Центра по оценке качества образования РК, Республиканского Института повышения квалификации учителей, социологи «Исследовательского Центра Сандж», директоры и учителя школ гг. Астаны и Алматы.

2) Проведен анализ существующей системы оценки школ с точки зрения доброжелательности к ребенку, для чего были проанализированы вторичные источники информации. Также были обобщены индикаторы ШДОР, используемые в различных странах мира и системе образования Казахстана.

3) Для того чтобы выяснить мнение сторон, вовлеченных в процесс образования на уровне школы, были проведены фокус-групповые дискуссии и глубинные интервью с учащимися, учителями, директорами школ и родителями. По результатам данных методов исследования, были выявлены наиболее актуальные проблемы в республике в области ШДОР, которые были учтены при разработке индикаторов.

4) Отобранные индикаторы были обсуждены на заседаниях (4 заседания) рабочей группы в гг. Астана и Алматы. На данных заседаниях участниками рабочей группы были отобраны и предложены наиболее актуальные показатели для существующей ситуации в системе образования республики.

5) После установления окончательного списка индикаторов национального и школьного уровней, были разработаны инструменты и методика сбора информации и проведено количественное исследование в 10 школах Алматинской, Акмолинской областей и гг. Алматы и Астана. Выборка была представлена школами с различным языком преподавания (казахский, русский, другой) и местоположением (сельские, городские, центральные, окраинные). В каждой школе были опрошены выпускники начального, основного и старшего звеньев, т.е. 4х, 9х и 11х классов, а также их родители, учителя и директора.

6) После завершения исследования, был составлен проект отчета и описана методика сбора информации по индикаторам. Затем было проведено валидарное совещание, на котором были презентованы полные результаты исследования, обсуждены индикаторы ШДОР и разработан план мероприятий по дальнейшей деятельности различных заинтересованных сторон по внедрению данных индикаторов в систему образования республики.

Таким образом, в рамках проекта «Разработка методики и индикаторов по оценке Школ доброжелательного отношения к ребенку» разработано 75 индикаторов ШДОР, которые разделены на два вида:

1) Национальные индикаторы, регулярный мониторинг по которым предлагается проводить на республиканском уровне. Также, по желанию

департаментов образования, данные индикаторы могут быть использованы на областном и районном уровнях.

2) Внутришкольные индикаторы, регулярный (поквартальный или ежегодный, по усмотрению школы) мониторинг, по которым предлагается проводить на уровне школы с использованием ее ресурсов. Данные исследования, по мнению социологов, необходимо проводить школе самой для правильного планирования и управления.

Восприятие ШДОР

Перед началом опроса у всех респондентов выяснялось их восприятие ШДОР. Часть опрошенных учителей и директоров школ уже сталкивалась с данным термином. Кто-то «читал о таких школах в газетах», кто-то слышал этот термин в связи с проектом «Глобальное образование». Родители и учащиеся данный термин не слышали, но имели свое представление о нем.

Для опрошенных директоров школ, главным отличительным признаком ШДОР является конечный результат – это поступаемость в вузы, причем в большей степени – это доля получения грантов:

«Из 42 учеников-выпускников у нас 10 грантов. У нас все поступили в вузы, т.е. о чем можно еще мечтать?»

Также, опрошенные директора отмечали, что если учащиеся после окончания школы в нее приходят, то значит, им нравилось в ней учиться, и ее можно считать ШДОР: «Самое большое счастье еще, наверное, у любого учителя, когда дети приходят в школу, назад. Т.е. приходят проведать, приходят на праздники, приходят просто так. Школа, в которую хотят вернуться. Т.е. если о школе помнят и говорят: «Я сюда своих детей приведу, или приду к вам в гости на праздник. У нас порядка 5 или 6 выпускников этой школы работают учителями. Это тоже показатель»

Учителя, родители и учащиеся в основном оценивали ШДОР как отношения «ученик – учитель»: «На первом месте должно быть учитель и ученик. А потом уже во второй части идет и родители, и администрация, и отношения ученик-ученик. Потому что первое, это урок, учитель и ученик».

Некоторые опрошенные учителя отмечали, что их школа может называться ШДОР, «потому что существует обстановка семейственности, и здесь каждый учитель не только классный руководитель, мы все – классные мамы. И каждый этого ребёнка остановит, и спросит, как у него дела, и если надо подзатыльник такой лёгкий шлёпнет, и спросит, почему ты сегодня в джинсах, то есть относится как к собственному ребёнку. Это в одной, ну максимум в двух школах города есть»

В основном мнение всех сторон, вовлеченных в образование, совпадало. При описании своего восприятия ШДОР чаще всего отмечались следующие аспекты:

Доброжелательные, уважительные отношения ШДОР, по мнению участников опроса, должна включать в себя доброжелательные, взаимно уважительные отношения между участниками школьного процесса обучения, а также уважительное отношение со стороны внешкольных организаций.

«Чтобы ребенок чувствовал себя как дома. Должны быть уют, любовь. Уважение. Внимание к каждому ребенку».

«Чтобы все с улыбкой, все на добрых тонах, вежливость, не повышение голоса, вот это ШДОР. Это должно начинаться с головы, начиная с администрации школы, между собой, администрация – к учителям, учителя, естественно,

– к детям, дети и учителя – к родителям. Т.е. такая цепочка должна прослеживаться, действительно доброжелательного отношения всех», «должно быть отношение к ребенку, как к другу, уважение к ребенку», «учитель, который даст мудрый совет и не навязывает личное мнение», «вот у нас был случай, когда ученик забыл принести тетрадь, ему сразу поставили два, в ШДОР такого не должно быть. Нужно доверять ученикам. Он потом принес эту тетрадь, в этот же день и показал, а двойка уже в журнале, конечно учительница ее не исправила» (учащиеся, город, село)

«Уважение со стороны старшеклассников», «классы должны быть дружными между собой», «сами ученики должны спланироваться с 1-го класса», «ученики в ШДОР – умные, воспитанные, не должно быть никаких расовых и других делений»

По результатам опроса, для учащихся очень важно доброжелательное отношение к ним учителя, чтобы учитель не «орал чуть что», а с терпением и пониманием относился к своим подопечным.

Часть опрошенных учителей отметила, что такое отношение всегда дает положительный результат даже со стороны «отстающих учеников»: «У нас есть такая система: ребёнок на моём уроке может подойти и сказать: «Можно я сегодня не буду писать самостоятельную работу? Я разрешаю. Мы просто понимаем, что это жизнь, может, ребёнок болен или он не выспался. А в общей образовательной школе такой возможности нет. Не выучил – два. Здесь если он получил два, он может прийти, пересдать урок».

«На отстающих учащихся мы ни в коем случае не давим, а просто стараемся давать задания им по силам. Он не чувствует, что он ничего не умеет. Ему задаются более лёгкие вопросы. Другие дети этого не ощущают. Они еще не умеют ценить сложность вопроса».

«Учитель не должен быть выше, надо относиться как к своим детям. Уважительные отношения. Учитель как вторая мама, учитель должен все знать о ребенке» (родитель, село)

Соблюдение прав учеников и учителей ШДОР должна быть основана на соблюдении прав учащегося. Опрошенные ученики старших классов достаточно

хорошо знают свои права, так как в школах преподаются специальные предметы по изучению прав человека.

«В принципе, нам рассказывали наши права, у нас есть право на обучение, на бес-платную медицинскую помощь. В принципе, у нас соблюдаются права» (ученик, город, 11 класс)

«Каждому дают право на получение бесплатного образования», «когда оценка ставится справедливо, а не из-за поведения, или личного отношения, или неприязни», «чтобы в школе была строгость, но справедливая»; «Не обзывают ребенка», «не издеваются», «понимают тебя», «чтобы дети не боялись» (учащиеся, город, село)

«Есть такие учителя, что когда ты слушаешься – ты хороший, а когда нет, то плохой или твое мнение не совпадает с учительским. Такое не может быть в ШДО» (ученик, город)

Мотивированные учителя и ученики

Немаловажную роль в ШДО, по мнению респондентов, играет хорошо отработанная система мотивации. Учителя должны быть заинтересованы в высоких показателях учащихся, для чего им необходимо как работать над своим повышением квалификации, так и стимулировать самих учащихся показать хорошие результаты:

«Необходимо создать условия для развития у ребенка стремления к учебе» (ученик, город)

«Если ребенок идет в школу с улыбкой на лице и с большим желанием учиться, это уже школа доброжелательных отношений, где создано такое отношение к ребенку» (учитель, город)

Опрошенные учащиеся отмечали большую значимость для них искренней заинтересованности учителя в их достижениях:

«ШДО – это когда учителя сами хотят научить учеников, а не из-за того, что это их работа», «чтобы отношение учителей к своей работе было добросовестное»; «когда окажут помощь, а не завалят».

Большую роль в мотивации учителя играет его удовлетворенность различными аспектами своей работы. Чаще всего отмечались такие из них, как достойная оплата труда и возможность самореализоваться:

«Когда я не буду думать о каких-то подработках, когда не буду думать, что у меня две рубашки, вечером сегодня нужно одну постирать, другую завтра, все это погладить. Когда все мысли будут направлены именно на работу. Учитель не должен быть злым и озабоченным собственными бытовыми проблемами» (учитель, город)

«Голодный, злой, неустроенный учитель – как он может научить ребенка добру какому-то, не имея этого у самого себя?» (учитель, город)

«Возможность работать, реализовать себя. Никто не говорит нельзя вот так делать, все говорят: «Ты посмотри ещё вот здесь вот, посоветуйся с теми, кто

постарше, попробуй». То есть, нет страха внедрять какие-то вещи, до этого не присутствовавшие в школе» (учитель, город).

Доброжелательный процесс обучения

Очень важно, по мнению респондентов, правильно организовать сам учебный процесс. Он должен быть направлен на самого ребенка, и стимулировать учащихся на получение знаний.

«Обучение должно быть в хорошем настроении» (родитель, село)

«Индивидуальный подход – это широкое понятие. Если он (ученик – авт.), например, без настроения, увидеть и создать ему настроение – это уже воспитательная часть. В обучении необходимо видеть его пробелы, т.е. увидеть то, что он не понял и доработать с ним, устранить этот пробел» (учитель, город)

«ШДОР – это когда учителя никогда не кричат, когда у ученика что-то не получается, а стараются объяснить, пока не поймет» (ученик, село)

Учебный процесс должен быть обеспечен всем необходимым учебным материалом и оборудованием, удобной мебелью и необходимыми удобствами.

«В школе должны быть все условия для ребенка – удобные парты, стулья, столовая, туалеты, вода и т.д.». «ШДОР – это школа, находящаяся на полном государственном обеспечении, а если ученика каждый день спрашивают: «ты принес то-то, или ты сдал деньги?», а у него нет возможности, то он естественно становится плохим. Учитель каждый день подчеркивает, что тот ученик уже все принес или купил, а ты такой-сякой. У ребенка пропадает всякая мотивация к обучению. А от школы сейчас только и слышишь, принеси то или сё. Ученик должен прийти в школу, сесть за парту и внимать. А так идет разделение детей на «хорошего», «посредственного» и «плохого» (родитель, село)

Учителя отмечали, что в ШДОР учитель должен быть полностью обеспечен необходимым методическим материалом, причем бесплатно.

Часто опрошенные учителя и родители городских школ отмечали, что в ШДОР классы должны включать 15-20 учащихся, так как в переполненных классах (по 40 человек) учитель не может уделить должного внимания каждому учащемуся. Опрошенные учителя просили обратить внимание на специфику менталитета нашего населения. Тогда как, например, в Японии в классах также учатся по 40 человек. Однако, в этой стране у учащихся и родителей очень высокий уровень заинтересованности в получении качественного образования, т.е. ребенку с детства внушается важность образования, поэтому учащиеся «ловят каждое слово учителя». Тогда как в наших классах учителю приходится сначала заниматься вопросами дисциплины, а затем уже образования.

«Классы должны быть укомплектованы не более чем по 15-20 учеников. Я не думаю, что нашу школу можно назвать ШДОР. В классах свыше 30 учеников. Они не помещаются. У меня сын пошел в нулевой класс и у них в классе 33 ученика. Он не очень-то горит желанием учиться, а тут его посадили третьим за парту, ему было тесно и он отказывается теперь идти в школу вообще» (родитель, город)

«Количество детей в классе должно быть 15 человек. Когда много детей учитель не справляется» (родитель, село)

Учитель ШДОР

Важную роль, по мнению участников ФГД и ГИ, играет уровень подготовки и личные качества учителя. Часто говорилось о том, что в образовании должны работать «учителя от бога», что на данный момент в школу попадают «случайные люди», которые не могут стать хорошими преподавателями.

«Понимаете, я не знаю, как это объяснить, вот ты заходишь в класс, ты должен сразу любить детей. Разных: умных, красивых, не очень умных, и не очень красивых; плохо одетых или хорошо одетых. Вы просто должны любить детей.

От учителя исходят флюиды. Я не знаю, каким-то чувством, непонятным нам, до детей эти флюиды доходят. И тут идет ответная реакция детей. Дети чувствуют эту любовь и отношение этих детей ответное. Если нет контакта с детьми, то лучше уходить самому, его не будет никогда. Если ты пришел и любишь, то работай. Если ты пришел, и у тебя не получается, не надо мучить ни детей, ни себя. Надо через какое-то время уходить, нельзя в школе мучиться» (директор, город)

Учитель ШДОР должен любить детей и быть высококвалифицированным специалистом. «Любовь учителя к детям важна. Действительно, сколько примеров, когда человек случайно попадает сюда, если он не любит свое дело и учеников, он не задерживается» (учитель, село)

«Преподаватели должны быть высокообразованные, должны уметь заинтересовать ребенка любым предметом, проводить дополнительные бесплатные уроки» (родитель, село)

«По литературе и русскому языку учитель строгий, но дети ее любят, им нравится как она преподает. По истории любят учителя. Хорошие знания дают учителя старой закалки. Прежде всего, в такой школе должны быть терпеливые, образованные, грамотные преподаватели. Преподаватели от бога, а не от зарплаты» (родитель, село)

Довольно большая проблема, особенно для сельских школ – это нехватка кадров. В ШДОР должна быть полная обеспеченность, как преподавательским составом, так и штатом администрации и другими необходимыми работниками.

«В старших классах будут новые предметы, но у нас нет специалистов. В этом году 5 казахских классов, нет ни одного специалиста. наших детей в этих классах нет, но мы переживаем за других детей. Мы еще переживаем за своих детей, потому что могут заставить преподавать наших учителей в казахских классах» (родитель, село)

Вовлечение родителей

Исследователи отметили, что в некоторых школах при описании ШДОР вообще ни один респондент не отметил роли родителей, тогда как в других – все

группы респондентов отмечали важность вовлечения родителей в воспитание и образование ребенка.

«ШДОР – это обязательства за воспитание ребенка не только на учителя, но и на родителях. Ребенок складывается в семье. Если в семье что-то неправильно, то ребенок обязательно, придет и нагрубит учителям. А приходит родитель вместо того, чтобы разобраться у себя дома, он приходит, начинает винить учителя, учитель виноват, видите ли,» (родитель, село)

Здоровая среда

Часть респондентов отметила необходимость привития детям здорового образа жизни, что должно соблюдаться в ШДОР.

Доступность дополнительного образования

Опрошенные родители большую роль в ШДОР отвели доступности дополнительного образования в школе: «Наличие всевозможных кружков и секций должно быть в ШДОР».

Таким образом, хотя большинство участников данного исследования не знали, что такое ШДОР, однако очень хорошо описали наиболее важные ее аспекты, которые выделяют различные международные организации.

Барьеры ШДОР

Обобщив результаты опроса директоров, учителей школ, учащихся и родителей в рамках данного исследования, можно выделить наиболее важные проблемы в системе среднего общего образования, которые не позволяют нынешней школе соответствовать ШДОР:

Со стороны системы образования:

1. Недостаточный охват образованием детей дошкольного возраста в виду нехватки детских садов;
2. Недостаточно развита сеть внешкольных организаций образования, а также кружков и спортивных секций в школах, особенно остро стоит проблема на селе;
3. Низкий уровень образования выпускников педагогических вузов, колледжей, готовящих кадры для школ;
4. Низкая мотивация учителей (низкая зарплата учителей, отсутствие премий, льгот и др.);
5. Недостаток и плохая профпригодность школьных психологов;
6. Негибкий школьный бюджет;
7. Недостаток средств на организацию учебного процесса в школах, особенно в сельских;
8. Неэффективность системы государственных закупок:
 - 8.1. отсутствие ответственности поставщика услуг перед целевым заказчиком – директором школы;
 - 8.2. низкое качество поставляемых услуг.
9. Недостаток кадров;
2. Со стороны учителей:

1. Низкая квалификация учителей;
2. Незаинтересованность учителей в повышении своей квалификации и достижениях учеников,
3. Использование учителями неэффективных неинтересных методик преподавания;
4. Недружелюбность учителей по отношению к ученикам и друг к другу;
5. Высокая степень загруженности учителей выполнением нефункциональных обязанностей;
6. Несформированность коммуникативных качеств учителя и учащихся;
7. Большой объем бумажной работы учителя (из-за чего мало времени уделяется ребенку). Перегруженность учителей и завучей отчетностью, часть из которой является дублирующей.

8. Незнание учителями всех своих прав, из-за чего создается нервное, напряженное состояние учителя «что должен делать и кому, а что нет. Нет возможности работать по принципу «Учитель должен учить детей».

3. Со стороны школ:

1. Плохая оснащенность школ учебно-методическими пособиями и материалами;
2. Проблемы с водоснабжением питьевой водой. Несоблюдение санитарно-гигиенических норм в организациях образования;
3. Нехватка учебников, особенно в классах с казахским языком обучения;
4. Отсутствие или недостаток кружков в школе;
5. Недоступность компьютеров для учащихся и учителей, особенно на селе;
6. Высокий уровень личных затрат учителя, на выполнение своих профессиональных обязанностей из-за плохого снабжения школы всем необходимым, особенно на селе;
7. Около четверти своей зарплаты учителя сельских школ тратят на выполнение своих профессиональных обязанностей из-за плохого снабжения школы всем необходимым

4. Со стороны родителей:

1. Отстраненность родителей от процесса образования своего ребенка. Низкий уровень ответственности родителей за воспитание своих детей;

2. Невовлеченность родителей в дела школы.

5. Со стороны окружения

1. Использование детского труда на уборке внешкольных территорий;
2. Дополнительная нагрузка школы со стороны акиматов, не связанная с учебной деятельностью (выборы, субботники)

Итого: 30 наиболее значимых проблем

Существующая система оценки школ в Казахстане

Как уже отмечалось ранее, в Казахстане в последнее десятилетие уделяется очень большое внимание улучшению качества среднего общего образования и созданию более дружелюбной для ребенка среды обучения.

В 2005 году Республика Казахстан взяла на себя обязательства по проведению исследования по вопросам образования в области прав человека в системе средних школ и разработке Национального плана действий в области прав человека на 2006-2007 годы.

С 2004 года внедрена система независимой внешней оценки учебных достижений: единое национальное тестирование (далее – ЕНТ), промежуточный государственный контроль (далее – ПГК).

«Национальный центр государственных стандартов образования и тестирования (НЦГСОТ) проводит внешнюю оценку учебных достижений обучающихся на всех уровнях и ступенях образования в форме централизованного тестирования, обеспечивает методологическое, технологическое, техническое сопровождение, организует разработку государственных общеобязательных стандартов образования и программ, создает научную, методологическую и методическую базу для разработки содержания образовательных стандартов.

Национальный центр оценки качества образования (НЦОКО) осуществляет мониторинг состояния системы образования, участвует в разработке стратегии развития сферы образования в Республике Казахстан, создаёт статистическую базу данных для осуществления анализа и оценки качества, объединяет информационные ресурсы в единую систему мониторинга сферы образования и готовит ежегодный национальный доклад о состоянии образования в Республике Казахстан».

МОН РК совместно с международными организациями и казахстанскими исследовательскими компаниями с 1999 года провело ряд исследований, в рамках которых отслеживалась часть индикаторов, которые можно отнести к ШДОР.

В системе образования уже есть индикаторы, мониторинг по которым может охарактеризовать ситуацию по ШДОР, однако не в полном объеме. Поэтому ниже можно найти предложения группы исследователей проекта по индикаторам различного уровня для возможности проводить регулярный мониторинг ситуации в республике по ШДОР.

Итак, основная цель оценки – определить эффективность выполняемых мероприятий в отношении школ или системы образования, чтобы они стали более дружелюбными к детям. Для того чтобы иметь возможность отслеживать изменение ситуации в области ШДОР первоначально необходимо определить ЦЕЛЕВЫЕ показатели.

Основная цель ШДОР – обеспечение права детей на базовое образование высокого качества. Что соответствует государственной политике Казахстана и прописано в

Предлагаемые целевые индикаторы подробно рассмотрены после каждой главы отчета

Задачами ШДОР, являются:

1. Продвижение и защита прав ребенка всеми вовлеченными сторонами;
2. Предоставление хорошего физического и умственного развития учащимся;
3. Обеспечение высокого уровня процесса обучения;
4. Развитие школьной модели, которая дает обучение на основе 4х принципов прав ребенка: право на выживание, защиту, развитие и участие в деятельности школы и сообщества;
5. Развитие жизненных навыков учащихся.

Для достижения целей и задач ШДОР необходимо разработать мероприятия, через которые будет улучшена ситуация. Довольно большая группа мероприятий по улучшению качества образования прописана в «Государственной программе развития образования в РК на 2020-2025 годы». Однако, к сожалению, не по всем из них определены количественные индикаторы.

В рамках данного проекта опрошенными экспертами образования, директорами, учителями, учащимися школ и их родителями были определены наиболее важные барьеры ШДОР, существующие на данный момент в системе образования Казахстана. В соответствии с этими проблемами и были предложены индикаторы ШДОР, через мониторинг которых можно будет судить о преодолении барьеров. В связи с тем, что членами рабочей группы было предложено около 150 индикаторов ШДОР, были отобраны те индикаторы, которые позволят проводить мониторинг по наиболее «проблемным» аспектам.

Все индикаторы были распределены на пять групп в соответствии с пятью аспектами ШДОР, предлагаемыми в «Руководстве для менеджеров программ стран Восточной Азии и Тихоокеанского региона» ЮНИСЕФ:

1. Активная инклюзивность (включение в обучение всех детей), которая выявляет и дает возможность участия всем детям в учебном процессе, в особенности тех, кто отличаются своей национальностью, культурой, языком, социально-экономическим положением и способностями;

Позволяет ответить на вопрос: все ли дети в семьях посещают школу вместе с остальными школьниками, включая детей дошкольного возраста, включены ли они в процесс обучения в классах?

2. Академически эффективные и соответствующие жизненным потребностям ребенка знания и навыки;

Позволяет ответить на вопрос: видим ли мы снижение отставания среди школьников, отсутствия на уроках и выбытия, а также увеличение времени на преподавание- обучение?

3. Здоровая, безопасная и защищающая ребенка среда, обеспечивающая эмоциональное, психологическое и физическое благополучие ребенка;

Позволяет ответить на вопрос: улучшается ли здоровье и питание детей, включая снижение потребления алкоголя и наркотиков? Видим ли мы снижение случаев выбытия школьников из школы из-за необходимости работать?

4. Обеспечение активного вовлечения и создания возможностей для участия учеников, семьи и общины во всех аспектах школьной политики, управления и поддержки детей.

Позволяет ответить на вопрос: работают ли школы с детьми, семьей и общинами по проектам, нацеленными на обеспечение большей дружелюбности к детям в общинах и школах?

Таким образом, в соответствии с выделенными проблемами определено 40 Национальных индикатора, 11 из которых отслеживается системой образования РК на регулярной основе.

	СИЛЬНЫЕ СТОРОНЫ	СЛАБЫЕ СТОРОНЫ
ВНУТРЕННЯЯ ОЦЕНКА	<p>Оценщики хорошо знакомы с программами ШДОР, реализуемых в школах, которые они оценивают, организационный климат школ и цели и задачи ШДОР. Оценщиками могут быть директора школ или лица из администрации школ. Иногда людям хочется больше поговорить с чужими людьми, а не своими.</p> <p>Внутренняя оценка явный инструмент управления, средство само-коррекции, и она не такая страшная, чем внешняя оценка. Это облегчает жизнь тем, кто вовлечен в принятие выводов оценки и критику. И, следовательно, используемые инструменты оценки более сфокусированы на самоулучшение.</p> <p>Внутренняя оценка требует меньше средств, чем внешняя оценка.</p>	<p>Оценщик или команда по оценке может иметь свой интерес в достижении положительных заключений. В силу этих причин, другие участники программы, такие как доноры, могут предпочесть проведение внешней оценки.</p> <p>В команде может отсутствовать нужная квалификация или обучение для проведения оценки.</p> <p>В то время как проведение внутренней оценки требует меньше средств, чем внешней оценки, но она может отнять много времени на ее организацию. Поэтому стоимость возможностей может оказаться высокой.</p>

ВНЕШНЯЯ ОЦЕНКА	<p>Внешняя оценка может быть более объективной, т.к. оценщики не являются частью персонала, реализующего программу ШДОР.</p> <p>Оценщики могут иметь широкий диапазон навыков и опыта в проведении оценки, и они смогут более надежно определить конкретные результаты и воздействие.</p> <p>Иногда людям хочется больше поговорить с чужими людьми, а не своими.</p>	<p>Человек вне программы ШДОР и вне соседних общин не всегда могут понять культуру или даже понять, чего пытаются достичь эта деятельность.</p> <p>Люди, непосредственно занятые в реализации ШДОР, могут бояться чужих и не захотят открыто говорить с ними и сотрудничать в работе.</p> <p>Внешние оценщики могут неправильно понять, что вы желаете получить от оценки программы, и не дадут вам ожидаемые результаты.</p> <p>Проведение внешней оценки может очень дорого стоить.</p>
----------------	---	---

Также в приложении представлены индикаторы, которые предлагается отслеживать на уровне школы, с использованием ее собственных людских ресурсов (учащиеся, Школьный совет, школьный психолог, учителя). Всего предложено 50 индикаторов для отслеживания на школьном уровне. Для того чтобы мотивировать школу получать достоверные результаты по этим показателям, а также иметь возможность скорректировать процесс сбора и анализа данных квалифицированными специалистами, необходимо регулярно, хотя бы один раз в пять лет проводить сбор этих данных силами независимой организации, которая в случае необходимости может проконсультировать школу по особенностям проведения социального опроса.

Каждой школе предлагается самой устанавливать себе индикаторы задач и целей в соответствии с базовыми их значениями, а также определять мероприятия по достижению цели и задач и показатели по этим мероприятиям.

Школьные индикаторы содержат как конечные или индикаторы результата, так и промежуточные (индикаторы процесса). Индикаторы республиканского уровня включают в основном индикаторы результата. В тексте отчета и Приложении¹ приводятся предложенные в рамках данного проекта индикаторы ШДОР, необходимость их оценки описана словами опрошенных директоров, учителей школ, учащихся и их родителей, а также вытекает из страновых и международных документов, на которые сделаны ссылки. Также в отчете для примера приведены количественные показатели по каждому индикатору ШДОР, собранные в рамках данного исследования, однако эти показатели нельзя экстраполировать на всех учащихся республики, так как выборка была нерепрезентативной (Цель опроса – апробировать инструменты, а не собрать количественные данные).

Таким образом, предлагается проводить сбор данных силами самих школ (внутренняя оценка) и силами независимых организаций (внешняя оценка). У обоих видов оценки есть слабые и сильные стороны, которые обозначены в таблице.

Очень важно при определении индикаторов на уровне школы или других уровней привлекать к их обсуждению родителей, учащихся, учителей и, если это возможно, общественность. После определения показателей необходимо вывесить их в общедоступном месте, и вести регулярный мониторинг данных показателей и обсуждение его результатов.

ИНСТРУМЕНТЫ

Всего в рамках исследования было разработано 12 инструментов исследования: 7 видов опросников для проведения структурированного интервью с различными группами респондентов, один чек-лист на самозаполнение тремя группами респондентов (родители, учителя и директора школ), 4 сценариев для проведения фокус-групповых дискуссий

Для родителей, учителей, директоров было специально разработано по два вида инструмента (традиционный опросник и чек-лист на самозаполнение) для испытания отбора инструмента наиболее легкого для заполнения. По результатам испытания, наиболее легким для заполнения родителями и учителями оказался традиционный вид опросника, директорами школ оба вида инструмента воспринимались одинаково. Поэтому конечные виды инструментов индикаторов ШДОР выглядят в виде традиционных опросников, которые могут быть на само заполнения.

Индикаторы оценки школьного климата в системе образования республик Казахстан.

Школьный климат является одним из значимых факторов образовательных достижений. Однако его исследование затруднено отсутствием инструментов для измерения. Рассматривается история изучения понятия «школьный климат», обсуждаются подходы к его определению. Описаны наиболее распространенные опросники для измерения школьного климата и проанализирован набор включаемых в них компонентов. Для эмпирического исследования выбрана анкета для учеников, которая используется в международном исследовании PISA, теоретически позволяющая измерить ряд аспектов школьного климата. Проведен психометрический анализ с использованием методов конфирматорного факторного анализа и современной теории тестирования. Выяснилось, что структура индексов, измеряющих школьный климат, не такая, как предполагали разработчики анкеты. Нет определенности в том, действительно ли вопросы отражают именно предполагавшиеся в анкетах индикаторы школьного климата. Часть суждений в опроснике составлены так, что большинство школьников выражают с ними согласие либо несогласие, не показывая различий в восприятии того, о чем задан вопрос. Для большинства суждений наблюдается несбалансированность категорий ответов, их неодинаковая наполненность. Предлагаются шаги по развитию инструмента. Факторы успеваемости учеников в школе является одной из ключевых тем в исследованиях образования. Набор этих факторов очень разнообразен: это и

характеристики ученика, и параметры учебного процесса, и особенности школы и ее окружения. На заре исследований в этой области преимущественное внимание уделялось именно характеристикам ученика, его семьи, района, в котором расположена школа. Позднее фокус переместился на свойства учителей и учебного процесса, в последние десятилетия исследователи все более пристально анализируют ежедневно происходящие в школе события, причем фиксируют не только объективные показатели учебной деятельности, но и социальные и психологические характеристики.

Одной из таких характеристик является школьный климат — невидимый, но ощущаемый всеми участниками элемент школьной жизни. Эмпирически установлено наличие связи школьного климата с образовательной деятельностью школьников, степенью вовлеченности школьников в учебу и учебными достижениями [MacNeil, Prater, Busch, 2009; Sherblom, Marshall, Sherblom, 2006], с уровнем выбытия школьников из учебного заведения, продолжением учебы в старших классах [Коулман, 2001] и другими академическими результатами. Школьный климат рассматривается как предиктор не только академических достижений, но и другого рода результатов обучения в школе — развития социальных навыков, уровня самооценки школьников, их эмоционального и психологического состояния [Shochet et al., 2006; Way, Reddy, Rhodes, 2007; Касаткина, Аксенова, 2013]. Интерес к школьному климату выходит за пределы сугубо исследовательских или управленческих задач, он важен также для родителей учеников, например при выборе школы. В европейских странах и США созданы центры изучения школьного климата, существует более сотни инструментов, предназначенных для его измерения на разных этапах обучения (в начальной, средней, старшей школе) и для разных участников образовательного процесса (педагогов, директоров, обучающихся и их родителей) с очень широким диапазоном применения результатов. Понятие «школьный климат» многогранно, в него включают самые разные характеристики школьной жизни, от объективных размеров и технического состояния школьного здания до субъективного восприятия внутришкольных отношений.

Соответственно разнообразны и инструменты для измерения этого свойства школьной жизни. Они различаются как по целям измерения, так и по набору измеряемых показателей школьного климата. Систематические исследования школьного климата берут начало в изучении климата в организациях. Результаты этих работ обусловили перенос понятия «климат организации» в контекст изучения школ, там же были заимствованы первые определения и инструменты. Другим источником послужили исследования эффективности школ, в которых анализировались факторы, отличающие более успешные школы от менее успешных. Развиваясь параллельно, эти две исследовательские традиции повлияли на теорию, методологию и инструменты измерения школьного климата. Измерение школьного климата можно разделить

на два направления. Рамки первого ограничиваются пределами внутришкольных исследований, где оценкой школьного климата занимаются школьные психологи или социальные педагоги [Богданова, 2008]. Созданные с этой целью русскоязычные методики для измерения школьного климата предназначены скорее для диагностики, чем для измерения с исследовательскими целями и сравнения школ между собой. В рамках второго подхода для оценки школьного климата зачастую используются данные масштабных международных исследований, например сравнительного мониторингового исследования качества математического и естественно-научного образования (Trends in Mathematics and Science Study, TIMSS)² или международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (Programme in International Students Assessment, PISA)³. Однако ни те ни другие инструменты не изучались с точки зрения качества измерения. Во-первых, не ставился вопрос о структуре выделенных факторов школьного климата — действительно ли вопросы в анкете могут быть сгруппированы в индексы? Во-вторых, в русскоязычной литературе не изучалось психометрическое качество вопросов, включаемых в анкеты, — действительно ли они дают возможность получить количественную оценку и дифференцировать школы по степени проявления тех или иных характеристик школьного климата?

Школьный климат — это духовное, интеллектуальное, развивающее наполнение образовательной среды и образовательного пространства, в котором и ребенок и педагог может испытывать единение познавательными и профессиональными способностями внутри и во вне школьной жизни.

Это единение складывается из того, как люди чувствуют себя в школе, каковы их общие нормы, ценности и цели, а также чувства, которые вызывает у учеников школьная среда со всеми ее элементами, и отношения между учениками и учителями, учеников друг с другом. Позитивный школьный климат включает нормы, ценности и ожидания, которые создают и поддерживают чувство физической, эмоциональной, социальной безопасности и тем самым способствуют обучению и личностному развитию школьников, помогают вырастить полноценных членов общества [Cohen et al., 2009]. Социально-психологические составляющие школьного климата, в отличие от формальных показателей, учитывать и изучать трудно, поскольку они не измеряются обычными единицами. Для измерения чувства эмоциональной связи со школой, учебной мотивации, уверенности в своих способностях освоить программу, отношений с учителями, агрессивности школьной среды требуются трудоемкие опросы учащихся по специально разработанным методикам. Школы отличаются по таким характеристикам, как квалификация учителей, наличие стимулов и наград за учебные достижения, академическая культура, уровень ответственности, который ожидается от школьников. Все эти условия формируются внутри школьного коллектива совместными усилиями взрослых и детей. Школы отличаются также социальным контекстом и контингентом

учащихся. Во всех странах при малом размере школы ученики чувствуют себя комфортнее, но в больших школах у них больше возможностей выбора активностей. Дети образованных и обеспеченных родителей обычно учатся лучше, но могут критически относиться к школе, нередко воспринимая такое критическое отношение от своих родителей. В связи с этим при исследовании и оценке школьного климата необходимо учитывать численность и социальный состав учеников. Начиная с 1960-х годов многие европейские и американские исследователи образования, психологи и социологи занимались созданием инструментов для измерения школьных характеристик с целью сравнения и улучшения школ [Halpin, Croft, 1962; Hoy, Tarter, Kottkamp, 1991; Goodenow, 1993; Rutter, 1982 и др.]. Эта работа продолжается и в настоящее время [Alodi, 2010; Vandyopadhyay, Cornell, Konold, 2009].

Разработано большое количество опросных инструментов, измеряющих различные аспекты школьного климата. В одних инструментах внимание сфокусировано в основном на школьниках, в других — не только на детях, но и на учителях и администрации школ как на агентах, формирующих образовательную среду. Однако, не существует подобного инструмента.

За основу могут взяты несколько наиболее распространенных зарубежных опросников, которые переведены и адаптированы к нашей действительности. Затем по сконструированному инструменту были проведены пилотные опросы школ. По результатам пилотных опросов инструмент был существенно переработан, после чего неоднократно применялся в исследованиях школ. Сводка проектов, в которых были использованы те или иные шкалы для оценки школьного климата, приводится в Приложении 2. При разработке данного инструмента были выбраны несколько параметров, которые в настоящее время считаются основными составляющими школьного климата и наиболее часто используются для его измерения. Сначала мы рассматриваем измеряемые конструкты в контексте мировой исследовательской литературы, а затем демонстрируем статистический анализ инструмента, валидность и эффективность шкал. В обзоре литературы рассмотрены в основном англоязычные источники, поскольку статей на эту тему крайне мало. Редкое исключение — недавно вышедшая в журнале «Вопросы Образования» статья Т.А. Чиркиной и Т.К. Хавенсон (2017) об истории понятия и подходах к определению школьного климата. Авторы рассматривают теоретические подходы к определению школьного климата в исторической перспективе, показывая, что концепция школьного климата возникла из двух источников: изучения климата в организациях и работ по выявлению факторов эффективности школы. В эмпирической части статьи авторы с помощью современных методик анализируют вопросы из опросника PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся — Programme for International Student Assessment, PISA), относящиеся к школьному климату. В заключение авторы отмечают, что исследование

школьного климата затруднено из-за отсутствия валидного и надежного инструмента, как индикаторы для измерения составляющих школьного климата:

Отношения с учителями

Отношение к школе в целом

Буллинг (агрессивность среды)

Академическая культура

Представления о своих способностях

Дисциплина

Разработанный нами инструмент измеряет шесть аспектов школьного климата: общее отношение к школе (чувство принадлежности и удовлетворенность школой); вовлеченность в учебный процесс (учебная мотивация и антишкольные настроения); отношения с учителями; представления о собственных способностях; школьная дисциплина; буллинг (агрессивная подростковая среда). Рассмотрим подробнее каждую из этих характеристик. Общее отношение к школе: чувство принадлежности

и удовлетворенность школой. Отношение к школе отражает эмоциональную и психологическую связь ученика со школой. Психологи используют понятие «чувство принадлежности» (*sense of belonging*), которое характеризует глубину и качество отношений индивида и группы или организации. Необходимость «принадлежать», основываясь на стабильных отношениях и поддерживать их благодаря регулярным контактам является фундаментальной мотивацией человека, которая может оказывать влияние на эмоциональное состояние и даже на когнитивные процессы. По этой причине чувство принадлежности является одним из ключевых аспектов в изучении социально-психологического климата школы. Чувство принадлежности может быть определено как эмоционально обусловленная необходимость быть членом какой-либо группы. Эта характеристика по отношению к школьному климату может быть применена как к учителям, так и к ученикам. Это субъективное восприятие своей принадлежности к коллективу, представление о себе как о части школы и уверенность в том, что тебя уважают и ценят [Goodenow, 1993; Goodenow, Grady, 1993]. Концептуальных разногласий в определении чувства принадлежности — как для сообщества в целом, так и для школы — практически нет. Для Макмиллана и Чевиса [McMillan, Chavis, 1986] принадлежность к сообществу включает чувство членства, ощущение возможности оказать влияние на членов сообщества, эмоциональную близость и удовлетворение психологических потребностей. Брик и Дрисколл [Bryk, Driscoll, 1988] утверждают, что школа как сообщество состоит из трех элементов — это разделяемые ценности, общие мероприятия и паттерн поддержания социальных связей. Конструкт Соломона и др. [Solomon et al., 1996] включает теплые взаимоотношения и возможность участвовать в установлении общих норм и в групповом принятии решений, это дает ощущение, что учеников ценят и признают компетентными [Battistich et al., 1995]. Финн [Finn, 1989] приходит к

заклучению, что, пока ученики не начинают в большой мере идентифицировать себя со школой (т.е. чувствовать себя ее частью), их академическая вовлеченность в учебу всегда будет крайне ограниченной. При этом важно чувство принадлежности учащихся как к классу, так и к школе в целом. Ученику, как и любому человеку, важно ощущать себя частью большой организованной социальной группы и пользоваться уважением в ней. Для оценки общего отношения к школе необходимо учитывать удовлетворенность учеников тем, что с ними происходит во время пребывания в школе. Многие современные инструменты для оценки социально-психологического климата включают блоки вопросов о том, нравятся ли ученикам школа, чувствуют ли они себя комфортно и безопасно [Alodi, 2010]. Удовлетворенность определяется исследователями как субъективная оценка качества школьной жизни, желание посещать занятия, удовольствие от проведенного времени и взаимодействия с окружающими [Huebner, 1994; Epstein, McPartland, 1976]. Общее отношение к школе оказывает влияние на формирование образовательных ценностей, мотивации и лояльности к школе [Goode- now, 1993; Huebner, 1994]. Этот фактор является одним из ключевых для оценки школьного климата. Мы протестировали в несколько этапов традиционные инструменты для его измерения и создали шкалу оценки общего отношения к школе, работающую в стране. Вовлеченность в учебный процесс. Еще одним аспектом школьного климата, влияющим на достижения и установки учащихся, является вовлеченность в обучение (school engagement, study involvement), которая в ряде исследований отождествляется с академической культурой (study culture, academic culture). Определяемое как уровень поведенческих, эмоциональных и когнитивных инвестиций ученика в обучение, понятие «вовлеченность в обучение» привлекло повышенное внимание исследователей, так как в этом концепте они видели возможное основание для противодействия снижению академической мотивации и успеваемости. Согласно наиболее общему определению вовлеченность — это максимальная включенность в какую-либо деятельность. В контексте школы вовлеченность характеризует объем усилий, прилагаемых для достижения поставленных целей. В случае учителей это их заинтересованность в академических успехах учащихся и объем оказываемого воздействия для достижения этой цели. В случае учеников вовлеченность в учебу — это их готовность усердно работать как на уроках, так и дома, выполнять дополнительные задания [Brutsaert, 2001]. По мнению ДиПаола и Хоя, в школе с высокой степенью вовлеченности перед учителями и учениками ставятся высокие, но достижимые цели, программы обучения серьезны и упорядочены, а школьники мотивированы на учебу и уважительно относятся к академическим успехам своих товарищей [DiPaola, Hoy, 2005]. Для оценки академической культуры исследователи используют разные инструменты: одни нацелены на измерение собственно вовлеченности, другие — на измерение противоположной характеристики, которая называется «антишкольные

настроения» (anti-school culture, sense of futility) [Van Houtte, Stevens, 2010]. Изучение оппозиционных настроений началось в 1970-е годы антропологами [Ogbu, 1978; Ogbu, 2004; Willis, 1977] с исследования ситуации среди этнических меньшинств в США и поведения молодых людей из рабочего класса в Англии. В обоих случаях исследователи отмечали, что подростки отвергают образование как ценность, так как не видят для себя никакой пользы от хорошей учебы. Для рабочей молодежи это связано с ориентацией на ручной труд, для которого образование не является необходимым. В случае с расовыми и этническими меньшинствами иноэтничные подростки также не видят шансов на социальную мобильность через образование и, не желая ассоциировать себя с большинством, формируют оппозиционную культуру, отвергая принятые в обществе социально одобряемые нормы и ценности. Исследователи полагали, что ученик мотивирован на учебу, когда есть надежда на престижную работу и более высокий социальный статус после успешного окончания школы. Однако эти ожидания систематически не оправдываются из-за множества барьеров, и среди меньшинства формируется убеждение, что образование не принесет им пользы. Так возникает оппозиционная культура, характеризующаяся отрицанием ценности образования. Термин Джона Огбю «оппозиционная культура» стали использовать американские исследователи образования для объяснения более низкой школьной успеваемости афроамериканских учеников по сравнению с их белыми сверстниками [Farkas, Lleras, Maczuga, 2002]. Среди современных исследователей антишкольных настроений выделяются бельгийские социологи. Они изучают аттитюды учеников из академически ориентированных и профессионально-технических образовательных учреждений и показывают, что тип школы значимо связан с антишкольными настроениями [Van Houtte, Stevens, 2010]. Исследователи придерживаются мнения, что этот показатель, измеренный на выборке учеников, отражает общешкольный уровень академической культуры, поскольку культура школы в целом достаточно стабильна на протяжении продолжительного времени и передается от одного поколения учеников к другому. Мы выделяем два основных компонента академической культуры: вовлеченность (готовность принимать участие в учебных делах) и антишкольные установки (представления о бесполезности образования). Для измерения уровня антишкольных настроений была использована адаптированная и сокращенная шкала бельгийских исследователей [Van Houtte, 2006; Van Houtte, Stevens, 2009]. Агрессивная среда в школе и буллинг. Различные формы агрессивного поведения проявляются во многих сферах жизни подростка: от взаимодействия внутри семьи до отношений со сверстниками в образовательных учреждениях. Проблема агрессивного поведения подростков в школе является очень серьезной, в последнее время ей уделяют все больше внимания исследователи и педагоги. Для обозначения агрессивного поведения в школе используют слово «буллинг» (калька с английского bullying, от слова bully — драчун, хулиган, задира). Зарубежные исследователи приводят данные о

распространенности агрессивного поведения в школьной среде: 60–70% учащихся оказываются вовлеченными в буллинг [Due, Holstein, 2008; Erginoz et al., 2015]; около 10% детей характеризуются устойчивым агрессивным поведением [Juvonen, Graham, 2014]. В немногочисленных российских работах отмечаются примерно такой же уровень его распространенности, а также плохая осведомленность учителей о буллинге и терпимость к нему со стороны взрослых [Солдатова, Золотова, 2011; Butovskaya et al., 2007; Гусейнова, Ениколопов, 2014; Bogolyubova et al., 2015]. Буллинг в школе может принимать различные формы. Агрессия может быть прямой (физические действия, угрозы, запугивание, оскорбления) и косвенной (распространение слухов, исключение из общения). Агрессивное поведение наносит вред психическому и физическому здоровью учеников, школьной дисциплине, приводит к снижению мотивации и общей академической успеваемости [Pöyhönen, Juvonen, Salmivalli, 2010; Nakamoto, Schwartz, 2010; Wang, Fredricks, 2014; Lereya et al., 2015; Matthews et al., 2017]. В современных исследованиях агрессии в школе буллинг рассматривается не как индивидуальный акт взаимодействия агрессора и его жертвы, а как отношения в контексте групп и групповых норм. Сверстники могут как содействовать, так и противостоять агрессивному поведению в адрес членов своих группы или класса. Общие для группы нормативные представления о допустимости агрессии оказывают влияние на индивидуальные представления, что, в свою очередь, влечет агрессивное поведение учащихся [Henry et al., 2000; Gini, 2006]. В связи с массовым распространением технологий и Интернета возник новый вид травли — так называемый кибербуллинг (cyberbullying). Это агрессивное поведение с использованием Интернета или других цифровых технологий, которое характеризуется причинением вреда или преследованием [Willard, 2007].

Термин «кибербуллинг» появился сравнительно недавно, наряду с ним также употребляются термины «интернет-запугивание», «интернет-издевательство», «онлайн-террор» и т.п. Большинство подростков, ставших жертвами кибербуллинга, не обращаются за помощью к взрослым, многие дети не знают, как бороться с травлей в Интернете [Солдатова, Зотова, 2011]. Ситуации, связанные с агрессивным поведением в подростковой среде, как в реальной жизни, так и в Интернете могут долго оставаться незамеченными взрослыми, поскольку о них не рассказывают ни агрессоры, ни жертвы, до тех пор, пока ситуация не перейдет в стадию, угрожающую физическому и психическому здоровью ребенка. В связи с этим очень важно иметь инструмент, который может зафиксировать даже небольшие проявления агрессии среди молодых людей. В настоящее время широко применяется методика выявления буллинга, разработанная норвежским исследователем Даном Ольвеусом, — «Olweus Bullying Questionnaire»

1. Она используется во многих внутри- страновых исследованиях, а также в международном сравнительном исследовании «Health Behaviour in School-aged

Children» (HBSC). Опросник Ольвеуса не просто выявляет распространенность буллинга, но и выделяет отдельные формы агрессии (включая кибербуллинг), места столкновения с буллингом, продолжительность, установки и чувства школьников относительно агрессивного поведения со сверстниками

2. HBSC для американской выборки школьников вводит специальные вопросы на определение буллинга по расовому признаку (цвет кожи, раса) и вероисповеданию³. HBSC — один из немногих примеров обстоятельного изучения агрессивного поведения подростков в российских школах. Это международное сравнительное исследование проводится при поддержке Всемирной организации здравоохранения в 45 странах мира. Данные HBSC собираются раз в четыре года, они включают информацию о семейном и социальном положении, об образовательной среде и многих других аспектах, способных оказать влияние на состояние здоровья и благополучие детей и подростков в возрасте 11, 13 и 15 лет⁵. Безопасности школьной среды отводится отдельный блок вопросов, составленный на основе международной методики «Olweus Bullying Questionnaire». В свободном доступе находятся данные за три периода исследования. В 2001 г. в нем приняли участие 8037 российских школьников, в 2005 г. — 8231, в 2009 г. — 5174 российских школьника⁶. Разработанный нами на основе «Olweus Bullying Questionnaire» инструмент для оценки уровня агрессивности школьной среды измеряет три варианта проявления социальной агрессии: столкновение с агрессией в адрес одноклассников, столкновение с агрессией в адрес самого подростка, столкновение с агрессией в социальных сетях. При этом учитываются проявления разных форм буллинга: от физических действий до группового исключения. Собранный таким образом информация о поведении подростков дает точное представление о распространенности социальной агрессии в подростковых группах и позволяет оценить, насколько безопасен для учеников климат школы. Инструмент был протестирован на учащихся колледжей /техникумов и школ [Иванюшина, Титкова, Александров, 2016; Титкова, Александров, Иванюшина, 2016]. Отношение к учителям. Учителя играют ключевую роль на протяжении всего периода школьной жизни ребенка. Они организуют и поддерживают академическое и социальное развитие детей, создают социально-психологический климат в школьном коллективе [Baker, Grant, Morlock, 2008; Bronfenbrenner, 1979]. Процессы преподавания и обучения взаимосвязаны и неотделимы от личных отношений между учителями и учениками.

⁵ Информация из: «2013/14 International Report: Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being»; «2009/10 International Report: Social determinants of health and well-being among young people».

⁶ Данные доступны по ссылке: <<http://www.uib.no/en/hbscdata>>. К данным за 1993 г. доступ предоставляется по предварительному запросу.

Чем доверительнее и лучше взаимоотношения педагога и учащегося, тем более комфортным будет пребывание в школе. Ученики чувствуют себя более комфортно в школах, в которых учителя проявляют заботу, уважение и оказывают эмоциональную поддержку. Если доверие и взаимоотношения с преподавателями находятся на высоком уровне, то у учащихся повышаются самооценка [Hoge, Smit, Hanson, 1990], академическая успеваемость, формируются положительные отношения со сверстниками, возрастают мотивация и уровень ответственности детей, даже снижается уровень агрессивного поведения [Gregory, Thompson, 2010; Gregory, Henry, Schoeny, 2007]. И наоборот, в школах, в которых взаимопонимание между учениками и учителями отсутствует, существуют проблемы с дисциплиной и рискованное поведение подростков [Thapa et al., 2013]. Оценка отношения школьников к учителям включает вопросы о дружелюбии, вежливости, справедливости, готовности педагогов помогать, а также мнение детей о том, насколько хорошо их учат. Эти или подобные вопросы входят в большое количество комплексных исследований социально-психологического климата школ [Bradshaw et al., 2014; Osterman, 2000; Battistich, Hom, 1997]. Кроме этого, существуют хорошо проработанные, эмпирически и теоретически обоснованные европейские и американские инструменты, нацеленные исключительно на оценку восприятия учениками учителей [Marsh, 1991]. Разрабатывая индикаторы для оценки взаимоотношения с учителями, мы обращались сразу к нескольким методикам, наиболее подходящим для российской действительности: «Measures of Effective Teaching» (MET); «Students' Evaluations of Educational Quality» (SEEQ), «Programme for International Student Assessment» (PISA). Утверждения для оценки взаимоотношений с учителями были отобраны исследователями и экспертами, переведены на русский язык, прошли апробацию и используются в методике оценки качества школы. Самооценка собственных сил по учебным предметам. При исследовании климата школы учитывается еще одна характеристика — уверенность учеников в собственных силах при решении учебных задач. Понятие «уверенность учащегося в своих силах» ввел социальный психолог Герберт Марш. Он определил его как «представление индивида о себе, формируемое под влиянием опыта и среды» [Marsh, Shavelson, 1985]. Уверенность в своих силах тесно связана с успехами школьника в рассматриваемой области, причем связь эта направлена в обе стороны: чем выше оценки по алгебре, тем увереннее чувствует себя ученик при решении математических задач, и наоборот, чем выше уверенность в своих силах по математике, тем лучше будут результаты теста. На эту характеристику также влияют учебные достижения окружения ученика, т.е. его одноклассников или даже всей школы. Концепт уверенности в своих силах лег в основу модели, известной как «эффект большой рыбы в маленьком пруду» (big fish — little pond effect), в которой сопоставляется влияние класса или школы и индивидуальных образовательных достижений на представления о своих возможностях [Marsh,

Parker, 1984; Marsh et al., 1995; Marsh, Kong, Hau, 2000]. Успеваемость на индивидуальном уровне (т.е. собственные успехи ученика) положительно влияет на представление о себе, тогда как средняя успеваемость на уровне класса или школы оказывает отрицательный эффект на самооценку. Чем выше общий уровень, с которым сравнивает себя ученик, тем выше требования к себе и, соответственно, ниже представление о своих успехах и способностях. Измерение уверенности в своих силах регулярно включается в международные сравнительные исследования школьного образования: TIMSS («Trends in International Mathematics and Science Study»), PIRLS («Progress in International Reading Literacy Study»), PISA («Programme for International Student Assessment»). В нашем инструменте уверенность в своих силах измерялась для двух типов предметов — гуманитарных и математических. За основу был взят опросный инструмент Марша — Шавелсона ASDQII («Academic Self-Description Questionnaire II»). Авторы методики показали, что уверенность в своих силах является доменно-специфической, по-этому важно измерить самооценку хотя бы в двух разных сферах. Вопросы для оценки собственных сил по математике и гуманитарным предметам были взяты из англоязычного источника и переведены на русский, прошли апробацию и уже использовались нами в опросах школ, анализе мотивации и факторов образовательных успехов школьников. Дисциплина в школе. Дисциплина в школе является важным аспектом взаимодействия учителей и учеников. Ее уровень связан с климатом в школе, в частности с показателями агрессии и виктимизации [Banzon-Librojt, Garabiles, Alampay, 2017], с уровнем учебной мотивации и успеваемостью [Green et al., 2012].

Важной составляющей школьных требований и условием успешного освоения школьных предметов является выполнение домашних заданий. Неоднократно выявлялась связь между школьным климатом (отдельными его характеристиками) и готовностью учеников работать дома над школьными заданиями, определяемой по тому, сколько сил или времени ученик тратит на выполнение упражнений дома; насколько хорошо или плохо он готовится к урокам. Регулярная подготовка дома повышает успеваемость ученика и результативность его итоговых тестов и экзаменов [Cooper et al., 1998]. Тем не менее в некоторых работах обнаружена лишь слабая связь между временем, затраченным на выполнение домашних заданий, и успеваемостью учеников. Важным оказывается не просто количество потраченного времени, а эффективность занятий, т.е. выполнение всех заданных упражнений полностью, завершение работы [Trautwein, Koller, 2003; Trautwein, 2007]. Ученики с высоким уровнем академической мотивации с интересом включаются в происходящее на уроках, выполняют домашние задания и лучше учатся [Green et al., 2012].

Негативные взаимоотношения с учителями и низкий уровень академической мотивации становятся причиной прогулов и нарушений правил в школе [Attawood, Croll, 2006; Reid, 2005]. Пропуски уроков — один из

предикторов выбывания или отчисления ученика [Vallerand, 2007; Reid, 2005]. Поэтому было решено включить в наш инструмент вопросы о нарушениях школьных правил, связанных с учебным процессом.

Дисциплину в школе мы оценивали через частоту нарушений (опоздания на уроки, пропуски занятий, шум на уроке, невыполнение домашних заданий). В целом мы рассматриваем, насколько в данных школе или классе принято нарушать школьные правила. В наших первых версиях инструмента вопросы на оценку дисциплины были сформулированы таким образом, чтобы ученик называл частоту нарушений, совершенных им самим. Мы спрашивали, сколько раз за последнее время он был не готов к уроку, опаздывал, пропускал занятия. Позже было принято решение оценивать и то, насколько ученикам комфортно учиться, бывают ли ситуации, когда шум в классе или чьи-то опоздания мешают заниматься. Таким образом, мы разработали два блока вопросов для оценки школьной дисциплины. В первом блоке ученик называет частоту нарушений, совершенных им. Во втором — дает оценку состоянию дисциплины в классе и тому, мешает ли ему нарушение дисциплины одноклассниками учиться, отвлекает ли от уроков.

3. Методические рекомендации по оценке школьного климата

Семинар практикумы для проведения родительских собраний

1. «Эмоциональный интеллект (эи) как предиктор успешной коммуникации в условиях образовательной среды»

Цели:

1. Расширить круг психолого-педагогических знаний по проблеме эмоционального интеллекта и его развития.
2. Активизировать процесс самопознания и понимания других людей, развивать способность к эмпатии, толерантность, сензитивность.
3. Способствовать профилактике эмоционально-личностных нарушений детей.

Задачи:

1. Проанализировать понятие «жизненная успешность», ее слагаемые.
2. Ознакомить с понятием «эмоциональный интеллект», видами эмоционального интеллекта, показать его роль в психологическом благополучии и успешности в жизни.
3. Уточнить представления родителей о наиболее благоприятных возрастных периодах развития эмоционального интеллекта.
4. Развивать эмоциональный словарь: умение осознавать и вербализировать эмоции; навыки асертивного поведения.
5. Ознакомить с понятиями «алекситимия» и «аддикции» как отрицательного полюса ЭИ.
6. Ознакомить с приемами и инструментами развития эмоционального интеллекта младших школьников.

Продолжительность занятия: 60 мин.

Оборудование и материалы: просторное помещение, доска, проектор, разноцветные стикеры, ручки, карандаши, фломастеры.

Демонстрационный материал:

электронная презентация «Эмоциональный интеллект (ЭИ) как предиктор успешной коммуникации в условиях образовательной среды».

Раздаточный материал:

листы формата А3, карточки-полоски к упражнению «Слагаемые жизненного успеха»; листы формата А4 к упражнению «Эмоциональный словарь»; памятка «Асертивное поведение. Техника «Я-высказывание: как сделать, чтобы вас услышали»; МАК, настольные игры, комплекты наглядных пособий; памятка «Критерии, отличающие людей с высоким уровнем ЭИ».

План занятия:

Наименование части занятия	Структура занятия	Содержание занятия
I. Вводная часть.	Введение в тему занятия. Вступительное слово	

II. Основная часть. Информационно-практический блок (в сопровождении электронной презентации)

1. Упражнение: «Слагаемые жизненного успеха».

2. Понятие и структура ЭИ, его роль в психологическом благополучии и успешности в жизни.

3. Внутрличностный компонент ЭИ: упражнение «Эмоциональный словарь»

4. Межличностный компонент ЭИ: упражнение «Три ответа» (работа с памяткой «Ассертивное поведение. Техника «Я-высказывание»: как сделать, чтобы вас услышали»).

5. Сензитивные периоды развития ЭИ.

6. Алекситимия и аддикции – отрицательный полюс ЭИ.

7. Приемы и инструменты развития ЭИ в младшем школьном возрасте.

III. Заключительная часть. Подведение итогов занятия

1) Заключительное слово.

2) Выдача памятки «Критерии, отличающие людей с высоким уровнем ЭИ».

Ход занятия: Родители делятся на 4 группы по цвету предложенных стикеров по 5-6 человек в группе.

I. **Вводная часть.**

Результаты психологических исследований в середине 90-ых годов XX века изменили взгляды на природу личностного и жизненного успеха, и развития человеческих способностей. Известные зарубежные ученые, проводившие исследования в этой области, утверждали, что именно (...) становится ключевым критерием отбора персонала на важные позиции в организациях, именно (высокий ...) отличает «социальную звезду» от обычного работника, именно эти особенности определяют конкурентоспособность человека для будущих свершений. Новый критерий больше всего интересуется наши личностные качества (О каком понятии идет речь?!).

II. **Основная часть:** информационно-практический блок (в сопровождении электронной презентации)

1. Упражнение «Слагаемые жизненного успеха» (автор Васильева Г.Д.)

Цель: анализ понятия «жизненная успешность»

Раздаточный материал:

- лист формата А3 с названием «Слагаемые жизненного успеха», клей;
- набор карточек-полосок, входящих в структуру эмоционального интеллекта (личностные качества/умения/способности), например, толерантность, ассертивность и т.п.,

- карточки-полоски, с понятиями (качествами), не относящиеся к эмоциональному интеллекту: абстрактный интеллект, креативность, интеллектуальные способности, познавательная активность, глубокие разносторонние знания и т.п.

Ход упражнения: Родители работают в группах по 5-6 человек. Ведущий предлагает отобрать те карточки-полоски, которые, по мнению родителей, способствуют личностному и жизненному успеху и проранжировать их. Родители могут дополнить этот перечень, дописав другие качества/умения. (Карточки-полоски наклеиваются в порядке ранга на лист. Готовые работы вывешиваются для всеобщего обозрения. Ведущий обобщает результаты работы всех групп заключением о том, что неким объединяющим понятием для всех этих проявлений (толерантность, эмпатия, асертивность, саморегуляция и др.) служит ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ интеллект (EI).

2. Понятие и структура эмоционального интеллекта, его роль в психологическом благополучии и будущей успешности в жизни

Совершенство логического мышления и кругозора ребенка еще не является залогом его будущей успешности в жизни. Гораздо важнее, чтобы ребенок овладел способностями эмоционального интеллекта. Развитию эмоционального интеллекта уделяется не так много внимания, как, например, успеваемости, но исследования говорят о том, что предсказать успешность человека в жизни позволяет как раз эмоциональный интеллект, а вовсе не коэффициент умственного развития.

Эмоциональный интеллект это, в первую очередь, умение осознавать свои эмоции, а также умение анализировать эмоции других людей и контролировать свои собственные. Это умение очень важно в современном мире, когда для достаточно успешной жизни ребенку необходимо будет взаимодействовать с другими людьми.

Развитость эмоционального интеллекта оказывает влияние на процесс социально-психологической адаптации личности, способствует формированию благоприятных взаимоотношений с окружающими людьми. Исследователи установили, что около 80 % успеха в социальной и личной сферах жизни определяют именно уровень развития эмоционального интеллекта и лишь 20% всем известный IQ – коэффициент интеллекта, измеряющий степень умственных способностей человека (Й. Б. Тайлакер, У. Визингер).

По мнению Д.В. Люсина, эмоциональный интеллект – это способность к пониманию своих и чужих эмоций и управление ими. Согласно модели эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, в структуру эмоционального интеллекта входят 2 компонента:

1) Внутриличный (способность управлять собой, т.е. осознание, понимание и способность выражать свои эмоции и управлять ими). Внутриличный компонент образуют такие качества как: осознание своих чувств; самооценка; уверенность в себе; ответственность; терпимость; самоконтроль; активность; гибкость; заинтересованность; открытость новому опыту; мотивация достижения; оптимизм.

2) Межличностный или социальный, т.е. способность управлять отношениями с людьми. Межличностный (социальный аспект) образуют

следующие компоненты: коммуникабельность; открытость; эмпатия; способность учитывать и развивать интересы другого человека; уважение к людям; способность адекватно оценивать и прогнозировать межличностные отношения; умение работать в команде.

На формирование эмоционального интеллекта влияет развитие таких личностных свойств, как: эмоциональная устойчивость, положительное отношение к себе, внутренний локус контроля (готовность видеть причину происходящих событий в себе, а не в окружающих людях и случайных факторах), эмпатия (способность к сопереживанию). Таким образом, развивая эти качества ребенка можно повысить уровень его эмоционального интеллекта.

3. Внутрличностный компонент ЭИ

Главенствующую роль в приспособительных возможностях человека играет внутрличностный эмоциональный интеллект. Самоконтроль, осознанность и понимание эмоций – основы эмоционального интеллекта. Ребенок с высоким уровнем эмоционального интеллекта:

- лучше управляет своими чувствами;
- может справиться с напряженными ситуациями;
- стремится понимать других;
- может создать крепкую дружбу;
- растет уверенным, ответственным и успешным;
- умело подходит к созданию межличностных отношений.

Первыми «кирпичиками» внутрличностного аспекта эмоционального интеллекта является осознание, понимание и называние своих эмоций. Мы должны научиться понимать и принимать свои эмоции до того, как сможем контролировать и выражать их. Богатый эмоциональный словарь является одним из признаков развитого эмоционального интеллекта. Насколько богат. Ваш эмоциональный словарь? (Упражнение «Эмоциональный словарь») (см. Приложение 3).

4. Межличностный компонент ЭИ

Как было сказано ранее, структурным компонентом эмоционального интеллекта также является и межличностный компонент. Основными «кирпичиками» межличностного компонента эмоционального интеллекта является умение выбирать адекватные способы общения, умение ориентироваться в социальных ситуациях общения, ассертивность.

Оставаться искренним и не обижать людей, с которыми общаешься, особенно трудно, когда нужно высказать негативное к ним отношение. Когда мы считаем, что наши права, чувства или потребности проигнорированы или нарушены другими, мы можем выбрать один из трех видов поведения: пассивный, агрессивный или ассертивный. Слово – могучая сила, это всем известно. Одним словом, можно полностью изменить отношение человека к себе, наладить дружеское общение или превратить в злейшего врага. Одной, из

такой секретных связок, считается «Я» и «Ты», которые в одной и той же ситуации могут работать абсолютно по-разному.

«Я-высказывание» – это психологический термин, подразумевающий особенную формулировку словесной реакции на действия другого человека с помощью упора на свои мысли и чувства. В противовес им идут «Ты-высказывания», когда говорящий упоминает только поступки оппонента.

(Упражнение «Три ответа» - Работа в группах с памяткой «Ассертивное поведение. Техника «Я-высказывание: как сделать, чтобы вас услышали») (Приложение 4-6).

5. Сензитивные периоды развития ЭИ

Формирование эмоционального интеллекта начинается в дошкольном возрасте и продолжается в младшем школьном возрасте, поскольку в эти периоды идет активное эмоциональное становление детей, совершенствование их самосознания, способности к рефлексии и децентрации (умения встать на позицию партнера, учитывать его потребности и чувства).

Этот возрастной диапазон благоприятен для развития и коррекции эмоциональной сферы, так как в это время формируются межличностные отношения в среде сверстников; стремительно развиваются вербальные и невербальные средства общения; осваиваются новые социальные роли; устанавливается эмоциональный контакт с новыми учителями и «чужими» взрослыми и сверстниками; расширяются социальные связи через систему дополнительного образования; игра как средство развития и форма досуга сохраняет свое ведущее значение, что позволяет использовать ее для развития эмоциональной сферы.

Тем не менее, работа по расширению эмоционального интеллекта целесообразна и с подростками, которые отличаются высокой сензитивностью и гибкостью всех психических процессов, а также глубоким интересом к сфере своего внутреннего мира. Подростковый возраст – период, когда межличностное общение становится особенно важным и приобретает статус ведущего типа деятельности.

По своим особенностям эмоциональный интеллект является важной характеристикой человека, которая может развиваться на протяжении всей жизни, что позволяет, согласно современному подходу непрерывного развития личности, рассматривать его как метакомпетенцию.

6. Алекситимия и аддикция как отрицательный полюс ЭИ

Ответ на вопрос «Почему так важно развивать эмоциональный интеллект?», (в частности, внутриличностный аспект), дают многочисленные исследования ученых, свидетельствующих о том, что низкий уровень эмоционального интеллекта способен привести к закреплению комплекса качеств, названного алекситимией.

Алекситимия – затруднение в осознании и определении собственных эмоций – повышает риск возникновения психосоматических заболеваний у

детей и взрослых. Невыраженная (необозначенная вербально) эмоция, возникшая под влиянием разного рода конфликтов и стрессов, соматизируется, как бы «оседает» на каком-либо органе человеческого тела, что, в конце концов, приводит организм к заболеванию. В зрелом возрасте под давлением неотработанных эмоций ослабевает иммунитет и, как следствие, возникают психосоматические заболевания. Инсульты и инфаркты, ишемическая болезнь сердца и сахарный диабет, бронхиальная астма и язвенный колит – вот далеко не полный перечень психосоматических заболеваний лиц, которых не научили выражать свои эмоции.

Алекситимия, а также аддикция (зависимость от чего- или кого-либо) являются антиподами положительного полюса эмоционального интеллекта, лежащими от него на противоположном конце шкалы. Низкая самооценка, неуверенность в себе, чувство вины и стыда переполняют внутренний мир алекситимов и аддиктов, лишая их возможности радоваться жизни.

Таким образом, умение разбираться в собственных чувствах, управлять ими является личностным фактором, укрепляющим психологическое и соматическое здоровье ребенка.

7. Приемы и инструменты развития эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте

Учащиеся младшего школьного возраста, как правило, испытывают трудности, связанные с недостаточным умением осознавать, анализировать, выражать словами свои эмоции, переживания. В этой связи, полезными окажутся приемы развития эмоционального интеллекта (см. Приложение 7). Кроме того, одним из инструментов развития эмоционального интеллекта младшего школьника могут быть метафорические ассоциативные карты и настольные игры. Для решения задач развития эмоционального интеллекта учащихся возможно использование некоторых наборов МАК и настольных игр, содержание которых отвечает следующим критериям:

- направленность на формирование умения называть, распознавать, выражать с помощью экспрессии эмоциональные состояния, как свои, так и других людей) (МАК «Исцеление Внутреннего ребенка», «Котейка», «Терапия счастьем», игра «Злой, веселый, грустный», «Азбука настроений», «Угадай эмоцию» и др.);
- направленность на формирование умения работать в группе (команде), умения взаимодействовать (не только руководить, но и подчиняться, «болеть» за другого, сопереживать команде, партнерам), (игра «Семейка Гномс», «Лепешка»; «Опасности волшебного леса»);
- с наличием соревновательных ситуаций для развития эмоциональной саморегуляции (адекватно реагировать в ситуации выигрыша и проигрыша – своего и партнеров по игре) (игры: «Угадай эмоцию», «Черепашьи бега, «Семейка Гномс»).

Также инструментом развития эмоционального интеллекта могут быть комплекты наглядных пособий (для дошкольных учреждений и начальной школы): демонстрационный материал «Чувства. Эмоции», «Я и мое поведение», «Моя семья», «Я и другие» (Фесюкова Л.Б.). (Ведущий демонстрирует вышеуказанные МАК, настольные игры, комплекты наглядных пособий на слайдах электронной презентации, или их бумажный вариант).

Использование вышеназванных наборов МАК и игр, дидактического материала позволяет быстро устанавливать и поддерживать психологический контакт с ребенком, развивать разные компоненты эмоционального интеллекта и социальные чувства, креативность, отслеживать психоэмоциональное состояние.

III. Заключительная часть Заключительное слово

Умение понимать и принимать свои эмоции, эмоции других людей, быть ответственным за выражение своих эмоций в обществе и многое другое позволит ребенку конструктивно разрешать любые проблемы. Если ребенок не научится распознавать свои и чужие эмоции, контролировать и корректировать собственное поведение, то это может крайне негативно сказаться не только на процессе его социализации в дошкольном и школьном возрасте, но и на психологическом здоровье и дальнейшей жизни в целом. Все это дает основание рассматривать эмоциональный интеллект как внутренний ресурс личности (Приложение 8) и в качестве одного из факторов успешности человека в личной и профессиональной сфере.

Фундамент личности ребенка закладывается в семье, которая является первой школой воспитания его нравственных чувств, навыков социального поведения. Семья, являясь первым источником взаимодействия ребенка с социумом, может определенным образом повлиять на развитие эмоционального и социального интеллекта, но для этого родители должны сами обладать соответствующей психологической культурой в этом направлении. (Выдача памятки «Критерии, отличающие людей с высоким уровнем ЭИ») (Приложение 9).

2. Семинар-практикум «возможности использования мак и настольных игр для развития эи учащихся начальных классов»

Цели:

1. Расширить круг психолого-педагогических знаний по проблеме эмоционального интеллекта и его развития.
2. Активизировать процесс самопознания и понимания других людей, развивать способность к эмпатии, толерантность, сензитивность.
3. Способствовать профилактике эмоционально-личностных нарушений детей.

Задачи:

1. Сформировать представление о функциях эмоционального интеллекта в структуре психологической культуры личности.
2. Рассмотреть теоретические модели ЭИ как ориентира развития компонентов эмоционального интеллекта ребенка.
3. Ознакомить с результатами диагностики уровня развития компонентов ЭИ учащихся.
4. Ознакомить с инструментами развития эмоционального интеллекта младших школьников.

Продолжительность занятия: 50 мин.

Оборудование и материалы: просторное помещение, доска, проектор.

Демонстрационный материал: электронная презентация «Возможности использования МАК и настольных игр для развития ЭИ учащихся начальных классов».

Раздаточный материал: результаты диагностики уровня развития компонентов ЭИ учащихся; МАК, настольные игры, комплекты наглядных пособий.

План занятия:

Наименование части занятия.	Структура занятия.	Содержание занятия
I. Вводная часть	Введение в тему занятия	Вступительное слово
II. Основная часть	Информационно-практический блок (в сопровождении электронной презентации)	
	1. Функции эмоционального интеллекта в структуре психологической культуры личности.	
	2. Теоретические модели ЭИ как ориентир развития компонентов эмоционального интеллекта ребенка.	
	3. Ознакомление с результатами диагностики компонентов эмоционального интеллекта учащихся.	
	4. Возможности использования МАК и настольных игр для развития компонентов ЭИ учащихся начальных классов:	
	• демонстрация наборов МАК и настольных игр, комплектов наглядных пособий;	
	• упражнения «В деревне Котофеево», «Эмоциональное домино», «Модели поведения»	
III. Заключительная часть	Подведение итогов занятия	Заключительное слово.

Ход занятия: Родители делятся на 4 группы по цвету предложенных стикеров по 5-6 человек в группе.

I. Вводная часть. Вступительное слово

В настоящее время все больше вызывает к себе интерес проблема связи чувств и разума, эмоционального и рационального, их взаимодействия и взаимовлияния. Эмоциональный интеллект – это явление, которое объединяет в себе умение различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению.

Особую актуальность развитие эмоционального интеллекта приобретает в младшем школьном возрасте, поскольку в этот период идет активное эмоциональное становление детей, совершенствование их самосознания, способности к рефлексии и децентрации (умения встать на позицию партнера, учитывать его потребности и чувства).

II. Основная часть: информационно-практический блок (в сопровождении электронной презентации)

1. Функции эмоционального интеллекта в структуре психологической культуры личности

На мировом экономическом форуме, прошедшем в январе 2017 г. в Давосе (Швейцария) был представлен перечень из десяти ключевых (самых востребованных) компетенций человека на рынке труда, которые будут востребованы к 2020 г. в рамках Четвертой индустриальной революции. Один из пунктов перечня – компетенция эмоциональный интеллект, отсутствовавшая в предыдущем аналогичном перечне. Это нововведение неслучайно: понимание эмоций и управление ими чрезвычайно важны в социальном взаимодействии и в профессиональной деятельности любого человека. С.В. Щербаковым выделены функции эмоционального интеллекта в структуре психологической культуры личности (см. Приложение 10). По своим особенностям эмоциональный интеллект является важной характеристикой человека, которая может развиваться на протяжении всей жизни, что позволяет, согласно современному подходу непрерывного развития личности, рассматривать его как метакомпетенцию.

2. Теоретические модели эмоционального интеллекта как ориентир развития компонентов эмоционального интеллекта ребенка

Область изучения эмоционального интеллекта является сравнительно молодой. Впервые термин «эмоциональный интеллект» был употреблен в 1990 году Дж. Мейером и П. Саловеем. Однако сегодня этой проблемой занимаются специалисты уже по всему миру. Среди них Р. Бар-Он, К. Кеннон, Л. Моррис, Э. Ориоли, Д. Карузо, Д. Голман, А. Савенков, Н. Нарикбаева и другие.

В разное время сторонники различных психологических школ по-своему трактовали понятие «эмоциональный интеллект» как ряд способностей. Специалисты по детской одаренности неоднократно подчеркивали, что для образовательной практики наиболее продуктивны многофакторные теоретические модели (А.М. Матюшкин, К. Хеллер и др.).

В образовании ценятся не столько строго выверенные простые ясные схемы, сколько максимально подробно детализированные теоретические конструкции, содержащие множество различных структурных элементов, высвечивающих и характеризующих максимально большее количество граней рассматриваемого психического явления. В этой связи представляют интерес теоретические модели эмоционального интеллекта и социальной компетентности признанные классическими (Р. Бар-Он, А.И. Савенков, Д.В. Люсин). Выделенными составляющими можно руководствоваться в воспитании, обучении, развитии личности ребенка (Приложение 11-13). Сходство разных моделей ЭИ заключается в выделении способности человека распознавать и регулировать эмоциональное состояние как собственное, так и окружающих, а также в стремлении к успешному социальному взаимодействию.

3. Ознакомление с результатами диагностики ЭИ учащихся

Методика диагностики подбирается с учетом возраста учащихся (Приложение 14-15).

4. Возможности использования МАК и настольных игр для развития компонентов ЭИ учащихся начальных классов

Как было сказано ранее, особую актуальность развитие эмоционального интеллекта приобретает в младшем школьном возрасте. Этот возрастной диапазон благоприятен для развития и коррекции эмоциональной сферы, так как в это время формируются межличностные отношения в среде сверстников; стремительно развиваются вербальные и невербальные средства общения; осваиваются новые социальные роли; устанавливается эмоциональный контакт с новыми учителями и «чужими» взрослыми и сверстниками; расширяются социальные связи через систему дополнительного образования; игра как средство развития и форма досуга сохраняет свое ведущее значение, что позволяет использовать ее для развития эмоциональной сферы.

Кроме того, исследования ученых, свидетельствуют о том, что низкий уровень эмоционального интеллекта способен привести к закреплению комплекса качеств, названного алекситимией – затруднение в осознании и определении собственных эмоций, что повышает риск возникновения психосоматических заболеваний у детей и взрослых. Таким образом, умение разбираться в собственных чувствах и управлять ими является личностным фактором, укрепляющим психологическое и соматическое здоровье ребенка.

Учащиеся младшего школьного возраста, как правило, испытывают трудности, связанные с недостаточным умением осознавать, анализировать, выражать словами свои эмоции, переживания. В этой связи одним из инструментов развития эмоционального интеллекта младшего школьника могут быть метафорические ассоциативные карты и настольные игры. Метафорические ассоциативные карты (МАК) – особый вид арт-терапии, основывающийся на принципах и постулатах проективных методик, активно

развивающееся современное и актуальное направление практической психологии.

Для развития компонентов ЭИ, взяв за основу составляющие теоретических моделей эмоционального интеллекта и социальной компетентности, возможно использование некоторых наборов МАК и настольных игр, содержание которых отвечает следующим условиям:

- направленность на формирование умения называть, распознавать, выражать с помощью экспрессии эмоциональные состояния, как свои, так и других людей) (МАК «Исцеление Внутреннего ребенка», «Котейка», «Терапия счастьем», игра «Злой, веселый, грустный», «Азбука настроений», Угадай эмоцию» и др.);
- направленность на формирование умения работать в группе (команде), умения взаимодействовать (не только руководить, но и подчиняться, «болеть» за другого, сопереживать команде, партнерам), (игра «Семейка Гномс», «Лепешка»; «Опасности волшебного леса»);
- с наличием соревновательных ситуаций для развития эмоциональной саморегуляции (адекватно реагировать в ситуации выигрыша и проигрыша – своего и партнеров по игре) (игры: «Угадай эмоцию», «Черепашьи бега, «Семейка Гномс»).

Также инструментом развития эмоционального интеллекта могут быть комплекты наглядных пособий (для дошкольных учреждений и начальной школы): демонстрационный материал «Чувства. Эмоции», «Я и мое поведение», «Моя семья», «Я и другие» (Фесюкова Л.Б.). (Ведущий демонстрирует вышеуказанные МАК, настольные игры, комплекты наглядных пособий на слайдах электронной презентации, или их бумажный вариант, показывает ряд упражнений с МАК) (Приложение 16-17).

Использование вышеназванных наборов МАК и игр, дидактического материала позволяет быстро устанавливать и поддерживать психологический контакт с ребенком, развивать разные компоненты эмоционального интеллекта и социальные чувства, креативность, отслеживать психоэмоциональное состояние.

III. Заключительная часть. Заключительное слово.

Умение понимать и принимать свои эмоции, эмоции других людей, быть ответственным за выражение своих эмоций в обществе и многое другое позволит ребенку конструктивно разрешать любые проблемы. В играх ребенок находит много общего с другими детьми, тем самым подготавливая себя к общению во взрослой жизни, приобретаем навыки общения не только с друзьями, но и с противниками.

Таким образом, метафорические ассоциативные карты и настольные игры, обуславливающие взаимодействие, в котором нужно общаться, договариваться, сотрудничать, работать в команде, искать компромиссное решение

способствуют эмоциональному развитию, а значит, влияют на уровень эмоционального интеллекта.

Улучшение эмоционального интеллекта должно быть направлено на повышение уровня развития его компонентов. При гармоничной работе каждого из них будет обеспечен высокий уровень ЭИ в целом.

3. Семинар-практикум «родительские установки и их влияние на развитие детей (для родителей учащихся начальной школы)

Цели:

1. Расширить круг психолого-педагогических знаний по проблеме семейного воспитания, родительских установок.

2. Активизировать процесс самопознания, самосовершенствования, сознательного поиска наиболее эффективных средств и методов педагогического воздействия.

3. Способствовать профилактике дисгармоничного семейного воспитания.

Задачи:

1. Ознакомить с теорией трансактного анализа Э. Берна.

2. Развивать навыки аутопсиходиагностики состояний личности (по Э. Берну).

3. Упражнять в анализе и определении негативных родительских установок, их отрицательного влияния на развитие личности ребенка.

4. Формировать желание использовать принципы личностно-ориентированного подхода в воспитании ребенка (ТА-модель).

Продолжительность занятия: 45 мин.

Оборудование и материалы: просторное помещение, доска, проектор, разноцветные стикеры, ручки.

Демонстрационный материал:

электронная презентация «Родительские установки и их влияние на развитие личности ребенка».

Раздаточный материал:

методика «Состояния личности» и бланк для ответов (по кол-ву участников);

МАК «Приказания и Решения» (А. Казанцева, А. Ткачук).

План занятия:

Наименование части занятия	Структура занятия	Содержание занятия
I. Вводная часть.	Введение в тему занятия, Вводное слово.	
II. Основная часть.	Информационно-практический блок (в сопровождении электронной презентации)	

1. Аутопсиходиагностика – Методика «Состояния личности» (по Э. Берну).

2. Мини-лекция «Введение в транзактный анализ» («Состояния личности»):

- преимущества использования теории транзактного анализа;
- ознакомление с ключевыми позициями транзактного анализа (поведенческие характеристики эго-состояний «Взрослый», «Родитель», «Ребенок»);
- проявления эго-состояния «Родитель» в речи.

3. Работа с МАК «Приказания и решения» (Кузнецова А., Ткачук А.)

III. Заключительная часть Подведение итогов занятия. Заключительное слово.

2) Выдача памятки для родителей «Влияние родительских установок на развитие детей»

Ход занятия. (Родители делятся на 4 группы по цвету предложенных стикеров по 5-6 человек в группе).

I. Вводная часть

Наши взрослые жизненные установки, представления, ассоциации возникают и формируются в детстве, и мы их не всегда намеренно передаем своим детям. Семейные ценности передаются ребенку и включаются в так называемый сценарий жизни. Сценарные послания передаются не только на вербальном (словесном) уровне, но и на невербальном. Ребенок «считывает» эти послания и неосознанно следует своим решениям.

Впервые исследовал этот вопрос американский психолог Эрик Берн. Он определил жизненный сценарий как «бессознательный жизненный план». С его точки зрения, «план жизни составляется в детстве, подкрепляется родителями, оправдывается ходом событий и достигает пика при выборе пути». Конечно, сценарий ребенок выбирает сам, но сценарные послания и программы, как нужно действовать, идут от родителей.

Мы мало значение придаем тому, что и как мы говорим детям в повседневной жизни. Поэтому важно осознавать наши родительские установки. Кем они будут для ребенка: опорой, жизненным ориентиром, или могут «выбить почву из-под ног»? Ведь семейная история своего рода код не просто выживания, но и оптимистического восприятия жизни.

II. Основная часть: информационно-практический блок

1. Аутопсиходиагностика (Методика «Состояния личности») (по Э. Берну)

Транзактный анализ – метод анализа и понимания поведения, который был разработан в работах американского психолога и психиатра Эрика Берна (1902-

1970). Также можно сказать, что трансактный анализ – это система социального переучивания. Эрик Берн обратил внимание на то, что один и тот же человек в разные моменты времени может вести себя настолько по-разному, что возникает впечатление, как будто мы имеем дело не с одним человеком, а с разными людьми. Он предположил, что в каждый отдельный момент времени люди могут находиться в одном из эго-состояний, которые представляют собой особые наборы чувств и переживаний, связанные с определенным паттерном поведения. Он выделил три таких эго-состояния: Родитель, Ребенок и Взрослый.

Ведущий предлагает участникам провести аутопсиходиагностику состояний личности (см. Приложение 18. Методика «Состояния личности»), а затем поясняет и обобщает результаты диагностики).

Таким образом, для оптимального функционирования личности с точки зрения трансактного анализа необходимо, чтобы в личности были гармонично представлены все три состояния «Я». Процесс гармонизации собственных психологических составляющих поможет улучшить процесс педагогического взаимодействия. Рассмотрим более подробно каждое из них.

2. Мини-лекция «Введение в трансактный анализ (ТА)»

Неслучайно работам Э. Берна уделяется сейчас много внимания. Многие положения современной детской психологии в области воспитания детей могут быть реализованы с опорой на идеи Э. Берна, являющимися инструментом разработки и практического воплощения «Психологии воспитания», центр которой не столько коррекция, сколько развитие личности. Преимущества этого направления (ТА) заключаются в следующем:

1. Это направление предлагает стройную и легко усваиваемую модель межличностного взаимодействия, основанную на простой (но не упрощенной) модели личностной структуры.

2. ТА реализует принцип дозированной сложности: модель работает уже при самом элементарном знакомстве с теорией; практическое использование ТА сопровождается углубленным освоением теории, открывающим новые возможности ее применения.

3. Особенности ТА являются его широкоохватность и гибкость, возможность приложения к таким различным областям работы с людьми, как образование (дошкольное и школьное воспитание), менеджмент, медицина.

4. Идеи Э. Берна (а также некоторых его последователей) уже получили широкое распространение и внедряются в практику воспитания не только в нашей стране.

Итак, в соответствии с концепцией «я-состояний» Э. Берна человек в каждый момент времени пребывает в одном из трех психологических состояний – «Родитель», «Взрослый» и «Ребенок» - и соответствующим образом думает, говорит, действует, реагирует, чувствует, т.е. играет ту или иную роль. Каждое из них, с одной стороны, обусловлено многими объективными и субъективными

факторами, и, прежде всего общим психологическим состоянием, а с другой стороны, - сознательным выбором поведения, преследующим определенную цель.

(Ведущий знакомит участников с поведенческими характеристиками каждой из состояний структуры личности) (см. Приложение 19). Эго-состояния структуры личности проявляются в речи. Слова и фразы, которые мы используем, будучи Родителями, обычно содержат оценки, предписания, запреты, команды, указания, похвалу (см. Приложение 20).

3. Работа с МАК «Приказания и решения» (А. Кузнецова, А. Ткачук)
Упражнение «Родительские установки» (послания)

Цель: Упражнять в анализе и определении негативных родительских установок, их отрицательного влияния на развитие личности ребенка.

Инструкция: С помощью этого упражнения вы отыщите родительские послания, которые вы посылаете своим детям, а может быть, и вспомните те, которые посылали вам ваши родители, и которые до сих пор руководят вашими мыслями, чувствами и поступками.

Из разложенных на столе картинок возьмите по одной и обсудите вместе с группой, какое послание изображено на ней, к каким последствиям оно может привести, как может отразиться на развитии личности ребенка. (Ведущий обобщает высказывания родителей). Выделяют два основных типа родительских указаний: предписания и директивы.

Предписания - сообщения от эго-состояния «Родитель», отражающие определенные проблемы родителей: тревогу, злость, тайные желания. В глазах ребенка такие сообщения выглядят иррациональными, родители же, напротив, считают свое поведение нормальным, рациональным. Выделено десять основных предписаний:

1. Не (общий запрет).
2. Не существуй.
3. Не будь близким.
4. Не будь значимым.
5. Не будь ребенком.
6. Не взрослей.
7. Не имей успеха.
8. Не будь самим собой.
9. Не будь здоровым. Не будь в здравом уме.
10. Не соответствуй.

В качестве примера разберем предписание общий запрет – «Не». Такого рода предписание дается родителями, испытывающими страх, постоянную тревогу за ребенка. Родители запрещают ему делать многие нормальные вещи: «Не ходи вблизи лестницы», «Не прикасайся к этим предметам», «Не лазай по деревьям» и т.д. В результате ребенок убежден, что все, что он делает, неправильно, опасно; он не знает, что ему делать, и вынужден искать кого-то,

кто подсказал бы ему. Став взрослым, такой человек испытывает проблемы с принятием решений.

Второй тип родительских указаний - директивы. Это сообщение от эго-состояния Родитель. Выделено шесть основных директив:

1. Будь сильным.
2. Будь совершенством.
3. Старайся.
4. Торопись.
5. Угождай другим.
6. Будь начеку.

Например, директива «Будь совершенством». Такая директива дается в семьях, где замечают все ошибки. От ребенка требуется, чтобы он был идеален во всем, за что берется. У него просто нет права на ошибку, поэтому, вырастая, ребенок не выносит ощущения поражения. Таким людям тяжело признать за собой право быть простым человеком. Его родители всегда правы, они не признают свои ошибки - это тип постоянно Контролирующего Родителя, требующего совершенства как от самого себя, так и от других (правда, для оценки своих действий они нередко используют розовые очки, а для оценки действий других - черные).

Особенностью директив является то, что для них невозможно оценить, угодил ли ты в полной мере, достаточно ли стараешься... Эти указания явны, даются вербально и не скрываются. Дающий директивы верит в их истинность и защищает свою точку зрения. В отличие от них предписания обычно не осознаются; если родителю сказать, что он внушил своему ребенку, чтобы тот не существовал, он возмутится и не поверит, сказав, что и в мыслях этого у него не было. Кроме перечисленных шести основных директив, этот тип сообщений включает также религиозные, национальные и половые стереотипы.

Итак, предписания и директивы даются родителями. У ребенка есть возможность как принять их, так и отвергнуть. В идеале воспитывающий взрослый должен быть способен отслеживать ситуации, когда ребенок может быть запрограммирован, и корректировать их.

ТА-модель позволяет выйти на конкретные поведенческие критерии (принципы) личностно-ориентированного подхода в воспитании. Личностно-ориентированная модель воспитания базируется на преобладании Взрослого и Ребенка в воспитателе. Родитель выполняет вспомогательную роль, оставаясь на втором плане.

Именно такая форма взаимодействия с ребенком является условием развития и функционирования самооценных форм его активности, развития его личности.

- III. Заключительная часть
- 1) Заключительное слово

Жизненные сценарии могут формироваться или благодаря воспитанию и общению со взрослыми, или вопреки. Ребенок не является «чистой доской», не всегда то, что мы на ней «пишем», воспринимается и запечатлевается так, как нам хотелось бы. Вот почему так важно учитывать индивидуальные особенности ребенка, представлять, «как слово наше отзовется» именно для него.

Родители своими установками (позитивными или негативными) могут дать ребенку опору, которая будет для них жизненным ориентиром, или могут выбить «почву» из-под ног. Общаясь с ребенком, важно учитывать и прислушиваться к тому, какие выражения чаще всего ребенок слышит в свой адрес и как это может отразиться в дальнейшем в его жизненном сценарии.

2) Выдача памятки для родителей «Влияние родительских установок на развитие детей» (Приложение 21).

4. Семинар-практикум «разные лики родительской любви» (для родителей учащихся начального уровня обучения)

Цели:

1. Расширить круг психолого-педагогических знаний по проблеме родительской любви.
2. Активизировать процесс самопознания, самосовершенствования, сознательного поиска наиболее эффективных средств и методов педагогического воздействия.
3. Способствовать профилактике дисгармоничного семейного воспитания.
4. Формировать культуру проявления родительской любви.

Задачи:

1. Уточнить представления о функциях родителей, проанализировать понятие «родительская любовь», ее разновидности.
2. Сформировать представление о стиле семейного воспитания, его характерных особенностях.
3. Обсудить влияние стиля семейного воспитания на формирование личности ребенка.

Продолжительность занятия: 45 мин.

Оборудование и материалы: просторное помещение, доска, проектор, ручки, фломастеры.

Демонстрационный материал: плакаты с цитатами выдающихся педагогов, писателей, философов, общественных деятелей о роли семьи, родителей в воспитании ребенка; электронная презентация «Разные лики родительской любви».

Раздаточный материал: бланк с вопросами для обсуждения; листы формата А4; таблица «Влияние стиля семейного воспитания на формирование личности ребенка»; памятка для родителей «Как на самом деле любить детей».

План занятия:

Наименование части занятия.	Структура занятия.	Содержание занятия.
I. Вводная часть Введение в тему занятия		
1)	Вступительное слово.	
2)	Работа в группах: обсуждение вопросов по теме «Слепая и разумная родительская любовь».	
II. Основная часть Информационно-практический блок		
1.	Мини-лекция «Родители как субъекты воспитательной деятельности: функции родителей».	
2.	Работа с электронной презентацией «Ознакомление с понятием «стиль семейного воспитания», характерными особенностями стиля семейного воспитания».	
3.	Индивидуальная работа родителей с раздаточным материалом (таблица «Влияние стиля семейного воспитания на формирование личности ребенка»)	
III. Заключительная часть. Подведение итогов занятия		
1)	Чтение сказки «Сказка о садовниках» (С. Лободина).	
2)	Выдача родителям памятки «Как на самом деле любить детей?!».	
3)	Рефлексия (обратная связь).	

Ход занятия.

I. Вводная часть (Звучит музыка. Родители рассаживаются за столами, в группах по 5-6 человек).

1) Вступительное слово.

Все считают себя любящими родителями, и это вполне естественно. За редким исключением, родители генетически любят детей, привязаны к ним, заботятся о них.

Мы действительно обожаем наших детей, и лучшее подтверждение этому то, что мы чувствуем в своей душе настоящую любовь. Мы продолжаем любить их, даже если дети сильно нас расстраивают. Вместе с тем, недостаточно просто любить детей, нужно еще делать это правильно, чтобы не нанести им вред своей любовью. (Чтение цитаты Э. Эриксона «Все, что растет, имеет почву, из этой почвы поднимаются отдельные части, каждая из которых имеет свой срок роста, пока все части не поднимутся и не образуют единое функциональное целое»).

2) Работа в группах: обсуждении вопросов по теме «Слепая и разумная родительская любовь»

Ведущий: Родительская любовь - это чувство, которое родители вкладывают в ребенка на протяжении всей жизни. Родительская любовь является главным средством воспитания любви у детей ко всему, что его окружает. В каждой семье родительская любовь понимается по-разному, как родителями, так

и детьми. В выработке правильной точки зрения по данной проблеме вам помогут плакаты с цитатами (Приложение 22).

Давайте разберемся, какой должна быть настоящая родительская любовь? Предложенные вопросы (Приложение 23), возможно, помогут вам переосмыслить или утвердиться в правильности воспитания ребенка в семье.

Работа родителей в группах (обсуждение вопросов) (7-10 мин.). Представитель каждой группы резюмирует мнение группы.

Ведущий обобщает высказывания родителей о слепой и разумной родительской любви: родительская любовь – это высокая степень эмоционально положительного отношения к ребенку и помещение его в центр жизненных потребностей и интересов родителей. Никто и ничто не способно заменить ребенку тепло домашнего очага, родительской любви. Потребность человека в родительской любви – одна из наиболее сильных и длительных. В ней нуждается ребенок любого возраста, она обеспечивает ему чувство безопасности, поддерживает благоприятное состояние эмоционального мира, учит любви, нравственному поведению и в целом выступает как источник жизненного опыта, необходимого растущему человеку как потенциальному родителю.

Недостаточно просто любить детей, нужно еще делать это правильно, чтобы не нанести им вред своей любовью. Настоящая любовь благоразумна, а не слепа.

Полноценная родительская любовь – это та любовь, которая в меру, гармонично удовлетворяет основные потребности ребенка. Проблема родительской любви, необходимой для гармоничного развития ребенка, выходит за пределы сугубо детского возраста, она имеет большое социальное значение. Крайности родительской любви могут иметь непредсказуемые отрицательные последствия для ребенка.

Случается, что родительская любовь приобретает искаженные, гипертрофированные формы. В каждом конкретном случае имеется своя мера. То, что выходит за пределы, это либо явная аномалия, или нечто, находящееся на грани нормы и патологии. Степень же и формы последней разнообразны.

Физическое и духовное здоровье ребенка, становление его личности зависят от прочности эмоционального, нравственного, интеллектуального фундамента, заложенного разумной деятельной родительской любовью.

II. Основная часть: информационно-практический блок.

1. Мини-лекция «Родители как субъекты воспитательной деятельности: функции родителей»

Ведущий: Для полноценного развития личности необходимо воспитание как материнское, так и отцовское. Ведь родители – природой данные воспитатели своих детей, и очень важно, чтобы их действия были согласованными. Родители, по сути, являются первой социальной средой развития ребенка, которая обеспечивает удовлетворение практически всех его

потребностей, в том числе в любви и привязанности, в безопасности и защите. Родительский дом для ребенка – первая, главная и незаменимая школа жизни.

Во-первых, родители – это источник эмоционального тепла и поддержки, без которой ребенок чувствует себя незащищенным и беспомощным. Потребность в эмоциональной привязанности, любви и поддержке – базовая для человека и проявляется с самого раннего возраста. Невозможность ее удовлетворения приводит к искажениям личностного развития и способна подтолкнуть ребенка к неадекватным формам поведения.

Во-вторых, родители воспринимаются как директивная инстанция, высшая власть, распорядители жизненных благ, наказаний и поощрений, как «верховная власть», от которой зависит удовлетворение значительной части потребностей ребенка. Младенец полностью зависим от взрослых в удовлетворении потребностей «нужды» - в пище, воде, физическом комфорте и т.д. По мере взросления родители играют важнейшую роль в удовлетворении потребностей «роста», таких как принадлежности к социальной группе, самооценки, самоуважения.

В-третьих, родители – это образец, пример для подражания, воплощение лучших личностных качеств, модель взаимоотношений с другими людьми.

В-четвертых, родители являются источником жизненного опыта, друзьями и советчиками в решении сложных жизненных проблем.

Вместе с тем, у родителей разные функции в воспитании и социализации ребенка. Воспитание матери оказывает непосредственное влияние на развитие эмоциональной сферы человека, укрепление самооценки, появление чувства уверенности в себе, доверия к людям, формирование этических качеств.

Взаимодействие с отцом положительно влияет на когнитивное развитие детей. А в ходе воспитания важно развитие как когнитивной, так и эмоциональной сферы. Кроме того, установлено, что отец играет важную роль в усвоении детьми моральных норм. Взаимоотношения с отцом также влияют на формирование полоролевой идентичности.

В целом можно сказать, что мать учит ребенка жить в доме, отец помогает ему выйти в мир. Другими словами, мать ответственна за эмоциональную привязанности, а отец – за эмоциональную независимость. «Мать – теплица любви. Отец – открыватель возможностей» (О. Бальзак). Таким образом, ребенку необходимы обе стороны родительской любви. Конечно, функции и задачи родителей меняются, их изменение напрямую зависит от возраста ребенка. В то же время некоторые функции и задачи родителей остаются неизменными на разных этапах. Имеются в виду создание благоприятной обстановки в доме, эмоциональная поддержка, любовь, забота и уважительное отношение к ребенку!

Интегративной характеристикой воспитательной системы семьи является стиль семейного воспитания.

2. Работа с электронной презентацией: Ознакомление с понятием «стиль семейного воспитания», характерными особенностями стиля семейного воспитания»

Под стилем семейного воспитания следует понимать наиболее характерные способы отношения родителей к ребенку.

На выбор стиля семейного воспитания оказывают влияние типы темпераментов и характер родителей, их совместимость; традиции семей, в которых воспитывались сами родители; психолого-педагогическая просвещенность родителей; уровень образования родителей и мн. др.

Характерными особенностями стиля семейного воспитания являются:

- уровень протекции – мера занятости родителей воспитанием, оценка того, сколько сил, времени, внимания уделяют родители ребенку;
- полнота удовлетворения потребностей (материально-бытовых и духовных);
- степень предъявления требований – количество и качество обязанностей ребенка;
- степень запретов – мера самостоятельности ребенка, возможность самому выбирать способ поведения;
- строгость санкций – приверженность родителей к наказаниям как приему воспитания;
- характер эмоционального взаимодействия и др.

3. Индивидуальная работа родителей с раздаточным материалом (Таблица «Влияние стиля семейного воспитания на развитие личности ребенка»)

Как было сказано ранее, родительская любовь должна быть разумной. Недостаточно просто любить детей, нужно еще делать это правильно, чтобы не нанести им вред своей любовью. Настоящая любовь благоразумна, а не слепа. Случается, что родительская любовь приобретает искаженные, гипертрофированные формы.

Любовь может превратиться в эгоизм или гиперопеку. Порой некоторые неразумные родители так «перекармливают» детей своей любовью и попечением, что дети эти оказываются потом совершенно не подготовленными к жизни. Дети становятся полностью зависимы от родительской помощи. А папа с мамой продолжают опекать их чуть ли не до пенсии. Людям нужно создавать семью, нести ответственность за других, а они не могут этого сделать, так как «застражили» в детстве. Или другой вариант. Родители с самого рождения дитя имеют очень четкий план обо всей его дальнейшей жизни. И совершенно не сообразуясь с личностью, способностями и волей ребенка, целенаправленно лепят из него задуманную ими скульптуру. А бывает, что любовь понимается как вседозволенность. Родители «практикуют» полное отсутствие наказаний детей и их ответственности за свои поступки.

И во всех этих перечисленных случаях родители твердо уверены, что именно так надо любить своих детей и что их любовь обязательно принесет детям счастье и благо.

Лишь там, где детям с раннего детства прививаются навыки самостоятельности и ответственности, где дети лишаются возможности злоупотреблять заработанными их родителями средствами, где родители не ограждают своих детей от сверстников, там дети вырастают гармоничными. (Работа с таблицей «Влияние стиля семейного воспитания на развитие личности ребенка» (Приложение 24). Возможен и другой вариант работы – информирование о результатах диагностики родителей по методике «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) (И.М. Марковская) (вариант для родителей дошкольников и младших школьников) (Приложение 25).

Комментарии ведущего: В таблице приводятся описанные разными исследователями стили семейного воспитания: варианты названий одного и того же или очень близких стилей воспитания; дается характеристика стиля по параметрам эмоциональной близости, уровню требований и ограничений, степени и формам контроля, особенностям общения; сформулированные возможные, наиболее вероятные последствия для психического развития детей. Как видно из таблицы, стили семейного воспитания, нарушения родительского отношения взаимосвязаны с психическим развитием ребенка, его личностным развитием и даже здоровьем.

Таким образом, каким вырастет ваш ребенок - зависит от вас!

III. Заключительная часть

1) Чтение «Сказка о садовниках» (С. Лободина) (Приложение 26).

Вот такой прекрасной сказкой, вселяющий уверенность в том, что любовь творит чудеса, я хочу закончить наше собрание. Желаю вам всегда помнить о мудром садовнике, который живет в каждом родителе. А мы всем педагогическим коллективом будем вам помогать и наслаждаться, наблюдая за успехами наших ребят.

2) Выдача памятки для родителей «Как на самом деле любить детей?!» (Приложение 27).

3) Рефлексия (обратная связь): Скажите, пожалуйста, какие мысли, эмоции наполняли вас во время этого занятия? Что понравилось больше всего? (высказывания родителей).

Заключение

В настоящее время, в связи с активным развитием проблематики безопасности, назрела необходимость выхода за пределы двухуровневого видения школьного климата и логики понятия школьного климата, его наличия на пересечении школьной структуры и областей культуры, предусмотренных призмой феноменологических измерений.

На сегодняшний день вопрос насилия и безопасности образовательной среды все более чувствителен к необходимости общей концепции, в которой особое внимание уделяется не только личностным или индивидуальным факторам, но и контекстным и организационным. Изучение школьного климата является одной из основных составляющих проблемной площадки безопасности образовательной среды. Они активно проводятся в разных странах мира, включаются в оценку безопасности школы, мониторинг, оценку эффективности профилактических программ, а также как показатель организационной эффективности школы. Развитие школы, улучшение школьного климата рассматривается как важный фактор снижения школьного насилия.

Несмотря на то, что проблематика школьного климата сложилась в двух регионах - структуре школы и школьной культуре, основной корпус литературы по теме школьного климата относится к уровню личности и школьной культуры. Анализ структурных компонентов обычно относится к другой группе материалов и не входит ни в прикладные проекты, ни в методы оценки и мониторинга школьного климата. Такая ситуация отражает характерные для отрасли отрывки и вызывает необходимость объединения и разработки общей модели школьного климата, учитывающей различные аспекты данного явления.

Список использованной литературы

1. Алесина А., Джулиано П. Культура и институты. Часть I // Вопросы экономики. 2016. № 10. С.82— 111. DOI:10.32609/0042-8736-2016-10-82-111
2. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение, 1989.
3. Баскакова М.Е. Мужчины и женщины в системе образования // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 276—302.
4. Безопасен ли тихий мальчик с последней парты: первый межвузовский семинар «Проблемы профилактики асоциального поведения в семье и школе» прошел в Институте образования [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/lsp/news/214591623.html> (дата обращения: 22.09.2020).
5. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб., 2001. 352 с.
6. Давыдов Д.Г., Хломов К.Д. Массовые убийства в образовательных учреждениях: механизмы, причины, профилактика // Национальный психологический журнал. 2018. № 4 (32). С.62—76. DOI:10.11621/npj.2018.0406
7. Ениколопов С.Н., Кузнецова Ю.М., Чудова Н.В. Агрессия в обыденной жизни // Политическая энциклопедия. 2014. 496 с.
8. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса. Минск, 2003.
9. Молчанова Д.В., Новикова М.А. Противодействие школьному буллингу: анализ международного опыта // Современная аналитика образования. 2020. № 1. С.1—72.
10. Новикова М.А., Реан А.А. Влияние школьного климата на возникновение травли: отечественный и зарубежный опыт исследования // Вопросы образования. 2019. № 2. С.78—97. DOI:10.17323/1814-9545-2019-2-78-97
11. Прохоров А.О. Психические состояния школьников и учителя в процессе их взаимодействия на уроке // Вопросы психологии. 1990. № 6. С.68—74.
12. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. Т.17. № 5. С.3—18.
13. Реан А.А. Профилактика агрессии и асоциальности несовершеннолетних // Национальный психологический журнал. 2018. № 2 (30). С.3—12. DOI:10.11621/npj.2018.0201
14. Российские школьники стали чаще проявлять агрессию. 70% учителей сталкиваются с травлей и насилием со стороны учеников [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3593471> (дата обращения: 12.12.2019).
15. Случаи нападения в российских школах в 2017-2018 годах. Досье [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/info/4885783> (дата обращения: 12.12.2019).

16. Смирнова Е.О., Бутенко В.А. Исследование межличностных отношений в разновозрастных группах дошкольников // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 27—37.
17. Стратийчук Е.В., Чиркина Р.В. Позиция учителя в школьном буллинге // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8. № 3. С. 45—52. DOI:10.17759/jmfp.2019080305
18. Учителя спрашивали: «А что бы вы сделали, если бы такое произошло?» Старшеклассники из разных городов России — о нападениях на школы в Перми и Улан-Удэ [Электронный ресурс]. URL: <https://meduza.io/feature/2018/01/19/uchitelya-sprashivali-a-chto-by-vy-sdelali-esli-by-takoe-proizoshlo> (дата обращения: 12.12.2019).
19. Федунина Н.Ю. Психологический климат в школе: к вопросу о структуре понятия // Современная зарубежная психология. 2014. Т. 3. № 1. С. 117—124.
20. Чиркина Т.А., Хавенсон Т.Е. Школьный климат. История понятия, подходы к определению и измерение в анкетах PISA // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 207—229. DOI:10.17323/1814-9545-2017-1-207-229
21. Acosta J., Chinman M., Ebener P., Malone P.S., Phillips A. & Wilks A. Understanding the relationship between perceived school climate and bullying: A mediator analysis // Journal of school violence. 2019. Vol. 18. № 2. P. 200—215. DOI:10.1080/15388220.2018.1453820
22. Aldridge J.M., McChesney K., Afari E. Associations between school climate and student life satisfaction: resilience and bullying as mediating factors // Learning Environments Research. 2019. P. 1—22. DOI:10.1007/s10984-019-09296-9
23. Альберт, В., и Таллис, Т. (2013). Измерение пользовательского опыта: сбор, анализ и представление показателей удобства использования. Уолтем, Массачусетс: Морган Кауфманн.
24. Антониу, П., Майбург-Лоу, Дж., и Гронн, П. (2016). Самооценка школы для улучшения школы: изучение измерительных свойств опросов LEAD.
25. Австралийский журнал образования, 60 (3), 191-210. doi: 10.1177/0004944116667310
26. Борегар, Р., и Корриво, П. (2007 г., июль). Качество взаимодействия с пользователем: концептуальная основа для постановки целей и измерения. На Международной конференции по цифровому моделированию человека (стр. 325-332). Шпрингер, Берлин, Гейдельберг. doi: 10.1007/978-3-540-73321-8_38
27. Берковиц Р., Мур Х., Астор Р. А. и Бенбеништи Р. (2017). Синтез исследований ассоциаций между социально-экономическим положением, неравенством, школьным климатом и успеваемостью. Обзор образовательных исследований, 87(2), 425-469. doi: 10.3102/0034654316669821

28. Бруковер, В. Б., Швейцер, Дж. Х., Шнайдер, Дж. М., Биди, С. Х., Флад, П. К., и Визенбейкер,
29. Дж. М. (1978). Социальный климат начальной школы и успеваемость в школе. *Американский журнал исследований в области образования*, 15 (2), 301-318. doi: 10.3102/00028312015002301
30. Браун, Т.А. (2014). Подтверждающий факторный анализ для прикладных исследований. Нью-Йорк: публикации Гилфорда.
31. Кабрера-Нгуен, П. (2010). Авторские рекомендации по публикации результатов разработки и проверки шкалы в журнале *Общества социальной работы и исследований*. *Журнал Общества социальной работы и исследований*, 1(2), 99-103. doi: 10.5243/jsswr.2010.8
32. Чо. Э., и Ким, С. (2015). Коэффициент альфа Кронбаха: Хорошо известен, но плохо изучен.
33. Организационные методы исследования, 18(2), 207-230. doi: 10.1177/1094428114555994 Коэн, Дж., Маккейб, Л., Мичелли, Н.М., и Пикерал, Т. (2009). Школьный климат: Исследования, политика, практика и педагогическое образование. *Отчет педагогического колледжа*, 111 (1), 180–213. Получено 10 июля 2017 г. с <https://pdfs.semanticscholar.org/c8b9/b533ad72cd6a8e1770765dfad9b115b8fcbf.pdf>. д.школа. (н.д.). Метод: Экстремальные пользователи. Получено с <https://dschool-old.stanford.edu/wp-content/themes/dschool/method-cards/extreme-users.pdf>.
34. Данн, Т.Дж., Багули, Т., и Брансен, В. (2014). От альфы к омеге: практическое решение распространенной проблемы оценки внутренней согласованности. *Британский журнал психологии*, 105 (3), 399-412. doi: 10.1111/bjor.12046
35. Форлицци, Дж., и Баттарби, К. (2004 г., август). Опыт работы с интерактивными системами. В материалах 5-й конференции по проектированию интерактивных систем: процессы, практика, методы и приемы (стр. 261-268). АКМ. doi: 10.1145/1013115.1013152
36. Форнелл, К., и Ларкер, Д.Ф. (1981). Модели структурных уравнений с ненаблюдаемыми переменными и ошибкой измерения. *Журнал маркетинговых исследований*, 18(1), 39-50.
37. Дж. Ф., Блэк, В. К., Бабин, Б. Дж., И Андерсон, Р. Э. (2014). *Многомерный анализ данных: новое международное издание Pearson*. Лондон: Pearson Education Limited.
38. Хассенцаль, М., и Трактинский, Н. (2006). Пользовательский опыт — повестка дня исследования. *Поведение и информационные технологии*, 25(2), 91-97. doi: 10.1080/01449290500330331
39. Хой, В.К., и Ханнум, Дж.В. (1997). Климат средней школы: эмпирическая оценка организационного здоровья и успеваемости учащихся. *Управление*

- образования ежеквартально, 33 (3), 290-311. doi: 10.1177/0013161X97033003003
40. Хунг, А. Х., Люббе, А. М., и Фласполер, П. Д. (2015). Измерение школьного климата: факторный анализ и отношения к эмоциональным проблемам, проблемам поведения и виктимизации у учащихся средних классов. *Школьное психическое здоровье*, 7(2), 105-119. doi: 10.1007/s12310-014-9131-y
41. Ячини, А.Л., Питнер, Р.О., Морган, Ф., и Родс, К. (2015). Изучение основной перспективы: последствия для расширенного улучшения школы и школьного психического здоровья. *Дети и школы*, 38(1), 40-48. Дои: 10.1093/cs/cdv038
42. Кауфман, Р.А., и Инглиш, Ф.В. (1979). Оценка потребностей: концепция и применение.
43. Энглвуд Клиффс, Нью-Джерси: образовательные технологии
44. Кенни, Д. (2016). Множественные латентные переменные модели: Подтверждающий факторный анализ. Получено с <http://davidakenny.net/cm/mfactor.htm>
45. Клайн, РБ (2016). Принципы и практика моделирования структурными уравнениями. Нью-Йорк: публикации Гилфорда.
46. Ковачева, Э. (2018). Модели проектирования взаимодействия с пользователем для Интернета вещей. *Serdica Journal of Computing*, 12(1), 65-82 Получено 17 октября 2017 г. с <http://serdica-comp.math.bas.bg/index.php/serdicajcomputing/article/download/320/289>.
47. Кунявский, М. (2003). Наблюдение за пользовательским опытом: практическое руководство по исследованию пользователей. Сан-Франциско
48. Евлашкина К.Е. Стили педагогического общения... Норильск, 2002.
49. Елисеева Т. П. Особенности взаимодействия школы и семьи в современных условиях/Т. П. Елисеева // *Классный руководитель*. 2018. №11.
50. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М : Логос. 2007.
51. Караковский В.А. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения. / В.А. Караковский – М., 2017.
52. Подласый И.П. Педагогика. Книга 1: Общие основы: учебник в 3 книгах/ 2-е издание, исправленное и дополненное. — Москва: Владос, 2008.
53. Официальный сайт программы: <<http://www.violencepreventionworks.org/public/bullying.page>>
54. Данные из Olweus Sample School Report, 2007.
55. Инструмент доступен по ссылке: <<http://www.uib.no/en/hbscdata>>.
56. Официальный сайт Health Behaviour in School-aged Children: <<http://www.hbsc.org/publications/>>.

57. Дж. Шапиро, «Мониторинг и оценка» CIVICUS. Стр. 9 См. http://www.schoolnet africa.net/fileadmin/resources/Monitoring_and_Evaluation.PDF [4/1/2005].
58. «Факторы достижений в обучении. Мониторинг достижений в образовании», 2005. МОН РК, ЮНИСЕФ, Сандж
59. «Право на качественное образование: создание школ доброжелательного отношения к ребенку в Центральной Азии». ЮНИСЕФ. Алматы, 2002
60. «Оценка школ, дружелюбных к детям. Руководство для менеджеров программ стран Восточной Азии и Тихоокеанского региона» ЮНИСЕФ, 2006
61. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности. 6-я междунар. научн.-практ. конф. – Смоленск, СПГУ, 2004. Ч. 1. – С. 22-26.
62. Буравцова Н.В. Использование ассоциативных карт в работе с детьми и подростками. – Новосибирск, 2017. – 200 с.
63. Касен Г.А., Рамазанова С.А. Прогнозирование развития и направления совершенствования содержания арт-педагогической и арт-терапевтической работы в Республике Казахстан// Педагогика и психология. 2017. - № 1 (30). – С. 119-129.
64. Кусамбетова Г.К., Бахтиярова Г.Р., Бородулина Т.Ю. Арт-терапия в работе психологической службы образовательного учреждения// Известия НАН РК. Серия общественных и гуманитарных наук. 2017. - № 3. – С. 163-169.
65. Нарикбаева Л.М., Савенков А.И. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста. // Одаренный ребенок. 2007. - № 6. – С. 22–36.
66. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М., Национальный книжный центр, 2015. – 128 с.
67. Тунгускова Д.Ю., Джакупов М.С., Толегенова А.А. Эмоциональная компетентность как фактор благополучия детей и подростков// Вестник КазНУ. Серия психология и социология. № 2(57). 2016. – С. 86-92
68. Андреева И.Н. Понятие и структура эмоционального интеллекта // Социально-психологические проблемы ментальности. 6-я междунар. научн.-практ. конф. – Смоленск, СПГУ, 2004. Ч. 1. – С. 22-26.
69. Буравцова Н.В. Использование ассоциативных карт в работе с детьми и подростками. – Новосибирск, 2017. – 200 с.
70. Кабиева М. Ж., Касен Г. А. Профилактика возникновения непродуктивных копинг-стратегий обучающихся, как условие формирования психического здоровья молодежи// Развитие технологий здоровьесбережения в современном обществе: материалы междунар. студ.

- науч.- практ. конф. Екатеринбург, 3–4 июня 2015 г. / отв. ред. Л. К. Тропина. - Екатеринбург, Изд-во Урал. ун-та, 2015. - 438 с.
71. Касен Г.А., Рамазанова С.А. Прогнозирование развития и направления совершенствования содержания арт-педагогической и арт-терапевтической работы в Республике Казахстан // Педагогика и психология. 2017. - № 1 (30). – С. 119-129.
72. Нарикбаева Л.М., Савенков А.И. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста. // Одаренный ребенок. 2007. - № 6. – С. 22–36.
73. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. – М., Национальный книжный центр, 2015. – 128 с.
74. Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к изменениям. / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М., Издательство «Институт психологии РАН», 2009. - 350 с.
75. Тунгускова Д.Ю., Джакупов М.С., Толегенова А.А. Эмоциональная компетентность как фактор благополучия детей и подростков // Вестник КазНУ. Серия психология и социология. № 2(57). 2016. – С. 86-92
76. Берн Э. За пределами игр и сценариев / Эрик Берн; пер. с англ. Ю.И. Герасимчик. – М., Эксмо, 2018. – 496 с.
- 77.2. Берн Э. Транзактный анализ в психотерапии. – М., Академический проспект, 2001. – 278 с.
- 78.3. Васильев Н.Н. Тренинг профессиональных коммуникаций в психологической практике. – СПб, Речь, 2007. – 283 с.
79. Воронова А.А. Арт-терапия для детей и их родителей / А.А. Воронова. – Ростов н/Д, Феникс, 2013. – 253 с.
80. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии. – СПб, Питер, 2000. – 368 с.
- 81.6. Старобинский Б.М. Хватит воспитывать детей! Или Своевременный Транзактный Анализ. – СПб., Турусел, 2013. – 152 с.
82. Харрис Т.Я. Я хороший, ты плохой /Пер. с англ. К.В. Клемина. – М., Соль, 1993. – 176 с.

Приложения

Приложение 1

Список индикаторов щдор по итогам проведенного исследования ЮНИСЭФ в Казахстане 2005-2009 г.г.

№ п/п	Индикатор	Результат (на основании проведенных исследований)	Источник данных	Методика расчета Индикатора	Уровень отслеживания / Примечания
1	2	3	4	5	6
1. Охват образованием					
1	Коэффициент охвата дошкольным образованием, %	23	Данные МОН РК за 2005 год	МОН РК регулярно проводит мониторинг по данному индикатору.	Национальный уровень
2	Коэффициент охвата детей 5-6 летнего возраста обязательной предшкольной подготовкой, %	72	Данные МОН РК за 2005 год	По данному индикатору также регулярно ведется мониторинг официальной и ведомственной статистикой.	Национальный уровень
3	Доля детей с ограниченными возможностями, охваченных образованием, %		Данные МОН РК	Регулярно отслеживается системой образования	Национальный уровень
4	Доля учащихся, доброжелательно относящихся к обучению совместно с детьми с ограниченными возможностями, в %	Не измерялись		Доля учащихся, которые положительно ответили на вопрос: «Как ты относишься к тому, что за твоей партой будет сидеть школьник с ограниченными возможностями (слепой, глухой или плохо слышащий, который плохо ходит)?» Доля ответов «Отнесусь хорошо»	Национальный уровень По данному индикатору необходимо определить категории детей, которые могут обучаться в общеобразовательной школе
5	Доля учителей, считающих возможным интегрировать детей с ограниченными возможностями в массовую школу, в %	Не измерялись		Доля учителей, которые положительно ответили на вопрос: «Как Вы отнесетесь к тому, что в вашем классе будут учиться как здоровые дети, так и с ограниченными возможностями (с нарушениями слуха, зрения, слепой, ДЦП и др. нарушениями, но с нормальной мозговой деятельностью)?» Доля ответов «Отнесусь хорошо»	Национальный уровень
6	Охват начальным образованием, %	100	Образование в Республике Казахстан». Алматы, 2005. Агентство РК по статистике. 2006	Регулярно отслеживается МОН РК и Агентством РК по статистике	Национальный уровень
7	Охват общим образованием, %	93			Национальный уровень
8	Охват общим средним образованием (7-17 лет), %	96			Национальный уровень

1	2	3	4	5	6
2. Вовлеченность в процесс обучения					
9	Доля учащихся, часто пропускающих занятия	5% - часто 66,8% - иногда	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Пропускаешь ли ты школьные занятия?» вариант ответа «Часто» Измеряется в процентах	Школьный уровень Индикатор показывает посещаемость школы, и долю учеников, выпадающих из образовательного процесса из-за частых пропусков занятий. Предлагается измерять на школьном уровне, так как на национальном уже проводится учет по ученикам, часто пропускающим занятия
10	Доля учащихся, которым чаще всего понятен весь пройденный материал, %	71	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Понятен ли тебе весь пройденный материал (чаще всего)?» утвердительно измеряется в процентах	Школьный уровень
11	Доля учащихся, занимающихся в кружках, секциях, факультативах в своей школе (дополнительное образование)	47%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Занимаешься ли ты в кружках, секциях или на факультативных занятиях в своей школе?» утвердительно. Измеряется в процентах	Школьный уровень
12	Доля учащихся, занимающихся в сети внешкольных организаций	40%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Занимаешься ли ты в кружках, секциях вне школы?» утвердительно. Измеряется в процентах	Школьный уровень
3. Эффективность образования					
13	Применимость школьных знаний выпускниками	Не измерялся	Опросы выпускников школ, у которых после окончания школы прошло от полгода до одного года	Задается вопрос: «Насколько знания, полученные в школе, позволили Вам реализовать свои планы (получить работу, которую хотели получить; поступить в учебное заведение, которое хотели и др.)?» Учитываются варианты ответов: «Полностью позволили»	Национальный уровень, школьный уровень (школа может рассылать своим выпускникам анкеты, с просьбой заполнить)

1	2	3	4	5	6
14	Результаты тестирования (средний балл)	63,3	Результаты ЕНТ за 2006 год		Национальный уровень Данный индикатор вызвал много споров на валидарном совещании, часть его участников предлагало индикатор не включать в систему индикаторов ШДОР, но так как показатель регулярно отслеживается системой образования, и он влияет на последующую жизнь выпускника решено его оставить.
15	Поступаемость в вузы и колледжи	75,8%	Данные МОН РК, Опрос директоров	Доля выпускников, поступивших в вузы или колледжи после окончания школы	Национальный уровень Данный индикатор также вызвал много споров на валидарном совещании, так как на сегодняшний день высшее и средне-специальное образование чаще всего платное, поэтому этот показатель не отражает знания выпускников. Однако его решили оставить, так как он позволяет оценить долю выпускников, которые продолжили обучение. На валидарном совещании поступило предложение заменить данный индикатор и Трудоустройство на Готовность школьников продолжить обучение и работать после окончания школы.
16	Трудоустройство	23%	Опрос директоров	Доля выпускников, устроившихся на работу после окончания школы. Рассчитывается доля учащихся по каждой школе по данным вопросов для директора (1) «Сколько в вашей школе было выпускников в прошлом году?» и (2) «Сколько из них трудоустроилось?» путем деления (1) на (2). Измеряется в процентах	Национальный уровень На валидарном совещании поступали предложения исключить данный показатель, однако большинство участников решило его оставить
17	Доля родителей, удовлетворенных качеством образования, получаемого их ребенком в школе, %	35%	Опрос родителей	Доля родителей, ответивших на вопрос «Насколько Вы удовлетворены качеством образования, получаемого Вашим ребенком в школе?» утвердительно, вариантом ответа «Полностью удовлетворен». Измеряется в процентах	Национальный, школьный уровни

1	2	3	4	5	6
18	Доля учителей, имеющих высшую и первую категории		Регулярно отслеживается МОН РК		Школьный уровень
19	Доля учителей, прошедших курсы повышения квалификации 1 раз и больше за последние 5 лет	100%	Опрос учителей	Доля учителей, ответивших на вопрос «Когда последний раз Вы проходили курсы повышения квалификации?» вариантом ответа «Менее 5 лет назад» Измеряется в процентах	Школьный уровень
20	Доля учителей, организующих учебные семинары для других учителей, победители конкурсов, авторы публикаций или учебников/учебно-методических пособий	53,6% 25%	Опрос учителей Опрос директора в	Доля учителей, ответивших на вопрос «Организуете ли учебные семинары для других учителей или имеете публикации, или учебники/учебно-методические пособия?» утвердительно Рассчитывается доля учителей по вопросу директора «Какое количество педагогов, которые организуют учебные семинары для других учителей, учителя-победители конкурсов, авторы публикаций или учебников/учебно-методических пособий?» методом деления на общее количество учителей в школе. Среднее значение по школе	Школьный уровень
21	Доля родителей, уверенных в хорошей квалификации учителей, преподающих их ребенку	46,2%	Опрос родителей	Доля родителей, ответивших на вопрос «Как вы думаете, все ли учителя, преподающие в Вашей школе, достаточно квалифицированы?» утвердительно Измеряется в процентах	Школьный уровень
22	Доля времени учителей, потраченного на выполнение нефункциональных обязанностей (от учебной нагрузки)	32,8%	Опрос учителей	Доля времени учителей (в среднем), потраченная на выполнение нефункциональных обязанностей, рассчитывается на основании вопросов «Сколько часов в неделю составляет Ваша учебная нагрузка, за которую получаете зарплату?» и «Какое количество часов в неделю вы тратите на выполнение не функциональных обязанностей?» Рассчитывается как средняя измеряется в процентах	Национальный уровень (МОН РК), Местные акиматы
23	Доля времени учителей, потраченного на выполнение бумажной работы, отчетов	27,5%	Опрос учителей	Доля времени учителей, потраченного на выполнение бумажной работы, отчетов, рассчитывается на основании вопросов «Сколько часов в неделю составляет Ваша учебная нагрузка, за которую получаете зарплату?» и «Какое количество часов в неделю вы тратите на выполнение бумажной работы, отчетов?» Рассчитывается как средняя измеряется в процентах	Национальный уровень (МОН РК), Школьный уровень

1	2	3	4	5	6
24	Доля учителей, желающих сменить: 1) место работы 2) свою профессию	21% -место работы.	Опрос учителей	Доля учителей, ответивших на вопрос «Воспользовались бы Вы возможностью сменить: 1) место работы, 2) профессию» утвердительно Измеряется в процентах	Школьный уровень
25	Доля учителей, полностью удовлетворенная более чем половиной различных аспектов своей работы	29%	Опрос учителей	Доля учителей, отметивших, что удовлетворены полностью шестью и более аспектами своей работы из перечисленных при ответе на вопрос «Насколько Вы удовлетворены всеми нижеперечисленными аспектами своей работы учителем?»: 1. Возможность повышения своей квалификации, 2. Возможность карьерного роста в учреждении, 3. Возможность проявления инициативы, 4. Возможность реализовать себя, 5. Хорошие социальная защищенность и льготы, 6. Условия работы, 7. Размер должностного оклада, 8. Размер премирования, 9. Психологический климат, 10. Взаимоотношения с начальством, 11. Статус, престиж данной должности, 12. Возможность развивать внешние контакты, 13. Работа с детьми	Школьный уровень
26	Доля учителей, несущих личные расходы из-за работы учителем	100%	Опрос учителей	Доля учителей, ответивших положительно хотя бы на один из пунктов вопроса «Какие личные расходы Вы несете из-за работы учителем?» Измеряется в процентах	Национальный, школьный уровни
27	Доля личных расходов учителей, которые они несут для выполнения своих профессиональных обязанностей в зарплате	21%	Опрос учителей	Рассчитывается как средняя доля расходов при ответе на вопрос «Сколько % от зарплаты составляют расходы, которые Вы несете для выполнения своих профессиональных обязанностей?» Измеряется в процентах	Школьный уровень
28	Доля учителей, считающих, что статус учителя высок. С разбивкой на город/село	17,9%	Опрос учителей	Доля учителей, ответивших на вопрос «Согласны ли Вы, что в вашем городе/селе статус учителя высок?» утвердительно. Измеряется в процентах	Национальный, Школьный уровень

1	2	3	4	5	6
29	Доля учителей, которые отмечают, что в их школе система поощрений учителей связана с уровнем преподавания учителя (использование интересных методик, технологий, новых форм обучения, стремление к самообразованию, вовлеченностью учащихся на уроке в процесс), %	Индикатор был изменен в соответствии с рекомендациями участников валидарного совещания	Опрос учителей	Доля учителей, ответивших на вопрос «Учитываются ли при оценке работы учителя: • использование интересных методик, технологий, новых форм обучения, с • стремление к самообразованию, • вовлеченность учащихся на уроке в процесс?» Подсчитывается суммарный балл положительных ответов. Измеряется в процентах	Школьный уровень
30	Доля родителей, считающих, что образование детей – хорошее капиталовложение	75,5%	Опрос родителей	Доля родителей, ответивших на вопрос «Согласны ли Вы с мнением, что образование детей – хорошее капиталовложение» утвердительно. Измеряется в процентах	Школьный уровень
31	Доля учащихся с позитивным отношением к учителю	84,3%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Согласен ли ты с утверждением: Мне нравится наш учитель?» утвердительно. Измеряется в процентах	Школьный уровень
32	Доля учеников, отмечающих, что на уроке они участвуют в обсуждениях, ролевых играх, групповой работе	61%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «На уроке участвуешь ли ты в обсуждениях, ролевых играх, групповой работе?» вариант ответа «Да, часто». Измеряется в процентах	Школьный уровень
33	Доля учителей, использующих интерактивные методы преподавания		Опрос учителей	Доля учителей, отметивших, что используют интерактивные формы обучения и контроля на вопрос «Как часто Вы пользуетесь следующими методами обучения и контроля?» Измеряется в процентах	Школьный уровень
Учебная программа					
34	Доля учителей и родителей, чьи учащиеся показали высокие результаты обучения, считающих учебную программу соответствующей	30% 26% (полностью) и 40,7% (в большей степени считают)	Опрос родителей Опрос учителей	Доля родителей, учеников, занимающихся на 4 и 5, ответивших на вопрос «Считаете ли Вы, что учебная программа, по которой занимается в школе ребенок, дает высокие результаты обучения?» утвердительно. Измеряется в процентах Доля учителей, учеников, занимающихся на 4 и 5, ответивших на вопрос «Считаете ли Вы учебную программу соответствующей необходимому уровню?» утвердительно «Да, полностью». Измеряется в процентах	Национальный уровень

1	2	3	4	5	6
35	Доля завучей по учебной части, отмечающих, что школьная программа значительно перегружена, %	Не измерялся	Опрос завучей по учебной части	Доля завучей по учебной части, которые на вопрос «Оцените степень перегруженности школьной программы», ответ: «Да, значительно	Национальный Школьный уровень
36	Доля воспитательной функции школы, которую она должна выполнять, по мнению респондентов (директоров, учителей, родителей), от общей функции образования, %	Не измерялся. Данный индикатор был предложен на валидарном совещании	Опрос директоров, учителей школ, родителей	Доля респондентов, ответивших на вопрос: «Какую долю должна составлять воспитательная функция школы, а какую обучающая, если в общем они составляют 100%?». Вычисляется среднее значение доли воспитательной функции	Национальный, Школьный

Учебники

37	Доля учащихся, имеющих весь необходимый набор учебников	87%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Имеешь ли ты полный комплект учебников?» утвердительно. Измеряется в процентах	Национальный уровень (МОН РК) и местные акиматы (необходимо результаты исследования по всей республике предоставлять местным акиматам, это будет подстегивать их больше вкладывать средств в свои школы)
38	Доля учеников, которым всегда понятен текст всех их учебников	51%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Понятен ли тебе текст всех твоих учебников?» «Всегда понятен» Измеряется в процентах	Национальный уровень (МОН РК) и местные акиматы
39	Доля учителей, которая считает, что материал учебников соответствует современным требованиям, %	Не измерялся, так как был использован другой индикатор, который на валидарном совещании был заменен	Опрос учителей	Положительный ответ на вопрос: «Считаете ли Вы, что материал всех учебников, которыми Вы пользуетесь по программе, соответствует современным требованиям?»	Национальный индикатор

Учебные материалы и образовательные ресурсы

40	Доля учителей, полностью удовлетворенных учебно-методической базой школы	40%	Опрос учителей	Доля учителей, ответивших на вопрос «Удовлетворены ли Вы учебно-методической базой школы?» утвердительно. Измеряется в процентах	Национальный уровень (МОН РК) и местные акиматы Школьный уровень
----	--	-----	----------------	---	---

1	2	3	4	5	6
41	Средняя доля заявок учителей, которая полностью удовлетворяется, %	Первоначально использовался другой индикатор, который был изменен на валидарном совещании	Опрос учителей	Доля учителей, ответивших на вопрос «Приблизительно какая доля Ваших заявок на нужды преподавания удовлетворяется в год?». Вычисляется среднее значение.	Национальный уровень (МОН РК) и местные акиматы Школьный уровень
42	Доля заявок директоров на школьные нужды, которая полностью удовлетворяется %	Первоначально использовался другой индикатор, который был изменен на валидарном совещании	Опрос директоров	Доля директоров, ответивших на вопрос «Приблизительно какая доля Ваших заявок (дефектных актов) на школьные нужды удовлетворяется в год?». Вычисляется среднее значение. Измеряется в процентах	Национальный уровень (МОН РК) и местные акиматы
Информатизация образования					
43	Доля учителей, отмечающих, доступность в школе компьютера для работы	68%	Опрос учителей	Доля учителей, ответивших на вопрос «Есть ли у Вас доступ для подготовки к проведению уроков и для административных целей?» Ответ: «Да, в любое время» Измеряется в процентах	Национальный уровень (МОН РК) и местные акиматы
44	Среднее количество часов в неделю использования компьютера в школе учителями	7,7 часов в неделю	Опрос учителей	Среднее количество часов в неделю, рассчитанное по ответу на вопрос «Приблизительно сколько времени в неделю Вы используете компьютер в школе?» Исключаются из расчета те учителя, которые указали, что не пользуются компьютером. Измеряется в часах или минутах в неделю	Школьный уровень
45	Доля учителей, которой доступен Интернет в школе для работы, %	11%	Опрос учителей	На вопрос: «Оцените насколько Вам доступен Интернет в школе для работы в случае необходимости?», вариант ответа: «Полностью доступен»	Национальный уровень (МОН РК) и местные акиматы
46	Среднее количество минут в неделю использования компьютера в школе учениками	64 минуты	Опрос учащихся	Среднее количество времени, указанное учениками на вопрос «Сколько часов в неделю ты используешь компьютер в школе?» Измеряется в минутах	Национальный Школьный уровень
47	Доля школ, имеющих электронную связь с вышестоящими департаментами образования для передачи различных отчетов, информации	40%	Опрос директоров	Доля директоров школ, ответивших на вопрос «Каким образом Вы передаете различную информацию или отчеты в вышестоящие организации?» вариантом ответа «Через Интернет/электронную почту» Измеряется в процентах	Национальный уровень (МОН РК) и местные акиматы

1	2	3	4	5	6
Среда обучения					
48	Доля учеников с позитивным отношением к школе	76,0%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос согласных с утверждениями: «Я люблю школу» Измеряется в процентах	Национальный, школьный уровень
49	Доля учеников, уверенных в позитивном отношении к ним школьного окружения	45,6%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Как ты думаешь к тебе относятся учитель, одноклассники; директор, завучи?» вариант ответа «хорошо» по всем категориям школьного окружения. Измеряется в процентах	Школьный уровень
50	Доля учащихся, которые в случае возникновения у них проблем обратятся за помощью к персоналу школы (психолог, соц. работник, учителя, завучи, директор)	52,8%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «К кому ты обратишься за помощью в случае возникновения у тебя какой-либо проблемы в школе?» варианты ответа «К учителю, к школьному психологу, к соци-альному работнику, к завучу, к директору» Измеряется в процентах	Школьный уровень
51	Доля учеников, боящихся посещать школу	Первоначально был задан вопрос: «Доля учеников, боящихся ходить в школу» – доля составила 21%. Но вопрос был переформулирован на валидарном совещании	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Я иногда боюсь ходить в школу потому, что.. (по причинам)?» утвердительно. Измеряется в процентах	Школьный уровень
52	Доля учителей, получивших необходимую поддержку со стороны персонала школы, в случае необходимости	81% от тех кому требовалась поддержка	Опрос учителей	Доля учителей, указавших на вопрос «Если за время Вашей педагогической деятельности были ли случаи, когда Вам была необходима поддержка со стороны, то кто Вам ее оказал?» ответы «Директор, завуч, другие учителя или психолог». Измеряется в процентах	Школьный уровень

1	2	3	4	5	6
Соблюдение прав					
53	Доля учеников, считающих, что все их права в школе соблюдаются, %	20%	Опрос учащихся	Суммарный индикатор: вычисляется доля учащихся, которые ответили на вопрос «Соблюдаются ли все твои права в школе?» положительно по всем основным правам: 1. Право на безопасность и защиту 2. Право на охрану здоровья 3. Право на личную свободу 4. Право на свободу слова 5. Право на образование 6. Право на государственную помощь	Школьный уровень
54	Доля учителей, считающих, что все их права в школе соблюдаются, %	30%	Опрос учителей	Доля учителей, ответивших на вопрос: «Как Вы считаете, все ли Ваши права соблюдаются в школе?», ответ: «Да, полностью»	Школьный уровень
55	Доля учителей, считающих, что в школе все учителя в равном положении	42,9%	Опрос учителей	Доля учителей, ответивших на вопрос «Согласны ли Вы с утверждением, что в школе все учителя находятся в равном положении?» утвердительно. Измеряется в процентах	Школьный уровень
56	Доля учеников, считающих, что в школе все учащиеся в равном положении	Не измерялся	Опрос учеников	Доля учеников, ответивших на вопрос «Согласен ли ты с утверждением, что в школе все ученики находятся в равном положении?» утвердительно. Измеряется в процентах	Школьный уровень
Здоровая среда					
57	Доля учащихся, не испытывающих проблем с питьевой водой	75,2%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «В школе испытываешь ли ты проблемы с питьевой водой?» отрицательно Измеряется в процентах	Национальный уровень (МОН РК) и местные акиматы Школьный уровень
58	Доля учащихся, удовлетворенных состоянием и приспособленностью туалетов для их использования	Не опрашивались, опрашивались родители	Опрос учеников	Доля учеников, ответившая на вопрос «Удовлетворены ли Вы туалетами в школе» утвердительно измеряется в процентах	Национальный уровень (МОН РК) и местные акиматы Школьный уровень
59	Доля учащихся регулярно питающихся в школьной столовой	36,7%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Кушаешь ли ты в школьной столовой?» вариант ответа «Да, регулярно» Измеряется в процентах	Школьный уровень

1	2	3	4	5	6
60	Разница в показателях здоровья учащихся на входе и выходе из школы (по результатам мед. диагностики)		Результаты обследования детей	Данные показатели должны предоставляться школьным врачом на основании результатов ежегодного медицинского обследования учеников: берется разница в показателях прошлого и данного годов.	Национальный уровень (МОН РК) и местные акиматы. Школьный уровень
61	Доля учащихся чувствующих себя в школе в безопасности	53%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Чувствуешь ли ты себя в школе в безопасности?» утвердительно Измеряется в процентах	Школьный уровень
62	Доля учителей, чувствующих себя в школе в безопасности, %		Опрос учителей	Доля учителей, ответивших на вопрос «Чувствуете ли Вы себя в школе в безопасности?» утвердительно Измеряется в процентах	Школьный уровень
63	Доля школ, в которых используется детский труд на сельскохозяйственных работах, по уборке внешкольных территорий и др.	62%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Убираешь ли ты на субботнике территорию вне школы или участвуешь в сельскохозяйственных работах?» утвердительно. Измеряется в процентах	Национальный уровень (МОН РК) и местные акиматы
64	Доля учеников, которые признаются, что курят	2,4%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Куришь ли ты?» утвердительно Измеряется в процентах	Школьный уровень
65	Доля учеников, отмечающих, что их школа – свободная территория от наркотических веществ, азартных игр, употребления алкогольных напитков и насилия	46,3%	Опрос учащихся	Доля учеников, не согласных с утверждениями «В моей школе часть учеников употребляет наркотики», «В моей школе часть учеников употребляет спиртные напитки», «В моей школе встречаются случаи насилия». Измеряется в процентах	Школьный уровень
66	Наличие вызывающих тревогу мест (рестораны, базары и др.) на расстоянии 250 метров от школы	64%	Опрос родителей	Доля родителей, ответивших на вопрос «Есть ли поблизости от школы места, вызывающие тревогу и представляющие опасность для школьников (рестораны, кафе, базары, опасные переулки, дорога интенсивным транспортным движением и др.)?» положительно Измеряется в процентах	Национальный уровень (МОН РК) и местные акиматы

1	2	3	4	5	6
Гендерные аспекты					
67	Доля учащихся, считающих, что их учителя в равной степени заинтересованы в успехах как мальчиков, так и девочек	81,1%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Согласен ли ты, что Учитель в равной степени заинтересован в успехах как мальчиков, так и девочек?» положительно. Измеряется в процентах	Школьный уровень
68	Соотношение учителей мужчин и женщин	11,7%	Опрос директора	Отношение количества учителей мужчин к количеству учителей женщин (по ответу директоров школ), выраженное в процентах	Национальный уровень
Вовлечение учащихся в жизнь школы					
69	Доля учащихся, уверенных, что активно участвуют в общественной жизни школы	68,7%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Активно ли ты участвуешь в жизни школы?» положительно. Измеряется в процентах	Школьный уровень
70	Доля учеников, осведомленных о наличии школьного совета в школе, %	64,9%	Опрос учеников	Доля учеников, ответивших положительно на вопрос «Есть ли у вас в школе школьный совет (школьное самоуправление)?» Измеряется в процентах	Школьный уровень
71	Доля школ, в которых управление проводится с помощью школьных советов	70%	Опрос директоров	Доля директоров, ответивших на вопрос «Есть ли у Вас в школе школьный совет (школьное самоуправление)?» утвердительно	Национальный уровень
72	Наличие механизмов выражения учащимися собственного мнения или беспокоящих их вопросов: опросы учащихся, ящик для сбора мнений, настенная газеты или др.	91,9%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших утвердительно хотя бы по одному пункту на вопрос «Есть ли у вас в школе следующее: школьное самоуправление, школьная газета, ящик для сбора мнений» Измеряется в процентах	Национальный уровень, школьный уровень
Участие родителей и общественности					
73	Доля родителей, вносящих свои предложения по учебному плану и плану развития школы	17,7%	Опрос родителей	Доля родителей, ответивших на вопрос «Вносили ли Вы когда-либо предложения по учебному плану и плану развития школы?» утвердительно. Измеряется в процентах	Школьный уровень
74	Доля родителей, обсуждающих успехи своего ребенка с учителем не реже, чем 3 раза в год	88,3%	Опрос родителей	Доля родителей, ответивших на вопрос «Я обсуждаю успехи ребенка в учебе с учителем не реже 1 раза в квартал?» утвердительно Измеряется в процентах	Школьный уровень
75	Доля директоров, отмечающих высокую степень вовлеченности местной общественности в жизнь школы	10%	Опрос директоров	Доля директоров, ответивших на вопрос «Оцените степень вовлеченности в жизнь школы местной общественности, НПО» - «Высокая»	Национальный уровень

1	2	3	4	5	6
Удаленные индикаторы					
1	Обеспеченность всем необходимым для проведения качественных занятий физической подготовки по мнению учителей и учащихся	63,3% 14,3%	Опрос учащихся Опрос учителей	Доля учеников, ответивших на вопрос «Есть ли все необходимое в спортивном зале и на спортплощадке школы для занятий спортом?» утвердительно измеряется в процентах Доля учителей, ответивших на вопрос «Насколько Вы удовлетворены спортивный зал и снаряжение» вариантом ответа «Полностью»	
2	Доля учителей, отмечающих, что у них в школе управление проводится с помощью школьных советов	85,7%	Опрос учителей	Доля учителей, ответивших положительно на вопрос «Есть ли у Вас в школе школьный совет (школьное самоуправление)?» Измеряется в процентах	
3	При разработке плана/ программы развития школы учитывается мнение родителей	17,0%	Опрос родителей	Доля родителей, ответивших на вопрос «Учитывается ли Ваше мнение при разработке плана развития школы?» утвердительно измеряется в процентах	
4	В школе разработан механизм, предупреждающий случаи насилия по отношению к учащимся со стороны других учащихся, со стороны учителей, а также по отношению к учителям со стороны учащихся или других учителей	46,4%	Опрос учителей	Доля учителей, ответивших на вопрос «Согласны ли Вы с утверждением, что в школе разработан механизм, предупреждающий случаи насилия по отношению к учащимся со стороны?» утвердительно. Измеряется в процентах	
5	Доля учеников, посещающих летний оздоровительный лагерь в школе	25,6%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Летом посещал ли ты летний оздоровительный лагерь в школе?» отрицательно измеряется в процентах	
6	Доля учеников, которые признаются, что играют в компьютерных клубах	5,7% - часто	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Играешь ли ты в компьютерных клубах в игры?» положительно. Измеряется в процентах	

1	2	3	4	5	6
7	Доля детей из малообеспеченных семей, у которых есть все необходимое для обучения	83,8% (по учебникам) 94,6% (по одежде и обуви)	Опрос родителей	Доля родителей детей из малообеспеченных семей, ответивших на вопрос «Есть ли все необходимое для обучения у Вашего ребенка (полный комплект учебников, обувь, одежда)?» утвердительно измеряется в процентах от тех родителей, которые указали, что их семья- малообеспеченная.	
8	Доля родителей или представителей местного сообщества, которые пользуются различными услугами в школе регулярно (занимаются в спортивных секциях, Интернет-классах или других образовательных секциях, находящихся в школе) от общего количества школьников	30%	Опрос директоров	Доля директоров, ответивших утвердительно на вопрос «Есть ли в вашей школе какие-либо секции, образовательные кружки, клубы, центры, которые могут посещать родители или представители общественности на платной или бесплатной основе?»	
9	Доля учителей, сдавших квалификационный экзамен, разработанный учителями, показавшими высокие результаты обучения и мотивации детей	100%	Опрос учителей	Доля учителей, ответивших на вопрос «Какой был итог аттестации?» – вариантами ответов «Подтвердили имеющуюся категорию» или «Получили более высокую категорию» Измеряется в процентах	
10	Доля рабочего и личного времени учителей, которое тратится на выполнение заданий акиматов	50%	Опрос учителей	Доля учителей, ответивших на вопрос «Как часто учителям вашей школы приходится выполнять поручения акиматов?» вариантом ответа «Да, часто» Измеряется в процентах	
11	Доля директоров, отмечающих доброжелательное отношение и поддержку со стороны департаментов образования	60%	Опрос директоров	Доля директоров, согласных с утверждением: «Департаменты образования доброжелательно относятся ко всем моим предложениям и всячески меня, как директора школы, поддерживают» Измеряется в процентах	
12	Доля школ, полностью укомплектованных техническими работниками (повар, мед. сестра, садовник, дворник)		Опрос директоров	Доля директоров, указавших, что их школа полностью укомплектована техническими работниками.	

13	Количество часов работы в школьном Интернете одного учителя	5 часов	Опрос учителей	Среднее количество часов, рассчитанных по вопросу «Приблизительно сколько времени в неделю Вы используете Интернет в школе?» Измеряется в часах, минутах	
14	Доля учащихся, отмечающих достаточность необходимых книг в школьной библиотеке	71,4%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «Достаточно ли в школьной библиотеке книг необходимых тебе?» утвердительно измеряется в процентах	
15	Доля учащихся, не испытывающих проблем с водой для мытья рук или технических нужд	78,1%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «В школе испытываешь ли ты проблемы с водой для технических нужд?» отрицательно измеряется в процентах	
16	Доля учащихся, не испытывающих проблем с теплом	73,8%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «В школе испытываешь ли ты проблемы с теплом?» отрицательно измеряется в процентах	
17	Доля учащихся, не испытывающих проблем со свежим воздухом в здании школы	66,0%	Опрос учащихся	Доля учеников, ответивших на вопрос «В школе испытываешь ли ты проблемы со свежим воздухом в здании школы?» отрицательно измеряется в процентах	

ОПРОСНИК ДЛЯ САМОЗАПОЛНЕНИЯ. (для директора, педагогов и родителей)

Оцените пожалуйста степень соответствия вашей школы. Школе с доброжелательным отношением к обучающимся. Обведите кружком соответствующий бал по каждому аспекту. В первом столбце необходимо оценить существующую ситуацию, в третьем – насколько важен, по Вашему мнению, данный аспект в школе.

Уровень существующей ситуации			Оценка	Уровень важности этого показателя		
Высокий	Средний	Низкий		Высокий	Средний	Низкий
3	2	1	Доля обучающихся, которые испытывают гордость и признание, что обучаются в Вашей школе.	3	2	1
3	2	1	Доля обучающихся, что с удовольствием посещают каждый день учебные занятия	3	2	1
3	2	1	Доля обучающихся, что активно и доброжелательно поддерживают классное и внеклассное общение	3	2	1
3	2	1	Доля учеников, кому нравится обучение, при имеющихся трудностях	3	2	1
Культура школы						
3	2	1	Доля педагогов и родителей, кто постоянно повышает свои профессиональные педагогические навыки	3	2	1
3	2	1	Доля УОП, кто стремится проявлять уважение к другим участникам обучения	3	2	1
3	2	1	Доля педагогов и родителей, кто стремится вносить личный вклад в коммуникативную культуру школы	3	2	1

3	2	1	Доля педагогов, заинтересованных и постоянно привлекающих детей к творческим мероприятиям класса и школы.	3	2	1
Эмоциональный интеллект						
3	2	1	Доля педагогов, кто применяет на уроках и в общении культуру эмоционального интеллекта	3	2	1
3	2	1	Доля детей, кто осваивая правила эмоционального интеллекта улучшили свои коммуникации и качество общения	3	2	1
3	2	1	Доля учеников, педагогов и родителей, кто применяет навыки эмоционального интеллекта в достижении своих целей	3	2	1
3	2	1	Доля взрослых (педагогов и родителей) кто не обладает знаниями и навыками эмоционального интеллекта	3	2	1
Доброжелательное отношение						
3	2	1	Доля учеников, кто постоянно применяет принципы уважения достоинства других детей	3	2	1
3	2	1	Доля педагогов, кто применяет доброжелательное отношение не только к детям, но и в педагогическом коллективе	3	2	1

3	2	1	Доля родителей, чей пример уважительного отношения к педагогам и детям, помогает поддерживать атмосферу доверия, принятия, толерантности	3	2	1
Представления о своих способностях						
3	2	1	Доля учеников, кто благодаря собственной самооценке адекватно принимают свои способности	3	2	1
3	2	1	Доля учеников, кто учится принимать себя и идентифицировать себя с успешной личностью	3	2	1
3	2	1	Доля педагогов, кто адекватно воспринимает свои профессиональные ошибки, и работает над собой	3	2	1
Агрессивность среды						
3	2	1	Доля педагогов, позволяющих не уважительные принципы в общении и обучении детей	3	2	1
3	2	1	Доля педагогов, кто применяет агрессивные методы в обучении детей	3	2	1
3	2	1	Доля родителей, кто не скрывает агрессивные проявления	3	2	1
3	2	1	Доля детей, кто не может управлять своей агрессией	3	2	1

3	2	1	Доля детей или взрослых, кто применяет только вербальную агрессию по отношению к ближнему окружению	3	2	1
Отношения с учителями						
3	2	1	Доля учителей, чьи уроки ученики, готовы посещать после занятий	3	2	1
3	2	1	Доля учителей, у которых дети пропускают занятия	3	2	1
3	2	1	Доля учителей, кто формально проводит занятия	3	2	1
3	2	1	Доля учителей, кто обеспечивает и оформляет свои уроки дополнительными наглядными и познавательными материалами	3	2	1
Дисциплина						
3	2	1	Доля детей, кто постоянно опаздывает в школу	3	2	1
3	2	1	Доля учителей, кто попустительствует свободное посещение уроков	3	2	1
3	2	1	Доля родителей, кто безответственно относится к обучению детей в школе	3	2	1

Приложения для родительских собраний.

Приложение 3

Упражнение «Эмоциональный словарь»

Цель: совершенствовать умение осознавать эмоции, адекватно их называть.

Ход упражнения:

В течение 3-х минут нужно записать слова, выражения, обороты речи (любые), которые позволяют вам точно выразить чувства.

Запишите их в два столбца: положительные-отрицательные.

Интерпретация:

- более 30 слов – ваш словарный запас вполне позволяет выразить ваши чувства; вы можете рассчитывать на то, что ваши эмоциональные переживания будут поняты окружающими;
- 20-30 слов – вы можете различным образом выразить свои чувства, однако тренировка вам не помешает;
- менее 10 слов – вам необходима тренировка в выражении чувств.

Обратите также внимание на то, каких эмоций у вас больше – положительных или отрицательных? Это характеризует вашу личность, ваше отношение к жизни.

Приложение 4

Отличительные особенности форм высказывания

Формы высказываний	
«Ты-высказывания»:	«Я-высказывание»:

<ol style="list-style-type: none"> 1. Обижают. 2. Воспринимаются как упрек, унижение, осуждение. 3. Демонстрируют отсутствие уважения. 4. Задевают чувство собственного достоинства. 5. Вызывают чувство вины. 6. Вызывают сопротивление. 7. Воспринимаются как наказание. 8. Провоцируют месть. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Смещает смысловой акцент высказывания на критикующего. 2. Описывает факты, действия партнера, оценки, подчеркивая субъективность восприятия. 3. Не задевает самооценку и чувство собственного достоинства собеседника. 4. Позволяет сообщить партнеру о своих переживаниях, не разрушая атмосферу доверия и дух партнерства. 5. Понижает уровень эмоционального напряжения. 6. Ставит партнера в ситуацию выбора. 7. Способствует конструктивному разрешению противоречий и конфликтов.
--	--

Приложение 5

Схема «Я-высказывания»

1. Описание ситуации, вызвавшей напряжение:

Когда я вижу, что ты...

Когда я слышу...

Когда я сталкиваюсь с тем, что...

2. Точное название своего чувства в этой ситуации:

Я чувствую... (раздражение, беспомощность, горечь, боль, недоумение и т.д.)

Я не знаю, как реагировать...

У меня возникает проблема...

5. Называние причин:

Потому, что...

В связи с тем, что...

Упражнение «Три ответа».

Карточки-ситуации к памятке «Ассертивное поведение.
Техника «Я-высказывание: как сделать, чтобы вас услышали».

Ваш товарищ устроил вам встречу с незнакомым человеком, не предупредив вас.
Люди, сидящие сзади вас в кинотеатре, мешают вам громким разговором.
Ваш сын слушает с друзьями музыку, включенную очень громко, а вы только что вернулись с ночной смены.
Ваш начальник просит вас задержаться после рабочего времени, а у вас запланирована важная встреча.
Классный руководитель вашего сына экстренно приглашает вас в школу, а у вас на работе срочный и важный заказ.
Ваша подруга обозвала вас занудой из-за того, что вы отказались идти в гости к знакомым, которые вам не нравятся. Из-за этого и ей пришлось отказаться. Теперь она говорит, что больше никогда не согласится отдыхать с вами. Вы расстроены и обижены.
Водитель маршрутного такси не услышал вашу просьбу и проехал вашу остановку.

Приемы развития эмоционального интеллекта ребенка

Выражайте свои эмоции перед детьми

Как правило, в процессе воспитания, взрослые выглядят в глазах детей некими бездушными механизмами, которые их очень сильно любят, но не способны по-настоящему что-то почувствовать и оценить. Это происходит от того, что взрослые очень редко «снисходят» до истинных переживаний своих детей. И поэтому дети удивляются, когда узнают, что их родители тоже способны переживать и за что-то беспокоиться, кроме их поведения и оценок. Будьте естественны: снимайте маску авторитетности, и показывайте ребенку, что вы тоже не бесчувственный робот.

Учите ребенка распознавать свои эмоции

Очень часто детям просто не хватает «эмоционального словаря», чтобы точно выразить то, что он чувствует. И поэтому взрослые никак не могут понять, чего же он от них хочет конкретно в данный момент. Разговаривайте с ребенком, читайте ему книги и стихи, пополняете его активный словарный запас новыми лексическими единицами, которые отображали бы суть эмоций.

Если ребенок будет знать, как точно называется та или иная эмоция, что при этом человек чувствует, да еще и с конкретными примерами, то он будет точно разбираться и в своем эмоциональном состоянии, и в чужом.

Учите ребенка распознавать чужие эмоции

Они могут выражаться в том, как человек говорит, как двигается, какая у него мимика и т.д. Учите ребенка быть наблюдательным и внимательным к окружающим. Умение вовремя распознать эмоции другого человека и скорректировать собственное поведение в соответствии с его ожиданиями позволит ему успешно общаться и в классном коллективе, и в дальнейшем по жизни.

Но это вовсе не означает, что нужно слепо подчиняться чужим эмоциям и во всем им потакать. Обучите его также анализировать свое и чужое поведение, способности соотносить одно с другим.

Создайте в семье доверительную атмосферу

Это необходимо для того, чтобы ребенок не боялся выражать свои эмоции и мог правильно оценивать себя и окружающих. Советуйтесь с ребенком, если он чем-то недоволен в ходе ваших взаимоотношений. Не бойтесь немного пойти ему навстречу в некоторых вопросах. Потому как, при должной постановке ситуации, в следующий раз ребенок сможет пойти навстречу вам. И получит определенный опыт в управлении собственным эмоциональным состоянием, а также обогатиться вашим личным опытом.

Эмоциональный интеллект
как внутренний ресурс личности



Памятка для родителей учащихся

Критерии, отличающие людей с высоким уровнем развития ЭИ

Проверьте, насколько они применимы к Вам:

1. У Вас богатый эмоциональный словарь: способность четко определить и назвать свою эмоцию.
2. Вам интересны другие люди: та самая эмпатия, которая помогает налаживать контакт с окружающими.
3. Вы открыты к переменам: перемены – это развитие, правильно – не бояться их, а искать самому и продумывать действия наперед.
4. Вы умеете отказывать: твердое «нет» не оскорбит просящего, а продемонстрирует важность для вас уже взятых на себя обязательств.
5. Вы отдаете безвозмездно: например, неожиданный подарок или сюрпризот чистого сердца, а не с целью заслужить расположение.
6. Вы наслаждаетесь тем, что есть: за что вы благодарны жизни?
7. Вы достаточно спите: во сне мозг перезаряжается, проматывая и сортируя воспоминания дня.
8. Вы не позволяете портить радость: ваше счастье не зависит от мнения

других людей.

9. Вы умеете переключаться: способность отвлечься от суеты и повседневности.
10. Вы не стремитесь к совершенству: Вы понимаете, что гнаться за идеалом – напрасный труд.

Приложение 10

Функции эмоционального интеллекта в структуре психологической культуры личности (по С.В. Щербакову)

Функция/описание функции
Оценочная, связанная с идентификацией эмоциональных реакций и переживаний как своих собственных, так и окружающих людей и формированием на этой основе адекватного отношения к ситуации, поведению и т.д.
Адаптивная, находящая свое отражение в способности быть гибким, реалистичным, умении адаптироваться, в том числе эмоционально, в незнакомых, непредсказуемых и быстро меняющихся обстоятельствах
Ассертивная, обусловленная способностями ясно выражать свои чувства, желания и эмоции, самостоятельно регулировать свое поведение, отстаивать свое мнение и открыто выражать свои эмоции.
Рефлексивная, закрывающаяся в соучастии эмоционального интеллекта восмыслению эмоциональных переживаний как собственных, так и партнеров по взаимодействию
Коммуникативная, определяемая обеспечением успешности коммуникативного взаимодействия на основе эмоционально-интеллектуального декодирования вербальных и невербальных аспектов коммуникации
Регулятивная, проявляющаяся в участии эмоционального интеллекта в развитии стратегий преодолевающего поведения и минимизации проявлений отдельных признаков эмоционального выгорания
Гедонистическая, выражающаяся в позитивном восприятии окружающего мира и людей на основе формируемых гедонистических эталонов, способствующих успешности удовлетворения потребностей в положительных ощущениях и эмоциях

Методика «Пиктограммы»
(для младшего школьного возраста)

Основывается на методике «Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний». Автор Н.П. Фетискин.

Цель: выявление уровня знаний основных эмоций на основе распознавания различных эмоциональных состояний человека с помощью пиктограмм.

Оборудование: бланки с изображениями девяти пиктограмм, изображающих девять основных (базовых) эмоций.

Инструкция: на листе изображены девять масок. На этих масках – эмоции. Как вы думаете, какие эмоции изобразил художник? Вам может помочь список эмоций. Подпишите под каждой маской ту эмоцию, которую она отражает.

Исследование может проводиться как индивидуально, так и в группе.

Обработка результатов: производится подсчет узнанных эмоций и перевод результатов в баллы:

- 6-9 правильно узнанных эмоций – 2 балла;
- 3-5 правильно узнанных эмоций – 1 балл;
- 0-3 правильно узнанных эмоций – 0 баллов.

Приложение 12

Методика «Эмоциональные лица» (Н. Я. Семаго)

Данная методика была разработана Н.Я. Семаго в 1993 г. и предназначена для оценки возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точности и качества этого опознавания. Также при работе с методикой возможна косвенная оценка межличностных взаимоотношений, в том числе выявление контрастных эмоциональных «зон» в общении с детьми или взрослыми. В качестве стимульного материала используются две серии изображений эмоциональной лицевой экспрессии. Методика используется для работы с детьми от 3 до 11-12 лет.

Цель: Оценка возможности адекватного опознания эмоционального состояния, точность и качество этого опознания (тонкие эмоциональные дифференцировки), возможность соотнесения с личными переживаниями ребенка. При работе с методикой возможна косвенная оценка межличностных взаимоотношений, в том числе выявление контрастных эмоциональных «зон» в общении с детьми или взрослыми.

Процедура проведения:

Исследование в полном объеме состоит из трех последовательных этапов.

- 1) предъявление для опознания эмоциональных состояний 1-й серии изображений (схематичные изображения);
- 2) предъявление реальных изображений
- 3) придумывание истории по какому-либо изображению.

В зависимости от поставленных задач и основной диагностической гипотезы обследование может быть завершено уже после первого этапа, в определенной ситуации первый и второй этапы могут меняться местами.

Приложение 13

Перечень МАК и настольных игр для развития ЭИ учащихся

№ п/п	Название МАК (автор)	№ п/п	Название игры (автор)
1.	Котейка (Н. Седова)	1.	Семейка Гномс (Е. Киришина, А. Мухаматулина)
2.	Мир людей (О. Гордина).	2.	Злой, веселый, грустный (Г. Моница, Е. Лютова-Роберс)
3.	Монстрики чувств (Ю. Хох-Корона)	3.	Опасности волшебного леса (О. Хухлаева)
4.	Эмоции и состояния (Е. Баксан)	4.	Черепашьи бега (К. Райнер)
5.	Терапия счастьем (Н. Обст)	5.	Лепешка (Т. Рожкова)
6.	Я и эмоции (Н. Дубашидзе, Н. Рубель)	6.	Замок Эриды (Г. Хорн, Е. Хеллингер)

Приложение 14

Упражнение «В деревне Котофеево» (автор Г.Д. Васильева)

Инструментарий: МАК «Терапия счастьем» (Н. Обст); «Атлас чувств и эмоций» (А. Чичина).

Возраст: младший школьный

Цель: развивать эмоциональный словарь, креативность.

Ход упражнения:

1. Детям предлагается вытянуть ВЗ по одной карте из набора «Терапия счастьем».

2. Определить и назвать эмоции, присущие герою/ям сюжета. (При затруднении определить эмоцию (название) каждый ребенок может воспользоваться «Цветком эмоций» из набора «Атлас чувств и эмоций»).

3. Придумать историю по данной карте (рассказ должен включать в себя): описание того, что произошло до события, изображенного на карте; событие, изображенное на карте; описание того, что произошло потом.

4. Критерии оценки рассказа: логико-смысловая организация сообщения, сюжетное решение, эмоциональный словарь, эмоциональная выразительность рассказчика, элементы собственного творчества.

Упражнение «Эмоциональное домино» (модиф. Г.Д. Васильевой)

Инструментарий: МАК «Терапия счастьем» (Н. Обст), набор «Чувства и состояния» (Е. Баксан).

Возраст: младший школьный

Цель: развивать эмоциональный словарь, умение видеть разные грани ситуаций и возникающих в них эмоции, адаптивный копинг, креативность

Ход упражнения:

1. Участники вытягивают из колоды вслепую по несколько карт (5-6) с картинками из колоды «Терапия счастьем» и столько же карт со словами из набора «Чувства и состояния».

2. Затем один из них выбирает из имеющихся и выкладывает на стол одну карту с картинкой, задача следующего - подобрать из имеющихся у него словесных карт подходящую к картинке, выложить ее и кратко объяснить свой выбор, стараясь убедить других, что эти карты подходят друг к другу.

3. Следующий участник должен выполнить аналогичную задачу - подобрать подходящую, к слову, картинку и обосновать свой выбор и т.д. (Если участник считает, что у него на руках нет подходящей карты, он вытягивает карту из колоды).

4. Игра заканчивается, когда у одного из участников заканчиваются все карты.

Упражнение «Модели поведения» (автор Г.Д. Васильева)

Инструментарий: МАК «Терапия счастьем» (Н. Обст)

Возраст: младший школьный

Цель: развивать эмоциональный словарь, креативность.

Ход упражнения:

1. Детям предлагается вытянуть ВЗ по одной карте из набора «Терапия счастьем».

2. Придумать по картинке историю с использованием разных моделей поведения главных героев: неуверенное, агрессивное, асертивное (уверенное, позитивное).

3. Спросить ребенка, какая модель поведения лучше всего подходит для данной ситуации, наиболее комфортная для героев? Как можно было поступить в данной ситуации? Какая модель поведения больше всего нравится тебе? Почему?

Методика «Состояния личности».

Инструкция: Оцените приведенные высказывания в баллах от 0 до 10.

1. Мне порой не хватает выдержки.
2. Если мои желания мешают мне, то я умею их подавлять.
3. Родители, как более зрелые люди, должны устраивать семейную жизнь своих детей.
4. Я иногда преувеличиваю свою роль в каких-либо событиях.
5. Меня провести нелегко.
6. Мне бы понравилось быть воспитателем.
7. Бывает, мне хочется подучиться, как маленькому.
8. Думаю, что я правильно понимаю все происходящие события.
9. Каждый должен выполнять свой долг.
10. Нередко я поступаю не как надо, а как хочется.
11. Принимая решение, я стараюсь продумать его последствия.
12. Младшее поколение должно учиться у старших, как ему следует жить.
13. Я, как и многие люди, бываю обидчив.
14. Мне удастся видеть в людях больше, чем они говорят о себе.
15. Дети должны, безусловно, следовать указаниям родителей.
16. Я – увлекающийся человек.
17. Мой основной критерий оценки человека – объективность.
18. Мои взгляды непоколебимы.
19. Бывает, что я не уступаю в споре лишь потому, что не хочу уступить.
20. Правила оправданны лишь до тех пор, пока они полезны.
21. Люди должны соблюдать все правила независимо от обстоятельств.

Обработка и интерпретация результатов:

Подсчитайте отдельно сумму баллов по строкам таблицы:

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19 | Сумма баллов (1 строка) |
| 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20 | Сумма баллов (2 строка) |
| 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21 | Сумма баллов (3 строка) |

Расположите соответствующие символы в порядке убывания веса, получаем формулу:

- Родитель - ____ баллов;
 Взрослый - ____ баллов;
 Ребенок - ____ баллов.

Для оптимального функционирования личности с точки зрения транзактного анализа необходимо, чтобы в личности были гармонично представлены все три состояния «Я».

Поведенческие характеристики основных состояний

(Признаки, по которым можно быстро диагностировать состояние, в котором находится человек).

Родитель.

Указующий перст, фигура напоминает букву «Ф». На лице - снисходительность или презрение, нередко – кривая улыбка. Тяжелый взгляд вниз. Сидит, откинувшись назад. Ему все ясно, он знает какую-то тайну, которая другим недоступна. Любит прописные истины и выражения: «Я этого не потерплю!»,

«Чтобы было сделано немедленно!», «Неужели трудно понять!», «Сколько можно тебе говорить?», «Ты обязан!», «Как тебе не стыдно!», «Нельзя...» и т.п.

Взрослый.

Взгляд направлен на объект, тело как бы подается вперед, глаза несколько расширены или сужены. На лице – выражение внимания, через которое можно увидеть любопытствующего Ребенка. Употребляет выражения: «Извини, я тебя не понял, объясни, пожалуйста, еще раз», «Давай подумаем вместе», «А что, если нам поступить так», «Как ты планируешь выполнить это?» и т.п.

Ребенок.

И поза, и выражение лица соответствуют внутреннему состоянию - радость, горе, страх, тревога и т.д. Часто восклицает: «Превосходно!», «Замечательно!», «Хочу!», «Не хочу!», «Надоело!», «Осточертенело!», «Пропади все пропадом!», «Ни за что не соглашусь!», «Зачем мне это надо!», «Когда же это все кончится!».

Проявления эго-состояний в речи (по Э. Фриду)

Слова и фразы, которые мы используем, будучи Родителями, обычно содержат оценки, предписания, запреты, команды, указания, похвалу

Обязан	Непослушный	Сердитый
Должен	Отродье	Тупой
Всегда	Ну-ну!	Беспечный
Надоедливый	Сделай это!	Почему?
Дорогой	Нельзя	Безумный
Детский	Вор	Несовместимый
Будь хорошим!	Ну и что?	Потому, что я так сказал!
Неблагодарный	На твоём месте...	Сладкий
Как ты смеешь!	Не мешай!	Старайся

Позволь мне помочь тебе	Ешь, это полезно	Никогда
Нет! Нет!	Не расстраивайся!	Не задавай вопросов!
Начни прямо сейчас	Мой маленький	Милый
Вульгарный	Непослушный	Маленький
Любимый	Умница	Не бойся
Нелепый	Ленивый	Постыдный
Солнышко	Чтоб больше этого не было!	Что скажут соседи?
Подлый	Надутый	Плохой
Дешевая вещь	Я забочусь о твоём благе!	Хороший
Шокирующий	Шумливый	Ты нас беспокоишь
Эгоистичный	Это поможет тебе!	Упрямый
Отвратительный		Непристойный
		Будешь (Не будешь)

Приложение 18

Памятка для родителей «Влияние родительских установок на развитие детей»

Осторожно и внимательно отнеситесь к своим словесным обращениям к ребёнку, оценкам его поступков, избегайте установок, которые впоследствии, могут отрицательно, проявиться в поведении ребёнка, делая его жизнь стереотипной эмоционально ограниченной.

Установки возникают повседневно. Одни случайны, слабы, другие принципиальны, постоянны и сильны, чем раньше они усвоены, тем их действие сильнее. Раз возникнув, установка не исчезнет, и в благоприятный для неё момент жизни ребёнка воздействует на его поведение и чувства.

Сделайте так, чтобы негативных установок было очень мало, научитесь трансформировать их в позитивные, развивающие в ребёнке веру в себя, богатство и яркость эмоционального мира.

Негативные установки		Позитивные установки
<i>Сказав так</i>	<i>Подумайте о последствиях</i>	<i>Вовремя исправьтесь</i>
«Не будешь слушаться - с тобой не будут дружить»	Замкнутость, отчуждённость, угодливость, стереотипы в поведении	«Будь собой, у каждого в жизни есть свои друзья!»

«Горе ты моё!»	Чувство вины, низкая самооценка, враждебное отношение к окружающим, отчуждение, конфликты с родителями	«Счастье моё, радость моя!»
«Плакса, нытик!»	Сдерживание эмоций, внутренняя озлобленность, тревожность, глубокое переживание даже незначительных проблем, повышенное эмоциональное напряжение, страхи	«Поплачь, будет легче...»
«Всё готов раздать»	Низкая самооценка, жадность, трудности в общении со сверстниками, эгоизм	«Молодец, что делишься с другими!»
«Не твоего ума дело!..»	Низкая самооценка, отсутствие своего мнения, робость, конфликты с родителями	«А ты как думаешь?»
«Ты совсем, как твой папа (твоя мама)...»	Трудности в общении с родителями, идентификация с родительским поведением, неадекватная самооценка	«Папа у нас замечательный! Мама у нас умница!»
«Уйди с глаз моих!»	Нарушения отношений с родителями, скрытость, недоверие, агрессия	«Иди ко мне, давай разберёмся вместе!»

Предложенный список вы можете продолжить сами, кое, что вы в нём узнали, подумайте, какие установки мешают вам жить и не давайте их своим детям, если не хотите, чтобы что-то в вашей жизни повторялось в ваших детях.

ПОМНИТЕ!

Чувства вины и стыда ни в коей мере не помогут стать ребёнку здоровым и счастливым.

Не стоит превращать жизнь в уныние, иногда ребёнку вовсе не нужна оценка поведения и поступков, его просто надо успокоить.

Приложение 19

Афоризмы о семейном воспитании и родительской любви

«Все, что растёт, имеет почву, из этой почвы поднимаются отдельные части, каждая из которых имеет свой срок роста, пока все части не поднимутся и не образуют единое функциональное целое» (Э. Эриксон)

«Слепая неразумная родительская любовь забивает ребенка куда хуже, чем

розги» (П. Лесгафт)

«Знаете ли, какой верный способ сделать вашего ребенка несчастным – это приучать его не встречать ни в чем отказа» (Ж.Ж. Руссо)

«Первое условие разумной родительской любви – владеть полную доверенностью детей, и счастливы дети, когда для них открыта родительская грудь и объятия, которые всегда готовы принять их, и правых и виноватых, и в которые они всегда могут броситься без страха и сомнения!» (В.Г. Белинский)

«Многие беды имеют своими корнями как раз то, что человека с детства не учат управлять своими желаниями, не учат правильно относиться к понятиям

«можно», «надо», «нельзя» (В.А. Сухомлинский)

Приложение 20

Вопросы для обсуждения

(о слепой и разумной родительской любви)

1. Какие виды любви к ребенку вы можете выделить?
2. Бывает ли родительская любовь к ребенку разумной?
3. В чем она проявляется?
4. Приведите примеры разумной родительской любви?
5. Что такое слепая родительская любовь?
6. Приведите примеры слепой родительской любви?
7. К каким проявлениям в поведении ребенка может привести слепая родительская любовь?
8. Если определить меру вашей родительской любви, то чего в ней больше?
9. Какое правило в воспитании ребенка вы считаете для себя самым главным?

Влияние стиля семейного воспитания на развитие личности ребенка

Название	Эмоциональная близость	Требования	Контроль, санкции	Модель общения	Формируемые личностные качества
Демократический	Принятие, тепло, любовь	Справедливые, с обоснованием запретов	На основе разумной заботы Диалог и сотрудничество	Личностно-ориентированная	Чувство собственного достоинства и ответственности; самостоятельность и дисциплина, полноценное общение
Авторитарный (автократический; диктат)	Чаще отсутствует, хотя не исключается	Жесткие, без объяснения причин	Жесткий, часто некорректный; наказания	Дисциплинарная (окрики, угрозы)	Пассивность, отсутствие инициативы, зависимость, низкая самооценка. Агрессивный – превращение в тирана (подобно родителю). Лицемерный
Гиперопека (гиперпротекция; доминирующая гиперопека; симбиотический; «жизнь за ребенка»)	Излишняя забота	Отсутствуют при многочисленных запретах и ограничениях	Тотальный, чрезмерный	Стремление к тесному эмоциональному контакту (мелочная опека)	Несамостоятельность, зависимость; эгоцентризм, вседозволенность, асоциальность; инфантилизм

Гиперопека (гиперпротекция; потворствующая гиперопека; «кумир семьи»)	Обожание, любование	Отсутствуют	Слабый; вседозволенность	«Жертвоприношение» (максимальное удовлетворение потребностей, прихотей)	Демонстративность, несдержанность в негативных эмоциях. Завышенные притязания; трудности в отношениях со сверстниками
Повышенная моральная ответственность (гиперсоциализация)	Пониженное внимание	Высокие	Возможны варианты	Чрезмерная озабоченность будущим, социальным статусом, учебными успехами	Тревожность, мнительность
Анархический (потворствующий; либерально-попустительский)	Прерывание эмоционального контакта (иногда демонстративное) при нарушениях поведения ребенка	Отсутствуют или слабые	Отсутствует (оправдание поведения)	«Зайскивающая» (некритическое отношение)	Неустойчивость, эгоистичность, некритичность, приспособленчество
Гипопротекция (безнадзорность; индифферентный; мирное сосуществование)	Безразличие; недостаток тепла	Отсутствуют	Отсутствует (равнодушие)	«Невмешательство» (автономия, закрытость для общения)	Неустойчивость, асоциальность, непредсказуемость
Эмоциональное отвержение (отчужденный; отвергающий «золушка»; «маленький неудачник»)	Отсутствует	Повышенные	Жесткие, строгие наказания	Психологическая дистанция, полная потеря контакта	Мечтательность, жестокость; трудности в общении; невротические расстройства

Жестокое обращение (агрессивный)	Отсутствует	Открытая агрессия	Жесткий, лишение удовольствий, унижения, побои	Антагонизм, враждебность (по поводу поведения)	Эгоистичность, жестокость, провокации
--	-------------	-------------------	--	--	---------------------------------------

«Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР)

(И.М. Марковская)

Вариант для родителей дошкольников и младших школьников

Инструкция: «Отметьте степень согласия со следующими утверждениями по 5-балльной системе. Оцените утверждения отдельно для каждого ребенка в бланке ответов.

5 - несомненно, да (очень сильное согласие); 4 -

в общем, да;

3- да, и нет;

2 - скорее нет, чем да;

1 - нет (абсолютное несогласие)».

1. Если уж я чего-то требую от него (нее), то обязательно добьюсь этого.
2. Я всегда наказываю его (ее) за плохие поступки.
3. Он(а) сам(а) обычно решает, какую одежду надеть.
4. Моего ребенка смело можно оставить без присмотра.
5. Сын (дочь) может рассказать мне обо всем, что с ним (с ней) происходит.
6. Думаю, что он(а) ничего не добьется в жизни.
7. Я чаще говорю ему (ей) о том, что мне в нем (в ней) не нравится, чем нравится.
8. Часто мы совместно справляемся с домашней работой.
9. Я постоянно беспокоюсь за здоровье ребенка.
10. Я чувствую, что непоследователен(льна) в своих требованиях.
11. В нашей семье часто бывают конфликты.
12. Я бы хотел(а), чтобы он(а) воспитывал(а) своих детей так же, как я его (ее).
13. Он(а) редко делает с первого раза то, о чем я прошу.
14. Я его (ее) очень редко ругаю.
15. Я стараюсь контролировать все его (ее) действия и поступки
16. Считаю, что для него (нее) главное — это слушаться меня.
17. Если у него (нее) случается несчастье, в первую очередь он(а) делится со мной.
18. Я не разделяю его (ее) увлечений.
19. Я не считаю его (ее) таким умным и способным, как мне хотелось бы.
20. Могу признать свою неправоту и извиниться перед ним (ней).
21. Я часто думаю, что с моим ребенком может случиться что-то ужасное.
22. Мне трудно бывает предсказать свое поведение по отношению к нему (ней).
23. Воспитание моего ребенка было бы гораздо лучше, если бы другие члены семьи не мешали.
24. Мне нравятся наши с ней (с ним) отношения.
25. Дома у него (у нее) больше обязанностей, чем у большинства его (ее) друзей.
26. Приходится применять к нему (к ней) физические наказания.

27. Ему (ей) приходится поступать так, как я говорю, даже если он(а) не хочет.
28. Думаю, я лучше его (ее) знаю, что ему (ей) нужно.
29. Я всегда сочувствую своему ребенку.
30. Мне кажется, я его (ее) понимаю.
31. Я бы хотел(а) в нем (ней) многое изменить
32. При принятии семейных решений всегда учитываю его (ее) мнение.
33. Думаю, что я тревожная мама (тревожный папа).
34. Мое поведение часто бывает для него (нее) неожиданным.
35. Бывает, что, когда я наказываю ребенка, мой муж (жена, бабушка и т. п.) начинает упрекать меня в излишней строгости.
36. Считаю, что в целом правильно воспитываю своего сына (дочь).
37. Я предъявляю к нему (к ней) много требований.
38. По характеру я мягкий человек.
39. Я позволяю ему (ей) гулять одному (одной) во дворе дома.
40. Я стремлюсь оградить его (ее) от трудностей и неприятностей жизни.
41. Я не допускаю, чтобы он (она) подмечал(а) мои слабости и недостатки.
42. Мне нравится его (ее) характер.
43. Я часто критикую его (ее) по мелочам.
44. Всегда с готовностью его (ее) выслушиваю.
45. Считаю, что мой долг - оградить его (ее) от всяких опасностей.
46. Я наказываю его (ее) за такие поступки, которые совершаю сама.
47. Бывает, я невольно настраиваю ребенка против других членов семьи.
48. Я устаю от повседневного общения с ним (с ней).
49. Мне приходится заставлять его (ее) делать то, что он (она) не хочет.
50. Я прощаю ему (ей) то, за что другие наказали бы.
51. Мне бы хотелось знать о нем (о ней) все: о чем он(а) думает, как относится к своим друзьям и т. д.
52. Он(а) сам(а) выбирает, чем заниматься дома в свободное время.
53. Думаю, что для него (нее) я самый близкий человек.
54. Я приветствую его (ее) поведение.
55. Я часто высказываю свое недовольство им (ей).
56. Принимаю участие в делах, которые придумывает он(а).
57. Я часто думаю, что кто-то может обидеть его (ее).
58. Бывает, что упрекаю и хвалю его (ее), в сущности, за одно и то же.
59. Случается, что, если я говорю ему (ей) одно, то муж (жена, бабушка и т. п.) специально говорит наоборот.
60. Мне кажется, мои отношения с ребенком лучше, чем в семьях большинства моих знакомых.

Обработка и интерпретация результатов:

Все формы опросника (детская и взрослые) обрабатываются по сходной схеме. Подсчитывается общее количество баллов по каждой шкале, при этом учитывается - прямые это или обратные утверждения. Обратные утверждения переводятся в баллы следующим образом:

ответы	1	2	3	4	5
баллы	5	4	3	2	1

В бланках-ключах обратные вопросы обозначены звездочками. Поскольку шкалы 3 и 5 содержат по 10 утверждений, а не по 5, как в остальных, то арифметическая сумма по этим шкалам делится на 2. Суммарная оценка проставляется в последнем столбце бланка для ответов. Каждая строка бланка для ответов принадлежит к одной шкале. (см. ключ). Например, к 1-ой шкале относятся утверждения: 1; 13; 25; 37; 49 и т.п.

Шкала опросника для младших школьников и их родителей

Шкала 1. «Нетребовательность - требовательность родителя»

Данные по этой шкале демонстрируют уровень требовательности родителя, который проявляется во взаимодействии родителя с ребенком. Чем выше показания по этой шкале, тем более требователен родитель, тем больше он ожидает от ребенка высокого уровня ответственности.

Шкала 2. «Мягкость - строгость родителя»

По результатам этой шкалы можно судить о суровости, строгости мер, применяемых к ребенку, о жесткости правил, устанавливаемых во взаимоотношениях между родителями и детьми, о степени принуждения детей к чему-либо.

Шкала 3. «Автономность - контроль по отношению к ребенку»

Чем выше показатели по этой шкале, тем более выражено контролирующее поведение по отношению к ребенку. Высокий контроль может проявляться в мелочной опеке, навязчивости, ограничительности; низкий контроль может приводить к полной автономии ребенка, вседозволенности, которая может быть следствием либо безразличного отношения к ребенку, либо любования. Возможно также, что низкий контроль связан с проявлением доверия к ребенку или стремлением родителей привить ему самостоятельность.

Шкала 4. «Эмоциональная дистанция - эмоциональная близость ребенка к родителю»

Данная шкала отражает представление родителя о близости к нему ребенка. Такая трактовка этой шкалы вызвана зеркальной формой опросника, по которой дети оценивают свою близость к родителям, свое желание делиться самым сокровенным и важным с ними. Сравнивая данные родителей и ребенка, можно судить о точности представлений родителей, о переоценке или недооценке близости к ним ребенка.

Шкала 5. «Отвержение – принятие ребенка родителем»

Шкала отражает базовое отношение родителя к ребенку, принятие или отвержение его личностных качеств и поведенческих проявлений.

Принятие ребенка как личности является важным условием его благополучного развития, адекватной самооценки. Поведение родителей может восприниматься ребенком как принимающее или отвергающее.

Шкала 6. «Отсутствие сотрудничества - сотрудничество»

Наличие сотрудничества между родителями и детьми как нельзя лучше отражает характер взаимодействия.

Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств. Оно отражает равенство и партнерство в отношениях родителей и детей. Отсутствие такого может быть результатом нарушенных отношений, авторитарного, безразличного или попустительского стиля воспитания.

Шкала 7. «Тревожность за ребенка»

Шкала 8. «Непоследовательность – последовательность родителя»

Последовательность родителя является важным параметром взаимодействия, в этой шкале отражается, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, отношении к ребенку, применении наказаний и поощрений и т. д. Непоследовательность родителя может быть следствием эмоциональной неуравновешенности, воспитательной неуверенности, отвергающего отношения к ребенку и т. п.

Шкала 9. «Воспитательная конфронтация в семье»

Шкала 10. «Удовлетворенность отношениями ребенка с родителями»

На основе полученных данных можно судить об общей степени удовлетворенности отношениями между родителями и детьми, как со стороны, так и с другой стороны. Низкая степень удовлетворенности может свидетельствовать о нарушениях в структуре детско-родительских отношений, возможных конфликтах или об обеспокоенности сложившейся семейной ситуацией.

Ключ к опроснику ВРР для родителей и младших школьников приведен в таблице 1.

Таблица 1
Ключ к опроснику ВРР

для родителей и младших школьников

№ п/п	Бал-лы	№п/п	Бал-лы	№п/п	Бал-лы	№п/п	Бал-лы	№п/п	Бал-лы	Сумма по шкале №...
1		13	***	25		37		49		1
2		14	***	26		38	***	50	***	2
3	***	15		27		39	***	51		3
4	***	16		28		40		52	***	/2
5		17		29		41	***	53		4
6	***	18	***	30		42		54	***	5
7	***	19	***	31	***	43	***	55		/2
8		20		32		44		56		6
9	***	21		33		45		57	***	7
10	***	22	***	34	***	46	***	58	***	8
11		23		35		47		59		9
12		24		36		48	***	60		10

Для интерпретации данных опросника ВРР можно пользоваться результатами процентильной стандартизации (табл. 2).

Таблица 2

**Процентильная стандартизация опросника ВРР
на выборке родителей дошкольников и младших школьников(280 чел.)**

ШКАЛЫ ОПРОСНИКА										
про- цен- тили	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	11	7	10,5	14	12	15	11	10	5	13
20	12	9	12,5	16	14	17	13	12	6	15
30	13	10	13	18	15	17	15	15	8	16
40	14	11	14	19	16	18	16	16	9	17
50	14	12	14,5	20	16,5	20	18	17	9	18
60	15	13	15,5	20	17,5	20	19	19	10	19
70	16	14	16	21	18	21	20	20	12	20
80	17	15	17	22	19	22	21	21	14	21
90	18	17	18	23	19,5	23	23	22	17	22
100	23	25	21	25	21,5	25	25	25	25	25

Приложение 23

«Сказка о садовниках» (С. Лободина)

У одного богатого человека был прекрасный сад. Какие только диковинные цветы и великолепные деревья не росли в нем. Чтобы ухаживать за цветами, хозяин пригласил садовников и строго настрого приказал бережно ухаживать за растениями и внимательно наблюдать за ними, чтобы не пропустить начало цветения. «Я щедро награжу того, кто вырастит самые прекрасные цветы!» - сказал он. Каждому из садовников он выделил в саду участок, и они дружно принялись за дело.

Первый садовник, увидев, что на розах появились бутоны, с радостным криком бросился к цветку и начал разворачивать лепестки, пытаясь бутону помочь раскрыться как можно быстрее. Садовник так торопился, что нежные лепестки под его пальцами оказались разорванными и смятыми. Тогда он стал разворачивать другой бутон, но с тем же успехом. Горько заплакал садовник, увидев, что, пытаясь преждевременно раскрыть цветы, он лишь загубил их.

Второй садовник решил выращивать цветы под стеклянным колпаком. Он ухаживал за ними очень тщательно: то нагревал, то остужал воду, осторожно тонкой струйкой поливал землю, снимая колпак с цветов всего на пять минут в день. Через много дней, когда садовнику показалось, что цветы достаточно окрепли, он снял колпаки и увидел, что большие красивые головки цветов качаются на тонких стеблях. Цветы стали такими изнеженными, что, когда подул слабый ветерок, их стебли обломились.

Третий садовник любил все измерять и хотел, чтобы во всем был порядок. Цветы росли у него ровными рядами, и если один озорной цветочек хоть на сантиметр уклонялся от линии, то садовник попросту выкапывал и выбрасывал

его. Оставшиеся цветы он постоянно измерял линейкой: какова их высота, толщина стебля, длина шипов и размер лепестков. Зачем он это делал? Этому третий садовник и сам не знал, но уж очень он любил порядок.

Четвертый садовник однажды, подрезая веточки и снимая сухие листья с Розовых кустов, поцарапал руку о шипы и, увидев царапину, разгневался и закричал: «Сейчас же выполню это гадкое растение!» И выполол, не дожидаясь цветка.

Пятый садовник, увидев, что рядом с розами расцветают астры, колокольчики и ландыши, очень рассердился и воскликнул: «Это что такое? Здесь должны расти только розы!» И с этими словами он с корнем выдернул все другие цветы.

Шестой садовник, как только увидел, что цветок распускается, скорее срезал его и побежал показывать своему хозяину, ожидая награды. «Смотрите, смотрите! – кричал он прочим садовникам. – Я вырастил самые красивые цветы! Меня ждет награда!» Но, пока он бежал, цветок завял.

Седьмой садовник так старался вырастить самые красивые цветы, что однажды ночью, пока все спали, незаметно прокрался в сад, захватив с собою кисти и краски, и разрисовал стебли и лепестки невиданными узорами. Наутро вся округа сбежалась посмотреть на чудо, которое он вырастил, но уже к вечеру цветы погибли, так как не могли дышать через краску.

И только один садовник никуда не торопился, зная, что самое важное для цветов – это время и тепло.

Поэтому он бережно ухаживал за ростками, поливал их, окучивал, слегка прикрывал их от холодного ветра и терпеливо ждал, когда придет время цветения. Он знал, что одни цветы распускаются весной, другие – летом, а третьи – только осенью. Он знал также, что иные будут расцветать много раз, а иные зацветут лишь однажды. Кроме того, он был необычным садовником – он был еще и музыкантом. Он приносил с собой в сад флейту и, когда выдавалась свободная минутка, играл нежные мелодии. Цветы покачивали головками в такт музыке и становились прекраснее с каждым днем. Вскоре его часть сада превратилась в настоящий райский уголок... Богатый хозяин, обойдя весь сад, признал, что именно этот уголок самый прекрасный и все цветы здесь по-своему великолепны! Со слезами благодарности он спросил садовника, как ему удалось вырастить столь чудесные растения. «Мой секрет прост, - ответил садовник, - Я очень люблю все цветы, ведь каждый из них прекрасен тем, что не похож ни на какой другой, и они это чувствуют».

Содержание

	Введение.....	3
1	Международная практика оценки школьного климата.....	4
2	Существующая система оценки школ в Казахстане.....	15
3	Методические рекомендации по оценке школьного климата.....	29
	Заключение.....	83
	Список использованной литературы.....	105
	Приложения.....	112

**Методические рекомендации
по разработке индикаторов для оценки школьного климата в системе
среднего образования**

Печать была подписана 24.11.2021 г. Формат 60×84 1/16.

Бумага офсетная. Офсетная печать.

Тип шрифта «Times New Roman». Усл. п.л. 18.