

Методология

Проблема организации экспресс-оценки личностных изменений в гуманистическом образовании

Валерий Пузыревский,
*Автономная некоммерческая организация
«Образовательный центр «Участие» (Санкт-Петербург)
wellcomevalery@mail.ru*

В статье рассматривается актуальная в свете ФГОС проблема экспресс-оценивания личностных изменений учащихся в учебном процессе, основанном на принципах и технологиях гуманистического образования. Проводится анализ имеющихся дефицитов на путях решения этой проблемы, даётся обзор методологических и диагностико-методических трудностей и способов их преодоления, предлагаются к рассмотрению некоторые гипотетические варианты создания эффективных и оптимальных экспресс-методик по измерению динамики личностных качеств школьников.

Ключевые слова: личностные качества, экспресс-оценка, критерии личностных изменений, проективные методы, организация стимульного материала

Введение

Конечно, прежде чем рассматривать проблему, резонно задаться вопросом — а есть в нынешней практике гуманистическое образование. Не является ли оно неким фантомом, выдаваемым за действительность? Это утопия или реальность? Как ни странно, но и то, и другое уже было показано ранее¹. То есть это «практическая утопия», которая имеет позитивный и конструктивный смыслы «Еще-Не» реализовавшегося, например, с точки зрения философии надежды Э. Блоха², но уже фрагментарно и вариативно

¹ Пузыревский В.Ю. Нужны ли образованию инновационные утопии? // Инновации и образование. Сборник материалов конференции. — СПб., 2003. — С. 175–182.

² Блох Э. Тюбингенское введение в философию. — Екатеринбург. — 1997. — С. 239.

реализующегося как — пока по большей части — альтернативное традиционному образованию. И речь идёт, кстати, о давно альтернативном. Поэтому, давая в своё время заголовки своей статьи «Нужны ли образованию инновационные утопии?», я после знака вопроса подразумевал положительное «Да», поскольку большинство инноваций в образовании — это объективно уже длительно трансформирующиеся на практике утопии в не-утопии. Такова ухабистая судьба гуманистического образования.

С появлением же во ФГОС личностных УУД (универсальных учебных действий) вроде бы как заход в гуманистическое образование манифестируется, а значит, делает своевременной постановку вопроса об измерении качества такого образования, о новых методах оценки динамики личностных изменений учащихся в ходе гуманистически организованного учебного процесса. Например, в духе личностно-ориентированного подхода К. Роджерса.

Истоки возникновения проблемы организации экспресс-оценки личностных изменений в гуманистическом образовании, на мой взгляд, кроются в истории разного уровня онтолого-антропологических и гуманитарно-методологических дефицитов. Какие же они с точки зрения сторонника гуманистического образования?

Пять дефицитов

Первый дефицит *бытийного (онтологического)*, по сравнению с познавательным (онтическим), по сути, был наиболее отчетливо представлен в работе М. Хайдеггера «Учение Платона об истине». Разбирая «Притчу о пещере» Платона (см. Государство, VII), Хайдеггер указывает на истоки крена всей западноевропейской метафизики, вообще, и философии образования, в частности, в сторону знаниево-социальных и знаниево-личностных аспектов и

подходов, в ущерб бытийно-социальных и бытийно-личностных. Кстати, известно, что долгое накопление подобных дефицитов, в конце концов, приводит к компенсаторным взрывам, последствием которых может оказаться радикализация как бытийно-социального, так и бытийно-личностного. Последние две тенденции мы и наблюдаем на примере современной России, где имеет место противостояние бытийно-социального характера консервативного и либерального, коллективистско-неосоветского и индивидуалистско-западного русского миров.

Второй дефицит *бытийного, коммуникативного и субъектно-непрагматического познания*, по сравнению с дефицитарным, инструментальным и объектно-прагматическим. Этот дефицит наиболее ярко прописан и проанализирован в работах А. Маслоу, Э. Фромма, Ю. Хабермаса, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина и др. Речь в основном идёт о том, что на долгом пути научного познания и тесно связанного с ним образования были как-то растеряны социокультурные и личностные контексты познания. При этом возобладал культ безличного Знания, инструментального Метода, тотальной объективизации и т.д., по сравнению с эвристическо-пропедевтической и социально-терапевтической ролями субъективизации, бытийными качествами Истины и познавательными качествами Бытия.

Третий дефицит *личностно-центрированного образования*, по сравнению с предметно-центрированным, довольно отчетливо выделен в работах К. Роджерса, А.Б. Орлова, И.С. Якиманской, С.Л. Братченко и др.

Сравнение проводится по нескольким параметрам:

- ценности и цели (преобладает жесткая нормативность, в дефиците *свобода творческой самореализации*);
- личностная значимость и осмысленность (преобладают смыслы

«сверху» от Науки, в дефиците смысла «снизу» от Жизни);

- ведущая активность (преобладает та, что ориентирована на результат, в дефиците та, что *ориентирована на процесс*);
- модальность познания (преобладает вербальное и точное, в дефиците *невербальное и неточное*);
- роли участников учебного процесса (преобладает роль «учитель диктует», в дефиците «*учитель фасилитирует*³»);
- технологичность (преобладают формальная репродуктивность и алгоритмичность, навязываемые ученику извне, в дефиците же — *неформальная продуктивность и спонтанность, принятые самим учеником*);
- вариативность (преобладают линейные и безальтернативные образовательные форматы и маршруты, тогда как в дефиците *нелинейные и альтернативные*);
- интегрированность и гармоничность (преобладает предметная квантированность, в дефиците *меж- и надпредметная целостность*);
- критерии и способы оценивания (преобладают формально-количественные, в дефиците *проективно-качественные*);
- стиль общения и взаимодействия (преобладает монолог, в дефиците *диалог*)⁴.

Четвёртый дефицит личностно-бытийных аспектов, по сравнению с личностно-деятельностными в личностных УУД (ЛУУД). Так, в русле гуманистического подхода (person-centered approach) в психологии и образовании (по К. Роджерсу и др.) личностно-бытийные аспекты просматриваются в следующих критериях личностного роста:

интраперсональных:

- принятие себя;
- открытость внутреннему опыту

переживаний (осознаваемое бытие в потоке здесь-и-сейчас);

- понимание себя («Я-концепция»);
- ответственная свобода и осознанное принятие ответственности за выбор;
- целостность (конгруэнтность желаний, чувств и мыслей);
- осознаваемое продуцирование собственной творческой спонтанности и личностная саморегуляция в ней;
- динамичность;
 - интерперсональных:*
 - принятие других;
 - эмпатическое понимание;
 - смысловое понимание других;
 - открытость, искренность: стремление к самоидентичности и конгруэнтности мотивов, чувств и мыслей;
 - социализированность и эколого-эмпатическое миропонимание;
 - творческая адаптивность⁵.

При этом они оказываются, в пусть и незначительном, дефиците, по сравнению с тем, что во ФГОС называется *личностные универсальные учебные действия (ЛУУД)*, которые включают в себя:

- личностное самоопределение;
- ценностно-смысловую ориентацию учащихся и нравственно-этическое оценивание (то есть умение ответить на вопрос — Что такое хорошо, что такое плохо?);
- смыслообразование (соотношение цели действия и его результата, то есть умение ответить на вопрос «Какое значение, смысл имеет для меня учение?») и
- ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях.

При всём сходстве параметров личностного роста и личностных универсальных учебных действий есть и различия. Так, если в русле гуманистического подхода ЛУУД формируются, скорее, как осознанное внутри личностное самообразо-

³ От англ. глагола to facilitate — способствовать.

⁴ Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. — М., 1999. — С. 57–64.

⁵ Братченко С.Л., Миронова М.Р. Личностный рост и его критерии // Психологические проблемы самореализации личности. — С-Пб., 1997. — С. 38–46.

вание в координации (соотнесении) с социальными нормами, то в русле ФГОС — как внешне социально-нормированное образование в координации (соотнесении с) внутри личностным самообразованием. То есть если брать физико-химическую аналогию, то в первом случае акцент на внутренних процессах роста кристалла при фоновом учёте условий окружающей среды, тогда как во втором случае акцент на тех условиях окружающей среды, которые способствуют росту кристалла.

Как может быть измерено качество образовательных процессов в обоих случаях? Если в первом случае измеряется само качество роста, то во втором — управление этим качеством роста (создание «условий для»).

Ясно, что в первом случае больший акцент делается на измерении имплицитных интра- и интерперсональных качественных процессов роста, а во втором — на эксплицитных процессах, способствующих росту и являющих этот рост.

Трудности

И тут возникают трудности двоякого рода: в первом случае трудно добиться достоверных показателей, поскольку они слишком имплицитны (не видны из-за глубины), а во втором случае потому, что слишком эксплицитны (искажены из-за поверхностности). И тут опять напрашивается аналогия, правда, уже из области квантово-волнового дуализма. Там волновой и корпускулярный способы описания света не противоречат, а взаимно дополняют друг друга, так как свет одновременно обладает и волновыми, и корпускулярными свойствами. В этом смысле можно сказать, что ЛУУД представляют собой «волны вероятности», а их измерение есть «редукция волнового пакета», пакета вероятностей.

Аналогия для первого случая: чем меньше длина волны электромагнитного излучения, тем больше энергия и импульс фотонов, и тем труднее обнаружить волновые свойства этого излучения. То есть внутри личностное труднее эксплицируемо. Аналогия для второго случая: чем больше длина волны света, тем меньше импульс и энергия фотона, и тем труднее обнаружить корпускулярные свойства света. То есть внешние действия, проявляемые личностью, далеко не полностью представляют глубинные внутренние процессы её личностного роста. Эта ситуация с трудностями соответствует общенаучному принципу дополнительности. В этой связи полезно ещё раз вспомнить т.н. «Окно Джохари» (рис. 1) в качестве модели раскрытия (обратной связи) самосознания, которая показывает перспективы раскрытия личного опыта учащихся.

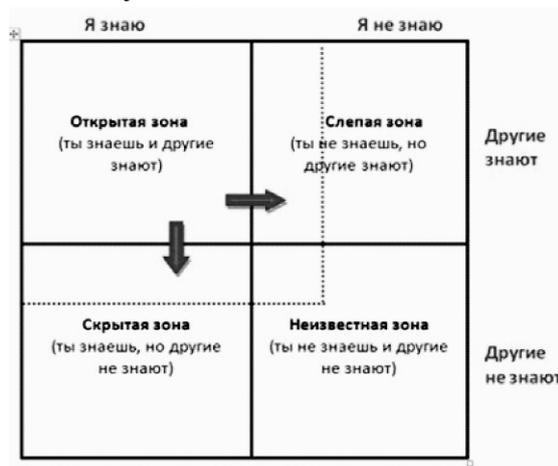


Рис. 1⁶

Многое говорит в пользу того, что нужен компромисс между применением субъективно-интроспективных и объективно-поведенческих измерительных методик. То есть нужен некий интегративный компромисс между феноменологическим-личностным и эмпирико-ситуационным (поведенческим) подходами. При этом надо постараться оптимизировать и мето-

⁶ Интернет-ресурс: <http://jenahcoach.com/master/od.html>.

дики, и процедуру оценивания при использовании того и другого подходов для практики образования. То есть нужны не батареи длинных самоотчетов и тестов, а нужна качественная экспресс-диагностика ЛУУД.

Пятый дефицит проективных методов вообще и, в частности, графических невербальных экспресс-методов, по сравнению с опросниками, письменными самоотчетами, картами наблюдений, игровыми заданиями и пр. в оценке личностных изменений в гуманистическом образовании. «Ценность и главное назначение проективных методик — выявление присущих личности способов структурирования её «жизненного пространства», её субъективного внутреннего мира»⁷. Это является важным не только для холистической (целостно-личностной) психологии (Л. Френк, К. Роджерс и др.), но и холистического образования (К. Роджерс, К. Наранхо и др.).

Каковы же отличительные признаки проективных методик? Е.Т. Соколова выделяет следующие признаки:

- так называемая неопределенность стимульного материала или инструкции к заданию, благодаря чему испытуемый обладает относительной свободой в выборе ответа или тактики поведения;
- деятельность испытуемого протекает в атмосфере доброжелательности и при полном отсутствии оценочного отношения со стороны экспериментатора. Этот момент, а также то, что испытуемый обычно не знает, *что* в его ответах диагностически значимо, приводят к максимальной проекции личности, не ограничиваемой социальными нормами и оценками;
- проективные методики измеряют не ту или иную психическую функцию, а своего рода модус личности в ее взаимоотношениях с социальным окружением»⁸.

И всё же это относится к проективным методам вообще. Почему же ощущается дефицит и возникает необходимость в разработке именно *графических невербальных экспресс-методов*?

Во-первых, как известные вербальные опросники и вербальные проективные методы, так и широко известные невербальные (ТАТ, тест Роршаха и т.п.) в своих оригинальных вариантах чрезвычайно сложны и громоздки, предполагают высокий уровень мастерства экспериментатора и одновременно не свободны от его субъективизма при интерпретации результатов⁹.

Во-вторых, поскольку в проективном поведении степень апперцептивного искажения обусловлена не только неопределенностью перцептивного материала, но и индивидуальными особенностями воспринимающего, зависящими от его аффективного состояния и мотивации, то некоторые реалистические графические рисунки (например, таблицы в ТАТ) могут интерпретироваться по-разному. Это можно расценивать как недостаток. Однако, например, абстрактные геометрические рисунки оказываются более конвенциональными и адаптивными для многих испытуемых¹⁰.

Для избегания указанных недостатков нужна работа по стандартизации графических невербальных проективных методик и создания их модификаций в формате «экспресс-метода» для ситуаций «здесь и сейчас». Такой необходимой для педагогической практики стандартизации до сих пор нет, тогда как она становится все более актуальной при гуманизации образования. Конечно, проблема решается, если гуманизацию не вести вовсе. И всё же трудности стандартизации имеют и свои внутренние причины.

⁷ Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. — М., 1980. — С. 23.

⁸ Там же, С. 11–12.

⁹ Там же, С. 14–15.

¹⁰ См. там же, С. 51–52.

В отличие от тестов интеллекта или способностей при проективном испытании практически невозможно полностью унифицировать и стандартизировать не только анализ и интерпретацию результатов, но даже и саму процедуру исследования¹¹. Особенно сложным для исследования оказываются динамические процессы личности (Л. Френк). Многие занимающиеся психодиагностикой уже давно указывали на средние (40–50%) показатели валидности и надёжности результатов проективных методик. При этом есть и оптимистический взгляд, согласно которому конвергенция психологических тестов и проективных методик позволит решать проблему стандартизации, что необходимо для педагогической практики¹².

Что предлагается и в чём трудности?

Так Т.А. Матис указывает на необходимость взаимоуточняющих друг друга методов при изучении учителем мотивации совместной учебной деятельности (диагностике мотивов сотрудничества). При этом в предлагаемых разработках больше внимания уделяется не ситуациям «здесь и сейчас» текущего учебного процесса, а специально созданным внеучебным ситуациям. В первом случае актуальны были бы адаптированные невербально-графические проективные экспресс-методики самооценки (по оперативности аналогичные отметкам), а не внешней оценки. Во втором же случае, в особых условиях, моделируются ситуации выбора различных форм совместной учебной работы, а также используются (а) приемы «неоконченные предло-

жения», «неоконченный рассказ», «рассказ по картинке», «воображаемые ситуации» и (б) методы анкетирования, интервью, беседы, наблюдения, экспертной оценки и формирующего эксперимента¹³.

Подобным же путём 25 лет спустя идет и А.Г. Асмолов, предлагая *типовые задачи* на формирование и выявление личностных УУД:

- групповая работа учащихся по теме «Самоанализ. Кто Я? Какой Я?» под руководством психолога: упражнение «Цвет настроения», упражнение «Я рад общаться с тобой», задание продолжите письменно предложения: «Я думаю, что я...»; «Другие считают, что я...»; «Мне хочется быть...» и т.д.; групповая игра учащихся под руководством психолога (упражнение «Чемодан»); фронтальный письменный опрос по теме «Рефлексивная самооценка учебной деятельности»);
- групповая работа учащихся по теме «Смыслообразование. Мотивация» под руководством психолога (Игровое задание «Моя Вселенная» как личностная рисуночная космометрия «центр и орбиты»);
- групповая работа учащихся с заданиями «Моральные дилеммы»¹⁴.

Комплексный подход на основе «мягких», качественных, неформализованных и субъективных гуманитарных методов в своё время (1999 г.) предлагал и С.Л. Братченко в деле гуманитарной экспертизы образования. У него такие базовые методы, как беседа, наблюдение, групповая дискуссия, игровые и герменевтические методы должны дополняться тестами, экспериментами и стандартизированными опросами¹⁵.

Особой ценностью, согласно Братченко, обладают такие виды на-

¹¹ Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. — М., 1980. — С. 17.

¹² См. там же, С. 18.

¹³ См. Маркова А.К. и др. Формирование мотивации учения. — М., 1990. — С. 89–107.

¹⁴ См. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя/А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. — М., 2010, Раздел II, Гл.1, Типовые задачи.

¹⁵ См. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. — М., 1999. — С. 97–98.

блюдения, как включённое, требующее от педагога достаточно развитой способности к эмпатии, неформализованное, а также самонаблюдение. Последнее «может применяться двояко: а) внутренняя работа самих экспертов по осмыслению собственных впечатлений и переживаний в ходе экспертизы — как одно из оснований для их гипотез, суждений, выводов; б) самонаблюдение и его результаты (самоотчёты, дневники) экспертируемых — как важнейший источник информации для экспертов»¹⁶.

В качестве же полезных проективных методик предлагаются следующие:

- методики интерпретации (например, тест фрустрации Розенцвейга, «тест руки»);
- методики дополнения (неоконченные предложения, неоконченные рассказы, «дилеммы Кольберга» и т.п.);
- методики изучения экспрессии;
- методики изучения продуктов творчества («Рисунок человека», «Дом-Дерево-Человек») и др.

Остановимся подробнее на методе самонаблюдения, который, к примеру, может позволить представить в *самоотчётах* учащихся развитие их Я-концепции в образовательной среде гуманистического образования. Но вот Комбс, Соупер и Коуросн еще в 1963 году предлагали «чётко различать понятия «Я-концепция» и «самоотчёт», поскольку содержание этих терминов, по их мнению, является близким, но не совпадает. Они придерживаются следующей точки зрения: «Как следует из всех определений, Я-концепция — это всё, что индивид считает самим собой или своим, всё, что он думает о себе, все свойственные ему способы самовосприятия. С другой стороны, самоотчёт — это самописа-

ние, даваемое в ситуации коммуникации, то есть для другого. Это высказывания о себе. Нет сомнения, что Я-концепция влияет на эти высказывания. Однако между ними не может быть полного тождества. Самоотчёт являет собой пример интроспекции и, как таковой, не может считаться объективным показателем не только с позиций современной феноменологической психологии, но даже и с позиций более ранних, традиционных направлений психологической мысли»¹⁸. То есть самоотчёт способен отразить реальность Я-концепции личности, если эта личность уже обладает ясностью своего самосознания и при этом отсутствует ощущение угрозы в ситуации самоописания.

Понятно, что ученик, находящийся в стадии личностного становления, зачастую ещё не обладает ясностью своего самосознания, а также, как правило, не имеет ни времени, ни условий для спокойного и развернутого самоописания в ходе учебного процесса. То есть самоотчёт «здесь и сейчас» в блиц-режиме затруднителен, а значит под вопросом и измерение «Я-концепции». Сложно представить, как можно ухватить и осознать своё собственное состояние в учебном процессе, эксплицируя его качество, если, например, самая простая шкала самовосприятия содержит двадцать одно «Я-высказывание» по трём оценкам («меня это радует», «мне это безразлично», «мне это неприятно»)»¹⁹.

Что же касается метода внешнего наблюдения, то он хоть и необходим, но не достаточен, поскольку позволяет описать лишь внешние действия (их источник, процесс и последствия), но не личный опыт деятеля (намерения и чувства, которые он испытывает при этом, их ва-

¹⁶ Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. — М., 1999. — С. 102.

¹⁷ См. там же. С. 110–111.

¹⁸ Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. — М., 1986. — С. 65.

¹⁹ См. там же. С. 31.

рирование в зависимости от ситуации). К тому же, чтобы быть чутким наблюдателем, надо обладать развитой способностью и к эмпатии, и к рефлексии, в их уместных сочетаниях. Так, согласно К. Роджерсу, лишь достаточно опытные фасилитаторы, работающие в русле человеко-центрированного подхода могут по определённым параметрам отслеживать рост эмпатического понимания и доброжелательности клиентов во время психотерапевтической сессии, или же учащихся в ходе учебного процесса, да и то лишь в небольшой группе²⁰.

Как ни странно, но проводившиеся ранее исследования показывают, что как раз у педагогов эта способность в среднем развита меньше, чем у людей, не являющихся таковыми. Поэтому для педагога важно в оценке личностных изменений учащихся опираться на их самоотчёты, предъявляемые с помощью различных интроспективных методов. Это избавит педагогов от опасности навешивания поведенческих ярлыков, стереотипов, могущих возникнуть в результате некачественного наблюдения.

И.С. Якиманская подробно останавливается на проблемах разработки школьной документации по изучению динамики личностного развития ученика, особо обращая внимание на процедуры наблюдения и фиксации их результатов в индивидуальных картах развития²¹. При этом указывается как необходимость избегания громоздкости и длительности заполнения такой карты, так и сохранения её надёжности, объективности. Наряду с проблемой готовности педагога к качественному наблюдению указывается и на то, что пока ещё (а это актуально и сейчас)²²:

- недостаточно четко отражено содержание каждого показателя» личностного развития (личностного роста и личностных УУД, как сказали бы теперь);

- не выявлены реальные соотношения;

- не разработан методический аппарат, с помощью которого каждый из этих показателей может быть качественно и количественно описан, объективно зафиксирован».

В частности, как показал опыт, трудности, возникающие с составлением карт наблюдений, связаны с тем, что:

- такую работу надо вести не эпизодически, а систематически, отслеживая малейшие нюансы в динамике личностных изменений;

- необходимо сами методики наблюдения и фиксации делать «компактными, небольшими по объёму, но максимально информативными, содержащими воспроизводимые показатели»²³;

- нужна специальная подготовка учителей по работе с картами индивидуального развития.

Но разве выявленные проблемы решены сейчас, спустя 16 лет после публикации работы И.С. Якиманской? Нет.

До сих пор не существует ни критериальной согласованности, ни оптимизации измерения личностных изменений учащихся в ходе личностно-ориентированного учебного процесса, если он вообще в той или иной мере систематичности (пока что ничтожно малой) применяется на практике.

Вот пример динамики сомнения относительно того, что же подразумевать под личностными УУД:

Ранняя версия: смыслообразование на основе развития мотивации и целеполагания учения; развитие Я-концепции и самооценки; разви-

²⁰ См. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994. — С. 323.

²¹ См. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. — М., 2000. — С. 127, 133–134, 144.

²² См. там же, С. 137.

²³ См. там же, С. 145–146.

тие морального сознания и ориентировки учащегося в сфере нравственно-этических отношений²⁴;

Промежуточная версия: «В блок *личностных* универсальных учебных действий входят действия, обеспечивающие функции жизненного, личностного, профессионального самоопределения; смыслообразования и нравственно-этического оценивания, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации учащихся (готовности к жизненному и личностному самоопределению, знания моральных норм, умения выделить нравственный аспект поведения и соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами), а также ориентации в социальных ролях и межличностных отношениях»²⁵;

Поздняя версия: личностное самоопределение, ценностно-смысловую ориентацию учащихся и нравственно-этическое оценивание (то есть умение ответить на вопрос «Что такое хорошо, что такое плохо?»), смыслообразования (соотношение цели действия и его результата, то есть умение ответить на вопрос «Какое значение, смысл имеет для меня учение?») и ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях (ФГОС²⁶).

Согласитесь, что различия в критериальных акцентах всё же есть. Ранняя версия выглядит более личностно-бытийной по сравнению с промежуточной и поздней, где заме-

тен всё же акцент на социально-бытийных характеристиках.

Методики

Какие методики в соответствии с этими версиями используют педагоги? Вот пример. «Чтобы спроектировать, — пишет учитель начальных классов Ю.С. Иванова, — учебные действия по самоопределению, смыслообразованию, нравственно-этической ориентации, предлагаются различные задачи, основанные на методиках известных педагогов и психологов:

- методика «Беседа о школе» (модифицированный вариант Т.А. Нежной, Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера);
- проба на познавательную инициативу «Незавершённая сказка»;
- методика «Кто я?» (модификация методики М. Куна);
- рефлексивная самооценка учебной деятельности;
- опросник мотивации;
- задание на оценку усвоения нормы взаимопомощи;
- задание на учёт мотивов героев в решении моральной дилеммы (модифицированная задача Ж. Пиаже, 2006)²⁷.

Педагог-психолог И.П. Ягодкина в статье «Диагностика сформированности личностных универсальных учебных действий в рамках введения ФГОС» предлагает следующую таблицу соответствия методик критериям²⁸:

²⁴ См. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя/А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.; под ред. А.Г. Асмолова. — М., 2010.

²⁵ Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А., Карбанова О.А., Молчанов С.В., Салмина Н.Г. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе//Национальный психологический журнал. №1(5) — 2011. — С. 107.

²⁶ См. Интернет-ресурс: <http://www.zankov.ru/practice/stuff/article=1866/>.

²⁷ Интернет-ресурс: <http://io.nios.ru/articles2/51/2/ocenka-sformirovannosti-universalnyh-uchebnyh-deystviy-uchashchih-sya-1-4-klassov-mbou>.

²⁸ Интернет-ресурс: <http://festival.1september.ru/articles/622177/>.

Личностные универсальные учебные действия		1-й класс	4-й класс
Самоопределение	внутренняя позиция учащегося	Беседа о школе (модифицированный вариант) (Нежнова Т.А., Эльконин Д.Б., Венгер А.Л.)	Определение сформированности «Внутренней позиции школьника»
	самооценка	Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейна (адаптированный для младших школьников вариант) Методика каузальной атрибуции успеха/неуспеха	Исследование самооценки по методике Дембо-Рубинштейна в модификации А.М. Прихожан Методика «10 Я» М. Кун Методика «Хороший ученик» Методика каузальной атрибуции успеха/неуспеха
Смыслообразование	мотивация учебной деятельности и её ведущие мотивы	«Незавершённая сказка», «Беседа о школе» (модифицированный вариант) (Нежнова Т.А., Эльконин Д.Б., Венгер А.Л.) Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой	Шкала выраженности учебно-познавательного интереса (по Ксензовой Г.Ю.) Опросник мотивации Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой
Ориентация на моральные нормы и их выполнение	нравственно-этическая ориентация	«Раздели игрушки» (норма справедливого распределения) Разбитая чашка (модификация задачи Ж. Пиаже) (учёт мотивов героев) «Невымытая посуда» (учёт чувств героев) Анкета «Выявления уровня воспитанности школьника»	После уроков (норма взаимопомощи) Опросник Е. Кургановой «Булочка» (модификация задачи Ж. Пиаже) (координация трёх норм – ответственности, справедливого распределения, взаимопомощи) и учёт принципа компенсации Анкета «Выявления уровня воспитанности школьника»

Видно, что продуктивные подвижки есть. Но в сторону ли оптимизации? Вряд ли.

Ну, а тогда каковы *критерии необходимой оптимизации*? Перечисляем: компактность и эргономичность стимульного материала; ситуационная быстрота («здесь и сейчас»), фронтальность и частота в использовании; доверительность, простота и привычность самой процедуры; лёгкость в обработке результатов; интроспективность при балансе вербальной и невербальной выразительности.

Возможные гипотетические конструктивы

Ну, например, можно в текущих или в специально выстраиваемых учебных *ситуациях* использовать некие блиц-методики, предполагающие *самоотчёты* учащихся о своих соображениях. Например, проективные (вербальные и невербальные) формы самоотчётов учащихся собираются *в конце* учебной ситуации, и они могут способствовать оптимизации оценивания качества. Конечно...

но, у учителя должны быть проективные методические средства для самооценки учащегося и, возможно, навыки последующей интерпретации её результатов. После этого результаты можно зафиксировать в индивидуальной психолого-педагогической карте-профиле развития учащегося. Для оперативной самооценки учащимися своего пребывания в учебной ситуации педагогами могут быть использованы карточки с заданными рисунками, выполненные, например, исходя из методологической ориентации, как на разработанные уже методики невербального семантического дифференциала, так и на методики проективной диагностики. Разработка технологии оценки качества в личностно-значимом образовании до сих пор является актуальной исследовательской задачей.

Но всё же какой метод шкалирования предпочесть при выявлении личностных конструктов: вербально-гностический или невербально-эмоциональный? Как показывают работы Е.Ю. Артемьевой, Д.А. Леонтьева и других, «более важную роль по сравнению с гностическими играют эмоционально-оценочные или метафорические шкалы, проявившиеся в описании геометрических форм как спокойных, злых, удобных, глупых, самодовольных, хитрых, смешных и т.п. Из набора стандартных шкал, предъявлявшихся испытуемым, именно такого рода шкалы обнаружили «...максимальный разброс по изображениям (т.е. хорошо различают изображения) и минимальный разброс по испытуемым (т.е. одинаково оцениваются испытуемыми, являются сильными шкалами)»²⁹. С точки зрения ситуации оценки личностных изменений «здесь и сейчас» важно то, что

Е.Ю. Артемьева называла «первовидением», т.е. моментом, когда объект оценивается нерасчленённо-целостно и эмоционально. «Второвидение» — когда объект «отдается на поаспектное анализирование классифицирующим системам, типа систем сенсорных эталонов»³⁰. Вот так создаются шкалы, разрабатывается стимульный материал для проективных невербальных методов.

Если же сравнить оценки слов и изображений, то оказывается, что они довольно часто не совпадают. Так, например, сравнение оценки изображения клоуна по 16-то шкалам и оценки слова «клоун» выявило целых девять несовпадений³¹. То есть проекция смыслов в слово лишь частично совпадает с проекцией смыслов в изображение, которое это слово обозначает.

Конечно же, ввиду ограниченности инструментария косвенных, проективных блиц-методик, которые можно применять непосредственно перед, во время и сразу после учебного процесса (учебной ситуации, занятия), они должны дополняться прямыми и косвенными методиками, а также методиками наблюдений, которые требуют специальных умений, более или менее развернутых интерпретаций и обработки данных в средне- и долгосрочной перспективе после учебного процесса (учебной ситуации, занятия).

Вообще известно, что в качественных исследованиях процедуры интерпретации полученных данных занимают гораздо больше времени, чем процедуры получения этих данных. То есть объем аналитической работы оказывается достаточно большим, особенно если речь идёт о данных, полученных при измерении личностных изме-

²⁹ Леонтьев Д.А. Субъективная семантика и словообразование // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 1990. — № 3. — С. 38.

³⁰ Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. — М., 1980. — С. 32.

³¹ См. Там же, С. 36.

нений в группе учащихся. Это касается не только разнообразных опросников и методов наблюдения, но и большинства проективных методик (ТАТ, тест Роршаха и их различные возрастные модификации)³². В этом плане, если для психолога этот формат оценочно-аналитической деятельности нормативно привычен, то для педагога — нет. Последний в этом случае ближе по характеру деятельности к ведущему психологического тренинга, но в отличие от него организует и фасилитирует процесс личностного роста не в разовых занятиях (сессиях) или занятиях, проходящих с достаточно большими интервалами между собой, а в постоянной текущей работе, в преимущественно непрерывном потоке учебного процесса.

В качестве основных *достоинств* проективных методов обычно называют:

- внешнюю привлекательность для ребёнка за счёт оптимального использования игрового компонента («на грани игры и действительности»);
- частичное расторможение защитных механизмов при обращении к глубинным пластам внутреннего мира (к бессознательным компонентам мотивации, позиций и тенденций);
- возможность перевода неосознаваемых личностных изменений в осознаваемые.

В качестве же *недостатков* проективных методов (например, уже с 1960-х гг.) обычно отмечают низкую валидность результатов и стандартизацию, что, как уже отмечалось, в начале статьи, связано с принципиальной неопределённостью самого предмета измерения (с его, так ска-

зать, квантово-волновой нейро- и личностно-семантической динамикой).

Проективные методики

Какие проективные методики могут оказаться наиболее эффективными в гуманистическом образовании? Если следовать классификации чешского психолога Владимира Михала, то, пожалуй, лучше выбрать *средний* уровень проективности. По характеристике стимулирующего материала он отличается переходом от высокой структурированности к низкой, а также более высоким, по сравнению с низким уровнем, числом релевантных ответов и частично скрытой целью измерений. Он содержит как психометрический, так и проективный *интерпретационные подходы*, а в качестве *типов и примеров тестов* включает социометрию, ситуационные тесты, некоторые конструктивные и экспрессивные методы, которые интерпретируются скорее психометрически (рисунок фигуры человека, по Ф. Гудинаф, для детей до 12 лет), а также некоторые проективные способы (выборочные, конструктивные)³³.

Однако и на этом, вроде бы, оптимальном проективном уровне, например, тест «Рисунок человека» («Нарисуй, пожалуйста, человека, какого хочешь»), кстати, годный для измерения и «Я-концепции», не даёт должного качества «блиц», поскольку требует и достаточно времени наблюдения за каждым рисующим, и дополнительных вопросов по рисунку³⁴. Это же касается и та-

³² См. Бурлакова Н.С., Олешевич В.И. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребёнка. — М., 2001.

³³ См. Михал В. Прожективные методы // Диагностика психического развития / Под общ. ред. Йозефа Шванцара. — Прага, 1978. — С. 110.

³⁴ См. Тест «Рисунок семьи» // Тейлор К. Психологические тесты и упражнения для детей. Книга для родителей и воспитателей. — М., 2005; Тест «Рисунок человека» (К. Маховер, Ф. Гудинаф) // Интернет-ресурс: <http://vsetesti.ru/442/>.

ких известных уже проективных тестов, как тест А.В. Либина «Конструктивный рисунок человека из геометрических форм» и «Тест руки» Э. Вагнера³⁵.

Вопросы

При использовании проективных блиц-методов обычно возникают вопросы:

- Как создать атмосферу умеренного давления (компромисс между фрустрацией и доброжелательностью) при призыве произвести самооценку?
- Как правильно сформулировать задачу по действиям со стимульным материалом?
- Как удержаться от подсказок, ведущих к определённости выбора при действии со стимульным материалом?
- Как, ситуационно, обращаться к (и воздерживаться от) интерпретации выбранного в стимульном материале?

Подобные и другие вопросы смотрите при анализе параметров проективных методов в книге³⁶.

Цветовые тесты

Среди классических проективных методов высокой валидностью результатов обладают *цветовые тесты*. Так, П.В. Яньшин и К.В. Андреева считают, что «предпочтение того или иного цвета уже связано вполне определенным образом со структурой Я-концепции». Так, *синий* — «Я не хочу быть волевым, хотел бы стать независимее, и меня не за что любить»; *зелёный* — «Я неуверенный, недобросовестный, но энергичный»; *красный* — «Я энергичен и общителен, но неуступчив и не всегда дружелюбен»; *жёлтый* — «Я недостаточно волевой и решительный»;

малиновый — «Я великолепен и свободен»; *коричневый* — «Я хочу быть незаметным, тихим, не хочу проявлять волю и активность»; *серый* — «Я хочу быть независимым, но слишком пассивен»; *чёрный* — «Я достаточно силен, хочу быть эмоционально независимым, и мне безразличны мои моральные качества».

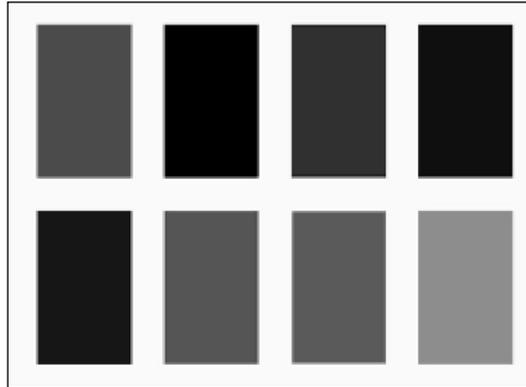


Рис. 2

Подтверждение этого находится не только у П.В. Яньшина. Так, о высокой самооценке, связанной с оценкой себя *малиновым* цветом говорит А. Эткин; *красный* цвет принято связывать с активностью и экстраверсией (Nelson G.G., Pelech M.T., Foster S.F., 1984; Robinson C., 1975); *коричневый*, согласно М. Люшеру, связан с регрессивными тенденциями в поведении; *чёрный* цвет М. Люшером связывается с тенденцией к негативизму и отрицанием всех остальных потребностей; *серый* М. Люшер связывает с потребностью в самоизоляции; а *зелёный* с потребностью в волевом напряжении. Относительно *синего* и *жёлтого* цветов, — указывают Яньшин и Андреева, — однозначные аналогии привести трудно. В нашем исследовании предпочтение обоих связано с пониженной самооценкой моральных и волевых качеств. Для синего подобное толкование естест-

³⁵ См. Психотесты: лучшие из лучших. — Ростов н/Д, 2015. — С. 81–123.

³⁶ Бурлакова Н.С., Олешевич В.И. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребёнка. — М., 2001. — С. 54–59.

венно. Для жёлтого этот результат является неожиданным³⁷.

Ранжирование восьми стандартных цветов Люшера в *Цветовом тесте отношений* А.М. Эткинда может быть использовано в определении учащимися отношения к только что проведённому учебному занятию.

Джон Аллан приводит следующие цветовые характеристики: *красный* — импульсивность, спонтанность самовыражения, агрессивность, мученичество; *оранжевый* — сочувствие, дружелюбие, стремление к независимости; *жёлтый* — спонтанность самовыражения, отвага и самопожертвование, но *светлые* оттенки жёлтого — интеллект, интуиция, вера и доброта, тогда как *тёмные* оттенки — вероломство, зависть, честолюбие, скрытность и неверие; *зелёный* — безмятежность, уверенность в себе (саморегуляция); *синий* — истинность, интеллект, мудрость, постоянство, предусмотрительность, спокойствие, созерцание; *багряный* — властность; *чёрный и коричневый* — торможение, подавление, депрессия; *белый* — простота, совершенство, отрешённость от мира³⁸.

Изображения объектов

Для самостоятельной оценки учащимся своего состояния возможно использование *семантических универсалий* через предъявление картинок животных:

«**Волк**» — «сильный»;

«**Собака**» — «деятельная и отзывчивая»;

«**Кошка**» — «обаятельная и самостоятельная»³⁹.

³⁷ См. Яншин П.В., Андреева К.В. Связь предпочтения цвета с Я-концепцией // Прикладная психология. — 1999. — № 6. — С. 45–57; Интернет-ресурс: http://colormind.narod.ru/_private/YanshinColorPreferenceAndSelfConcept.htm.

³⁸ См. Аллан Дж. Ландшафт детской души. — С-Пб.—Мн., 1997. — С. 172–173.

³⁹ См. Серкин В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. — М., 2008. — С. 264.

⁴⁰ Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону, — 1996. — С. 113.

⁴¹ См. там же, С. 114.

В плане *субъективного отношения к природе* при её восприятии, по С.Д. Дерябо и В.А. Ясвину (1996):

«**Оленёнок, шиншилла, долгопят**» — обладают *положительными* психологическими релизёрами;

«**Паук домовой, гиена, протей**» — *отрицательными*.

«Естественные психологические релизёры оказывают своё воздействие *непосредственно в процессе восприятия* природного объекта, т.е. независимо от того, получает ли человек о нём какую-либо вербальную информацию и вступает ли с ним в практическое взаимодействие. В целом, главным критерием отнесения каких-либо релизёров к релизёрам перцептивного канала является их связь именно с первой сигнальной системой»⁴⁰.

Для разработок проективных блещ-методов особенно важно обращать внимание на *визуальные релизёры*:

«**Совы, сони, галаго**» (имеют относительно большие глаза), «**зайцы и кролики, пустынный ушастый ёж и лисица-фенек**» (имеют длинные уши), «**петух и какаду**» (имеют разноцветную окраску, длинные перья хвоста, хохолок) — обладают *положительными* визуальными релизёрами;

«**Крыса и мышь**» (имеют змеобразной формы и длинный голый хвост), «змея и угорь» — *отрицательными*⁴¹.

Возможен и более расширенный вариант использования карточек с изображениями животных:

«**Обезьяна, белка, кошка, собака, слон**» — *положительная* идентификация;

«**Оленёнок, лошадь, черепаха**» — незначительно положительная;

«**Лев, тигр, олень**» — амбивалентная;

«**Медведь, орёл**» — незначительно отрицательная идентификация;

«**Лягушка, заяц**» — отрицательная;

«**Змея, мышь**» — высоко отрицательная⁴².

«Важнейшим преимуществом методов семантического оценивания является то, что в качестве стимула для оценивания может быть представлен почти любой объект: событие, ситуация, социальная роль, продукция, отношения и т.д. В настоящее время преимущества метода СД (семантического дифференциала. — В.П.) обусловили очень широкое применение его во всех сферах психологии»⁴³.

Примеры этому находим у юнгианского психоаналитика Джона Аллана, когда он обращается к разным предметам, имеющим символическое значение не только по самому образу, но и по цвету их изображения: *яблоки, птицы, кошки, облака, собаки, огонь, рыбы, лошади, дом, луна, горы, люди, вода, дождь, солнце, дерево*⁴⁴. Так, например, *горы* «являются символом постоянства, вечности, прочности и тишины»⁴⁵. Цвет облаков имеет важное значение. Белые облака символизируют одухотворённость и чистоту. Чёрные облака указывают на депрессию, бесчестие или горе⁴⁶.

Использование семантического дифференциала при самооценке своего состояния «здесь и сейчас» возможно и при предъявлении карточек с изображениями сказочных персонажей. Здесь поляризованные шкалы будут такими (картинки по-

добраны автором статьи без учёта психологической валидности для тестов):

«**Карлсон, Буратино, Вини-Пух**» — сильно акцентуированная личность, сильное Я;



Рис. 3

«**Ослик Иа-Иа, Пьерро, Мальвина**» — слабо акцентуированная личность, слабое Я.

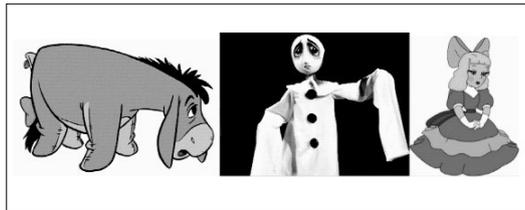


Рис. 4

«**Карлсон, Буратино, Вини-Пух**» — артистизм, игривость, контактность, привлекательность, открытость;

«**Карабас-Барабас, Снежная Королева**» — суровость, отчужденность, холодность, дистантность, закрытость.



Рис. 5

⁴² См. Михал В. Прожективные методы // Диагностика психического развития / Под общ. ред. Йозефа Шванцара. — Прага, 1978. — С. 119.

⁴³ Серкин В.П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики. — М., 2008.

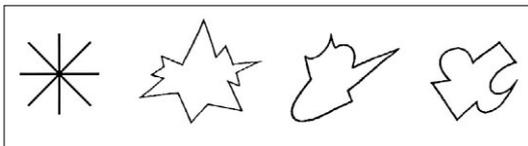
⁴⁴ См. Аллан Дж. Ландшафт детской души. — С-Пб.—Мн., 1997. — С. 174–178.

⁴⁵ Там же, С. 176.

⁴⁶ Там же, С. 174.

Во всех случаях для шкал оценки взяты наиболее полярные, контрастные образы⁴⁷.

Геометрические фигуры. Распространённые оценки и ассоциации на 8 модификаций круга (по Е.Ю. Артемьевой и др.)

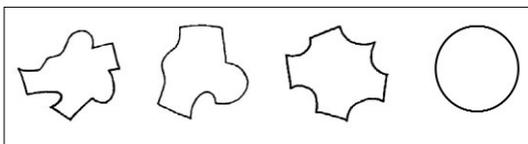


1. *Снежинка*. Разнонаправленное, нерешительное, тревожное, содержащее в себе проблему выбора (*ассоциации*).

2. *Звёздочка*. Что-то несерьезное, как на новогодних открытках, смешное и легковесное.

3. *Дятел*. Вызывает ощущение пережжённого кофе, неопрятное, вызывает иронию.

4. *Горный орёл*. Громкое, быстрое, сытое, активное, горькое, сильное (*оценка по шкалам семантического дифференциала*).



5. *Медвежонок*. Смешная, картофельная, обрубленная, уютная (*ассоциации*).

6. *Полено*. Нежное, телячье, доверчивое, немного несуразное и придурковатое.

7. *Кусок жести*. Что-то почти полное, но малоинтересное.

8. *Благополучие*. Полный комфорт, вот что значит хорошая форма⁴⁸.

Методика диагностики личности с помощью психометрического теста С. Деллингер

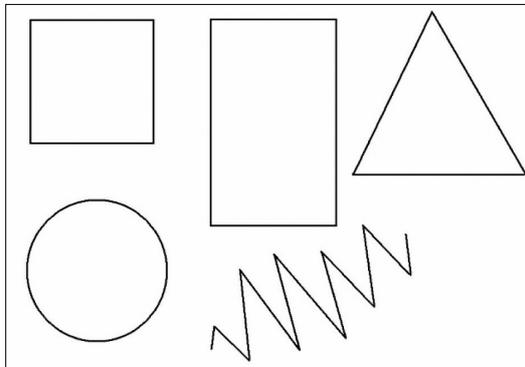


Рис. 6

Квадрат

Означает ощущение безопасности, преобладание логики, практического подхода к действительности, желание создать прочную базу.

Прямоугольник

Прямоугольником воспринимают себя люди, не удовлетворённые своей жизнью и поэтому занятые поисками лучшего положения. Основное психическое состояние прямоугольника — осознаваемое ощущение замешательства, запутанности в проблемах, неопределённости. Наиболее значимые черты — непоследовательность, непредсказуемость поступков, низкая самооценка. Положительные качества — любознательность, пытливость, живой интерес ко всему происходящему, смелость. Пытается делать то, что никогда раньше не делал, задаёт вопросы, на которые прежде у него не хватало духа.

⁴⁷ См. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. — Смоленск, 1997. — С. 122–123.

⁴⁸ Романова Е.С., Потёмкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. — М., 1992. — С. 329.

Треугольник

Эта форма символизирует лидерство, агрессию. Главная способность — концентрироваться на намеченной цели, глубоко и быстро анализировать ситуацию. Выбравший треугольник — очень уверенный в себе человек, который хочет быть правым во всем. С большим трудом признаёт свои ошибки, легко обучаем, информацию впитывает как губка. Отрицательное качество — чрезмерный эгоцентризм. Собственный успех стоит выше эмоциональной вовлечённости. Непоседлив.

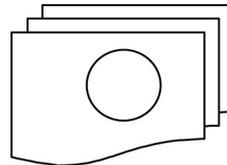
Круг

Это символ гармонии. Тот, кто выбрал эту фигуру, заинтересован в хороших межличностных отношениях. Высшая ценность для круга — люди и их благополучие. Это самая благожелательная из пяти фигур. Круг служит своего рода клеем, который скрепляет коллектив, семью, стабилизирует группу, обладает высокой способностью сочувствия, сопереживания. Круг ощущает чужую радость и чужую боль как свою собственную. Это правополушарный

тип мышления, не логический, а образный, более эмоционально окрашенный. Переработка информации у таких людей не последовательна, а мозаична. Главная черта стиля их мышления — ориентация на субъективные факторы проблемы.

Зигзаг

Это символ творчества, присутствия воображения. Правополушарное мышление зигзага не фиксируется на деталях, поэтому оно, упрощая в чём-то картину мира, позволяет строить целостные, гармоничные концепции и образы, видеть красоту. Зигзаг не может длительно работать на одном месте — это же очень скучно, а ведь вокруг так много интересного! Основное назначение зигзага — генерация новых идей и методов, а не их реальное воплощение. Он ценит индивидуальность и отвергает рутину. Он устремлён в будущее и больше интересуется возможностью, чем действительностью⁴⁹.



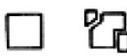
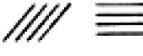
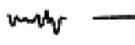
Невербальный графический семантический дифференциал (Петренко В.Ф.)⁵⁰

Плавная активность

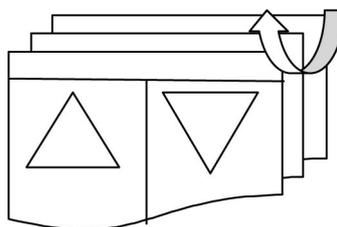
Покой Устойчивость Равнодушие Упорядоченность Справедливость Безмолвие Тяжесть Строгость и т.д.	29   11   7   A 4   F	Активность Риск Азарт Тревога Сомнение Хитрость Восторг Юность Страх
---	---	--

⁴⁹ См. Романова Е.С., Потёмкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. — М., 1992. — С. 75; Психотесты: лучшие из лучших. — Ростов н/Д, 2015. — С. 69–75; Интернет-ресурс: <http://brunner.kgu.edu.ua/index.php/psy-metodiks/projective/172-psihogeometrich>.

⁵⁰ См. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. — Смоленск, 1997. — С. 129–136.

	<p>25 </p> <p>18 </p> <p>21 </p> <p>22 </p> <p>5 </p> <p>2 </p> <p>17 </p> <p>12 </p> <p>23 </p> <p>3 </p>	<p>Ярость Развитие Свежесть Вдохновение и т.д.</p>
--	--	--

В этом и последующих случаях рекидных карточек (первая карточка-страница должна быть пустой):
предъявлять стимульный материал можно, например, в виде таких пе-

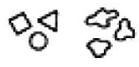
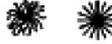
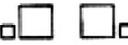


Аналог в спорте

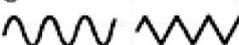


«Оценка»

<p>Уныние Зависть Тяжесть Тошнота Безмолвие Равнодушие Страх Покой Сомнение</p>	<p>8 </p> <p>28 </p>	<p>Вдохновение Восторг Юность Активность Развитие Свежесть Справедливость Риск Ярость и др.</p>
---	--	---

	<p>16</p>  <p>19</p>  <p>14</p>  <p>28</p>  <p>27</p>  <p>30</p>  <p>9</p> 	
--	--	--

«Взрывная активность»

<p>Азарт Ярость Риск Активность Восторг Вдохновение Юность Тревога Развитие и пр.</p>	<p>20</p>  <p>10</p>  <p>15</p>  <p>24</p> 	<p>Равнодушие Уныние Покой Безмолвие Устойчивость</p>
---	---	---

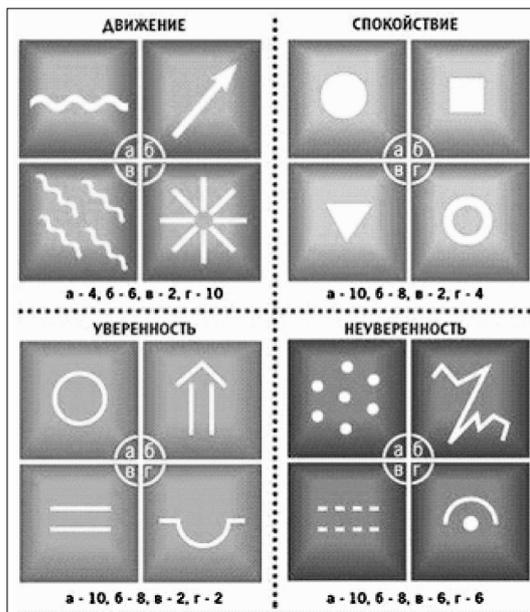
По определению *внутренней мотивации*⁵¹ графический семантический дифференциал может быть применён следующим образом:

<p>«Желание показать себя»</p> 	<p>«Делаю, потому что так принято всеми»</p> 	<p>«Желание лидировать в команде»</p> 	<p>«Желание общаться»</p> 	<p>«Стремление к знаниям»</p> 	<p>«Желание помочь другим»</p> 
--	--	---	---	--	--

⁵¹ См. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. — Смоленск, 1997. — С. 229–231.

Здесь также стимульный материал может быть представлен в виде перекидных карточек (первая карточка-страница должна быть пустой).

Тест «Стиль жизни»⁵²



Возможности современных аппаратных экспресс-методов

В плане измерения уровня *мотивации достижения* сегодня на помощь могут прийти некоторые гаджеты, сделанные на основе высоких технологий. Так, например, увеличение частоты пульса, высокий уровень кожно-гальванической реакции (КГР), несколько повышенное систолическое кровяное давление будут свидетельствовать о высокой мотивации (Х. Хекхаузен).

То, что сейчас имеется на рынке, уже говорит о тенденции. Вот, например, фитнес-браслет Jawbone UP2. «В 29-граммовый корпус по-

местились трёхосный акселерометр, датчики температуры тела и окружающей среды, гальванический сенсор для измерения состояния кожи, датчики для оценки частоты сердечных сокращений и дыхательного ритма. Пульсометр использует новую технологию: теперь частота сердечных сокращений и уровень гидратации определяются при помощи слабых электрических зарядов (явление биоимпенданса). В отличие от традиционного оптического метода, применяемого в большинстве аналогичных гаджетов, решение Jawbone более эффективно: по утверждениям разработчиков, точность собираемых таким способом данных близка к той, которую можно получить при помощи профессиональных медицинских приборов»⁵³.

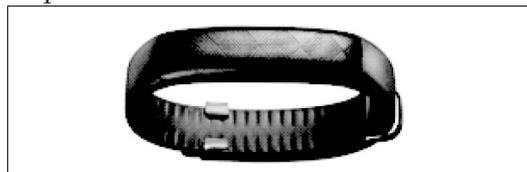


Рис. 8⁵⁴

Конечно, рассмотренные гипотетические методы экспресс-оценки выглядят не очень убедительно на фоне огромной традиции диагностических методов в образовании. Однако в свете указанных проблем представляется весьма важным и актуальным обратить на них внимание, чтобы более глубоко проанализировать возможности разработок подобных или иных экспресс-методов максимально эффективной и организационно-оптимальной оценки качества личностных изменений, происходящих в учебном процессе, основанном на принципах и технологиях гуманистического образования.

⁵² См. Психотесты: лучшие из лучших. — Ростов н/Д, 2015. — С. 30–31.

⁵³ Интернет-ресурс: <http://madrobots.ru/p/fitnes-treker-jawbone-up3/>.

⁵⁴ Интернет-ресурс: <http://myjawbone.pro/>.