

# Инструментарий

## **, МЕТОДИКИ ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**А.В. Леонтович**

ФГОС общего образования определяет три группы результатов обучения школьников в системе общего образования, а именно: предметные, метапредметные, личностные. Они трактуются именно как результаты обучения, т.е. итог реализации процесса обучения, не развития, социализации и т.д. а именно обучения. Поэтому нам нужно «вложить» в процесс обучения логику развития и выйти на диагностику процесса развития — в том понимании, которое он имеет в контексте становления субъектности и развития личности — истинных целей образования.

• предметные, межпредметные, личностные результаты • компетентностный подход • субъектно-деятельностный подход • портфолио достижений

Итак, ФГОС предусматривает следующие результаты обучения:

• «предметные, включающие освоенные обучающимися умения, специфические для данной предметной области, виды деятель-

ности по получению нового знания в рамках учебного предмета;

- метапредметные, включающие освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике;

- личностные, включающие готовность и способность учащихся к **саморазвитию и личностному самоопределению**, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, **ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности**, социальные компетенции, правосознание, **способность ставить цели и строить жизненные планы**, активно и заинтересованно познавать мир, осознавать ценность труда, науки и творчества; учиться, осознавать важность образования и самообразования для жизни и деятельности, способность применять полученные знания на практике».

В тексте мы выделили наиболее значимые для нас параметры. ФГОС устанавливает в качестве ведущей способность учащихся к саморазвитию, —

что же это за способность и как можно задать процесс её развития в процессе образования?

**Развитие** в образовании задаётся тремя различными по своей природе процессами, а именно: **становление** — это естественное биологическое «созревание» и рост, которые имеют свои выраженные возрастные особенности и статистический разброс, соответствующий этой предзаданной норме; **формирование** — здесь человека, личность формирует социальная среда, заставляя подчиняться социально заданным нормам; заполняя заранее созданную форму, содержанием; **преобразование** — откуда-то из глубин существа появляющееся чувство несогласия быть похожим и идентичным каждому из семи миллиардов людей, живущих в настоящее время на Земле; насущная потребность в индивидуальном смысле и способе жизни, которые призваны обеспечить уникальность каждого конкретного человека, преодоление сложившегося стандартного режима жизнедеятельности в соответствии с некоторой иерархией ценностей и смыслов жизни человека.

Именно последний процесс определяет динамику личностных характеристик человека, его движение как самостоятельного, отличного от других людей субъекта собственного развития. Исходя из

этого мы можем назвать проявление личности, определяющие динамику личностного развития (по В.И. Слободчикову): **ценностные ориентации** обеспечивают устойчивость личности, определённую и последовательность поведения, постоянство взаимоотношений человека с социальным миром, с другими людьми; **позиция** — это личностный способ реализации базовых целей и ценностей человека в социально-профессиональном пространстве; **поступок** — сознательное действие, акт нравственного самоопреде-

ления человека, в котором он утверждает себя как личность в своём отношении к другому человеку, к себе самому, к обществу и миру в целом.

Сделав эти вводные замечания относительно личностных результатов обучения, попробуем схематично определить, какие подходы (традиционный, компетентностный, субъектно-деятельностный) к построению образовательного процесса «отвечают» за достижение разных типов результатов обучения и какие средства диагностики могут быть использованы для их фиксации.

Подход	Результаты	Процесс	Итог развития	Диагностика
Традиционный	Предметные	Обучение	Освоенные знания, умения, навыки	На основе тестов и задач
Компетентностный (деятельностный)	Метапредметные (когнитивные, коммуникативные, регулятивные)	Предметная и социальная деятельность	Развитые компетентности	По результатам выполнения проекта
Субъектно-деятельностный (антропологический)	Личностные (ценностно-смысловые)	Рефлексия процесса и результата деятельности	Становление субъектной позиции	Выявление изменений отношения к миру, окружающим, себе самому

В традиционной **классно-урочной системе** результатом обучения является освоение совокупности знаний, умений и навыков по конкретным предметам, входящим в учебный план, качество которых определяется при воспроизводстве учеником материала или решении им задач. Это соответ-

ствует предметным результатам обучения. Такая диагностика помогает нам установить средний уровень обученности учащихся, но почти ничего не говорит о том, что происходит с конкретным ребёнком в процессе учёбы.

Ведущим подходом в современном основном общем

**ПЕД диагностика**  
**ПЕД диагностика**

образовании является **компетентностный подход**. Он был разработан в конце XX века английским психологом Дж. Равеном<sup>1</sup> по заказу работодателей, заинтересованных в получении эффективного инструмента оценки возможностей будущих сотрудников при их приёме на работу. Этот подход оказался перспективным и вскоре был распространён на все образование. Объективные ограничения на его применение для оценки качества индивидуализированного, личностно-ориентированного образования накладывает то, что он был создан в интересах именно работодателей, а не свободной, саморазвивающейся личности. В России наиболее полно разработка компетентностного подхода представлена в работах А.В.Хуторского<sup>2</sup>.

В рамках этого подхода *компетентность определяется как интегральное качество личности, характеризующее способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях с использованием знаний, учебного и жизненного опыта, ценностей и наклонностей*. Компетентностный подход определяет в качестве главной задачи развитие способности действовать именно в реальных жизненных ситуациях, т. е. основой для него является задача вписать конкрет-

го человека в существующий социум, оспособить его средствами действий в реальной (уже существующей, кем-то и для чего-то созданной) жизненной ситуации. При развитии компетентности школьник учится применять знания и навыки на новом материале, переносить способы решения задач с одного предмета на другой, — т. е. осваивает универсальные учебные действия — основу метапредметных результатов. Этот подход вполне согласуется с главной целью общего образования — выращивать и воспитывать достойных граждан своего общества, способных и готовых взять на себя разнообразные социальные и профессиональные функции, что позволит обществу (нации, государству) успешно развиваться и конкурировать с другими государственно-национально-территориальными образованиями за источники ресурсов, рынки сбыта, культурные приоритеты и др. Но компетентность не предполагает в качестве ведущей задачи личностное развитие каждого конкретного человека, выявление и развитие его неповторимой индивидуальности. Это даёт основание В.И. Слободчикову писать: «Главный целевой ориентир школьного обучения — это подготовка выпускника для его употребления в социальном производстве, при этом

1  
*Равен Дж.*  
Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация: М., Когито-Центр, 2002.

2  
Компетенции в образовании: опыт проектирования: Сб. науч. тр. / Под ред. А.В.Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007.

неважно в каком — в материальном или гуманитарном производстве».

Уровень сформированности компетентности определяется свободой владения материалом и возможностью взаимодействия с другими людьми в процессе выполнения определённой задачи или организации совместной деятельности (например, минимальный уровень компетентности может быть определён как способность человека понять текст или вопрос, высший уровень компетентности предполагает способность «расставить» людей, в соответствии с их способностями и склонностями, для выполнения конкретной задачи). Поэтому уровень развития компетентности учащегося можно оценить по качеству и результативности выполненного им индивидуального или группового проекта.

**В субъектно-деятельностном** (или, по В.И. Слободчикову, гуманитарно-антропологическом) подходе обучение строится от конкретного уникального человека, личности, от самостоятельно поставленных им целей и задач в деятельности, которые решаются с соответствующими поправками на конкретную жизненную (сложившуюся по разным обстоятельствам в данном конкретном месте и в данное время) ситуацию. Способность и

возможность человека к преобразованию реальности и выстраиванию своей собственной действительности именуется его субъектностью и является формой и средством самоактуализации и самореализации человека во взаимодействии с другими людьми, культурными традициями, объектами и явлениями природы. Субъектность является важнейшей предпосылкой становления и развития личности каждого человека.

На практике мера субъектности определяется уровнем развития субъектной позиции. Под «позицией» понимается способ реализации личностных ценностей. Занимая ту или иную позицию, мы заявляем основания, относительно которых строим своё отношение к окружающим объектам и явлениям, определяем тип собственных действий в соответствии с нашими морально-нравственными и мировоззренческими установками, принадлежностью к определённой культурной традиции. Субъектная позиция предполагает заявку на ценность быть самим собой, хозяином и распорядителем собственной деятельности. Субъектная позиция в образовательном процессе предполагает право, способность и возможность быть субъектом своей учебной деятельности — заявлять личност-

**Инструментарий**

**ПЕД диагностика**  
**ПЕД диагностика**

3

Обухов А.С.  
Субъектно-деятельностный подход в определении результативности и качества дополнительного образования детей и молодежи // Экспериментальная деятельность как источник развития деятельностного содержания образования в МГДД(Ю)Т. М.: МГДД(Ю)Т, 2010. С. 32.

4

Гальперин П.Я.  
Введение в психологию. М., 2005. С. 204.

ный смысл своего образования и строить его в соответствии с собственной индивидуальностью. Это имеет решающее значение для повышения мотивации детей к учению, освоению ими индивидуальных смыслов собственного образования как пути личностной и профессиональной самореализации. С субъектной позицией можно работать педагогическими средствами, создавая специальные условия (материально-технические, мотивационные, коммуникативные) для её развития и последовательного прохождения уровней такого развития, которые определяют образовательную среду учреждения (об этом ниже).

Итак, *субъектную позицию мы определяем как направленность на достижение самостоятельно поставленных целей и задач в деятельности при имеющихся социокультурных условиях, характере склонностей, структуре способностей человека и освоенности им способов деятельности.* А.С. Обухов определяет субъектную позицию как «авторство человека в собственной жизнедеятельности, выраженных в воплощении в реальность самостоятельно поставленных целей и осознанных устремлений, направленных на развитие себя, других, условий жизни, самой деятельности»<sup>3</sup>.

Здесь необходимо отметить, что развитие субъектнос-

ти не означает неограниченной свободы действий или эгоистической самовлюбленности. Оно происходит в конкретном социокультурном контексте, предполагает продуктивное взаимодействие с другими людьми, обществом и его институтами, становление личности субъекта в пространстве культурно-исторических ценностей и смыслов. П.Я. Гальперин писал: «Чтобы быть личностью, нужно быть субъектом, *сознательным, общественно-ответственным субъектом* (выделение наше — А.Л.)»<sup>4</sup>. При этом овладение широким спектром компетентностей является необходимым (но недостаточным) условием становления субъектной позиции.

Методики измерения личностных результатов освоения общеобразовательных программ должны основываться на выявлении динамики развития ценностей учащихся, изменении их позиции, характера поступков. При этом в процессе обучения должны создаваться условия для реализации учащимся деятельности, которая могла бы являться источником, средством и индикатором этих изменений. Именно деятельность, её уровень, направленность; проявляемые при её реализации волевые качества, способности к коммуникации в наибольшей мере

характеризуют динамику личностных изменений и на их основе могут строиться методики оценки уровня личностных результатов обучения.

Принципиальное отличие в измерении личностных результатов от предметных и метапредметных состоит в их относительности. Если в предметных результатах, скажем, по математике, мы можем применить абсолютную оценку — знает или не знает ученик конкретный материал; метапредметных — может или не может он применить определённый способ действий на новом, незнакомом материале, то с абсолютным ориентиром для определения личностных результатов ситуация гораздо сложнее. Есть возрастная норма, которая характеризует типичный, средний для данного возраста уровень самостоятельности, ответственности, направленности на самореализацию и т. д. И есть уникальные отличия (нередко весьма большие) каждого индивида от этой возрастной нормы, периоды бурных личностных изменений за короткие промежутки времени, следствием которых являются новообразования. Поэтому любые абсолютные критерии оценки личности будут автоматически задавать вектор на редукцию уникальности, подтолкнут нас к разработке «стандарта личности», набору

качеств, которыми должен обладать «нормальный» человек.

Главным объектом измерения при определении личностных результатов обучения должна стать динамика развития; «приращение» личностных параметров на определённом промежутке времени; фиксация глубины и масштаба проявлений личности в деятельности, т. е. методики диагностики личностных результатов должны иметь и диагностический, и мониторинговый характер.

Таким образом, **главным критерием оценки метапредметных и личностных результатов обучения может стать критерий успешности в исследовательской и проектной деятельности.** При этом метапредметные результаты могут быть выявлены преимущественно по итоговой «картинке» — продукту этой деятельности, т. е. исследовательской работе и её презентации, в то время как личностные результаты должны определяться, помимо результата, ещё и «обратным отсчётом», — как учащийся к этому результату шёл, т. е. включать хотя бы небольшой лонгитюд — выявление динамики изменения интересующих нас характеристик, которая предполагает диагностику на входе (фиксация реального положения дел), текущую диагностику (отслеживание

**Инструментарий**

**ПЕД диагностика**  
**ПЕД диагностика**

хода преобразований), итоговую диагностику (оценка полноты/неполноты таких преобразований, «шага развития» в целом).

Как мы видели выше, методом диагностики могут быть такие личностные параметры, как изменения в системе ценностей, позициях и поступках учащихся. Так, в рамках чтения им. В.И. Вернадского, которые продолжаются всего 5 дней, диагностика, разработанная А.С. Обуховым, построена на анкетировании участников в начале и в конце мероприятия. Сравнение ответов на эти анкеты позволяет выявить явную динамику декларируемых участниками целей — от установки на победу, получение диплома в начале до встречи и возможности содержательного общения с экспертами и сверстниками в конце. Это характеризует сдвиг в понимании смысла (ценности) участия в Чтениях, который происходит в условиях специально организованной деятельности.

Начнём с формальной оценки качества исследовательской или проектной работы. Главной особенностью таких работ является отсутствие однозначной шкалы оценки работы даже при хорошо формализованных критериях. Оценка качества работы происходит, как правило, экспертным

путем и требует подготовленных экспертов, которые могут оценить как предметное содержание работы (квалификация в конкретной научной области), так и степень владения материалом и самостоятельность при выполнении работы (квалификация педагога). Заметим, что ни учитель даже самой высокой квалификации, ни маститый учёный не обладают необходимыми возможностями, т. к. нередко учитель работает в парадигме оценки усвоения учеником материала (экзамена), а учёный интересуется прежде всего объективной новизной полученного результата, поэтому степень включённости и самостоятельности ученика иногда остаётся за пределами его внимания.

Формально качество исследовательской деятельности школьника может быть оценено по портфолио достижений, которые несомненно все больше входят в нашу жизнь — т. е. качества и количества дипломов, полученных на конференциях и конкурсах разного уровня. Здесь может быть два параметра: качество (уровень) достигнутых результатов и структура самого портфолио достижений.

Качество определяется уровнем достижений на конференциях (участник, призер, лауреат, победитель и т.д.) и уровнем (качеством, рейтин-

гом) этой конференции, который задаёт степень конкуренции между участниками. Здесь возникает главный вопрос — об объективности оценки, или о «стоимости» того или иного красивого диплома, полученного на конференции. Оказывается, что на данный момент никаких общепринятых критериев определения качества конференций нет. Уровень школьной конференции в лице, сотрудничающим с ведущим университетом, может быть существенно выше конференции, имеющей федеральный статус, но проводящейся формально, поэтому качество конференции нельзя определять по статусу её учредителя. Равно как и общепринятого соотношения условных «участников», «призеров», «победителей» тоже не существует. Диплом I степени выше, чем III степени, или нет? Оказывается, есть конференции, на которых выше диплом III степени. А где-то дают лучшим диплом лауреата, а всем остальным — диплом I степени.

Выход видится в систематизации системы исследовательских и проектных конференций и конкурсов, проходящих в нашей стране. Административно это очень сложная задача, но в рабочем порядке каждая школа или управление образованием может разработать и утвердить систему кри-

териев, на основании которой можно оценить качество той или иной конференции и, соответственно, «цену» выдаваемого ей диплома. Мы разработали и апробировали критерии, по которым может быть составлен рейтинг региональных конференций на примере Московского городского конкурса проектных и исследовательских работ школьников. При всем кажущемся несовершенстве отдельных критериев, в совокупности они дают достаточно адекватную оценку уровня конкретной конференции, которая в целом совпала с экспертной оценкой специалистов, которым не сообщалось об этих критериях. Мы рекомендуем следующие критерии:

- общее количество представленных работ;
- наличие отборочного тура, соотношение отобранных/отклоненных работ, письменное рецензирование работ;
- количество образовательных учреждений, из которых участники представили свои работы;
- количество районов/регионов/стран;
- квалификация экспертов — процент экспертов с учёной степенью/высшей квалификационной категорией педагога/имеющих длительный опыт экспертизы на школьных конференциях высокого уровня;
- принадлежность экспертов — только организация, проводя-

**Инструментарий**

**ПЕД диагностика**  
**ПЕД диагностика**

шая конференцию/учителя и методисты из разных организация/широкое участие научного сообщества;

- издание сборника работ учащих с рецензиями/с комментариями/без рецензий и комментариев;
- наличие образовательной программы с участием ведущих учёных, посещением научных музеев и др.;
- наличие аналитических материалов, отражающих тенденции в развитии конференции и методических рекомендаций по подготовке работ.

Этот список может быть продолжен. Важно, что перечисленные критерии задают вектор в развитии системы конференций; стремление соответствовать этим критерием автоматически способствует повышению уровня всей региональной системы конференций. При этом в перечень «зачётных» конференций в регионе могут быть включены конференции всероссийского и международного уровней, рейтинг которых может быть просчитан по тем же критериям. «Вес» каждого критерия может быть определён на региональном уровне ведомственным нормативным документом в соответствии со спецификой региона.

И второй параметр — структура портфолио. Он не должен быть формальным

сборником всех случайных и неслучайных наград учащегося; в нем педагог и ученик совместно создают проект личностного роста ученика и его фиксации в документах. В этом случае педагог, хорошо зная конкретного учащегося, контролирует соответствие представляемых в портфолио материалов реальному положению дел. Педагог и ученик выстраивают логику портфолио при движении от простых работ к сложным; преемственность в развитии тематики и её связи с общеобразовательными дисциплинами. Этот параметр не поддаётся оценке формальными методами, поэтому мы рассмотрим его ниже при обсуждении методик оценки личностных результатов.

Таким образом, методика подсчёта качества портфолио происходит по формуле:

$$K = \sum i(A_i \times B_i)$$

где  $K$  — искомый коэффициент качества портфолио достижений;  $A_i$  — коэффициент качества конференции (зависит от места конференции в общем рейтинге, например, если во взятом рейтинге 10 конференций, то первые 2 дают 1 балл, вторые 2 — 0,8 балла и т.д.);  $B_i$  — коэффициент уровня достижений учащегося на конференции (победитель — 1 балл, призер — 0,5 балла, участник — 0,1 балла, при этом количество

победителей должно составлять не более 10 % от общего количества участников, призеров — не более 35 %, как это принято в регламенте олимпиад школьников).

Для того, чтобы учащиеся не стремились принять участие в максимальном количестве конференций в ущерб учёбе, при подсчёте баллов должно быть введено ограничение. Одна и та же работа учащегося в течение одного учебного года при подсчёте коэффициента может быть учтена только три раза на трёх уровнях: муниципальном, региональном, всероссийском (при условии выдвигания с предыдущего уровня на последующей как победителя). Учащийся может выполнить в течение одного года две работы по рекомендации педагогического совета школы, решение которого подтверждает, что вторая работа не влечет перегрузки и не идёт в ущерб освоению общеобразовательных программ. В этом случае учащийся может получить гораздо более высокий балл портфолио, что отражает реальный уровень его возможностей.

Таким образом могут быть оценены метапредметные результаты обучения школьников, характеризующие их «абсолютные» способности к применению полученных знаний в практической проектной и ис-

следовательской деятельности и получению соответствующего результата, или компетентность в сфере исследовательской и проектной деятельности.

Важно, что на основе рейтинга портфолио учащихся из разных образовательных учреждений может быть выстроен рейтинг учреждений по параметру качества организации исследовательской и проектной деятельности и разработана региональная система грантовой поддержки таких учреждений, что будет стимулировать их администрации к развитию образовательных программ, основанных на исследовательской и проектной деятельности. Это даст возможность к повышению качества работ учащихся и эффективной реализации ФГОС в части достижения высоких метапредметных и личностных результатов обучения.

Теперь обсудим возможные методики оценки личностных результатов обучения. Мы здесь не будем приводить конкретные тесты и опросники и методики их обработки, сосредоточившись на основных принципах. Главная идея: нужно сформировать диагностические процедуры, по разнице результатов которых в начале и в конце организованной исследовательской или проектной деятельности можно было бы адекватно судить об измене-

**Инструментарий**

**ПЕД диагностика**  
**ПЕД диагностика**

нии ценностных ориентаций, позиций и характера поступков учащихся.

Очевидно, что квалифицированный педагог, руководитель работы, всегда чувствует, что происходит с ребёнком, как изменяется его отношение к учёбе, к окружающим, к школе и т.д. Главное, чтобы педагог имел соответствующую внутреннюю установку — работать и обращать внимание не на формальные учебные результаты, а на внутренние движущие силы ребёнка и их динамику. В процессе проведения семинаров в различных регионах России были отработаны вопросы к руководителям исследовательских работ, которые они могут задать сами себе с целью лучшего понимания динамики развития личностных характеристик школьников:

- как к Вам попал автор?
- как родилась тема работы (чья инициатива, как уточнялась)?
- на каких этапах и в чем проявлялась инициатива автора?
- как Вы эту инициативу поддерживали?
- как и почему корректировались тема и методика исследования в ходе работы?
- какой этап был самым трудным и почему?
- как и по чьей инициативы Вы разрешили трудности?
- как Вы оценивали успешность работы автора и изменения его отношения к делу?

Ответы на эти вопросы помогают педагогу сконцентрировать своё внимание на мотивационно-личностных параметрах развития (динамике ценностей, позиций, характере совершаемых поступков) и выстроить свою экспертную оценку этих параметров.

Следующая методика основана на выявление динамики развития позиции автора, которая выявляется через изменение отношения:

- к научному руководителю, его научной квалификации, личностным качествам (проявляется в интересе к характеру и результатам его профессиональной деятельности, жизненным пристрастиям и контактам);
- к родителям на основе их вовлеченности в процесс выполнения работы, интересу к предмету деятельности, помощи и поддержке в трудных ситуациях;
- к учёбе как к активному деятельностному процессу, в ходе которого можно целенаправленно освоить необходимые для развития исследования факты, модели, версии;
- к сверстникам как к субъектам совместной познавательной деятельности, когда они открываются не только как партнёры по общению и играм, но и прежде всего как соратники в совместной созидательной деятельности, оппоненты в обсуждении её хода и результатов;

- к предмету изучения не как к застывшему во времени собранию общепринятых догм, а как к динамичной, постоянно усомневаемой и дополняемой совокупности направлений развивающегося знания;
- к представлению работы как к процессу обсуждения её результатов с заинтересованными сторонами, дающему пищу для дальнейшего обдумывания и определения перспектив её развития.

По каждому из параметров строится соответствующая анкета, позволяющая выявить динамику отношений.

Руководители исследовательских работ во время проведения семинаров в г. Новый Уренгой предложили следующие вопросы, на основе ответов на которые в начале и в конце работы можно выстроить количественную оценку динамики развития личностных характеристик.

- для чего ты выполняешь исследовательскую работу?
- что конкретно интересует тебя в избранной области?
- чем для тебя значима выбранная проблема и почему?
- какое значение имеет для тебя отношение к твоей работе окружающих (учителей, сверстников, родителей)?
- какие способы популяризации работы и её результатов (участие в конференциях, рассказы друзьям, соцсети и др.)

тебе интересно использовать и почему?

- в чём конкретно интерес («фишка») к изучаемому в рамках исследования предмету и почему он возник?
- сможешь ли ты достичь цели, поставленной в работе?
- чья помощь мне нужна (была нужна) для достижения цели?
- обсуждал ли ты тему работы со сверстниками? Какие новые мысли они тебе подсказали? Хотят ли они тебе помочь?

В конце выполнения работы могут быть предложены следующие вопросы, которые позволяют получить самооценку автора:

- в чём твои друзья изменили отношение к тебе в процессе выполнения работы?
- что в учебных предметах, которые ты проходишь в школе, стало более понятным (или непонятным)?
- повысилось (появилось) ли твоё желание соревноваться с другими?
- какой неизвестный ранее тип работы (деятельности) ты освоил?
- изменились ли твои взаимоотношения с руководителем в ходе работы и в какой момент?
- как изменялось отношение к объекту исследования (в чем конкретно?)
- были ли беседы с руководителем, когда для тебя открылся новый смысл, разворот/изменение темы?

#### Инструментарий

**ПЕД диагностика**  
**ПЕД диагностика**

• был ли страх перед выступлением? Удалось ли его преодолеть? Боишься ли следующего выступления?

Также можно использовать неоконченные фразы с последующим семантическим анализом ответов, например:

- я понимаю цель работы в том, что...
- чтобы решить проблему, поставленную в работе, мне нужно сделать...
- чтобы решить проблему мы сделали все, кроме...

Ещё одной методикой диагностики может быть модификация методики самооценки эмоциональных состояний<sup>5</sup>, суть которой состоит в том, что учащемуся предлагается определённый перечень понятий, связанных с выполнением исследовательской работы (например: исследовательская работа, научный руководитель, методика исследования, литературный обзор, презентация работы и др.). Каждому из понятий учащийся сопоставляет по 3 прилагательных из предлагаемого списка, имеющих разную эмоциональную окраску. Для количественной оценки эмоционального отношения к каждому понятию используется специальная шкала, которая позволяет получить результат в баллах. По из-

менению эмоционального отношения к выбранным понятиям в начале и в конце выполнения работы может быть определена динамика изменения ценностных ориентаций учащихся.

В любом случае при определении личностных результатов обучения должна применяться совокупность анкетно-тестовых и экспертных методик диагностики. Главная проблема состоит в сопоставимости результатов определения личностных результатов в разных образовательных учреждениях. Это требует, с одной стороны, применения достаточно простых методик, не требующих для интерпретации их результатов высокой психологической квалификации учителя, что делает репрезентативными результаты массового их применения. С другой стороны, повышения психологической компетентности руководителей исследовательских работ школьников, что требует как развития соответствующих программ в системе повышения квалификации педагогических кадров, так и создания сети общественных профессиональных объединений руководителей исследовательских работ, где указанные проблемы могли бы обсуждаться.

5

*Уэссман А.,  
Рикс Д.*  
Методика «Самооценка эмоциональных состояний» // Психологические тесты. Под ред.: Карелин А.А. М., «ВЛАДОС», 1999, Т. 1. С. 241–244.