

Продолжая тему эксперимента по модернизации школьного образования, которой были посвящены № 9 и 10 нашего журнала за 2001 год, представляем читателям серию статей об образовательной среде школы. Их автор И.М. Улановская – один из ведущих специалистов, занимающихся этой тематикой, принимала непосредственное участие в разработке документов, вошедших в состав «Рекомендаций по организации опытно-экспериментальной работы» (они почти полностью были опубликованы в упомянутых номерах журнала). Полагаем, что сегодняшние материалы «из первых рук» послужат хорошим дополнением к начатому на наших страницах разговору о ходе эксперимента.

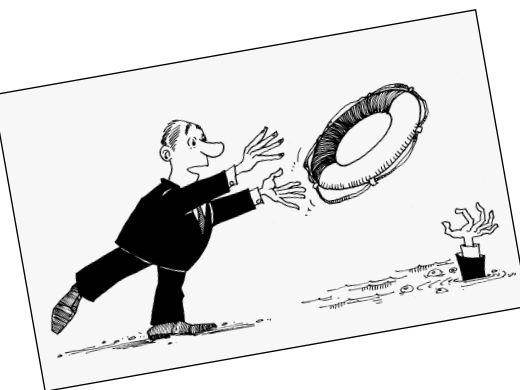
## Что такое образовательная среда школы?

И.М.Улановская

### Статья 1

**Образовательная среда** – относительно новое понятие, вошедшее в тезаурус педагогической психологии лишь в последнее десятилетие. Его содержание нельзя считать однозначно определенным и устоявшимся, и ниже мы обсудим разные подходы и точки зрения на проблему образовательной среды и ее характеристик. Но предварительно следует отметить, что и без единых и четких дефиниций большинство специалистов используют понятие образовательной среды для **целостного** (надпредметного, надпрограммного, надличностного и т.п.) **описания специфических особенностей конкретной школы**. И в таком понимании сама проблема образовательной среды вовсе не нова.

Действительно, до реформ последних лет школа в нашей стране была организацией с жестко заданными задачами и средствами их решения. Абсолютное большинство школ работало по единым программам и учебникам, использовало единые критерии оценки. Но и в этих рамках школы значительно отличались одна от другой способами организации своей деятельности, эффективностью образовательных воздействий, стилем



отношений между учителями и учащимися, жесткостью требований, которые предъявляются к детям, и многими другими характеристиками своей «внутренней жизни». Почему же дореформенная педагогика не испытывала острой потребности в понятиях, целостно характеризующих образовательный процесс? Можно предположить, что причина кроется в самой **специфике задач**, которые ставило общество перед школой, – обучение (в очень конкретных категориях знания, умения и навыка) и воспитание (в абсолютно абстрактных, не поддающихся никакому замеру категориях). Для оценки эффективности решения школой этих задач достаточно проанализировать результаты контрольных работ и тематику классных часов. А все остальные содержательные характеристики внутренней жизни школы в свете решения этих задач представляются несущественными.

В процессе реформ последних лет ситуация в школьном образовании радикально изменилась. **В настоящее время экспериментирование в сфере начального и среднего образования**

представлено самыми разнообразными направлениями: авторскими программами и учебниками, уровневой дифференциацией учебного содержания и дифференциацией детей по способностям, инновационными педагогическими технологиями, индивидуальными и групповыми формами организации процесса обучения, изменением системы оценок и оценивания и т.д. Таким образом, школы приобрели значительно большую свободу и самостоятельность, при этом возросло число и разнообразие внутренних задач, которые смогла ставить перед собой и решать различными средствами каждая конкретная школа. Изменился и социальный заказ – получила «официальное» признание задача развития ребенка в качестве основного результата и основной ценности образовательных воздействий. А отсутствие прямой связи и зависимости развивающего эффекта и качества предметного обучения имеет возможность наблюдать каждый психолог, экспериментально или практически работающий в школе. Поэтому очевидно, что для оценки эффективности решения школой развивающей задачи традиционных педагогических критериев недостаточно. Для этого необходим комплексный анализ всех образовательных воздействий в их специфическом проявлении и сочетании, характерном для конкретной школы. Выделенным шрифтом в первом приближении дано определение понятия «образовательная среда», как оно представлено в современной психологической литературе. Однако при этом содержательное наполнение этого понятия у разных авторов далеко не однозначно.

В большинстве зарубежных исследований образовательная среда описывается в терминах «эффективности школы» как социальной системы – эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса [1, 6]. Анализ образовательной среды на уровне социальных взаимо-

действий предполагает, что не существует заранее заданного сочетания показателей, которые бы количественно определили более или менее «эффективную» школу, поскольку каждая школа уникальна и одновременно является «сколком общества».

Подход В. Слободчикова также отталкивается от культурно-общественного контекста. Исследователь, с одной стороны, вписывает образовательную среду в механизмы развития ребенка, определяя таким образом ее целевое и функциональное назначение, а с другой – выделяет ее истоки в предметности культуры общества: «Эти два полюса – предметности культуры и внутреннего мира, сущностные силы человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» [4, с. 181].

С точки зрения американских исследователей, более значимым фактором школьной эффективности выступает организационный, обеспечивающий солидарность представлений учителей о своем профессиональном долге, их умение увязать личные педагогические философии как с коллегами, так и с учащимися, поддержку автономной инициативы учителей администрацией школы [3].

В. Панов в исследовании образовательной среды фиксирует основное внимание на «технологическом» уровне ее реализации и оценки. При этом в качестве фундаментальных научных предпосылок разработки и оценки развивающих образовательных сред им используется алгоритм «существенных показателей», выделенных В.В. Давыдовым:

- каждому возрасту соответствуют определенные психологические новообразования;
- обучение построено на основе ведущей деятельности;
- проработаны и реализуются взаимосвязи с другими видами деятельности;
- в методическом обеспечении образовательного процесса имеется систе-

ма разработок, гарантирующих достижение необходимого развития психологических новообразований и позволяющих провести диагностику уровня процесса [2, с. 26].

Авторы, разрабатывающие данную проблему, вводят самые **разные критерии описания образовательной среды**. Приведем наиболее часто используемые: **демократичность – авторитарность отношений, активность – пассивность учащихся, творческий – репродуктивный характер передачи знаний, узость – богатство культурного содержания** и т.п. Оси, соединяющие крайние позиции, используются как координаты при построении пространств образовательных сред. Список этих, безусловно, важных критериев может быть продолжен. Однако остается открытым вопрос об их соотношении, о том, какие из них являются определяющими, а какие – зависимыми.

Наша исходная гипотеза заключается в том, что **содержательные характеристики образовательной среды школы определяются теми внутренними задачами, которые конкретная школа ставит перед собой**. И именно набором и иерархией этих задач определяются внешние (доступные наблюдению и фиксации) характеристики образовательной среды [5, с. 56]. К ним можно отнести и представленные выше критерии: **содержательные** (уровень и качество культурного содержания), **процессуальные** (стиль общения, уровень активности), **результативные** (развивающий эффект).

На проверку этой гипотезы было направлено проведенное нами комплексное исследование 24 школ\*. Оно позволило достаточно четко выделить набор основных задач, которые ставят перед собой и решают в своей деятельности разные школы.

Полученные нами результаты показали следующее:

1. Внутренние задачи, которые кон-

кретная школа ставит перед собой, как правило, находятся в рамках решения общих социальных задач школы, т.е. тех задач, которые ставятся обществом перед любой школой как социальным институтом. Это **задача полноценного и эффективного развития ребенка, а также более частные задачи образования и воспитания**. Однако в ходе нашего исследования были также выявлены школы, ставящие и решающие в своей деятельности задачи, лежащие вне контекста общих задач школы как образовательного учреждения. Проще говоря, это значит, что **в нашей системе образования существуют школы, по сути школами не являющиеся**, так как их деятельность не направлена на решение основных образовательных задач.

2. Внутренние задачи, которые конкретная школа ставит перед собой, как правило, конкретизируют общую задачу, сужают ее до более частной и поэтому более простой в достижении. В процессе такой конкретизации (адаптации общей задачи к условиям и возможностям отдельной школы) возникает **большое разнообразие внутренних задач**. Например, общая задача развития сводится исключительно к интеллектуальным его аспектам. Или общая воспитательная задача подменяется строгостью дисциплинарных требований. Общая образовательная задача может редуцироваться до всеобщего «натаскивания» на тесты. Средства, с помощью которых школа решает свои внутренние задачи, и определяют специфические особенности образовательной среды конкретной школы.

3. В школах с разными внутренними задачами выявлены качественные различия по всем существенным характеристикам образовательной среды: **содержательным** (предметный уровень учебного содержания), **процессуальным** (стиль и интенсивность общения, уровень активности), ре-

\* Работа осуществлялась при поддержке Research Support Scheme of the OSI/HELP, грант N621/1997.

зультативным (развивающий эффект).

4. Внутренние задачи, которые ставит и решает в своей деятельности школа, далеко не всегда осознаются самими участниками образовательного процесса. Исследования показывают, что **зачастую администрация и педагогический коллектив не отдают себе отчета в том, на решение каких образовательных задач направлены их реальные усилия**, поэтому декларируемые ими цели не соответствуют тем средствам, которые они используют в работе.

Учитывая представленные в литературе подходы, а также полученные в нашем исследовании данные, попробуем ответить на вопрос, вынесенный в заголовок статьи.

**Образовательная среда – это целостная качественная характеристика внутренней жизни школы**, которая:

– определяется теми конкретными задачами, которые школа ставит и решает в своей деятельности;

– проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи решаются (к средствам относятся выбираемые школой учебные программы, организация работы на уроках, тип взаимодействия педагогов с учащимися, качество оценок, стиль неформальных отношений между детьми, организация внеучебной школьной жизни, материально-техническое оснащение школы, оформление классов и коридоров и т.п.);

– содержательно оценивается по тому эффекту в личностном (самооценка, уровень притязаний, тревожность, преобладающая мотивация), социальном (компетентность в общении, статус в классе, поведение в конфликте и т.п.), интеллектуальном развитии детей, которого она позволяет достичь.

Очевидно, что образовательную среду школы как целостную качественную

характеристику нельзя оценить чисто количественными показателями. А значит, неправомерной является и постановка вопроса, образовательная среда какой школы лучше или «правильнее». Поэтому нам представляется наиболее адекватной **задача качественного описания особенностей образовательной среды конкретной школы**. Во-первых, это может помочь школе осознать свои реальные внутренние цели и задачи, оценить адекватность используемых ею средств и, в случае необходимости, наметить пути коррекции. Во-вторых, полученная о школе информация может помочь детям и родителям в выборе школы, наиболее соответствующей психологическим особенностям каждого ребенка.

#### Литература

1. *Маклафлин К.* Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. Вып. 6. Инноватор. – М., 1996.

2. *Панов В.И. и соавт.* Психологические аспекты развивающего образования // Педагогика. 1996. № 6.

3. *Пилиповский В.Я.* Эффективная школа: слагаемые успеха в зеркале американской педагогики // Педагогика. 1997. № 1.

4. *Слободчиков В.И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennett Colledge. – М., 1997.

5. *Рубцов В.В. и соавт.* Образовательная среда школы: оценка развивающего эффекта // Докл. Юбилейной науч. сессии, посвящ. 85-летию Психологического ин-та им. Л.Г. Щукиной. – М., 1999.

6. *Reid K., Hopkins D. etc.* Towards the effective school: the problems and some solutions. – Oxford, 1987.

## Какие бывают образовательные среды?

### Статья 2-я

В статье «Что такое образовательная среда школы?» мы предположили, что те средства, которые использует школа для организации своей внутренней жизни, и те результаты, которых школа достигает в развитии учащихся, определяются спецификой внутренних задач, которые конкретная школа ставит перед собой. А это значит, что хотя в каждой конкретной школе образовательная среда, безусловно, качественно своеобразна, тем не менее **можно выделить некоторые общие черты** (определяемые выбором внутренних задач) **и на их основе построить классификацию образовательных сред.**

Предлагаемая нами классификация носит **предварительный характер**. Мы надеемся, что по мере обследования новых школ мы сможем уточнить список, а главное, лучше понять механизмы становления разных типов образовательных сред.

Результаты проведенных нами исследований позволили **разделить школы на две большие группы**, которые мы условно назвали:

- 1) школы, ориентированные на детей;
- 2) школы, не ориентированные на детей.

**К первой группе** мы отнесли такие школы, которые ставят и решают в своей деятельности задачи воздействия на учащихся. При этом содержание задачи школ этой группы весьма разнообразны. Они могут быть направлены преимущественно:

- а) на обучение детей;
- б) на развитие детей;
- в) на создание психологически комфортных условий для детей («гуманистическая» школа);
- г) на воспитание учащихся.

Возможно, есть школы, ставящие и другие, ориентированные на детей, задачи, поэтому этот список можно считать открытым.

**Ко второй группе** мы отнесли школы, реальные усилия которых не направлены на учащихся. Хотя сам факт существования таких школ и кажется парадоксальным, результаты диагностики образовательной среды подтверждают правомерность этого утверждения. Чаще всего школы, которые мы отнесли к не ориентированным на детей, ставят в качестве главной задачи своей деятельности зарабатывание себе престижа (формирование имиджа). При этом учащиеся выступают лишь как средство решения школой своих собственных проблем.

Кратко охарактеризуем отдельные школы каждой группы.

#### 1. Школы, ориентированные на детей.

**Обучающая школа** может быть представлена как самой традиционной школой, строго нацеленной на формирование ЗУНов, так и весьма «продвинутой» школой с приглашенными из университетов профессорами, массой факультативов, защитой проектов и т.п. Однако и цели, и ценности, и средства их достижения в обеих школах схожи:

- «во главу угла» поставлены конкретные знания (либо на самом среднем уровне – стандарты, либо на весьма углубленном и продвинутом уровне);
- педагог выступает в функции транслятора знания, а ученики – в роли пассивных его «впитывателей»;
- наиболее распространен урок-лекция;
- требования предъявляются к результату (ответу в задаче, безошибочности написания, объему выученного наизусть...), а не к способу его получения;
- жестко организован контроль знаний, оценка дается только учителем, чаще негативная, чем позитивная;



- отношения между учениками в классе соревновательные;
- отношения между учащимися и педагогами формальные;
- поощряются ученики прилежные и исполнительные;
- критерием оценки учителя является его знание и опыт;
- строго контролируется посещаемость;
- оформление школы обычно строгое (офисный стиль);
- родители допускаются в школу только по вызову директора или классного руководителя.

**«Гуманистическая» школа** ставит своей главной целью создание такого психологического климата, в котором каждый ребенок чувствовал бы себя комфортно. Средствами при этом являются:

- неформальное общение педагогов с детьми (причем не только во внеурочное время, но и на самих уроках);
- преобладание позитивных оценок, иногда полный отказ от отметок;
- большое внимание к внеурочной жизни школы (театр, кружки, секции, походы и т.п.);
- главный критерий при отборе учителей – терпение и любовь к детям;
- родители принимают активное участие в жизни школы;
- оформление демократичное (с использованием детских рисунков и поделок; стенгазеты, сделанные самими детьми);
- отношения между детьми в классе дружеские и не зависящие от учебных успехов;
- маленький объем домашних заданий и нерегулярная их проверка.

**«Развивающая» школа** сознательно ориентирует свою деятельность на достижение развивающего эффекта, как правило, узко понимаемого как развитие интеллектуальных способностей детей. В ней:

- широко используются нетрадиционные методы обучения;
- поощряются дискуссии, ценится собственное мнение ребенка;
- обучение строится как по-

исково-исследовательская деятельность самих детей;

- меньше внимания уделяется проверке результата, менее строго оценивается сформированность отдельных конкретных навыков;
- учителей подбирают по критерию умения общаться с детьми, использовать нетрадиционные, творческие подходы к процессу обучения.

**«Воспитывающая» школа** фиксирует свои образовательные усилия на социальной адаптации учащихся. Такая школа обычно:

- большое внимание уделяет дисциплинарным требованиям к детям;
- организует мероприятия идеологического характера;
- дети поощряются за строгое выполнение правил школьной жизни и подчинение учителям;
- число негативных оценок на уроках значительно превосходит количество позитивных, оценки в большинстве носят лично окрашенный характер;
- в педагогическом коллективе ценятся строгость, последовательность и принципиальность;
- и к учащимся, и к учителям предъявляются жесткие требования по поводу одежды, косметики, украшений и т.п.;
- внеучебной жизни не придается серьезного значения;
- родители приходят в школу только по требованию администрации;
- оформление школьного здания обычно весьма убогое, но в помещении и на окружающей территории очень чисто.

## **2. Школы, не ориентированные на детей.**

**Ориентированная на престиж школа** обычно использует следующие средства:

- проводит строгий отбор детей (по развитию, способностям, социальному положению родителей, другим критериям);
- использует знаки отличия (своя форма, эмблема, гимн и т.п.);

– предъявляет высокие требования к оформлению школы, мебели и технической оснащенности (особенно кабинета директора);

– учителя строго требуют соответствия достижений и поведения учащихся «высокому званию ученика нашей школы»;

– учителей отбирают с учетом их званий;

– средства тратятся на то, чтобы школа выглядела преуспевающей;

– на стендах представлена информация о победах учащихся на внешкольных олимпиадах и конкурсах;

– школьные мероприятия проводятся по инициативе администрации и строго режиссируются, приоритет отдается тем акциям, которые способствуют созданию имиджа;

– родителей приглашают на экскурсии по школе.

**«Камера хранения»** – это школа с формальными отношениями всех участников образовательного процесса. Такая школа не обременяет себя ответственностью за происходящие в ней процессы. Работая в русле традиционной школы, она является местом, где ребенок проводит положенное ему время и благополучно отправляется домой. Ни администрация, ни педагогический коллектив не заинтересованы в организации полноценного учебного процесса. Поэтому проблем отбора детей или учителей или повышения качества образования в такой школе просто не существует. Типичное замечание учителя: «Дети, вы мешаєте мне вести урок». В такой школе:

– оценки в основном негативные и личностно окрашенные;

– внеурочных мероприятий не проводится;

– ученики на уроках занимаются своими делами;

– учитель «не замечает», когда дети списывают или отвечают, читая по учебнику;

– родители не принимают никакого участия в жизни школы;

– нет никакого оформления школы, школа часто грязная;

– материально-техническое оснащение убогое.

Конечно, представленные здесь портреты школ очень схематичны. Мы специально выделили лишь самые крайние варианты, которые в конкретных школах могут быть смягчены или скрыты. К тому же некоторые из выделенных целевых установок школ могут сочетаться. Так, школа может одновременно пытаться решать задачи гуманизации и развития или обучения и воспитания. Но есть **цели, принципиально несовместимые** – например, воспитание (понимаемое как строгое подчинение правилам поведения) и гуманизация. Так же несовместимы цели, ориентированные на детей, с зарабатыванием престижа.

Результаты нашей диагностики с очевидностью доказывают, что **цельные установки школ первой группы дают развивающий эффект**, комплексный или по крайней мере частный (интеллектуальное развитие, личностное, социальное и т.п.). **Цельные установки школ второй группы не позволяют получить развивающий эффект ни в одной сфере**, а иногда и препятствуют нормальному развитию, обеспечиваемому естественным взрослением и вхождением детей в другие сферы (семья, общение со сверстниками и др.).

Исследования показывают также, что зачастую сама школа (ее администрация и педагогический коллектив) не отдает себе отчета в том, на решение каких образовательных задач направлены ее реальные усилия, т.е. декларируемые цели не соответствуют средствам их решения. Поэтому образовательная среда школы должна исследоваться, а результаты этих исследований должны доводиться до всех заинтересованных лиц и учреждений.

## Диагностика образовательной среды школы

### Статья 3-я

В понятии «образовательная среда школы» мы выделили **три основных аспекта**, его характеризующих.

**Первый аспект – результативный.** Он позволяет ответить на вопрос: «Чтого достигает школа, создавая, поддерживая и развивая свою специфическую образовательную среду?». Главным результатом воздействия образовательной среды на школьников является тот эффект, который они получают в своем **развитии**. При этом, как мы уже отмечали, речь идет не только о развитии интеллектуальных способностей детей, но также и о влиянии образовательной среды на особенности социального и индивидуально-личностного развития учащихся.

**Второй аспект можно назвать процессуальным.** Он отвечает на вопрос: «Какими средствами конкретная школа достигает своего развивающего эффекта?». Эти средства могут быть самыми разнообразными, они охватывают все стороны внутренней жизни школы. К ним относятся организация учебного процесса и способы взаимодействия в системе «учитель – ученики», психологический климат и отношения в педагогическом коллективе, социально-психологическая структура классов и критерии формирования межличностных отношений между учащимися, оформление школы и ее оснащенность, внеучебная жизнь школы, отношения школы и родителей и т.п.

**Третий аспект образовательной среды – целевой.** Он позволяет ответить на вопрос: «Зачем?». Зачем школа проводит дополнительные занятия по физкультуре или требует активного участия в олимпиаде по истории, зачем вводит форму, организует кружок вышивания или поход

в горы? Этот аспект характеризует школу с точки зрения тех внутренних задач, на решение которых реально направлены ее усилия, время и средства.

### Процедура диагностики

Очевидно, что содержательная диагностика образовательной среды школы должна строиться на основе анализа всех трех выделенных аспектов. Поэтому такая диагностика требует довольно длительного пребывания в стенах школы, возможности наблюдения ее жизни как во время уроков, так и после их завершения, а также проведения целого комплекса исследований и тестов.

#### 1. Результативный аспект.

Диагностика образовательной среды с точки зрения эффективности ее влияния на развитие строится на основе специально разработанного набора психологических тестов и процедур.

1) Для оценки **интеллектуальных способностей детей** сопоставляются данные двух типов тестов: первый позволяет выявить базовые интеллектуальные способности, которые, как принято считать в психологической науке, минимально зависят от содержания обучения и типа организации учебного процесса; второй связан с теми мыслительными действиями, которые складываются именно в процессе обучения и могут являться индикаторами эффективности организации учебной деятельности. Сравнение результатов по методикам обоих типов позволяет выявить и оценить роль самой школы в развитии интеллектуальных способностей детей.

Для определения базовых интеллектуальных способностей (общего интеллектуального развития) мы используем тест Кеттелла для детей СРТ2. Он дает возможность оценить способность ребенка решать мыслительные задачи (устанавливать связи, выделять правила и т.п.) на невербальном графическом материале разной



сложности. Измеренные этим тестом характеристики можно считать «собственными» интеллектуальными способностями ребенка, не зависящими от специфических особенностей образовательной среды конкретной школы.

Для качественной оценки сформированности мыслительных процессов, связанных со специфическими особенностями включения детей в учебный процесс конкретной школы, мы используем две методики (автор А.З. Зак). Одна из них (методика «Кто что сделал?») направлена на выявление уровня развития мыслительных действий анализа и содержательной рефлексии. В другой (методика «Умозаключение») развитие мыслительной деятельности оценивается по критерию целостного планирования решения. Методика включает задания, в которых за указанное число мысленных преобразований необходимо исходную комбинацию геометрических элементов привести к конечной, заданной в виде образца. По общему числу и качеству решенных задач оцениваются уровень сформированности действий планирования и анализа.

Эти методики позволяют различить два базовых уровня развития мышления: эмпирический и теоретический, а также выделить и оценить развитие отдельных мыслительных действий планирования, анализа, рефлексии.

**2) В анализе социальных аспектов развития** мы выделяем «объективный» и «субъективный» уровни.

Объективный уровень характеризует реальные отношения между детьми в классе, а также отношения учителей и учащихся.

Субъективный уровень характеризует отношение ребенка к той среде, в которой он пребывает (к среде своей школы).

Для исследования реальных отношений между детьми мы используем социометрический тест. В нем учащиеся производят сознательный выбор предпочитаемых или отвергаемых ими одноклассников по критериям, заданным в виде ситуа-

ций или видов совместной деятельности. В используемый нами вариант социометрической анкеты, помимо общего, включены также деловой (учебный) и эмоциональный критерии выбора.

Социометрия позволяет судить об адаптированности каждого ученика в системе деловых и неформальных межличностных отношений, а также о преимущественной мотивационной ориентации класса на учебную деятельность, общение или другие сферы групповой активности.

Реальная компетентность детей в общении со взрослыми оценивается двумя исследовательскими процедурами. Наблюдение с использованием специально разработанной Схемы анализа урока позволяет описать способности делового взаимодействия педагога с учащимися. Анализ психологического климата школы позволяет оценить стиль детско-взрослых отношений в неформальных ситуациях. Ниже обе эти процедуры представлены более подробно.

Для выявления субъективной стороны социализации школьников проводится контент-анализ детских сочинений на тему «Моя школа». Мы используем для анализа четыре группы категорий: учителя (учитель как человек, учитель как профессионал, мое отношение к учителю, отношение учителя ко мне), уроки (нравится/не нравится; нужно/не нужно; насколько комфортно я себя чувствую на уроке), одноклассники (нравятся/не нравятся; их отношение ко мне; мое отношение к ним; друзья/недрузья; как я себя чувствую в классе), я сам (хочу/не хочу ходить в школу; как себя чувствую в школе; как ко мне относятся в школе).

**3) Оценка особенностей индивидуально-личностного развития** производится на основе следующих диагностических процедур: определения самооценки и уровня притязаний; выявления иерархии мотивов; оценки уровня школьной тревожности.

Исследование самооценки и уровня

притязаний школьников (в этой методике мы используем шкалы различных личностных качеств, компетентности в общении и социальной успешности) позволяет прямо оценить базовые характеристики личностного развития и косвенно (через выбор соответствующих критериев для самооценки, а также сопоставление самооценок по разным критериям) – тип школьной мотивации и общую личностную направленность детей.

Для выявления содержания преимущественной школьной мотивации (т.е. ответа на вопрос, зачем ребенок ходит в школу) проводится контент-анализ сочинений детей на тему «Моя школа».

Школьная тревожность определяется анкетной методикой Прихожан. Эта методика позволяет оценить эмоциональное отношение ребенка к школе, уровень школьной тревожности и степень познавательной активности.

## 2. Процессуальный аспект.

Для определения специфических средств, с помощью которых образовательная среда конкретной школы реализует свои развивающие воздействия, нами разработаны оригинальные диагностические процедуры.

1) Для анализа организации учебного процесса и способов взаимодействия в системе «учитель – ученики» используется специальная Схема анализа урока. Она позволяет проанализировать учебный процесс на трех уровнях: **предметном (содержательном), организационном и межличностном.**

**Предметный уровень** показывает, как учитель разворачивает на уроке учебное содержание:

- как ставится проблема;
- на каком уровне обобщения и в какой форме представляется информация;
- какие вопросы возникают и какие ответы на них даются (вопросы проблемные, конкретные, их количество и место в процессе передачи и усвоения знаний);

– какие используются дидактические приемы и средства (работа с моделями, дискуссия, упражнение).

**Организационный уровень** описывает, как строится учителем работа детей:

- какие даются инструкции по организации работы;
- какие формы работы представлены на уроке (индивидуальная, групповая, фронтальная);
- как педагог организует групповую дискуссию;
- как, когда и для чего использует схемы или модельные средства;
- как проходит анализ результатов, контроль знаний и т.д.

### **Межличностный уровень:**

- описывает стиль общения учителя с детьми;
- способы стимуляции педагогом активности учащихся;
- формы оценки, поощрения и наказания;
- требования к дисциплине и личностную реакцию учителя на поведение детей в классе.

Анализ результатов наблюдений позволяет выявить специфику организации образовательного процесса в конкретной школе. Процедура предполагает наблюдение за одним и тем же классом у разных педагогов, а также за одним и тем же педагогом в разных классах.

Схема анализа урока позволяет составить «объективную» картину взаимодействий в системе «учитель – ученики». Дополнительно для получения «субъективной» картины детско-взрослых взаимодействий мы используем, во-первых, специальную анкету для учителей и, во-вторых, выявляем с помощью контент-анализа детских сочинений тип предпочтений учащихся при выборе любимых и нелюбимых преподавателей.

2) Важным, хотя и наименее поддающимся формализации проявлением специфических особенностей образовательной среды является **психологический климат школы.**

Для фиксации объективных проявлений психологического климата нами разработана специальная Карта наблюдения. Она включает 16 тем (тип оформления школы, возможности дополнительного образования, внеурочное общение педагогов и детей, родители в школе, информационная доступность, досуг в школе, оснащенность, администрация и педагогический коллектив, администрация и дети и т.п.).

Полученные с использованием Карты наблюдения данные сопоставляются с результатами анкетирования педагогического коллектива и администрации школы (в анкетах представлена субъективная позиция «создателей» образовательной среды), а также с результатами анализа детских сочинений (в них выражена субъективная позиция «потребителей» образовательной среды школы).

### 3. Целевой аспект.

Для определения внутренних задач школы нами используется специальная анкета. Вопросы в ней касаются задач школы, учителя и учащихся. Процедура анкетирования предполагает, что на одни и те же вопросы администрации школы, педагоги и учащиеся отвечают несколько раз: один раз – выражая собственное мнение, затем – выражая мнение других участников школьной жизни.

Сопоставление ответов на вопросы анкеты, данных «за себя», с ответами, данными от лица других участников образовательного процесса, а также сравнительный анализ результатов анкетирования с другими процедурами позволяют выявить:

- а) декларируемые цели и задачи школы;
- б) степень единства педагогического коллектива в осознании внутренних задач школы;
- в) удовлетворенность каждого учителя психологическим климатом школы;
- г) соответствие декларируемых и реальных внутренних

задач, определяющих работу школы как образовательного учреждения.

Процедура диагностики образовательной среды школы, представленная в этой статье, апробирована нами в 24 школах. В 4 школах обследование проводилось дважды на разных классах. Это позволило в одних школах подтвердить устойчивость выявленных качественных характеристик образовательной среды, а в других – оценить эффективность работы по изменению целевых и процессуальных аспектов среды, которые школа хотела скорректировать.

Тщательный количественный и качественный анализ огромного массива данных, которые мы получили в процессе апробации, позволяет сделать несколько **обобщающих замечаний**.

1. Комплекс данных, получаемых с помощью описанного пакета методик, дает возможность всесторонне и полно охарактеризовать отдельную школу как целостное образование с точки зрения специфичности ее образовательной среды.

2. При всем разнообразии конкретных проявлений и качественных особенностей образовательных сред, которое мы наблюдали в разных школах, статистический анализ позволил разделить все школы на несколько основных типов, различающихся внутренними целями и задачами.

3. Показатели развития, которые (по результатам тестирования) демонстрируют школьники, и количественно, и качественно зависят от типа школы, т.е. от тех внутренних задач, которые школа ставит и решает в своей деятельности.

*Ирина Михайловна Улановская – канд. психол. наук, ст. науч. сотрудник Психологического института РАО, г. Москва.*