

ISSN: 1814-2052  
ISSN (online): 2311-7273

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА  
И ОБРАЗОВАНИЕ**

---

**PSYCHOLOGICAL SCIENCE  
AND EDUCATION**

№ **1**

**2019**



# **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ**

**2019 • Том 24 • № 1**

# **PSYCHOLOGICAL SCIENCE AND EDUCATION**

Московский государственный психолого-педагогический университет  
Психологический институт Российской академии образования

Moscow State University of Psychology & Education  
Psychological Institute of the Russian Academy of Education



## Содержание

---

---

### *Психология образования*

#### **Марголис А.А.**

ОЦЕНКА КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ: ОБЗОР И АНАЛИЗ ЛУЧШИХ ЗАРУБЕЖНЫХ ПРАКТИК .....	5
--	---

#### **Алтыникова Н.В., Музаев А.А.**

ОЦЕНКА ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЕЙ: АПРОБАЦИЯ ЕДИНЫХ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ОЦЕНОЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ .....	31
---	----

#### **Боголюбская Л.А., Хухлаева О.В.**

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ И РАЗВИТИЯ АССЕРТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	42
---	----

---

### *Психология развития*

#### **Шинина Т.В., Митина О.В.**

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ ОПРОСНИКА «ГОТОВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ЖИЗНИ»: ОЦЕНКА И РАЗВИТИЕ ЖИЗНЕННЫХ НАВЫКОВ .....	50
--	----

#### **Юдина Ю.Г., Васильев В.Г.**

РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ И ИНСТРУМЕНТОВ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ .....	69
---	----

#### **Ермолаева М.В., Лубовский Д.В.**

ОЦЕНКА МЕТАПРЕДМЕТНЫХ И ЛИЧНОСТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА НОВЫЙ УРОВЕНЬ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	80
---	----

---

**Educational Psychology**

**Margolis A.A.**

TEACHER PERFORMANCE EVALUATION: A REVIEW OF BEST FOREIGN PRACTICES ..... 5

**Altynikova N.V., Muzayev A.A.**

SUBJECT AND METHODOLOGICAL COMPETENCIES IN TEACHERS:  
TESTING THE UNIFIED FEDERAL EVALUATION TOOLS ..... 31

**Bogolyubskaya L.A., Khukhlaeva O.V.**

RESEARCH ON THE RELATIONSHIP BETWEEN FORMATION  
OF PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES AND ASSERTIVENESS  
IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN ..... 42

---

**Developmental Psychology**

**Shinina T.V., Mitina O.V.**

DESIGN AND VALIDATION OF THE «ADOLESCENTS' READINESS  
FOR INDEPENDENT LIVING» QUESTIONNAIRE: ASSESSMENT  
AND DEVELOPMENT OF LIFE SKILLS ..... 50

**Yudina Y.G., Vasiliev V.G.**

DEVELOPING CONTENT AND TOOLS FOR ASSESSING THE EFFECTIVENESS  
OF UNDERGRADUATE PROGRAMME IN PSYCHOLOGY AND EDUCATION ..... 69

**Yermolayeva M.V., Lubovsky D.V.**

SCHOOL TRANSITIONS: ASSESSING METASUBJECTIVE  
AND PERSONALITY-RELATED LEARNING OUTCOMES IN STUDENTS ..... 80

Уважаемые читатели!

Представляем первый выпуск журнала «Психологическая наука и образование» в 2019 году. В выпуске представлены традиционные рубрики, посвященные психологии образования и проблемам развития.

Особый интерес читателя вызовут материалы по оценке профессиональной деятельности педагога. В выпуске опубликован обзор современных зарубежных систем оценки квалификации и качества профессиональной деятельности учителей и представлены рекомендации для оценки качества профессиональной деятельности педагогов в контексте построения национальной системы учительского роста (НСУР) в Российской Федерации. Освещены вопросы построения уровневой модели оценки компетенций учителей, разработанной на основе профессионального стандарта педагога. Дополняют рубрику материалы о результатах апробации диагностической программы, проведенной на обучающихся 4-х и 9-х классов и позволяющей оценить динамику образовательных результатов до и после перехода на новый уровень образования. Особое внимание уделено инструментам оценки эффективности реализации образовательной программы бакалавриата психолого-педагогического направления подготовки: экспериментально подтверждено, что развитие у студентов базовых компетенций — теоретического мышления, инновационности, коммуникативности — позволяет эффективно решать содержательные задачи их подготовки.

В выпуске читатель найдет материалы по апробации на российской выборке опросника «Готовность подростков к самостоятельной жизни» и результаты исследования взаимосвязи уровня сформированности психологических границ и развития асертивности младших школьников.

Мы надеемся, что каждый читатель сможет найти для себя в новом выпуске нашего журнала интересный и полезный материал для своей работы.

*Искренне ваша,  
Редакция журнала «Психологическая наука и образование»*

# Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик

**Марголис А.А.\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
amargolis@mail.ru

Представлен обзор современных зарубежных систем оценки квалификации и качества профессиональной деятельности учителей. Отмечается, что оценка профессиональной деятельности педагогов становится эффективным механизмом повышения качества их работы только в контексте профессионального развития и непрерывного образования. Показана типология видов оценивания профессиональной деятельности педагогов: по целям и задачам, по нормативным основаниям, используемому инструментарию и предмету оценивания. Рассмотрены ключевые международные исследования эффективности инструментов оценки деятельности педагогов: ETC (2008), The Sutton Trust (2013), MET (2009—2013). В статье описаны лучшие практики оценки готовности будущих педагогов (выпускников педагогических программ) к профессиональной деятельности на основе подходов EdTPA, PPAT, TAA, MSTE. Рассматривается вопрос сертификации работающих педагогов на основе профессиональных стандартов на примере стандартов NBPTS (1987) и APST (2013). Представлены рекомендации для оценки качества профессиональной деятельности педагогов в контексте построения национальной системы учительского роста (НСУР) в Российской Федерации.

**Ключевые слова:** педагог, оценка квалификации, аттестация педагогов, педагогическая деятельность, национальная система учительского роста (НСУР), педагогическое образование.

## Введение

Обсуждение оценки профессиональной деятельности учителей, как правило, сопровождается общественной дискуссией о том, кем и как эта деятельность должна оцениваться,

насколько часто, и каковы должны быть последствия такой оценки для самих учителей и системы образования в целом. Несмотря на наличие полярных точек зрения по этим вопросам, «горячих» общественных обсуж-

### Для цитаты:

Марголис А.А. Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 5—30. doi: 10.17759/pse.2019240101

\* Марголис Аркадий Аронович, кандидат психологических наук, врио ректора, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: amargolis@mail.ru

дений, большинство стейкхолдеров, включая самих педагогов (в странах, внедривших регулярное оценивание деятельности педагогов), приходят к консенсусу насчет того, что оно является одним из наиболее эффективных механизмов повышения качества их профессиональной деятельности и, как следствие, качества обучения их учащихся. Отсутствие внешней оценки (осуществляемой инспектором, методистом, внешней организацией) или внутренней оценки (завучем, коллегами) не позволяет педагогам сформировать рефлексивное отношение к собственной практике и наметить пути эффективного профессионального развития.

Вместе с тем ситуация с реализацией оценки профессиональной деятельности учителей в различных странах остается очень неравномерной, и большая часть оцениваемых по-прежнему не получает никакой обратной связи о качестве своей работы. Так, по данным международного исследования TALIS (2008) [21; 22], несмотря на в целом положительное отношение учителей к участию в процедурах оценки своей деятельности, половина специалистов основной школы из 24 стран, принимавших участие в этой процедуре, не получали внешней оценки своей деятельности, 28,6% не получали ее ни от кого из своих коллег в школе, а 13,4% не получали никакой оценки вообще.

Исследования [9; 10; 21] показывают, что оценка профессиональной деятельности становится действительно эффективным механизмом повышения качества работы педагогов только в том случае, когда она не является самоцелью, а служит инструментом построения профессионального развития и непрерывного образования педагогов.

Другими словами, эффективное оценивание педагогов невозможно вне построения и развития самой профессии Учителя, включающего в себя создание целого ряда важных механизмов такого развития профессии, в совокупности образующих то, что может быть названо **Национальной системой учительского роста** (НСУР).

Опыт наиболее эффективных зарубежных образовательных систем [21] показывает, что

ключевыми характеристиками такой системы являются:

- повышение привлекательности профессии учителя, позволяющее привлечь в нее лучших выпускников системы общего образования;

- качественное педагогическое образование, ориентированное на образцы лучшей практики, зафиксированные в стандартах профессиональной деятельности педагогов;

- независимая оценка сформированности профессиональных компетенций выпускников — будущих педагогов (профессиональный экзамен), обеспечивающая двойной положительный отбор на входе в профессиональную деятельность (лучшие абитуриенты школы поступают на программы педагогического образования, и лучшие выпускники этих программ получают доступ к педагогической деятельности в школе);

- программы введения в самостоятельную профессиональную деятельность для молодых специалистов в условиях супервизии со стороны наиболее опытных педагогов-наставников;

- опора на доказательный научный подход в решении профессиональных проблем учителя и широкий репертуар научно обоснованных способов индивидуализации педагогической деятельности с учетом специальных и индивидуальных потребностей учащихся;

- эффективная система профессионального развития, предоставляющая возможности ликвидации профессиональных дефицитов и решения возникающих проблем в процессе непрерывного методического сопровождения, широкого сотрудничества с другими учителями и персонализированного повышения квалификации (построенного на основе результатов оценки профессиональной деятельности педагога);

- создание привлекательных условий оплаты труда и карьерного роста, направленных на поощрение высокого качества работы и удержание в профессии лучших педагогов;

- активное вовлечение педагогов в процесс создания инноваций и реформирования всех аспектов их профессиональной деятельности.

Как показывает анализ лучшего международного опыта [9; 10], создание всех перечисленных выше условий без институализации регулярного механизма оценивания профессиональной деятельности педагогов не гарантирует достижения высокого качества системы образования. Однако, как показывает тот же опыт, создание эффективной системы оценивания педагогов без одновременного создания вышеуказанных условий развития их профессиональной деятельности также не приводит к достижению желаемых результатов.

### Типология оценивания учителей

Различные виды оценки эффективности педагогической деятельности получили широкое распространение во многих странах мира. Так, по данным OECD (2013) [22], из 28 стран, принимавших участие в исследовании состояния системы оценки деятельности учителей, только в 6 странах отсутствует система национального или регионального регулирования оценки деятельности учителей (Бельгия (фр.), Дания, Финляндия, Исландия, Норвегия и Испания). Но и в этих странах оценка учителей регулярно проводится на уровне образовательных организаций.

Типология видов оценивания профессиональной деятельности педагогов может быть построена на различных основаниях. В большинстве исследований [7; 14; 22] выделяются следующие виды оценивания:

- 1) по целям и задачам оценивания;
- 2) по нормативным основаниям оценивания;
- 3) по используемому инструментарию;
- 4) по содержанию (предмету) оценивания.

### 1. Типология целей и задач оценивания

При всем своем многообразии большая часть оценивания деятельности учителей, исходя из стоящих перед ними целей и задач, может быть сведена к двум основным видам: оценку «на входе» в профессиональную деятельность и оценку в целях управления качеством профессиональной деятельности.

*Оценка «на входе» в профессиональную деятельность* (включая оценку в начале или в конце периода получения допуска к профессиональной деятельности («пробации»),

существующего в странах, где профессия педагога является лицензируемой или требует регистрации).

Как правило, этот тип оценивания осуществляется в период вхождения в самостоятельную профессиональную деятельность, сопровождающийся супервизией со стороны наставника или опытных коллег, в течение которого происходит профессиональное развитие молодого специалиста вплоть до достижения им уровня профессионализма, достаточного для самостоятельной профессиональной деятельности в качестве учителя, что и проверяется в ходе описываемой оценки.

*Оценка в целях управления качеством профессиональной деятельности учителя*, которая, в свою очередь, включает в себя:

- регулярное оценивание (как правило, осуществляемое в соответствии с трудовым законодательством на предмет соответствия деятельности учителя требованиям, предъявляемым к такой деятельности, а также направленное на его профессиональное развитие);
- оценивание с целью определения возможности карьерного продвижения учителя или повышения условий оплаты его труда;
- оценивание, направленное на сертификацию квалификации педагогов, достигших высокой степени профессионализма.

По данным OECD (2013) [22], распределение описанных выше видов оценивания по странам, принимавшим участие в исследовании, имеет следующий вид (табл. 1).

В целом данные этого исследования [22] показывают, что в большинстве стран, имеющих ту или иную институализированную форму оценивания учителей, примерно в половине случаев оно связано с процессом «вхождения в профессию» и регистрации, т.е. с регулированием «входа» в самостоятельную профессиональную деятельность. Если к этому добавить примеры тех стран, которые не имеют такого регулирования вообще, но обладают высокой селективностью программ подготовки педагогических кадров (например, Финляндия), то становится понятно, что основные усилия в большинстве зарубежных образовательных систем (в том числе и тех, которые имеют высокие результаты учащихся



Таблица 1

**Распределение видов оценивания по странам, принимавшим участие в исследовании**

Страна	Период самостоятельного освоения профессиональной деятельности молодыми специалистами («пробация»)	В целях управления качеством профессиональной деятельности			В целях материального вознаграждения
		Регистрации (постоянного статуса учителя)	Регулярного оценивания	Карьерного роста	
Австралия					
Австрия					
Бельгия (нем.)					
Бельгия (фр.)					
Канада					
Чили					
Чешская республика					
Дания					
Эстония					
Финляндия					
Франция					
Венгрия					
Исландия					
Ирландия					
Израиль					
Италия					
Корея					
Люксембург					
Мексика					
Нидерланды					
Новая Зеландия					
Норвегия					
Польша					
Португалия					
Словакия					
Словения					
Испания					
Швеция					
Северная Ирландия					

в исследованиях типа PISA) вкладываются, прежде всего, в регулирование доступа в профессию учителя и поддержание необходимых стандартов качества именно на этом этапе

карьеры. Оценивание на последующих этапах профессиональной деятельности представлено значительно реже, осуществляется менее системно, как правило, не на уровне государ-

ства или региона, а на уровне самой образовательной организации и направлено, прежде всего, на повышение квалификации учителей на основе выявленных в ходе анализа их деятельности проблем профессиональной деятельности. Значительно реже представлены программы выявления лучших учителей и их вовлечения в развитие системы образования (Австралия, Корея, США, Канада).

Сложившееся положение с использованием оценивания преимущественно на входе в профессию, на наш взгляд, является закономерным и исторически обусловленным. Сама процедура лицензирования и регистрации (а как следствие — необходимость оценки соответствия критериям этих процедур) связана не только с высокой социальной значимостью профессии педагога, но и с исторически обусловленным пониманием самих профессий и профессиональных объединений (в том числе педагогической профессии) как «профессиональных корпораций», доступ в которые открывается только после длительного освоения профессиональных знаний и умений и предъявления доказательства их освоения. Такое понимание представляется актуальным и сегодня, так как основано на признании существования определенного набора специальных профессиональных знаний и умений, специфичных именно для профессии педагога и не сводимых к близким, но иным видам знания в смежных профессиях.

Необходимо отметить, что исследования Шульмана Л. (Shulman L.) и его коллег, осуществленные еще в 80-ые годы 20-го века [18], показали, что ключевым видом таких уникальных знаний является не просто знание учебного предмета, который преподает учитель, а знание этого предмета в процессе его передачи и освоения учащимися (*pedagogical content knowledge*).

Таким образом, признание наличия уникальных профессиональных знаний и связанных с ними профессиональных действий не только предполагает необходимость оценки кандидатов на степень освоения этих знаний, но и определяет во многом предмет такой оценки. Иначе говоря, «что» собственно надо проверять при «входе» в профессию

педагога. «Что» определяет в основном уровень готовности к самостоятельной профессиональной деятельности, но оно является лишь необходимым условием для этого, не составляет основной части содержания профессиональной деятельности. Забегая вперед, необходимо отметить, что проверка знаний учебного предмета (получившая распространение прежде всего в США) является примером такого рода необходимого условия к профессиональной деятельности, но не является самым специфическим профессиональным знанием, в то время как способы передачи предметных знаний различным категориям учащихся, их освоения, различные способы объяснения учебного содержания, понимание ошибочных представлений учащихся об изучаемом материале составляют основное содержание собственно уникальных, именно педагогических знаний и действий учителя, которые должны оцениваться в начале его карьеры.

## 2. Типология оснований оценивания

Несмотря на разнообразие целей оценивания квалификации и профессиональной деятельности, сам процесс такого оценивания нуждается в некотором общем понимании того, что подразумевается под лучшей практикой или эффективной профессиональной деятельностью педагога. Наличие такого понимания позволяет использовать его в качестве основания для построения системы оценивания всего многообразия профессиональных практик конкретных педагогов. Как правило, в качестве такого основания используются должностные обязанности учителя, список общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций педагога или стандарт профессиональной деятельности, описывающий различные уровни профессиональной деятельности, требующие разного уровня квалификации педагога (уровневый профессиональный стандарт).

В таблице 2 представлено распределение видов оценивания педагогов и используемые при этом основания такого оценивания в различных странах ОЭСР (OECD), принимавших участие в проекте.

Таблица 2

## Типология оснований различных видов оценивания педагогов

Страна	Период получения допуска к профессиональной деятельности («пробация»)	Управление качеством профессиональной деятельности			Материальное вознаграждение
		Регулярное оценивание	Регистрация	Карьерный рост	
Австралия	До 2013 года Государственные стандарты педагогической деятельности; описание общих и профессиональных обязанностей, кодекс поведения. С 2013 года Национальный профессиональный стандарт педагога	С 2013 года Национальный профессиональный стандарт	Национальный стандарт педагога; кодекс поведения		
Австрия					
Бельгия (нем.)		Национальные стандарты преподавания			
Бельгия (фр.)					
Канада		Описание общих и профессиональных обязанностей учителей			
Чили		Национальные стандарты преподавания		Национальные стандарты преподавания	
Чешская республика		Внутренние правила школы		Внутренние правила школы	
Дания					
Эстония					
Финляндия					
Франция	Национальные нормы и стандарты (схема профессиональных компетенций), устанавливаемые приказом Министерства	Национальные нормы и стандарты (устанавливаемые декретами и циркулярами), план школьного развития или школьный проект		Описание специальных профессиональных задач	
Венгрия		Внутренние правила школы			
Исландия					
Ирландия	Критерии оценки интерна инспектором				

Страна	Период получения допуска к профессиональной деятельности («пробация»)	Управление качеством профессиональной деятельности			Материальное вознаграждение
		Регулярное оценивание	Регистрация	Карьерный рост	
Израиль	Национальные стандарты преподавания	Национальные стандарты преподавания		Национальные стандарты преподавания	
Италия					
Корея		Описание общих и профессиональных обязанностей учителя		Описание общих и профессиональных обязанностей учителя	Описание общих и профессиональных обязанностей учителя
Люксембург	Описание общих и профессиональных обязанностей учителей				
Мексика		Описание общих и профессиональных обязанностей учителей; кодекс поведения			Описание общих и профессиональных обязанностей учителей; план школьного развития
Нидерланды	Национальные стандарты преподавания	Национальные стандарты преподавания			
Новая Зеландия	Национальные стандарты преподавания	Национальные стандарты преподавания	Национальные стандарты преподавания		
Норвегия					
Польша		Описание общих и профессиональных обязанностей учителей			План развития, согласованный с директором школы
Португалия	Параметры оценки, установленные на уровне школы; параметры анализа педагогической деятельности в классе, установленные на национальном уровне	Параметры оценки, установленные на уровне школы; параметры анализа педагогической деятельности в классе, установленные на национальном уровне			
Словакия	Профессиональные стандарты педагогов	Профессиональные стандарты педагогов			
Словения		План школьного развития; национальное регулирование карьерного роста			
Испания					
Швеция	Национальные стандарты преподавания		Национальные стандарты преподавания		
Северная Ирландия	Анализ деятельности и схема развития персонала (PRDS)	Анализ деятельности и схема развития персонала (PRDS)			

Фактически единство требований к качеству работы учителей должно поддерживаться общим и единым (вне зависимости от региона или образовательной организации) пониманием того, что такое «хорошее преподавание». Такое единое представление, как правило, и отражено в профессиональном стандарте педагога, который является формализованным и унифицированным способом фиксации лучшей педагогической практики. В отсутствие такое единого основания системы оценки профессиональной деятельности педагогов в разных регионах и школах будут различны по результатам и содержанию понятия качества работы учителя, что и происходит в рамках действующей сегодня модели оценки. Системы оценки, не основанные на общем понимании содержательных оснований, а реализующие просто уровневый или пороговый подход, переносят вопрос о таком единстве на содержание контрольно-измерительных материалов (КИМ), из анализа которых невозможно понять, основаны ли они на таком едином подходе в понимании качественного обучения.

### 3. Типология используемых инструментов оценивания

По используемому инструментарию оценивания педагогической деятельности включает в себя использование следующих основных видов оценки: наблюдение в классе; интервью с учителем; самооценка учителя; тестирование учителя; анализ образовательных результатов учащихся; анкетирование (опросы) учащихся и родителей; отзывы работодателей; анализ образцов профессиональной деятельности педагога (портфолио).

Конкретный вариант использования инструментария существенно зависит от целей оценивания, содержания оценивания и категории учителей (молодые специалисты, работающие учителя). Наиболее популярными как в отдельных странах [6; 7; 14; 22], так и в мире в целом являются три основных инструмента оценивания эффективности деятельности педагогов: наблюдение в классе (на основе анализа профессиональной деятельности с помощью специально разработанных протоколов оценки), анализ образовательных резуль-

татов учащихся, портфолио учителя. Широко используются также анкетирование учащихся и оценка знаний педагогов. При этом оценка знаний учителя используется, прежде всего, в процедурах лицензирования учителей и их доступа к профессиональной деятельности. Портфолио учителя используется в основном или в процессе анализа готовности будущего учителя к профессиональной деятельности (например, на основе стандартов InTASK), или в процессе добровольной сертификации высококвалифицированных учителей (например, в США на основе стандартов NBPTS). Анализ эффективности на основе наблюдения в классе или анализ динамики образовательных результатов учащихся используются, прежде всего, для оценки эффективности учителя в целях управления качеством образования и влияют как на условия его материального стимулирования, так и на рекомендации по повышению его квалификации.

#### **Наблюдение в классе**

Общим для всех инструментов, построенных на основе непосредственного анализа профессиональной деятельности учителя (наблюдение в классе), является использование одной из нескольких схем такого анализа. Наиболее популярной схемой такого рода является схема, предложенная Дэниелсон Ш. (Danielson C.) в 1996 году, которая опирается на модель профессиональной деятельности учителя (*Danielson's Framework*) [8], выделяющую 4 основные профессиональные задачи: планирование и подготовка, обучение, образовательная среда, профессиональные обязанности. В свою очередь указанные профессиональные задачи состоят из 22 компонентов и 76 элементов, для оценки каждого из которых разработаны соответствующие рубрики, позволяющие дифференцированно оценивать профессиональную деятельность учителя, отнести ее к одному из четырех уровней: неудовлетворительная, нуждается в развитии, эффективная и выдающаяся.

В большинстве стран мира национальные системы оценивания качества работы включают эти указанные четыре области профессиональной деятельности, как правило,

расширяя в зависимости от страны четвертое направление или акцентируя внимание на одном из конкретных аспектов всех четырех. В тех случаях, когда оценка основана на профессиональных стандартах, она оказывается также структурирована способом, похожим на Danielson's Framework.

Разработанная Дэниелсон Ш. схема анализа профессиональной деятельности имеет очень широкий спектр использования от самооценки учителя и выявления проблемных мест в целях создания эффективных программ супервизии и повышения квалификации до констатирующего оценивания в контексте принятия решений по вопросам оплаты труда и карьеры учителя.

Аналогичным инструментом анализа деятельности учителя на уроке (в основном для уровней дошкольного и начального общего образования) является система Classroom Assessment Scoring System (CLASS), разработанная университетом Вирджинии (США) [6]. В отличие от Danielson's Framework система CLASS в большей степени основана на психологических концепциях детского развития, что оказывается существенным с учетом того, что она оценивает прежде всего эффективность работы учителя с детьми младшего возраста. В силу этого в CLASS иначе выделяются области оценки деятельности учителя, которые включают в себя разделы: «Эмоциональная поддержка учителем учащихся» (в котором оценивается работа учителя по созданию психологически комфортной образовательной среды и поддержке процессов эмоционального и социального развития учащихся), «Организация процессов в классе» (в котором анализируется работа учителя по организации и поддержанию дисциплины, поведения и внимания учащихся) и, наконец, «Учебная поддержка» (в котором анализируется работа учителя собственно по обучению учащихся с точки зрения современных концепций и теорий обучения).

#### **Преимущества и недостатки протоколов наблюдения деятельности учителя в классе**

Использование протоколов («рубрик») как средства анализа профессиональной

деятельности учителя в процессе наблюдения в классе предоставляет существенную и разнообразную информацию эксперту о проблемах и дефицитах в деятельности учителя, которая может быть основой для построения программы его персонализированного повышения квалификации. В случае совпадения представлений о лучшей практике в области преподавания разработчиков протокола и стейкхолдеров конкретной образовательной организации результаты такого оценивания могут быть использованы в рамках дифференцированного подхода к оплате труда педагогов. Анализ деятельности учителя в классе с использованием системы Danielson's Framework и CLASS позволяет оценить не только эффективность учителя в процессе обучения учащихся, но и особенности коммуникации в классе, эффективность усилий учителя в развитии мышления учащихся, воспитательных аспектах его деятельности, что, как правило, невозможно при использовании других методов оценки (в частности, анализа предметных результатов обучения учащихся). Универсальные протоколы оценки деятельности учителя в процессе их применения к разным учителям выступают в качестве основания для построения единого понимания качества педагогической деятельности. Существует довольно много исследований, показывающих высокую корреляцию между результатами оценки деятельности учителя с помощью протокола и образовательными результатами учащихся в классах, в которых работает этот учитель [12; 13; 19].

Вместе с тем использование протоколов наблюдения обладает целым рядом существенных недостатков [6], главным из которых является существенная зависимость результатов такой оценки от квалификации и подготовки оценивающего эксперта, который может не только оценить те или иные действия учителя иначе, чем другой эксперт, но даже отнести их к другой рубрике протокола оценивания. Вторым недостатком является то, что лучшие протоколы являются обобщенными (*generic*), т. е. не зависящими от конкретного учебного предмета и не учитывающими особенностей предметных методик и даже специфических для

определенных учебных предметов профессиональных действий учителя (например, доказательство теоремы в математике или сравнение исторических источников в истории), в то время как оцениваемая ими педагогическая деятельность осуществляется в материале конкретного учебного предмета. Наконец, существенной сложностью для эксперта является необходимость реагирования и оценивания в режиме реального времени, практически сразу по окончании урока, что приводит к дефициту времени для качественной оценки. Несмотря на наличие некоторых исследований [6; 12; 15], показывающих связь между высокими оценками деятельности учителей на основе протоколов и высокими результатами учащихся, пока таких исследований явно недостаточно, и они должны быть продолжены. Большая часть трудностей, связанных с преодолением субъективности в работе экспертов, преодолевается за счет их продолжительного обучения (например, в системе анализа портфолио EdTPA такое обучение составляет до 20 часов), чередующегося калибровочными сессиями, оценивающими степень однозначности и унифицированности в анализе одних и тех же уроков разными экспертами.

**Оценка эффективности деятельности педагога на основе анализа динамики образовательных результатов учащихся (*value-added measurement*)**

Волна интереса к повышению эффективности образования, в том числе качества и эффективности работы учителя, возникшая в США в начале 90-х годов, привела к появлению модели оценки эффективности работы учителя на основе анализа динамики образовательных результатов учащихся, с которыми он работает. По мере развития информационных систем, накапливающих данные об образовательных результатах учащихся, полученных на основе их независимой оценки, и усложнения используемых математических моделей обработки этих данных сложился подход в оценке эффективности работы учителя, получивший обобщенное название «*value-added measurement*» (VAM). Как правило, в рамках этого подхода экстраполиру-

ются результаты динамики образовательных результатов конкретного учащегося за предыдущий период, что позволяет создать расчетное значение этих результатов на конец текущего года и сравнить их с фактическим значением по итогам завершения года. Превышение таких расчетных значений может быть интерпретировано как дополнительный вклад учителя — «добавленная стоимость», привнесенная им в процессе обучения данного учащегося, и напротив, получение результатов ниже предполагаемых может говорить о недостаточной эффективности работы учителя. С начала его появления описываемый подход подвергается обоснованной критике [4; 6; 9; 10], указывающей на спорность двух основных гипотез, лежащих в его основании. Во-первых, это тезис о том, что на основании предыдущих образовательных результатов учащегося можно достоверно рассчитать его будущие образовательные результаты. И, во-вторых, что превышение или отклонение от этих результатов можно однозначно интерпретировать как результат (вклад) деятельности конкретного учителя. Критики такого подхода считают, что он в своей основе не учитывает множество факторов, влияющих на неравномерность развития учащегося и динамику его образовательных результатов, а также на необоснованность приписывания этих результатов конкретному учителю, т. к. в них также может содержаться существенный вклад других факторов (например, работа с репетитором, посещение курсов и многое другое). Кроме того, анализ эффективности учителя на основе динамики образовательных результатов не позволяет объяснить снижение или повышение этих результатов какими-то особенностями деятельности педагога, т.к. сама эта деятельность не становится при этом предметом специального анализа. Так, с точки зрения Брейси Г. (Bracey G., 2004) [4], описываемый подход является апофеозом пренебрежения сложной природой качественной педагогической деятельности, победой утилитарного подхода над теорией — «мы не знаем, почему у этих учителей получается лучше или хуже, чем у других, но мы, не понимая того, что они делают и как, можем

оценить их эффективность». Несмотря на указанную серьезную критику со стороны целого ряда экспертов, этот подход получил и продолжает получать значительную поддержку органов управления образованием в США и других странах. Причина его нарастающей популярности связана, прежде всего, с его простотой и понятностью (чем лучше учитель, тем выше результаты обучения его учащихся) и видимой объективностью подхода в сравнении с другими инструментами оценки (анализ знаний учителя и его квалификации выглядят в сопоставлении с оценкой знаний учащихся как слишком косвенные и слабо объективируемые конструкции и предметы оценки).

### **Опросы учащихся (student rating and survey)**

Несмотря на значительно меньшую популярность этого метода оценки эффективности деятельности учителей по сравнению с анализом деятельности учителя в классе (в процессе наблюдения экспертом или работы с портфолио учителя) или динамикой образовательных результатов учащихся, описываемый метод оценки безусловно заслуживает внимания, так как является единственным инструментом, опирающимся на оценку основных участников образовательных отношений — Учащихся. Все остальные инструменты оценивают деятельность учителя в иной системе отношений: учитель—директор, учитель—учителя, учитель—внешний эксперт. Фактически опрос учащихся является одной из редких возможностей узнать мнение одного из главных участников непосредственных отношений учителя, образующих основное содержание его профессиональной деятельности, и в каком-то смысле основных потребителей этой деятельности [6].

В связи с этим представляет интерес исследование Петерсон, Уолкист и Бон (Peterson, Wahlquist and Bone, 2000) [20], которое было направлено на изучение возможности использования опросов учащихся как источника валидной информации об эффективности работы учителя. В опросе участвовало 9765 учащихся всех уровней образования. Полученные результаты показали,

что опросы учащихся могут быть объективным инструментом оценки эффективности учителя, при том, что ответы учащихся показали некоторую тенденцию к завышению таких оценок. Не менее важный результат этой работы заключается в том, что оценка эффективности учителя при опросе учащихся довольно сильно зависит от их возраста. Если для младших школьников эффективный учитель — это прежде всего тот, кто создает благоприятную (дружественную и уважительную) образовательную среду, то для старших школьников в таких оценках преобладают вопросы собственно учебной деятельности. Существует также целый ряд исследований, показавших, что опросы учащихся могут обладать большим прогностическим потенциалом образовательных достижений самих учащихся [15; 23]. В любом случае, большая часть экспертов считает целесообразным использование опросов учащихся в качестве не основного, но дополнительного инструмента оценки эффективности педагогов.

### **Портфолио учителя**

При том, что термин «портфолио» получил необычайно широкое использование и разнообразие значений, в большинстве случаев он понимается как совокупность, список достижений учителя и описание его деятельности, направленной на представление для внешней оценки. В контексте данного обзора портфолио понимается в более узком смысле как совокупность аутентичных образцов профессиональной деятельности учителя, структурированных в форме демонстрации решения учителем основных (типовых) профессиональных задач. Такое портфолио может быть подготовлено учителем (или будущим учителем, например, выпускником программы педагогического образования) как самостоятельно, так и с помощью преподавателя или супервизора в целях оценки независимыми экспертами уровня готовности выпускника к профессиональной деятельности (например, в системах оценки типа EdTPA) или для оценки уровня профессионализма и квалификации работающего педагога с точки зрения требований профессиональных стандартов педаго-



га (например, в рамках системы сертификации высококвалифицированных педагогов в США на основе профессиональных стандартов NBPTS). Предлагаемый метод портфолио как инструмент оценки эффективности педагогов был предложен Шульман Л. (Shulman L.) и его коллегами в конце 80-х годов 20-го века в рамках создания Совета по педагогическим квалификациям и разработке системы сертификации педагогов на основе требований профессионального стандарта педагога [6]. Как и в случае с наблюдением деятельности педагога в классе, инструментом такого оценивания являются соответствующие «рубрики» (система индикаторов и показателей), основанных, как правило, на основе того или иного профессионального стандарта или обобщенной модели педагогической деятельности, позволяющей дифференцированно оценить представленные в портфолио образцы профессиональных действий учителя в процессе решения им типовых профессиональных задач, как соответствующие тому или иному уровню квалификации учителя. Как правило, портфолио содержит планы проведения учебных занятий с пояснениями, описывающими контекст обучения в классе, видеофрагменты или видеоролики, иллюстрирующие организацию учителем обучения и владение им теми или иными профессиональными действиями (предписываемыми профессиональным стандартом и соответствующими пониманию «хорошего» преподавания), образцы работ учащихся и их оценивание педагогом, а также рефлексивный самоотчет учителя. Главным отличием портфолио от анализа и наблюдения деятельности учителя в классе является то, что, по мнению Шульман Л. (Shulman L., 1990) [6], отличает оценку преподавания от оценки для преподавания *assessment of teaching vs (assessment for teaching)*. Иными словами, портфолио педагога, являющееся не фотографией профессиональной деятельности (не стоп-кадром), а результатом тщательной подготовки учителем, заставляет последнего сделать собственную профессиональную деятельность предметом анализа и рефлексии с точки зрения ее сопоставления с лучшими образцами практики (заданными требованиями профессионального

стандарта), стимулируя тем самым профессиональное развитие педагога. Такой подход к оцениванию эффективности деятельности педагога является развивающим эту деятельность даже вне последующего повышения квалификации в силу создания рефлексивного отношения к собственной практике и оказывается полезен для повышения качества работы педагога, а, следовательно, и результатов обучения учащихся.

### **Эффективность инструментов оценивания**

Эффективность различных инструментов оценки неоднократно выступала предметом научных исследований, пытавшихся выяснить наличие или отсутствие реальных научных фактов, подтверждающих на основе доказательного подхода (*evidence-based approach*) преимущество одного из существующих инструментов по отношению к другим.

Тремя ключевыми исследованиями такого типа, на наш взгляд, являются научный обзор, подготовленный крупнейшей тестирующей компанией в США (ETS, 2008), мета-исследование, выполненное при поддержке The Sutton Trust (2014) и, наконец, исследовательский проект MET (2009—2013), инициированный фондом Б. и М. Гейтс, прямо направленный на поиск наиболее надежных инструментов оценки эффективности работы учителей, в рамках которого участвовало более 3000 учителей из различных штатов США.

Выводы авторов исследования ETS (2008) [14] можно сформулировать в виде списка рекомендаций по разработке эффективных стратегий в области оценивания деятельности учителей:

1. Сложный характер профессиональной деятельности педагога требует использования различных, дополняющих друг друга (в плане получения информации о многоплановом характере работы педагога) методов оценки его эффективности.

2. В понятие «эффективность деятельности педагога» могут быть внесены национальные или региональные приоритеты деятельности, которым может быть придан больший вес с учетом задач развития образования

этих уровней (например, если в классах возрастает доля учащихся с ОБЗ, то специальные компетенции, необходимые в работе с такими учащимися, могут быть учтены иначе, как приоритетные для данной школы, в общей оценке эффективности учителя).

3. Инструментарий оценки эффективности педагога наряду с общепрофессиональными задачами должен быть чувствителен к контексту уровня образования и учебного предмета с учетом специфических задач уровня образования или учебного предмета (с этой точки зрения протокол наблюдения CLASS, разработанный для оценки работы учителя с младшим возрастом, является примером такого инструментария).

4. Формирование оптимального набора инструментов оценки эффективности педагогов определяется во многом основной целью такого оценивания — выявлением профессиональных дефицитов с целью их устранения в процессе повышения квалификации учителя. С этой точки зрения, использование методов оценки, не дающих информации о таких дефицитах, не позволяет решить основную задачу оценивания педагогов.

5. Использование метода оценки эффективности работы учителя на основе динамики образовательных результатов учащихся не может быть единственным и основным методом такой оценки, потому что этот метод акцентирует внимание только на одном виде работы учителя (формирование предметных результатов обучения учащихся) и не принимает во внимание целый ряд других, не менее важных аспектов деятельности учителя (воспитание и социализация учащихся, развитие их мышления, эффективная коммуникация с участниками образовательных отношений, удовлетворение специальных образовательных потребностей учащихся некоторых категорий и многое другое). Кроме того, его изолированное использование в качестве единственного или основного метода не позволяет понять, в чем состоят профессиональные дефициты в работе учителя (в частности, приводящие к низким образовательным результатам учащихся), и разработать пути их преодоления. Наконец, использование этого ме-

тода в качестве основного или единственного не позволяет преодолеть методологические дефициты такого оценивания, в том числе надежность взаимосвязи динамики образовательных результатов учащихся и эффективности работы конкретного учителя.

Основные рекомендации авторов исследования, организованного при поддержке The Sutton Trust (2014) [15], могут быть сформулированы следующим образом:

- В настоящее время не существует научных данных, соответствующих критериям доказательного подхода, которые исчерпывающим образом объясняли бы, какие характеристики, качества или действия учителя гарантированно приводят к формированию высоких образовательных достижений учащихся.

- С учетом этого основным фактором в оценке эффективности учителя может быть только оценка прогресса образовательных результатов учащихся.

- Однако эффективных инструментов оценки динамики образовательных результатов учащихся как оснований для оценки эффективности работы конкретного учителя в настоящее время также не существует, а большинство систем такого типа оценивания (value-added measurement) не позволяют однозначно соотносить прогресс учащихся с результатами педагогической деятельности конкретного учителя.

- В связи с этим эффективным является «триангуляция» используемых методов оценивания эффективности деятельности учителя, предполагающая использование различных и взаимодополняющих методов оценки. При этом высокие результаты оценки деятельности педагога, полученные с помощью одного вида инструментария, не становятся основанием для окончательной оценки и признания учителя эффективным, а лишь предполагают определенную вероятность такой интерпретации полученных результатов. Более обоснованный вывод об эффективности работы учителя может быть сделан только в том случае, когда он подкрепляется результатами разного вида оценивания, в том числе с использованием разного инструментария. Например, первоначальный вывод об эффек-

тивности работы учителя, полученный на основе динамики образовательных результатов учащихся, верифицируется и подкрепляется (или опровергается) анализом самого процесса деятельности учителя (методом наблюдения его работы в классе или путем анализа представляемого учителем портфолио) и уточняется в процессе опроса и анкетирования учащихся, с которыми учитель работает.

Вывод, сделанный исследователями проекта MET [3; 11; 16], также подтверждает эффективность именно комбинированных оценок по эффективности работы учителя, включающих наблюдение в классе (не менее 2-х экспертов), опрос учащихся, анализ динамики образовательных результатов учащихся. Композитная оценка из трех индикаторов оказывается наиболее достоверной в случае одинакового веса каждого индикатора.

Наблюдение в классе позволяет не только получить оценку, обратную связь, но и ответить на вопрос, как улучшить качество работы учителя.

#### **4. Типология содержания (предмета) оценивания**

Содержание оценивания педагогов оказывается различным в зависимости от категории педагогов (будущих педагогов, работающих педагогов) и включает в себя оценку: базовых академических знаний; педагогических знаний; знаний учебного предмета; оценку готовности к профессиональной деятельности педагога или образцов такой деятельности.

##### ***Базовые академические знания (Basic skills assessment)***

Базовые знания (по математике, чтению и письму), как правило, не оцениваются в странах, где существует высокий конкурс на программы подготовки педагогов, и абитуриенты рекрутируются из первого квартиля выпускников системы общего образования (Финляндия, Сингапур, Корея, Канада).

В странах, в которых профессия педагога выглядит менее привлекательно с точки зрения большинства абитуриентов (что не позволяет привлечь наиболее академически подготовленных выпускников), вопрос про-

верки предметных знаний становится более актуальным. Среди зарубежных стран проверка базовых предметных знаний при поступлении на педагогические программы, на выходе из таких программ или после их окончания в процессе трудоустройства получила наиболее широкое распространение в Великобритании и США.

Примерами оценки базовых знаний будущих учителей являются тесты Praxis Core Academic Skills for Educators (CORE) (разработчик ETS), использующиеся более чем в 40 штатах США для оценки знаний поступающих на программы подготовки педагогов по чтению, письму и математике. Аналогичным примером являются тесты Essential Academic Skills (EAS), являющиеся частью серии тестов National Evaluation Series (NES) компании Pearson и получившие значительно меньшее применение (чем тесты CORE) в отдельных штатах США. Аналогичным целям служит тест Assessment of professional skills, широко используемый в Великобритании для оценки общей академической подготовки будущих педагогов и направленный на оценку их знаний в области математики, английского языка и ИКТ-компетенций. В отличие от американских аналогов в британском тесте оценка знаний осуществляется на примерах, связанных с контекстом будущей педагогической деятельности. Еще одним важным отличием является то, что до 2013 года такой тест предлагался на последнем курсе педагогической программы до присвоения начальной педагогической квалификации. Начиная с 2013 года тест предлагается так же, как и в США, абитуриентам педагогических программ [8].

##### ***Знания учебного предмета (Content knowledge assessment)***

Проверка знаний учебного предмета в объеме требований учебной программы также получила широкое распространение в США прежде всего как часть процедуры лицензирования будущих педагогов—выпускников программ педагогического образования колледжей и университетов.

К наиболее популярным тестам оценки знаний содержания учебного предмета можно

отнести тесты серии Praxis II компании ETS, разработавшей более 100 тестов такого типа по различным учебным предметам всех ступеней образования, а также тесты серии NES компании Pearson, разработавшей более 30 аналогичных тестов для разных уровней образования и содержания различных учебных предметов. В обоих случаях используются тесты с выбором одного правильного из множества предлагаемых ответов (*multiple-choice test*) продолжительностью от 3 до 5 часов в компьютеризированной форме. Компания Pearson разработала также ряд тестов такого рода по заказу некоторых штатов, дополненных вопросами открытого типа (например, California Subject Examination for Teachers). В США прохождение описываемых тестов в процессе процедуры лицензирования является платным со стоимостью прохождения одного теста от 95 до 150\$ за один тест.

Фактически данные по российским учителям, полученные в ходе Национального исследования профессиональных компетенций педагогов в рамках НИКО на материале русского языка, литературы и математики [1; 2], и аналогичные данные, полученные в предшествующем исследовании учителей начальной школы [2], показывают наличие существенных проблем в предметных знаниях российских учителей (причем во всех квалификационных категориях), что говорит в пользу необходимости их обязательной оценки и у будущих учителей в РФ. Эти данные показывают также существенные трудности в области методики, оценивании и понимании индивидуальных особенностей у значительно большего процента учителей, нежели чем только у тех, кто испытывал трудности в предметной подготовке. Что еще более важно, трудности этого типа показали и те учителя, которые успешно справились с предметной частью теста.

Все вышесказанное означает, что роль исключительно предметных знаний не является определяющей в формировании успешной профессиональной деятельности, для оценки которой следует оценивать, прежде всего, саму эту деятельность, а не только уровень предметной подготовки учителя. Предметные знания, скорее, играют роль необходимого, но не достаточного условия.

### **Знания по педагогике (Pedagogical knowledge assessment)**

В дополнение к указанным выше тестам оценки знаний учебного предмета целый ряд штатов в США требует от потенциальных соискателей лицензии учителя еще и оценки их знаний в области педагогики [17]. Как и в случае ранее описанных тестов, основными разработчиками таких тестов по педагогике также являются компании ETS и Pearson. Разработанные ими тесты, например Praxis II Principles of teaching and learning (ETS) или Assessment of professional knowledge (Pearson), представляют собой в зависимости от пожеланий органов управления образования конкретных штатов или компьютеризированные тесты множественного выбора по содержанию различных разделов педагогики, или сочетание таких субтестов с несколькими структурированными кейсами, описывающими контекст типовых педагогических ситуаций, содержащими описание действий педагогов и их результаты, сопровождаемые несколькими открытыми вопросами, на которые должен ответить будущий педагог.

### **Оценка готовности к профессиональной деятельности (Teaching Performance Assessment)**

К наиболее современным инструментам оценивания готовности к профессиональной деятельности можно отнести анализ образцов реальной профессиональной деятельности будущего педагога (в виде представления им соответствующего портфолио). Такая оценка готовности к профессиональной деятельности требует единого понимания норм и требований лучшей практики, к которой готовится будущий педагог, и, как правило, опирается на разработанные стандарты профессиональной деятельности. В ряде случаев это могут быть профессиональные стандарты, специально разработанные для молодых специалистов и описывающие требования к начальному этапу профессиональной деятельности учителя (например, стандарты InTASC в США, поддерживаемые в том числе Американской Ассоциацией Педагогических Колледжей (AACTE)). В ряде случаев это

могут быть требования к уровню развития профессиональной деятельности уровневого профессионального стандарта педагога, например, Австралийского стандарта профессиональной деятельности педагогов (включающего четыре уровня развития профессиональной деятельности педагога: от молодого специалиста (*graduate teacher*) до ведущего педагога (*leading teacher*) (Australian Professional Standards for Teachers) [5; 17].

Примерами данного подхода являются системы оценки: EdTPA, PPAT, TAA, MCTE. Фактически все виды такого способа оценивания готовности к профессиональной деятельности будущего педагога построены на создании им портфолио в соответствии с требованиями профессионального стандарта, направленного на представление аутентичных образцов осваиваемой профессиональной деятельности, иллюстрирующих освоение профессиональных действий в соответствии с указанными требованиями. Оценка такого портфолио может завершать процесс подготовки выпускника в вузе (итоговая аттестация, итоговая практика, профессиональный практикум, стажировка в школе) и оцениваться по единым (фактически национальным) критериям частично собственными преподавателями, частично внешними анонимными экспертами при внесении ее в единую информационную систему.

Рубрики (индикаторы и показатели), построенные на основе стандарта профессиональной деятельности, используются для оценки демонстрируемого соискателем уровня квалификации и сложности демонстрируемых им образцов педагогической деятельности. В варианте EdTPA используются около 27 предметно-ориентированных профессиональных стандартов, созданных на базе требований обобщенного профессионального стандарта InTASC, а само оценивание осуществляется экспертами в том или ином учебном предмете. Вместе с тем в американском варианте оценивания PPAT и в австралийских системах (Deakin Authentic Teacher Assessment и Melbourne Clinical Teacher Exam, MCTE) рубрики позволяют оценивать фрагмент целостной профессиональной деятельности на

соответствие требованиям обобщенного (не предметного) стандарта профессиональной деятельности не только учителями-экспертами в определенной предметной области.

**EdTPA.** Система оценки готовности к профессиональной деятельности начинающих педагогов EdTPA разработана компанией Pearson на основе созданного ранее инструмента PACT (Performance Assessment for California Teachers) (Оценка деятельности учителей Калифорнии) в сотрудничестве со специалистами Стэнфордского университета (США), одобренного к использованию в 2008 году (Pechone, Chung, 2007) [9; 10; 17]. Описываемый инструментальный прошел всестороннюю оценку своей валидности в 2014 году и продемонстрировал высокий уровень надежности (0.92) в своей оценке готовности выпускников к профессиональной деятельности. Доработка инструментария на национальном уровне осуществлялась Стэнфордским университетом в сотрудничестве с Американской Ассоциацией Колледжей Педагогического Образования (American Association of Colleges of Teacher Education) (AACTE) и компанией Pearson, ставшей основным операционным партнером, отвечающим за логику использования инструментария на своей информационной платформе, сбор и обработку данных. Университет по-прежнему отвечает за развитие содержания инструментария и онлайн подготовку экспертов, привлекаемых к оценке материалов соискателей, вносимых ими в платформу. В 2013 году обновленная версия PACT, получившая название EdTPA, прошла апробацию на выборке более чем 12000 будущих учителей, показав высокий уровень надежности в оценке готовности выпускников программ педагогического образования к профессиональной деятельности.

Структурно EdTPA включает в себя три профессиональные задачи, готовность к решению которых и составляет содержание деятельности оценки, осуществляемой на его основе: планирование обучения (Planning), осуществление обучения (Instruction) и оценка образовательных результатов обучающихся (Assessment). Для оценки степени готовности

кандидатов (будущих учителей) к выполнению этих профессиональных задач они вносят в информационную систему планы проведения 3—5 уроков, демонстрирующие понимание будущим учителем социального контекста обучения (в том числе индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся), отредактированные видеофрагменты уроков (1—2), проведенных кандидатами на основе указанных планов и показывающие их способность вовлечь учащихся в учебную деятельность, сопровождаемые рефлексивным самоотчетом, и образцы письменных работ учащихся (3) с комментариями кандидата, показывающие уровень усвоения учебного содержания, выявленные трудности его изучения и понимание кандидатом шагов, необходимых для учета выявленных трудностей в обучении отдельных учащихся. Рубрики, используемые в инструментарии для оценки указанных образцов профессиональной деятельности кандидатов, основаны на профессиональном стандарте педагога InTASK и в целом совпадают с более общими рубриками, разработанными Charlotte Danielson [8] в рамках ее обобщенной модели профессиональной деятельности педагогов.

**ETS Performance Assessment (PPAT).** Инструмент, аналогичный и в чем-то альтернативный EdTPA, разработан компанией ETS под названием PPAT (Praxis Performance Assessment of Teachers). Предполагается, что PPAT может использоваться как в процессе получения педагогического образования, так и по его окончании для оценки готовности кандидата (выпускника программы педагогического образования) к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями как стандарта общего образования США (Common Core Standards), так и профессионального стандарта начинающего педагога (InTASK) [6; 17]. В отличие от EdTPA разработчики предполагают, что PPAT может быть использован как для суммирующего, так и развивающего оценивания, в котором он опосредует взаимодействие студента с преподавателями. Такой вариант использования инструментария делает его востребованным

не только на этапе завершения обучения в вузе, но и при прохождении практикума, практик и особенно итоговой стажировки (длительной учебно-производственной практики) в ходе самого профессионального обучения, накапливая информацию об освоении различных профессиональных знаний и умений студентом. Программа оценивания демонстрируемых кандидатом образцов профессиональных действий является обобщенной (не связанной со спецификой конкретного учебного предмета), однако, привлекаемые к оценке эксперты являются специалистами по определенному учебному предмету.

В отличие от EdTPA инструментарий PPAT оценивает готовность выпускника к профессиональной деятельности не по трем, а по четырем типам профессиональных задач.

*Профессиональная задача 1* — связана с оценкой знаний выпускника об учащихся и образовательной среде. Эта задача включена, прежде всего, в целях развивающего оценивания и может оцениваться локально (в том числе преподавателями университета).

*Профессиональная задача 2* — связана с оцениванием обучающихся и использованием результатов оценивания в процессе дальнейшего обучения.

*Профессиональная задача 3* — посвящена педагогическому дизайну и использованию образовательных технологий.

*Профессиональная задача 4* — объединяет планирование занятий, образец обучения, построенного на доказательном исследовательско-ориентированном подходе и демонстрации способности дифференцировать педагогическую деятельность в связи с индивидуальными особенностями учащихся. Представляемые выпускником материалы, иллюстрирующие решение профессиональной задачи 4, включают в себя 15-минутный видеофрагмент урока, образцы двух письменных работ учащихся с результатами их оценки выпускником и рефлексивный самоотчет, демонстрирующий способность выпускника проанализировать свои собственные профессиональные действия и их успешность. Дополнительно и по желанию выпускник может представить разработанный им план соб-

ственного профессионального развития. Все представляемые материалы профессиональных задач 2—4 оцениваются дистанционно двумя внешними независимыми экспертами. Описанная система оценивания готовности к профессиональной деятельности выпускников была подвергнута ETS экспериментальной апробации в 2014—2015 годах.

**Deakin Authentic Teacher Assessment (DATA).** Наконец, третьим примером системы оценивания готовности выпускников программ педагогического образования к профессиональной деятельности на основе оценки элементов самой педагогической деятельности является подход, разработанный Dixon, Meyer, Gallant&Collard (2011) и объединивший подход EdTPA с системой оценки, разработанной в Victorian Institute of Teaching Standards и Австралийским профессиональным стандартом педагога (Australian Professional Standards for Teachers) [17].

DATA включает в себя оценку готовности к решению 5 основных профессиональных задач и используется в конце программы подготовки педагогов (практикум и учебно-производственная практика), предшествующая завершению программы. В отличие от американских аналогов результаты материалов, вносимых в информационную систему DATA, оцениваются одним внутренним экспертом университета. Только в случае самой низкой или самой высокой оценки материалы перепроверяются вторым экспертом (не обязательно предметным).

Преимуществом подхода DATA многие специалисты считают аутентичность представляемых материалов, что существенно повышает достоверность выводов о готовности выпускника к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями австралийского профессионального стандарта (уровня начинающего педагога).

**Melbourne Clinical Teacher Exam (MCTE).** MCTE был первоначально разработан в университете Мельбурна для оценки образовательных результатов интеграции учебного содержания образовательных модулей, со-

стоящих из различных учебных теоретических дисциплин и практики в форме демонстрации студентом—магистром освоения профессиональных действий, основанных на универсальной схеме клинического подхода к практике (*clinical approach*) [17]. В большей степени этот инструментальный подход к построению фонда оценочных средств рубежного контроля освоения общих способов решения основных профессиональных задач в программах магистратуры, реализующих деятельностный и исследовательский подходы в подготовке высококвалифицированных педагогов.

### Оценка работающих педагогов

Наиболее известными примерами сертификации квалификации работающих педагогов на основе профессиональных стандартов являются система оценки высококвалифицированных педагогов, разработанная в 1987 году Национальным советом по профессиональным стандартам педагогов (National Board for Professional Teaching Standards) (NBPTS), а также система Австралийских профессиональных стандартов педагогов (Australian Professional Standards for Teachers), разработанная в 2013 году и включающая стандарты четырех ступеней квалификации (молодой специалист, учитель, высококвалифицированный учитель, ведущий учитель).

### Система сертификации педагогов на основе стандарта NBPTS

Стандарты NBPTS разработаны для оценки эффективности высококвалифицированных учителей в 26 предметных областях. Ниже приводится пример одного из таких стандартов для учителя в области естественных наук [24]. Наряду с направлениями деятельности, не зависящими от специфики учебного предмета, в нем представлены также некоторые направления (функции), связанные со спецификой преподаваемого учебного предмета.

*Направление 1.* Подготовка к продуктивному обучению учащихся

- Знание и понимание учащихся
- Знание науки (учебного предмета)
- Учебно-методические ресурсы

*Направление 2.* Создание контекста, благоприятного для обучения

- Мотивирование учащихся
- Образовательная среда
- Равноправное участие

*Направление 3.* Развитие учебной деятельности учащихся

- Научное исследование
- Углубление фундаментального понимания
- Научные контексты

*Направление 4.* Поддержка обучения и учения

- Оценивание
- Привлечение ресурсов семьи и общества
- Вклад в профессию
- Рефлексивная практика

Система оценки качества работы педагога на основе его сертификации в соответствии с требованиями одного из обобщенно-предметных профессиональных стандартов (аналогичных вышеприведенному примеру) предполагает оценивание на основе двух основных типов инструментов: анализа портфолио педагогической деятельности, который готовится учителем в соответствии с заданными требованиями, и решением учителем ряда педагогических задач в онлайн-форме информативной среды портала NBPTS.

Портфолио должно содержать четыре обязательных элемента, три из которых должны представлять образцы профессиональной деятельности учителя в классе (два — образцы профессиональных действий на уроке, один — основанный на представлении работ учащихся) и один элемент, связанный с выполнением профессиональных обязанностей вне класса (в школе или в местном сообществе).

Ниже приведены примеры элементов портфолио, которые представляются учителем естественных наук в соответствии с требованиями указанного выше соответствующего профессионального стандарта.

*Элемент 1. Разработка последовательности обучения (на материале естественно-научного учебного предмета)*

Работая над этим элементом своего портфолио, учитель должен выбрать три вида

учебной работы из проектируемой им последовательности этапов обучения и два образца учебных работ учащихся, которые показывают, как эти взаимосвязанные действия учителя приводят к формированию понимания учащимися одного из научных понятий (значимых для данного учебного предмета) и способствуют при этом развитию одного или нескольких когнитивных навыков у учащихся.

*Элемент 2. Проверка понимания учащихся*

В процессе работы над этим элементом портфолио учитель должен подготовить видеотрек урока продолжительностью 20 минут, посвященного изучению одного из важных научных понятий и демонстрирующего организацию учителем учебной дискуссии (включая различные техники задавания вопросов и организации диалога), направленной на выявление (и преодоление при необходимости) исходных неправильных представлений учащихся по изучаемой теме.

*Элемент 3. Обучение через исследование*

В процессе подготовки этого элемента портфолио учитель готовит 20-минутный видеотрек урока, демонстрирующий то, как учащиеся в ходе изучения одного из научных понятий вовлекаются учителем в организацию научного обсуждения собранных ими научных данных с целью более глубокого понимания изучаемого предмета.

Вторая часть процедуры сертификации (дополнительная к анализу портфолио, подготовленного учителем) состоит из решения шести профессиональных задач в дистанционной форме, направленных на оценку уровня предметно-методических знаний учителя. На решение этих шести задач отводится до трех часов.

Пример одной из задач, направленных на оценку способности учителя выявлять неправильные представления учащихся об изучаемом предмете (теме, понятии) и эффективно учитывать эти представления в процессе дальнейшего обучения.

Типовое задание состоит в представлении учителю образца самостоятельной учебной работы учащегося. Учитель должен проверить



эту работу. Выявить неправильные представления учащегося, определяющие характер допущенных им ошибок, и разработать план проведения следующего урока, направленного на преодоление выявленных ошибочных представлений учащегося, а также разработать проверочное задание, позволяющее оценить развитие понимания учащегося и эффективность разработанного урока с точки зрения преодоления исходных неправильных представлений. На выполнение одного такого задания учителю отводится до 30 минут.

Разработанная NBPTS методология оценки эффективности учителя, основанная на сочетании анализа представляемого учителем портфолио, демонстрирующего способность решения ключевых профессиональных задач и оценивание соответствующих профессиональных знаний в ходе решения таких задач в онлайн-форме, обладает рядом важных качеств, делающих эту методологию эффективной и востребованной.

Предлагаемая модель оценки оказывает очень гибкой по требованиям к представляемым материалам. Элементы портфолио представляют собой не столько стоп-кадр рутинной профессиональной деятельности учителя, сколько решение им сложных и комплексных профессиональных задач, каждая из которых связана с тем или иным элементом профессионального стандарта, и требующих высокой квалификации (на что и направлена данная процедура сертификации), развитой рефлексии и креативности в выборе материала, демонстрирующего способность решения таких задач. Профессиональные задачи, предлагаемые в форме онлайн-решения, содержат необходимость открытых ответов и развернутых решений, что позволяет эффективно оценить квалификацию учителя. Таким образом, предлагаемая модель сертификации учителя оказывается не только констатирующей, но и развивающей учителя в профессиональном плане.

Оценка элементов портфолио и предлагаемых предметно-методических задач осуществляется разными экспертами, прошедшими предварительно соответствующую подготовку и сертифицированными в

использовании рубрик, созданных на базе профессиональных стандартов NBPTS, применительно к образцам профессиональной деятельности учителей.

### **Связь оценки учителей и повышения их квалификации, оплаты и карьеры**

**Повышение квалификации.** 40% учителей, по данным TALIS (2009) [16], не получали никаких рекомендаций по своему повышению квалификации по итогам оценки качества своей деятельности, в которой они принимали участие. 44% учителей, принимавших участие в TALIS (2009), считают, что оценка учителей является еще одной бюрократической процедурой. Только у 56,6% учителей, принимавших участие в исследовании, выявление проблем и затруднений в ходе оценки профессиональной деятельности обязательно или, как правило, приводит к повышению квалификации на основе выявленных дефицитов профессиональных компетенций. Таким образом, можно констатировать, что примерно в половине случаев одна из важнейших целей оценки учителей — конкретная обратная связь, необходимая для повышения их квалификации и профессионального развития — оказывается не достигнутой.

Наличие такой связи тем более важно, потому что она позволяет перейти от неэффективной модели курсов повышения квалификации учителей, связанной, прежде всего, с рутинным сообщением учителям новой профессиональной информации, не учитывающей их реальные проблемы и потребности, к модели персонализированного профессионального развития, направленной на выявление проблем в профессиональной деятельности в процессе оценки учителя и поиск путей их решения в разных формах (а отнюдь не только путем участия в курсах).

Такая модель оказывается эффективной, если она опирается на общую методологию рефлексивного отношения к педагогической деятельности, в которой выявление проблем и трудностей в собственной профессиональной деятельности является частью повседневных обязанностей учителя, а на уровне школы созданы эффективные механизмы

объективации таких трудностей и специально организованных способов их преодоления.

В Финляндии, например, таким механизмом является индивидуальный план развития каждого учителя, сопрягаемый с планом развития школы и имеющий индивидуальные особенности, который является основой для построения целей повышения квалификации и профессионального развития каждого учителя.

**Карьера.** В целом, по данным исследований TALIS (2008, 2013) [7; 22], в странах ОЭСР существует довольно слабая связь между процедурой оценки педагогов и возможностями карьерного роста. В большинстве стран карьера учителя остается в основном «плоской» и предоставляет минимальные возможности учителям, достигшим высокого уровня профессионализма, проявить свои лидерские качества в форме выполнения наряду с обязанностями учителя новых должностных функций, не связанных с переходом на административную работу. Так, по мнению только 16,2% опрошенных в ходе TALIS (2008) учителей, оценка их деятельности привела к существенному изменению их должностных обязанностей. Только 26,7% учителей, участвовавших в этом международном исследовании, заявили, что после оценивания их работа (в плане изменения обязанностей или должности) стала для них более привлекательной.

Ситуация с отсутствием возможностей карьерного роста в профессии учителя сильно отличается от аналогичных возможностей, предоставляемых работнику во многих других профессиях, и приводит к странной ситуации, при которой лучшие учителя, достигшие вершин профессионализма, или не получают возможностей карьерного роста вообще, или получают его исключительно в форме рекрутирования на управленческие должности, на которых они не всегда могут быть успешны (т.к. деятельность управления не совпадает по своим требованиям с деятельностью преподавания и требует зачастую совершенно других компетенций). В любом случае в большинстве национальных систем образования максимум карьерного роста, предлагаемый лучшим учителям, парадоксальным образом сводится к их

выходу из профессии и переходу на управленческие должности (директор, завуч).

С учетом вышесказанного существенный интерес могут представлять проекты, направленные на создание условий для карьерного роста лучших учителей (без их выхода из педагогической деятельности), разработанные в Сингапуре («Education Service Professional and Career Development Plan» (Edu-Pac)) и в Австралии («Advanced Skills Teaching Positions»).

### **Заключение**

Рекомендации для оценки квалификации педагогов в контексте построения Национальной системы учительского роста (НСУР) в Российской Федерации.

Построение эффективной системы оценки качества профессиональной деятельности педагогов целесообразно осуществлять одновременно и в контексте построения эффективной системы учительского роста, направленной на развитие этой сложной профессиональной деятельности, в рамках которой оценка является важным, но лишь отдельным элементом создаваемой инфраструктуры развития профессии.

В Российской Федерации на сегодня практически отсутствует независимый контроль готовности выпускников программ педагогического образования к профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС общего образования и профессионального стандарта педагога, что создает условия, при которых квалификация будущих педагогов никаким образом не верифицируется. С этой точки зрения, внедрение системы «регулируемого входа» в профессию педагога на основе «профессионального экзамена» (в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и ФГОС ОО) является более чем актуальным и позволяет в дальнейшем перейти к системе преимущественно добровольного сертифицирования квалификации педагогов и развивающего оценивания в целях их профессионального развития.

Вопрос о единстве образовательного пространства в части единства требований к качеству педагогической деятельности напрямую

зависит от того, построены ли измерительные материалы на общем понимании лучшей практики (профессиональном стандарте), или они используют разные КИМ, не объединенные таким общим пониманием, а просто дифференцирующие задания по принципу «проще—сложнее», «правильно—неправильно».

Использование тестов базовых академических знаний в РФ в условиях обязательных экзаменов (ЕГЭ) по русскому языку и математике фактически уже реализовано на практике. Возможно, целесообразно обсуждение повышения минимальных пороговых значений по этим экзаменам для абитуриентов, поступающих на направления подготовки УГСН «Образование и педагогические науки», которые в этом случае могут устанавливаться централизованно и отличаться (быть выше минимальных пороговых значений) от установленных для других направлений подготовки, обеспечивая возможность приема только хорошо подготовленных абитуриентов. Вместе с тем введение такой нормы может привести к существенному снижению общего числа абитуриентов программ педагогического образования, что в условиях их растущей, но все еще недостаточно высокой привлекательности может затруднить набор в вузах, осуществляющих подготовку педагогов.

Выявление дефицитов предметных знаний необходимо, но не может быть положено в оценку уровня профессионализма в качестве единственного и достаточного основания. Кроме того, роль такой оценки является более важной на входе в профессию, а не в процессе ее осуществления («шлагбаум для выпускников с недостаточной предметной подготовкой»).

Проведение отдельных и независимых друг от друга оценок педагогических и предметных знаний учителя целесообразно заменить оцениванием предметных знаний, необходимых для преподавания, т.е. синтезом предметно-педагогических знаний (content knowledge for teaching or pedagogical content knowledge — PCK, L. Shulman).

В оценке квалификации будущих педагогов целесообразно использовать преимущественно инструментарий оценки профессио-

нальной деятельности (портфолио решения основных профессиональных задач) или в качестве оценки с высокими ставками (персонифицированная оценка выпускников), или как условие и основание для аккредитации программ педагогического образования (на основе деперсонифицированных оценок самих выпускников).

Оценка учителей должна быть композитной. Четыре смысла композитности: по инструментарию, по целям, по автономии, по задачам.

*По инструментарию.* Сочетание наблюдения в классе (можно заменить на анализ видео и портфолио на его основе), динамики результатов учащихся, опросов учащихся (их удовлетворенность и мотивированность).

*По целям.* Сочетание формализованной, констатирующей части (узконаправленной на оценку и связанные с ней последствия) и формирующей, развивающей (направленной прежде всего на профессиональное развитие). При этом цели этих оценок в рамках единого процесса оценивания могут быть реализованы в разное время и с помощью разных инструментов оценивания. Например, формализованный профессиональный экзамен на доступ к профессиональной деятельности в качестве молодого специалиста (в большей степени формальная констатирующая оценка). Оценка в ходе первого года молодого специалиста со стороны супервизора — развивающая оценка, необходимая для построения программы его постдипломного сопровождения. Оценка коллег в интервалах перед выходом на аттестацию — развивающая. Оценка на самой аттестации — констатирующая. В зависимости от целей различными могут быть и уровни оценки: государственная процедура, внешний методический контроль, школьный уровень (директор, старший учитель, коллеги).

*По степени автономии.* От полностью внешнего оценивания государством, органами управления до добровольной сертификации профессиональными ассоциациями и самооценки квалификации педагогом.

*По задачам:*

а) допуск к педагогической деятельности;

б) оценка квалификации работающих учителей.

Обеспечение регулируемого государством доступа в профессиональную деятельность для выпускников педагогических программ может осуществляться, например, в рамках итоговой государственной аттестации (ИГА) и оценки квалификации молодых специалистов в рамках конца трехлетнего периода их самостоятельной педагогической деятельности.

Проектирование такой подсистемы является аналогом процедуры регистрации (или лицензирования), существующей во многих странах для доступа к самостоятельной профессиональной деятельности педагога. Наличие такого типа оценивания позволяет не только не допустить к педагогической деятельности тех, кто к ней не готов, но и может быть механизмом создания принципиально новой модели обеспечения качества получаемого педагогического образования, основанной на оценке профессиональных компетенций выпускников педагогических программ (аналог ЕГЭ для педагогического

образования). Оптимальная модель при этом состоит во встраивании в процедуру ИГА оценки предметных знаний, методической и психолого-педагогической подготовки тех выпускников, которые намерены работать в школе. Получившие положительную оценку своей квалификации выпускники могут быть допущены к самостоятельной профессиональной деятельности, одновременно зачисляясь на программы супервизии на рабочем месте (осуществляемой опытными учителями-наставниками) или на программы постдипломного обучения, осуществляемые университетами. В любом из этих вариантов в конце 3-х летнего периода педагогической интернатуры молодой специалист готов к прохождению аттестации на соответствие занимаемой должности (включающей в себя сертификацию квалификации, анализ образовательных результатов учащихся, анкетирование и отзывы) с присвоением ему квалификационной категории «Учитель», отсутствующей в настоящее время и не присваиваемой ни вузом, ни аттестационной комиссией.

### Литература

1. Лях Ю.А. Апробация модели уровневой оценки компетенций учителей в контексте национальной системы учительского роста [Электронный ресурс] // Академия АПК и ППРО. М.: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования», 2017. 8 с. Режим доступа: [http://www.arkpro.ru/doc/presentation\\_4.pdf](http://www.arkpro.ru/doc/presentation_4.pdf) (дата обращения: 08.12.2017).
2. Станченко С.В. Итоги Всероссийского исследования компетенций учителей математики [Электронный ресурс] // ФИРО. М.: Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования», 2016. 11 с. Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/10/Станченко.pdf> (дата обращения: 08.12.2017).
3. A Composite Estimator of Effective Teaching / K. Mihaly, D.F. McCaffrey, D.O. Staiger, J.R. Lockwood. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation RAND Corporation. 2013. 51 p.
4. Bracey G.W. Value-Added Assessment Findings: Poor Kids Get Poor Teachers // Phi Delta Kappan, 2004. Vol. 86. №. 4. P. 331—333.

5. Certification of Highly Accomplished and Lead Teachers in Australia. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). Melbourne VIC: AITSL, 2012. 28 p.
6. Coe R. What makes great teaching?: Review of the Underpinning Research. Coe R. (eds.). London: The Sutton Trust. 2014. 57 p.
7. Creating Effective Teaching and Learning Environments [Electronic resource]: First Results from TALIS / OECD. Paris: OECD publishing, 2009. 310 p. Available at: <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> (Accessed: 08.12.2017).
8. Danielson Ch. The Framework for Teaching Evaluation Instrument / Charlotte Danielson. Princeton, NJ: The Danielson Group, 2011. 104 p.
9. Darling-Hammond L. Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching. Linda Darling-Hammond. Washington, DC: Center for American Progress, 2010. 36 p.
10. Darling-Hammond L. Evaluating Teacher Evaluation // Phi Delta Kappan. 2012. Vol. 93. № 6. P. 8—16.
11. Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating Findings from MET Three-Year Long Study: Policy and Practitioner Brief: MET project.

- Bill & Melinda Gates Foundation. Philadelphia, PA: Consortium of Policy Research in Education, 2001. 28 p.
12. *Kimball S.M. et al.* Examining the Relationship Between Teacher Evaluation and Student Assessment Results in Washoe County // *Peabody Journal of Education*. 2004. Vol. 79. № 4. P. 54—78.
13. *Gallagher H.A.* Vaughn Elementary's Innovative Teacher Evaluation System : Are Teacher Evaluation Scores Related to Growth In Student Achievement? // *Peabody Journal of Education*. 2004. Vol. 79. № 4. P. 79—107.
14. *Goe L.* Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: a Research Synthesis. Goe L. (eds.). Washington, DC: ETS, 2008. 108 p.
15. *Kyriakides L.* Drawing from Teacher Effectiveness Research and Research into Teacher Interpersonal Behaviour to Establish a Teacher Evaluation System: a Study on the Use of Student Ratings to Evaluate Teacher Behaviour // *The Journal of Classroom Interaction*. 2005. Vol. 40. № 2. P. 44—66.
16. Learning about teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project: Policy Brief: MET project. Bill & Melinda Gates Foundation. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation, 2010. 7 p.
17. *Louden W.* Standardised Assessment of Initial Teacher Education: Environmental Scan and Case Studies: a Paper Prepared for the Australian Institute for Teaching and School Leadership. Melbourne VIC: AITSL, 2015. 50 p.
18. Measuring Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Surveys: an Exploratory Study. Rowan B. et. al. Philadelphia, PA: Consortium of Policy Research in Education, 2001. 20 p.
19. *Milanowski A.* The Relationship Between Teacher Performance Evaluation Scores and Student Achievement: Evidence from Cincinnati // *Peabody Journal of Education*. 2004. Vol. 79. № 4. P. 33—53.
20. *Peterson K.D.* Student Surveys for School Teacher Evaluation // *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 2000. Vol. 14. № 2. P. 135—153.
21. Teacher Evaluation: a Conceptual Framework and Examples of Country Practices. OECD. Paris: OECD, 2009. 37 p.
22. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. OECD. Paris: OECD publishing, 2013. 124 p.
23. Validation of Student, Principal and Self-Ratings in 360 Feedback® for Teacher Evaluation. Wilkerson D.J. et al. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2000. Vol. 14. № 2. P. 179—192.
24. *Ingvarson L.* Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues [Electronic resource] // *Australian Journal of Education*. 2008. Vol. 52. № 1. P. 5—35. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0004944110805200102> (Accessed: 08.12.2017).

## Teacher Performance Evaluation: A Review of Best Foreign Practices

Margolis A.A.\*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
amargolis@mail.ru

The paper provides a review of modern foreign systems of evaluating teaching skills and teacher performance. It is argued that the evaluation of professional activities in teachers becomes an effective tool of performance improvement only in the context of professional growth and continuing education. The paper outlines the typology of teacher evaluation forms according to the aims and tasks; normative grounds; tools employed; subject of evaluation. The following key international studies on effective teacher evaluation methods are analysed: ETC (2008), The Sutton Trust (2013), MET (2009-2013). The paper describes the best practices in teacher performance assessment for future teachers (graduates of teacher training programmes) developed within EdTPA, PPAT, TAA, MCTE. Also, the paper addresses the issue of teacher certification on the basis of professional standards such as NBPTS (1987) and APST (2013). Finally, some recommendations are given on how to evaluate teacher performance in the context of the establishment of the national system of teacher growth in the Russian Federation.

**Keywords:** teacher, qualification assessment, teacher performance evaluation, national system of teacher growth, teacher training.

### References

1. Lyakh Yu.A. Aprobatsiya modeli urovnevoi otsenki kompetentsii uchitelei v kontekste natsional'noi sistemy uchitel'skogo rosta [Elektronnyi resurs][Testing the model of the level assessment of teachers' competences in the context of the national system of teacher growth]. *Akademiya APK i PPRO [Academy APK and PPRO]*. Moscow: Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya «Akademiya povysheniya kvalifikatsii i professional'noi perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya», 2017. 8 p. URL: [http://www.apkpro.ru/doc/presentation\\_4.pdf](http://www.apkpro.ru/doc/presentation_4.pdf) (Accessed: 08.12.2017).
2. Stanchenko S.V. Itogi Vserossiiskogo issledovaniya kompetentsii uchitelei matematiki [Elektronnyi resurs] [Results of the All-Russian study of the competencies of teachers of mathematics]. *FIRO [FIRO]*. Moscow: Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe uchrezhdenie «Federal'nyi institut razvitiya obrazovaniya», 2016. 11 p. URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/10/Stanchenko.pdf> (Accessed: 08.12.2017).
3. Mihaly K. et al. A Composite Estimator of Effective Teaching. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation RAND Corporation, 2013. 51 p.
4. Bracey G.W. Value-Added Assessment Findings: Poor Kids Get Poor Teachers. *Phi Delta Kappan*, 2004. Vol. 86, no. 4, p. 331—333.
5. Certification of Highly Accomplished and Lead Teachers in Australia. *Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL)*. Melbourne VIC: AITSL, 2012. 28 p.
6. Coe R. What makes great teaching?: Review of the Underpinning Research. Coe R. (eds.). London: The Sutton Trust, 2014. 57 p.
7. Creating Effective Teaching and Learning Environments [Electronic resource]: First Results from TALIS / OECD. Paris: OECD publishing, 2009. 310 p. Available at: <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> (Accessed: 08.12.2017).
8. Danielson, Ch. The Framework for Teaching Evaluation Instrument / Charlotte Danielson. Princeton, NJ: The Danielson Group, 2011. 104 p.
9. Darling-Hammond L. Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments

### For citation:

Margolis A.A. Teacher Performance Evaluation: A Review of Best Foreign Practices. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 5—30. doi: 10.17759/pse.2019240101 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Margolis Arkady Aronovich, PhD in Psychology, Acting Rector, Moscow State University of Psychology & Education (MSUPE), Moscow, Russia, E-mail: amargolis@mail.ru

- Can Measure and Improve Teaching. Linda Darling-Hammond. Washington, DC: Center for American Progress, 2010. 36 p.
10. Darling-Hammond L. Evaluating Teacher Evaluation. *Phi Delta Kappan*, 2012. Vol. 93, no. 6, p. 8—16.
11. Ensuring Fair and Reliable Measures of Effective Teaching: Culminating Findings from MET Three-Year Long Study: Policy and Practitioner Brief: MET project. Bill & Melinda Gates Foundation. Philadelphia, PA: Consortium of Policy Research in Education, 2001. 28 p.
12. Kimball S.M. et al. Examining the Relationship Between Teacher Evaluation and Student Assessment Results in Washoe County. *Peabody Journal of Education*, 2004. Vol. 79, no. 4, pp. 54—78.
13. Gallagher H.A. Vaughn Elementary's Innovative Teacher Evaluation System: Are Teacher Evaluation Scores Related to Growth In Student Achievement? *Peabody Journal of Education*, 2004. Vol. 79, no. 4, pp. 79—107.
14. Goe L. Approaches to Evaluating Teacher Effectiveness: a Research Synthesis. Goe L. (eds.). Washington, DC: ETS, 2008. 108 p.
15. Kyriakides L. Drawing from Teacher Effectiveness Research and Research into Teacher Interpersonal Behaviour to Establish a Teacher Evaluation System: a Study on the Use of Student Ratings to Evaluate Teacher Behaviour. *The Journal of Classroom Interaction*, 2005. Vol. 40, no. 2, pp. 44—66.
16. Learning about teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project: Policy Brief: MET project. Bill & Melinda Gates Foundation. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation, 2010. 7 p.
17. Louden W. Standardised Assessment of Initial Teacher Education: Environmental Scan and Case Studies: a Paper Prepared for the Australian Institute for Teaching and School Leadership. Melbourne VIC: AITSL, 2015. 50 p.
18. Measuring Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Surveys: an Exploratory Study. Rowan B. et. al. Philadelphia, PA: Consortium of Policy Research in Education, 2001. 20 p.
19. Milanowski A. The Relationship Between Teacher Performance Evaluation Scores and Student Achievement: Evidence from Cincinnati. *Peabody Journal of Education*. 2004. Vol. 79, no. 4, pp. 33—53.
20. Peterson K.D. Student Surveys for School Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2000. Vol. 14, no. 2, pp. 135—153.
21. Teacher Evaluation: a Conceptual Framework and Examples of Country Practices. *OECD*. Paris: OECD, 2009. 37 p.
22. Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. *OECD*. Paris: OECD publishing, 2013. 124 p.
23. Validation of Student, Principal and Self-Ratings in 360 Feedback® for Teacher Evaluation. Wilkerson D.J. et al. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2000. Vol. 14, no 2, pp. 179—192.
24. Ingvarson L. Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues [Electronic resource]. *Australian Journal of Education*, 2008. Vol. 52, no. 1, pp. 5—35. Available at: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/000494410805200102> (Accessed: 08.12.2017).

# Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов

**Алтыникова Н.В.\***,

ФГБОУ ВО «НГПУ», Новосибирск, Россия,  
altynikova@yandex.ru

**Музаев А.А.\*\***,

Рособрнадзор, Москва, Россия,  
muzaev@obrnadzor.gov.ru

Описаны основные подходы к разработке и апробации единых федеральных оценочных материалов (далее — ЕФОМ), используемых для исследования предметных и методических компетенций учителей в Российской Федерации. Предложена уровневая модель оценки компетенций учителей, разработанная на основе профессионального стандарта педагога. Показаны результаты исследования, которые позволили определить слабые стороны в предметной и методической подготовке педагогов, приводящие к затруднениям в выполнении ими профессиональных обязанностей. Описаны условия использования ЕФОМ в аттестационных процедурах, а также представлены основные направления развития действующей системы непрерывного педагогического образования. Утверждается, что использование ЕФОМ на разных этапах подготовки и профессионального развития педагогов позволит обеспечить формирование более эффективных индивидуальных образовательных траекторий для каждого учителя, направленных на устранение его профессиональных дефицитов и повышение качества общего образования в целом.

**Ключевые слова:** единые федеральные оценочные материалы, ЕФОМ, аттестация педагогов, педагогическое образование, повышение квалификации, профессиональные дефициты, модель уровневой оценки компетенций учителей, профессиональный стандарт, национальная система профессионального роста педагогических работников.

## Для цитаты:

Алтыникова Н.В., Музаев А.А. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 31—41. doi: 10.17759/pse.2019240102

\* Алтыникова Наталья Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент, проректор по стратегическому развитию Новосибирского государственного педагогического университета (ФГБОУ ВО «НГПУ»), Новосибирск, Россия. E-mail: altynikova@yandex.ru

\*\* Музаев Анзор Ахмедович, кандидат технических наук, заместитель руководителя Федеральной службы по контролю и надзору в сфере образования, Москва, Россия. E-mail: muzaev@obrnadzor.gov.ru



Оценка и развитие компетенций учителя на разных этапах его профессиональной карьеры являются одним из важнейших направлений государственной политики в сфере образования. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 (п. 5 б) Правительству Российской Федерации при разработке национального проекта в сфере образования следует исходить из того, что к 2024 году необходимо обеспечить внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций [1].

В связи с этим ключевым приоритетом с точки зрения повышения качества общего образования является создание системы непрерывного профессионального развития каждого педагога. Одним из механизмов функционирования такой системы является формирование индивидуальных образовательных траекторий для каждого учителя, направленных на устранение его профессиональных дефицитов. И здесь возникает вопрос: каким образом можно объективно выявить эти профессиональные дефициты?

В настоящее время в России отсутствуют общепринятые на федеральном уровне технологии, позволяющие объективно оценить уровень сформированности компетенций учителей и выявить их профессиональные дефициты. Вместе с тем в мировой практике широко распространен опыт использования тестирования при оценке предметных компетенций учителей. Так, в Австралии, Южной Корее, Сингапуре, Японии, Германии, США оценка компетенций в основном является частью профессионального экзамена на должность учителя, частью процедуры лицензирования, аттестации или сертификации учителей.

Результаты проведенных в 2016—2018 гг. исследований показали, что на территории Российской Федерации отсутствует единая система оценки профессиональных компетенций учителей и присвоения квалификационных категорий. Программы педагогического образования и повышения квалификации зачастую оторваны от реальных потребностей педагогов. При этом в Российской Федерации

значительная доля учителей обладает пробелами в предметной и методической подготовке, что приводит к затруднениям в выполнении своих профессиональных обязанностей и снижению качества общего образования.

Таким образом, одной из актуальных задач развития системы общего образования является внедрение новых оценочных технологий, позволяющих более качественно и эффективно организовать работу в педагогическом коллективе.

С целью поиска наиболее эффективных оценочных технологий для учителей Росособнадзором с 2015 г. реализуется ряд проектов:

- исследование портрета учителя истории (80 субъектов России, 6000 учителей);
- апробация исследования компетенций учителей русского языка и математики (27 субъектов России, 2000 учителей);
- основной этап исследования компетенций учителей русского языка, математики и литературы (63 субъекта России, 20000 учителей);
- апробация модели уровневой оценки компетенций учителей русского языка, математики (13 субъектов России, 4780 учителей).

В 2018 г. реализован масштабный проект «Развитие системы оценки компетенций учителей на основе единых федеральных оценочных материалов». Проект направлен на разработку и апробацию единых федеральных оценочных материалов по предметным и методическим компетенциям как механизма оценки учителей в рамках новой модели аттестации. В ходе реализации проекта нами разработана модель уровневой оценки предметных и методических компетенций учителей, основанная на следующих принципах:

— направленность на трудовые функции и трудовые действия учителя, указанные в проекте уровневого профессионального стандарта педагога [2];

— однородность структуры диагностических работ для разных учебных предметов/предметных областей;

— наличие единых требований к заданиям, направленным на оценку предметных и методических компетенций учителей.

Предложенная нами модель предусматривает три уровня оценивания, соотнесенные с

моделью горизонтальной карьеры учителя, представленной в проекте Национальной системы учительского роста и проекте уровня профессионального стандарта педагога:

- первый (базовый) уровень оценки характеризуется способностью учителя осуществлять трудовые действия на начальном уровне квалификации (должность «Учитель»);
- второй (повышенный) уровень оценки характеризуется способностью учителя осуществлять трудовые действия на уровне первой категории (должность «Старший учитель (учитель-методист)»);
- третий (высокий) уровень оценки характеризуется способностью учителя осуществлять трудовые действия на уровне высшей категории (должность «Ведущий учитель (учитель-наставник)»).

Уровневая оценка предметных и методических компетенций учителей осуществлялась путем оценивания результатов выполнения диагностических работ с использованием стандартизированного инструментария и экспертного оценивания. В качестве такого инструментария нами разработаны комплекты оценочных материалов по 9 предметам/предметным областям («История», «Обществознание», «Экономика», «Право», «Россия в мире», «Русский язык и литература», «Математика и информатика», «Родной язык и родная литература», «Основы духовно-нравственной культуры народов России»). При разработке диагностических материалов реализован единый подход к разработке структуры диагностической работы, установлены единые требования к заданиям, направленным на оценку методических компетенций с учетом проекта уровня профессионального стандарта педагога.

Комплект оценочных материалов по предмету/предметной области включает: спецификацию диагностической работы, кодификатор проверяемых элементов содержания и требований к уровню подготовки, демонстрационный вариант диагностической работы, 8 вариантов диагностической работы, опросник для учителей-участников исследования.

Оценка предметных и методических компетенций учителей предусматривала выполнение диагностической работы, состоящей из двух

частей: часть 1 — задания для оценки предметных компетенций (15 тестовых заданий); часть 2 — задания для оценки методических компетенций (3 методические задачи). В состав диагностической работы входили задания различного уровня сложности, позволяющие оценить владение учителем трудовыми действиями, осуществляемыми в процессе профессиональной деятельности в рамках обобщенной трудовой функции «Профессиональная деятельность по обучению и воспитанию обучающихся в соответствии с федеральными образовательными стандартами общего образования и основными образовательными программами».

Оценивание такой работы осуществлялось нами в два этапа:

- оценка достижения обязательного порогового уровня (80% верно выполненных заданий) на основе результатов выполнения тестовых заданий;
- оценка достижения одного из уровней (базового, повышенного, высокого) на основе результатов выполнения методических задач.

При интерпретации результатов исследования мы руководствовались следующими позициями:

1. **Оценка предметных компетенций учителей по уровням не проводится.** Обязательным условием является достижение порогового уровня — выполнение 80% тестовых заданий и более, предложенных для оценки предметных компетенций.

2. **Оценка методических компетенций учителей осуществляется путем сопоставления критериальных шкал с описанием уровней оценки в процессе экспертизы решений задач.** Предложенные в спецификациях критериальные шкалы оценивания решения задач диагностической работы требуют от эксперта не просто сопоставления решения задачи с тем или иным критерием, но и учета качества этого решения, т.е. соответствие тому или иному уровню оценивания. Иными словами, простое сложение полученных баллов по критериальным шкалам не позволяет сделать точный вывод об уровне оценивания компетенции.

3. **Оценка методических компетенций осуществляется по трем уровням,** соотнесенным с

моделью горизонтальной карьеры учителя, представленной в проекте Национальной системы учительского роста и проекте профессионального стандарта педагога [2]. Ниже приведено обобщенное описание уровней оценивания методических компетенций учителей, которое легло в основу критериев оценивания методических задач.

*Первый (базовый) уровень характеризуется способностью:*

- планировать проведение учебных занятий в соответствии с требованиями основной образовательной программы и с учетом отдельных индивидуальных особенностей обучающихся;
- соотносить дидактический материал и методику его преподавания на учебном занятии с принципами методики преподавания предмета;
- обосновывать выбор технологии обучения с учетом контекста учебной ситуации (класс, количество обучающихся, особенности обучающихся класса и др.);
- использовать отдельные виды информационно-коммуникационных технологий при проведении занятий и обосновать целесообразность этого использования;
- осуществлять объективную оценку образовательных результатов обучающихся на основе предложенных критериев, соответствующих требованиям основной образовательной программы, и способностью проводить аргументированное обоснование выставленных баллов (отметок).

*Второй (повышенный) уровень характеризуется способностью:*

- осуществлять вариативное планирование занятий с учетом требований Федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС);
- проводить учебные занятия с использованием эффективных технологий обучения, осуществляя отбор эффективных технологий с учетом вариативности программ учебного предмета и особенностей обучающихся;
- диагностировать достигнутые учащимися результаты обучения на основе анализа его работы и использовать их для определения «зоны ближайшего развития» обучающегося, корректировки и индивидуализации обучения;
- применять различные формы индивидуализации деятельности обучающихся;

- убеждать и аргументировать свою позицию;

- реализовывать профессиональные действия, способствующие формированию мотивации к обучению;

- использовать информационно-коммуникационные технологии для создания информационной образовательной среды, направленной на мотивирование обучающихся и достижение ими более высоких образовательных результатов;

- создавать инклюзивную и мотивирующую образовательную среду для различных категорий обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ).

*Третий (высокий) уровень характеризуется способностью:*

- проводить занятия в соответствии с целями основной образовательной программы с применением инновационных технологий обучения, предполагающих работу с комплексом дидактических материалов, обеспечивающих максимальную индивидуализацию деятельности обучающихся и создание зоны их ближайшего развития;

- использовать различные информационно-коммуникационные технологии для организации различных форм учебной деятельности обучающихся;

- проводить занятия с учетом отдельных индивидуальных особенностей обучающихся (в том числе обучающихся с ОВЗ и другими особыми образовательными потребностями), демонстрировать готовность применять различные формы индивидуализации в организации индивидуальной и групповой учебной деятельности обучающихся, направленные прежде всего на учет их особых образовательных потребностей.

Поскольку выполнение 80% заданий на оценку предметных компетенций является обязательным для всех учителей независимо от квалификационной категории и занимаемой должности, именно методические задания позволяют обеспечить ровность оценки. Так, первая методическая задача (базовый уровень) ориентирована на оценку знания учителем основ методики преподавания, основных принципов системно-деятельностного подхода, видов

и приемов современных педагогических технологий, методов и способов решения проблем в заданной педагогической ситуации. Вторая методическая задача (повышенный уровень) ориентирована на оценку умения оценивать развернутые ответы обучающихся по стандартизированным критериям, включая анализ ошибок ученика и разработку методических путей их преодоления в дальнейшем обучении. Третья методическая задача (высокий уровень) ориентирована на оценку знания учителем основных требований ФГОС общего образования, современных педагогических технологий и методик обучения, оценку владения учителем основными принципами обучения учащихся со специальными потребностями в образовании.

Содержание диагностических работ определяют нормативные правовые акты и иные документы, определяющие содержание образования:

1) приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [3];

2) приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [4];

3) примерная образовательная программа основного общего образования в редакции протокола № 3/15 от 28.10.2015 федерального учебно-методического объединения по общему образованию [5];

4) примерная основная образовательная программа среднего общего образования, одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 28.06.2016 № 2/16-з) [6];

5) концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории (историко-культурный стандарт) [7];

6) концепция развития математического образования в Российской Федерации (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24.12.2013 № 2506) [8];

7) распоряжение Правительства Российской Федерации от 09.04.2016 № 637-р «Об

утверждении Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» [9];

8) примерные рабочие программы учебного предмета «Татарский язык», «Татарская литература» для общеобразовательных организаций (протокол от 16.05.2017 № 2/17) [10];

9) проект уровня профессионального стандарта педагога [2];

10) контрольно-измерительные материалы, используемые для проведения государственной итоговой аттестации, независимых исследований качества образования, всероссийских проверочных работ, а также олимпиадные задания по предметам/предметным областям.

Вместе с тем следует отметить, что отбор содержания для диагностических материалов — вопрос очень дискуссионный и требует дополнительного обсуждения и доработки нормативных документов, определяющих требования к содержанию общего и педагогического образования. Это связано с тем, что в настоящее время отсутствуют примерные образовательные программы общего образования по ряду предметов, таких как «Россия в мире», «Основы духовно-нравственной культуры народов России», «Экономика», «Право» и др. Также отсутствуют требования к предметной и методической подготовке учителей, примерные основные образовательные программы высшего педагогического образования.

В период с 08.10.2018 по 18.10.2018 была проведена апробация разработанных оценочных материалов и уровневой модели оценивания компетенций учителей. Всего в апробации приняли участие 22070 учителей из 67 субъектов Российской Федерации (табл. 1). К участию в апробации были привлечены учителя различного возраста и квалификационных категорий.

Оценивание работ осуществлялось следующим образом: за решение заданий диагностической работы учителям начислялись баллы, которые суммировались в пределах части 1 и части 2, далее общее количество набранных баллов сопоставлялось с уровневой шкалой оценивания (табл. 2).

Максимальное количество баллов, которое мог набрать учитель, равно 30. При проверке

методических заданий применялась экспертная оценка результатов выполнения части 2 диагностической работы (методические задачи), осуществляющаяся привлеченными экспертами, в роли которых выступали работники общеобразовательных организаций и организаций высшего образования, имеющие квалификацию в соответствующей предметной области и опыт преподавания не менее 5 лет, изъявившие желание принять участие в экспертной оценке результатов выполнения диагностической рабо-

ты. Обязательным условием допуска к оцениванию диагностических работ учителей являлось успешное освоение программы повышения квалификации по экспертному оцениванию.

Полученные результаты уровневой оценки компетенций можно использовать для определения индивидуальных траекторий развития учителей. Решение задач части 1 диагностической работы, ориентированных на оценку предметных компетенций, является обязательным пороговым уровнем оценки. Если учитель набирает менее

Таблица 1

**Сведения о проведении апробации**

Наименование предмета/ предметной области	Количество участников	Количество вариантов	Количество заданий, направленных на оценку		Время выполнения диагностической работы
			предметных компетенций	методических компетенций	
История	2508	8	15	3	200 мин.
Обществознание	2475	8	15	3	200 мин.
Экономика	2003	8	15	3	200 мин.
Право	2012	8	15	3	200 мин.
Россия в мире	2004	8	15	3	200 мин.
Русский язык и литература	3669	8	15	3	200 мин.
Математика и информатика	3936	8	15	3	200 мин.
Родной язык и родная литература	2004	8	15	3	200 мин.
Основы духовно-нравственной культуры народов России	2004	8	15	3	200 мин.

Таблица 2

**Уровневая шкала оценивания диагностической работы**

Количество набранных баллов			Уровень сформированности компетенций	Характеристика
За выполнение заданий предметной части	За выполнение заданий методической части	Всего		
12	3—6	15—18	Базовый	Учитель способен осуществлять трудовые действия на начальном уровне квалификации
12	7—12	19—24	Повышенный	Учитель способен осуществлять трудовые действия на уровне первой категории
12	13—18	25—30	Высокий	Учитель способен осуществлять трудовые действия на уровне высшей категории

80% от максимального количества баллов, то оценивать результаты выполнения методических задач нецелесообразно. Учителям, показавшим такой результат, рекомендуется повышение квалификации или профессиональная переподготовка в предметной области. Результаты, полученные нами по итогам выполнения учителями заданий части 1, свидетельствуют о наличии затруднений в предметной области (рис. 1). Так, по разным предметным областям процент выполнения заданий колеблется от 81,94% до 9,53%. Невысокие результаты сами участники связывают со следующими факторами:

- отсутствие профильных педагогов по таким дисциплинам, как «Основы духовно-нравственной культуры народов России», «Россия в мире», «Экономика», «Право»;
- формальное отношение учителей к выполнению данной работы;
- отсутствие специальной предварительной подготовки к участию в оценочных процедурах;
- малое количество времени на выполнение методических заданий;
- запрет на использование электронных образовательных ресурсов и иных ресурсов методического характера при решении методических задач;
- удаленность пунктов проведения исследования от фактического места работы учителя-участника исследования и т.д.

Анализ результатов выполнения заданий части 2 диагностической работы по методике обучения в соответствующей предметной области показал, что количество учителей, не достигших базового уровня, а значит не подтвердивших соответствие занимаемой должности, колеблется по разным предметным областям от 4,93% до 43,07% (табл. 3). Выявлено, что наибольшие сложности у участников вызвало задание 18 на проверку компетенций учителей в области реализации требований ФГОС. Результаты выполнения указывают на то, что учителя испытывают существенные затруднения в: проектировании планируемых образовательных результатов; дифференцировании результатов на предметные, метапредметные, личностные; отборе современных технологий обучения и оценке их результативности; реализации на практике индивидуализации и дифференциации обучения; использовании информационно-коммуникационных технологий в обучении и технологий работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. По результатам оценки методических компетенций можно сделать вывод о направлениях повышения квалификации учителя.

В целом реализация проекта «Развитие системы оценки компетенций учителей на основе единых федеральных оценочных материалов (по предметным и методическим компетенциям)» позволила определить сле-

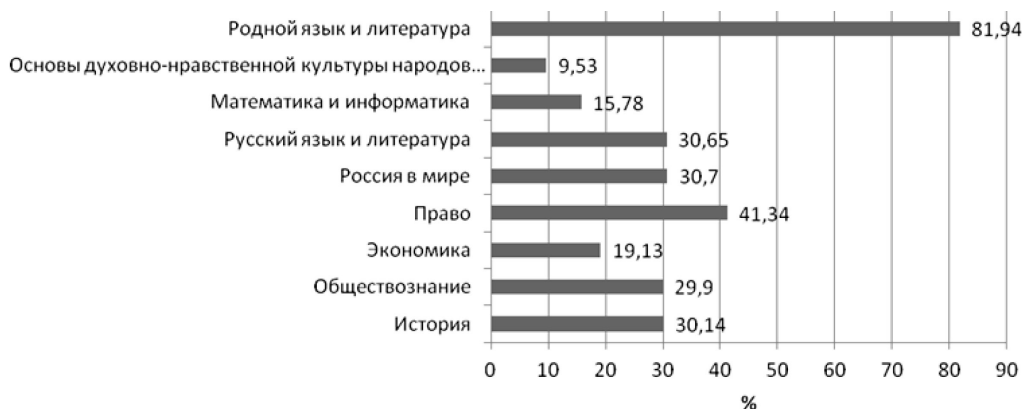


Рис. 1. Достижение обязательного порогового уровня (80% заданий) при выполнении заданий на оценку предметных компетенций

**Результаты апробации диагностических материалов по оценке методических компетенций**

Предмет/предметная область	Не достигли базового уровня	Базовый уровень	Повышенный уровень	Высокий уровень
История	15,87	50,93	16,4	16,8
Обществознание	7,57	17,03	54,73	25,68
Право	21,35	9,08	57,79	11,78
Экономика	12,01	10,06	44,13	33,8
Россия в мире	11,18	11,98	35,73	41,12
Русский язык и литература	43,07	15,19	34,81	6,93
Математика и информатика	23,19	14,33	41,55	20,93
Родной язык и родная литература	4,93	12,0	44,09	38,98
Основы духовно-нравственной культуры народов России	13,61	25,65	28,27	32,46

дующие основные направления развития действующей системы повышения квалификации учителей:

1. Изменение механизмов формирования перечня программ повышения квалификации для учителей, в частности:

1) регулярно выявлять потребности в программах повышения квалификации на уровне субъекта Российской Федерации на основе результатов оценочных процедур;

2) формировать заказ на соответствующие программы дополнительного профессионального образования на уровне исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования;

3) внедрить персонифицированную систему повышения квалификации, предусматривающую финансовое обеспечение образовательных организаций, работники которых нуждаются в повышении квалификации;

4) обеспечить привлечение ведущих образовательных и научных организаций, участвующих в подготовке педагогических кадров в рамках основных профессиональных образовательных программ, к реализации программ дополнительного профессионального образования.

2. Создание актуальных программ повышения квалификации, направленных на развитие компетенций учителей в области предметной подготовки и в области методики преподавания учебного предмета.

Анализ результатов исследования компетенций учителей (в том числе рефлексивных листов экспертов) позволяет утверждать, что для поддержки индивидуальных траекторий развития учителей следует предложить широкий спектр программ повышения квалификации в области предметной подготовки и в области методики преподавания учебного предмета, направленных на устранение выявленных профессиональных дефицитов. Помимо этого, рекомендуется предложить учителям программы повышения квалификации: «Современные информационно-коммуникационные технологии в деятельности учителя», «Экспертное оценивание компетенций», «Особенности работы с обучающимися с ОВЗ», «Олимпиадная подготовка школьников», «Организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся» и др.

3. Развитие повышения квалификации с применением дистанционных образовательных технологий.

Расширение области применения дистанционных образовательных технологий в системе повышения квалификации учителей определяется необходимостью обеспечить неограниченный доступ к качественным образовательным ресурсам (в любое удобное для учителя время и из любой точки). Для решения обозначенной задачи следует создать для учителей онлайн-ресурс по актуальным во-

просам преподавания предметных областей, где будут представлены онлайн-программы повышения квалификации, видеозаписи вебинаров, полезные материалы для самостоятельной работы, онлайн-сервис консультаций, пробное онлайн-тестирование компетенций учителей и др.

Апробация также показала, что для организации аттестации учителей на базе предложенной модели уровневой оценки необходима реализация ряда мер:

1) создание сети пунктов проведения оценки компетенций учителей, оснащенных необходимым кадровым и материально-техническим обеспечением для оценки предметных компетенций путем компьютеризированного тестирования и оценки методических компетенций путем экспертного оценивания;

2) подготовка фондов оценочных средств для оценки компетенций учителей по предметам/предметным областям;

3) подготовка экспертов для оценивания методических задач (заданий с развернутым ответом);

4) разработка и обеспечение учителям доступа к открытому фонду оценочных средств для прохождения пробного оценивания компетенций (по желанию учителя, без регистрации в системе);

5) создание консультационных пунктов для учителей, оказывающих услуги по подготовке к прохождению аттестационных процедур;

6) обеспечение прохождения аттестационных процедур по оценке предметных и методических компетенций в гибком режиме в разные дни.

Полученные результаты апробации позволяют утверждать, что разработанная модель проведения уровневой оценки предметных и методических компетенций учителей пригодна для использования. Она не противоречит общим подходам к оценке компетенций учителей, используемых в мировой практике.

#### Литература

1. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс] // URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200> (дата обращения: 14.02.2019).
2. Проект профессионального стандарта педагога [Электронный ресурс] // URL: <http://стандартпедагога.рф> (дата обращения: 11.02.2019).
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.10.2009 № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс] // URL: <https://урок.рф> (дата обращения: 18.02.2019).
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] // URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 18.02.2019).
5. Примерная образовательная программа основного общего образования в редакции протокола № 3/15 от 28.10.2015 федерального учебно-методического объединения по общему образованию [Электронный ресурс] // URL: <https://www.fgosreestr.ru> (дата обращения: 11.02.2019).
6. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования,

одобренная решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 28 июня 2016 г. № 2/16-з) [Электронный ресурс] // URL: <https://www.fgosreestr.ru> (дата обращения: 1.02.2019).

7. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории (историко-культурный стандарт) [Электронный ресурс] // URL: <https://www.минобрнауки.рф> (дата обращения: 1.02.2019).

8. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506) [Электронный ресурс] // URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506> (дата обращения: 1.02.2019).

9. Распоряжение Правительства РФ от 09.04.2016 № 637-р «Об утверждении Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // URL: <http://www.apkpro.ru/doc/Распоряжение%20Правительства%20РФ%20от%2009.04.2016%20№%20637-р.pdf> (дата обращения: 14.02.2019).

10. Примерные рабочие программы учебного предмета «Татарский язык», «Татарская литература» для общеобразовательных организаций (протокол № 2/17 от 16 мая 2017 г.) [Электронный ресурс] // URL: <https://www.fgosreestr.ru> (дата обращения: 4.02.2019).



## Subject and Methodological Competencies in Teachers: Testing the Unified Federal Evaluation Tools

Altynikova N.V.\*,

*Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia,*

*altynikova@yandex.ru*

Muzaev A.A.\*\*,

*Federal Service for Control and Supervision in Education, Moscow, Russia,*

*muzaev@obrnadzor.gov.ru*

The article describes the main approaches to developing and testing the unified federal evaluation tools (UFET) used for studying subject and methodological competencies of teachers in the Russian Federation. The authors propose a level assessment model of teacher competencies based on the professional standard for teachers. Results of the research helped to identify the shortcomings of teacher training which make carrying out professional activities difficult for teachers. The article describes the terms of using UFET in the procedures of teacher certification and presents the main developmental directions for the current system of continuing teacher education. The authors argue that applying UFET at different stages of teacher training and professional development may ensure the formation of more effective individual educational routes for every teacher aimed at eliminating their professional deficits and improving the standards of education in general.

**Keywords:** unified federal evaluation tools, UFET, teacher certification, teacher education, advanced training, professional deficits, level assessment model of teacher competencies, professional standard, national system of teacher growth.

### References

1. Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2018 g. № 204 «O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2024 goda» [Elektronnyi resurs] [Decree of the President of Russian Federation, 7th of May, 2018 No. 204 "On national goals and strategic objectives for development of Russian Federation for the period up to 2024"]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200> (Accessed: 14.02.2019).
2. Proekt professional'nogo standarta pedagoga [Elektronnyi resurs] [Draft of Professional Standard For Teacher]. URL: <http://standartpedagoga.rf> (Accessed: 11.02.2019).
3. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 06.10.2009 № 413 «Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya» [Elektronnyi resurs] [Order by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, 6th of October, 2009 No. 413 "On approval and implementation of the federal educational standard for secondary education"]. URL: <https://urok.rf> (Accessed: 18.02.2019).
4. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 17.12.2010 № 1897 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya» [Elektronnyi resurs] [Order by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation 17th of December, 2010 No. 1897 "On approval of the federal educational standard for basic general education"]. URL: <https://fgos.ru> (Accessed: 18.02.2019).
5. Primernaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya v redaktsii

### For citation:

Altynikova N.V., Muzayev A.A. Subject and Methodological Competencies in Teachers: Testing the Unified Federal Evaluation Tools. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 31—41. doi: 10.17759/pse.2019240102 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Altynikova Natalya Vasilievna*, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Vice-Rector of Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia. E-mail: [altynikova@yandex.ru](mailto:altynikova@yandex.ru)

\*\* *Muzaev Anzor Ahmedovich*, PhD in Engineering Sciences, Deputy Head of Federal Service for Control and Supervision in Education, Moscow, Russia. E-mail: [muzaev@obrnadzor.gov.ru](mailto:muzaev@obrnadzor.gov.ru)

protokola № 3/15 ot 28.10.2015 federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob'edineniya po obshchemu obrazovaniyu [Elektronnyi resurs] [The model of educational program for basic general education as amended by Protocol No. 3/15 28th of October, 2015 of the Federal Educational and Methodological Association for General Education]. URL: <https://www.fgosreestr.ru> (Accessed: 11.02.2019).

6. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma srednego obshchego obrazovaniya, odobrennaya resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob'edineniya po obshchemu obrazovaniyu (protokol ot 28 iyunya 2016 g. № 2/16-z) [Elektronnyi resurs] [The model of basic educational program for secondary general education, approved based on the decision of the federal educational and methodical association for general education (protocol dated 28th of June, 2016 No. 2/16-h)]. URL: <https://www.fgosreestr.ru> (Accessed: 1.02.2019).

7. Kontseptsiya novogo uchebno-metodicheskogo kompleksa po otechestvennoi istorii (istoriko-kul'turnyi standart) [Elektronnyi resurs] [The concept of a new teaching pattern and methodological complexity of national history (historical and cultural standard)]. URL: <https://www.minobrnauki.rf> (Accessed: 1.02.2019).

8. Kontseptsiya razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii (utverzhdena

rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 24 dekabrya 2013 g. № 2506) [Elektronnyi resurs] [The concept of development of mathematical education in Russian Federation (approved by the order of the Government of Russian Federation, 24th of December, 2013 No. 2506)]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70452506> (Accessed: 1.02.2019).

9. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 09.04.2016 № 637-r «Ob utverzhdenii Kontseptsii prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs] [Order by the Government of Russian Federation 9th of April, 2016. N 637-p «On Approval of the Concept of Teaching Russian Language and Literature in Russian Federation»]. URL: <http://www.apkpro.ru/doc/Rasporyazhenie%20Pravitel'stva%20RF%20ot%2009.04.2016%20N%20637-r.pdf> (Accessed: 14.02.2019).

10. Primernye rabochie programmy uchebnogo predmeta «Tatarskii yazyk», «Tatarskaya literatura» dlya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii (protokol № 2/17 ot 16 maya 2017 g.) [Elektronnyi resurs] [The model of working programs for "Tatar language" as a school subject, "Tatar literature" for general educational organizations (protocol No. 2/17 of May 16, 2017)]. URL: <https://www.fgosreestr.ru> (Accessed: 4.02.2019).

# Исследование взаимосвязи уровня сформированности психологических границ и развития ассертивности младших школьников

**Боголюбская Л.А.\***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
bogolubskaya@bk.ru

**Хухлаева О.В.\*\***,

ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
huhlaevaolga@mail.ru

Представлены результаты исследования взаимосвязи уровня сформированности психологических границ и развития ассертивности младших школьников. Рассмотрены основные теоретические представления об ассертивном поведении в трудах отечественных и зарубежных психологов, обозначены ключевые аспекты феномена «психологические границы» в современной психологической науке. В исследовании приняли участие 165 учащихся третьих и четвертых классов. В качестве методик исследования применялись: методика «Границы Я» Н. Браун, «Тест ассертивности личности» В.П. Шейнова, тест Томаса—Килманна «Стиль поведения в конфликтной ситуации». Выявлены и описаны взаимосвязи сформированности психологических границ с моделями поведения в конфликтной ситуации и развитием навыков ассертивного поведения учащихся. Делается вывод о том, что развитие ассертивности может оказывать положительное влияние на формирование автономности, здоровых психологических границ младших школьников, повышать у них уверенность в себе, способствовать развитию умения конструктивно преодолевать трудности в различных жизненных, в том числе и конфликтных ситуациях.

**Ключевые слова:** психологические границы, ассертивность, ассертивное поведение, поведение в конфликте, социальные страхи, младшие школьники.

## Введение

Младший школьный возраст характеризуется активным развитием различных психоло-

гических конструктов, среди которых одним из важнейших является навык построения эффективной коммуникации со сверстниками

### Для цитаты:

Боголюбская Л.А., Хухлаева О.В. Исследование взаимосвязи уровня сформированности психологических границ и развития ассертивности младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 42—49. doi: 10.17759/pse.2019240103

\* Боголюбская Людмила Александровна, педагог-психолог ОАНО «Школа права и экономики», аспирант факультета социальной психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: bogolubskaya@bk.ru

\*\* Хухлаева Ольга Владимировна, доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: huhlaevaolga@mail.ru

и межличностного взаимодействия в целом. По мнению исследователей, развитие ассертивности способствует формированию коммуникативных навыков, поскольку оказывает положительное влияние на самооценку и уверенность в себе, а также способствует снижению уровня агрессивности и тревожности [18; 19]. Еще одним значимым элементом в коммуникативном процессе является сформированность психологических границ личности, определяющих возможность самовыражения, при этом они отвечают за качество контакта с социумом, влияя, таким образом, на особенности межличностного взаимодействия [6].

### **Теоретический анализ проблем ассертивности и психологических границ личности**

Ассертивность можно определить как способность и умение человека защищать свои права и интересы, достигать личных целей, не унижая других людей, а уважая и не нарушая их прав, свобод, интересов и целей [8]. Ассертивное поведение — это конструктивный способ межличностного взаимодействия, являющийся альтернативой деструктивным способам — манипуляции и агрессии [18]. Стратегия ассертивности нацелена на соблюдение прав другого человека при условии, что он также соблюдает ваши права.

Раскрытие психологического содержания понятия «ассертивность» в отечественной психологии представляется неоднозначным ввиду особенностей непосредственного перевода термина *assertiveness* (пер. с англ. — *уверенность в себе, настойчивость*), с одной стороны, и, с другой стороны, с позиции сферы его применения оно шире, чем уверенность в себе.

Поскольку ассертивность как психологический феномен стала объектом изучения только в середине XX века, в настоящий момент нет однозначной трактовки данного понятия, но мнения различных исследователей сходятся в том, что это качество личности является многокомпонентным и включает в себя несколько структурных элементов.

Так, на когнитивном уровне обеспечивается формирование личностных установок и

убеждений, которые позволяют сочетать уважение к себе и уважение к другому человеку. К эмоциональному компоненту ассертивности относится способность открытого, уверенного и адекватного выражения собственных чувств, в том числе сюда входит и конструктивное проявление агрессии, направленное на достижение цели без причинения вреда другим [13]. Поведенческий компонент включает в себя навык адекватного реагирования в различных, в том числе стрессовых ситуациях [7], который проявляется в умении отстаивать собственные психологические границы, не нарушая чужих. Ассертивный человек имеет четкие представления о своих правах, отстаивает их, при этом уважает права других людей и строит взаимоотношения, не нарушая чужих личностных границ [11].

В целом можно заключить, что большинство современных исследователей понимают ассертивность как способность человека достигать свои цели без причинения вреда другим, и, таким образом, она включает в себя умение понимать границы своего «Я», соотносить их с личностными границами других, сопоставляя свои потребности с потребностями окружающих.

Таким образом, опираясь на современные исследования данного вопроса, можно считать, что ассертивная личность уважительно относится ко всем субъектам коммуникации, демонстрирует уверенность в себе, готова отстаивать свои права и границы «Я», не нарушая при этом чужие права и личностные границы; проявляет независимость от внешних воздействий и направлена на взаимодействие с окружающими, отрицательно относится к манипулированию, обладает сильной мотивацией к достижению успеха, коммуникативными умениями, может проявлять конструктивную агрессивность, при этом характеризуется отсутствием склонности к тревожности [16]. Ассертивному человеку не свойственно проявление агрессии в косвенной форме, например, в форме сарказма или иронии, манипуляции другими через формирование чувства вины. Достижение результата и поставленных целей в межличностном взаимодействии идет путем сотрудничества,

что подразумевает такой способ разрешения противоречий, когда стороны находят наиболее удобный вариант для всех. В этом состоит отличие от компромисса, когда сторонам приходится идти на частичные уступки друг другу, т.е. получается, что всем частично причиняются неудобства с их согласия.

Как уже говорилось, одним из важнейших компонентов ассертивности является уважение и соблюдение психологических границ личности. Проводя теоретический анализ исследований, посвященных изучению феномена психологических границ личности, отметим, что этому вопросу уделено большое внимание как в отечественной, так и в зарубежной психологической науке [2]. Мы отметим лишь некоторые положения, которые, на наш взгляд, необходимы для понимания сущности рассматриваемого в данной статье исследования.

**Психологические границы** личности в общении можно рассматривать как структуру, регулирующую взаимоотношения человека с окружающими и позволяющую ему поддерживать баланс между своими потребностями и потребностями других людей [10].

К основным функциям психологических границ относят отделение «Я» от других и социума, при этом они отвечают и за качество контакта с ними, и за особенности межличностного взаимодействия [6]. Организация любой социальной коммуникации осуществляется путем пространственного взаимодействия, которое обуславливается в том числе и навыками эффективного пространственного поведения [1], что, как мы видим, можно отнести к поведенческому компоненту в структуре ассертивности.

Границы личности выступают в качестве транслятора личностной идентичности, которая, по мнению С.К. Нартовой—Бочавер, рассматривающей феномен психологического пространства, позволяет оптимально определять средства самовыражения. Когда психологические границы размыты, проявление идентичности субъектом затрудняется, следовательно, эффективная коммуникация может быть также затруднена [5].

Т.Д. Марциновская, обобщив различные взгляды исследователей, указывает, что в на-

стоящее время наблюдается тенденция, предполагающая важность принятия во внимание существования взаимосвязи и сочетания социально-психологических и индивидуально-психологических границ. По мнению автора, одним из факторов, влияющих на возрастание влияния данных структур, является большая вариативность и многообразие форм развития личности, в том числе и появление возможности независимости от навязанного или доминирующего воздействия среды [4].

К. Хорни описывает психологические границы как некие гибкие «внутренние рамки», в которые человек помещает себя. От степени ригидности этих рамок зависит адекватность межличностных отношений индивида, степень адаптивности к социальным условиям. Качество психологических границ, по мнению некоторых представителей данного направления, зависит от того, как протекал ранний период детства [12].

Поскольку в сфере нашего внимания находятся дети младшего школьного возраста, мы будем опираться на идеи Г. Олпорта. В его понимании становление психологической границы относится к периоду старшего дошкольного, началу младшего школьного возраста, когда ребенок начинает соотносить свое поведение с ожиданиями взрослых, что является показателем возрастной нормы. Однако качество психологических границ зависит от особенностей более ранних этапов развития автономности: телесной (до 1 года), пространственной (1—3 года), деятельностной (3—5 лет). И здесь стоит отметить период 3—5 лет, когда ребенок начинает осознавать результаты своей собственной эффективной деятельности. Однако, если на любом этапе развитие автономности нарушается, возможно появление особенностей в формировании психологических границ ребенка. Они могут стать «прозрачными». Это проявляется в том, что ребенок нарушает границы других людей и позволяет нарушать свои. Причиной развития данной ситуации может выступать гиперопека или сверхконтроль со стороны родителей и других значимых взрослых и систематическое нарушение ими границ ребенка [2].

Уже в дошкольном возрасте прослеживается важность формирования психологических границ ребенка. Как показывают исследования, дети, имеющие несформированные психологические границы, отвергаются сверстниками, не принимаются в игру. Поскольку игровая деятельность в этом возрасте является ведущей, это становится основой проблем в общении ребенка со сверстниками [12].

У ребенка ощущение своего личностного психологического пространства и его границ выстраивается через присвоение отношения к себе значимых взрослых, поэтому он ориентируется на внешние оценки, часто становясь зависимым от них [14]. Таким образом, нарушение в развитии автономности ребенка и формировании его психологических границ может приводить к появлению у него социального страха — страха не соответствовать ожиданиям взрослых, сильной зависимости от внешних оценок, выраженному стремлению к похвале. Нельзя не учитывать при этом и другой сценарий развития, протекающий в благоприятной ситуации развития ребенка, когда стремление к поощрениям взрослых является возрастной нормой для младших школьников, и в этом случае оно выполняет положительную мотивирующую функцию и приводит к улучшению качества различных видов деятельности ребенка, его общения, позитивно сказывается на личностном развитии. Ребенок сохраняет способность помимо ориентации на мнение взрослого самостоятельно регулировать свое поведение.

Таким образом, мы можем заключить, что нарушения в формировании чувства автономности и нормального чувства своих психологических границ могут затруднять развитие навыков асертивного поведения и оказывать негативное влияние как на процесс межличностного взаимодействия, так и на всю учебную деятельность ребенка.

Как уже говорилось, изучение асертивности личности как целостного психологического феномена является актуальной задачей, при этом стоит отметить, что изучение развитости навыков асертивного поведения у младших школьников имеет большую значимость с учетом особенностей данного

возрастного периода. В первом и втором классах общение детей происходит при активном участии взрослых, но уже в третьем и четвертом классах ученики становятся более самостоятельными и начинают выстраивать взаимоотношения непосредственно, что может приводить к возникновению конфликтных ситуаций, поскольку дети могут еще не обладать опытом конструктивной коммуникации. В связи с этим является важным наличие и развитие навыков асертивного поведения.

### **Организация исследования и методические средства**

Целью данного исследования стало выявление и изучение взаимосвязи уровня сформированности психологических границ и развития навыков асертивного поведения младших школьников.

Исходя из поставленной цели, была сформулирована гипотеза, что дети с развитыми навыками асертивности будут иметь сформированные психологические границы.

Для проведения исследования уровня развития асертивного поведения, позволяющего определить такие качества, как уверенность в себе и готовность отстаивать свои интересы не в ущерб другим людям, использовался «Тест асертивности личности» В.П. Шейнова [17]. Методика включает опросник из 26 вопросов, направленных на выяснение того, как человек ведет себя по отношению к окружающим, к друзьям, близким людям, и как он реагирует в определенных ситуациях. Методика «Границы Я» Н. Браун [15] состоит из 30 вопросов и позволяет изучить уровень сформированности психологических границ личности.

Для определения наличия взаимосвязи между рассматриваемыми явлениями нами был применен метод ранговой корреляции Спирмена, который позволяет определить наличие корреляционной связи между двумя рассматриваемыми признаками.

В теоретических источниках говорится о том, что люди с несформированными психологическими границами склонны к неконструктивному поведению в конфликтных ситуациях [20]. В ходе проводимого исследования нам представилось

важным определить, какие модели поведения в конфликте будут выбирать дети с несформированными психологическими границами.

Для определения стиля поведения ребенка в конфликтной ситуации нами был использован Тест Томаса—Килманна (в адаптации Гришиной) [3], в котором выделяется пять способов поведения в конфликтной ситуации:

- 1) соревнование (конкуренция) — стремление добиться своих интересов в ущерб другому;
- 2) приспособление — принесение в жертву собственных интересов ради другого;
- 3) компромисс — соглашение на основе взаимных уступок;
- 4) избегание — отсутствие стремления к кооперации и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;
- 5) сотрудничество — участники ситуации приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

Исследование проводилось в период с октября 2017 года по март 2018 года. Выборку исследования составили учащиеся третьих и четвертых классов Гимназии № 1 г. Симферополя. Общее количество опрошенных детей — 165, из которых 64 мальчика и 101 девочка. Работа проводилась в групповом формате. Детям было предложено самостоятельно после вводной инструкции заполнить специально подготовленные бланки. Для того чтобы ребенок не боялся отвечать на вопросы и минимизировать возможные ответы в социально одобряемом контексте, было предложено указывать другие, вымышленные имена, сохранив обязательным указанием пола ребенка.

### Результаты исследования и их интерпретация

Проанализировав полученные результаты, можно сказать, что для выборки в целом характерен средне-низкий уровень сформированности психологических границ. 18% опрошенных учеников (31 человек) продемонстрировали нормальный уровень сформированности личностных границ, у 14% детей (21 человек) психологические границы практически не сформированы.

В целом, у исследуемой выборки общий уровень асертивности (55,6 баллов) ниже,

чем предполагается тестом для асертивной личности, показатели которой располагаются в диапазоне от 66 до 77 баллов. Средний балл уровня асертивности у мальчиков — 54, у девочек — 56,8. При этом навыками асертивного поведения обладают 49 опрошенных детей (29,7%), из которых 23 мальчика (50%) и 26 девочек (25,7%).

При проведении статистической обработки полученных результатов, направленной на выявление взаимосвязи между рассматриваемыми явлениями, нами был применен пакет IBM SPSS.

Используя метод ранговой корреляции Спирмена, который позволяет определить тесноту и направление корреляционной связи между двумя признаками, была выявлена взаимосвязь между сформированностью психологических границ личности и асертивностью. Как мы видим, несформированные границы личности не свойственны детям с развитыми навыками асертивного поведения ( $r_s = -,590$  при  $p < 0,01$ ). Опираясь на теоретический анализ проблем асертивности и психологических границ личности, мы находим подтверждение полученным результатам, поскольку уважительное отношение к границам других людей, при условии развитого навыка отстаивания собственных границ, является одним из ключевых параметров, характеризующих асертивную личность.

Если проводить оценку наличия взаимосвязи уровня сформированности психологических границ с такой стратегией поведения в конфликтной ситуации, как «Приспособление» ( $r_s = -,221$  при  $p < 0,01$ ) и корреляцию с параметром «Сотрудничество» ( $r_s = ,178$  при  $p < 0,05$ ), мы видим наличие статистически значимой корреляции с параметром «Приспособление» ( $r_s = -,221$  при  $p < 0,01$ ) и с параметром «Сотрудничество» ( $r_s = ,178$  при  $p < 0,05$ ). То есть чем слабее у ребенка развиты представления о необходимости соблюдения границ личности, тем чаще он будет выбирать пути приспособления в конфликтных ситуациях, что нельзя отнести к конструктивному способу решения конфликта и показателю наличия навыка асертивного поведения. И наоборот, если у ребенка сформированы психологические гра-

ницы, он будет выбирать стратегию «Сотрудничество». Такая ситуация также согласуется с теоретическими представлениями — умение конструктивно решать конфликтные ситуации является одним из ключевых показателей наличия навыков ассертивного поведения, а в ситуации сотрудничества участники приходят к альтернативе, полностью удовлетворяющей интересы обеих сторон.

### **Заключение**

Развитие навыков эффективной коммуникации зависит от множества различных социально-психологических факторов. В среде младших школьников происходит активное формирование умения налаживать межличностное взаимодействие без участия взрослых. Для учащихся третьих и четвер-

тых классов развитие навыков ассертивного поведения является актуальной психолого-педагогической задачей, поскольку именно в этот период начинается непосредственное межличностное взаимодействие без активного участия взрослых.

В целом можно сказать, что развитие ассертивности может оказывать положительное влияние на развитие автономности и повышение уровня сформированности психологических границ младших школьников, поскольку повышение уровня ассертивности способствует развитию умения конструктивно решать различные жизненные, в том числе и конфликтные ситуации, а также повышать уверенность в себе, формировать мотивацию достижения у младших школьников, оказывая позитивное воздействие и на учебную деятельность ребенка.

### **Литература**

1. Биченкова О.Е., Богатырева О.А., Плюснин Ю.М. Пространственное поведение и социальный статус ребенка в группе // Вопросы психологии. 1993. № 2. С. 106—116.
2. Боголюбская Л.А. Особенности психологических границ младших школьников с социальными страхами в поликультурном классе [Электронное издание] // Этнокультурное образование в современном мире: Сб. науч. статей по материалам Всероссийской научно-методической конференции «Этнокультурное образование в современном мире» / Науч. ред. Е.А. Александрова. М.: «Перо», 2017. С. 56—61.
3. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика. Справочник практического психолога. М.: ЭКСМО, 2005. 960 с.
4. Марцинковская Т.Д. Психологические границы: история и современное состояние // Мир психологии. 2008. № 3. С. 55—61.
5. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности: Монография. М.: Прометей, 2005. 312 с.
6. Пивненко Т.В. Психологические границы Я в игре детей, не принимаемых сверстниками: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2008. 166 с.
7. Попова И.В. Ассертивность подростков с нормальным и задержанным развитием и педагогов в различных образовательных учреждениях // Культурно-историческая психология. 2010. № 2. С. 55—60.
8. Почебут Л.Г., Безносков Д.С. Ассертивность и толерантность в межкультурном взаимодействии // Социальная психология и общество. 2017. Т. 8. № 3. С. 8—19.

9. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. М.: Бахрах-М, 2011. 672 с.
10. Силина О.В. Структура границ Я у детей 2—10 лет // Социальная психология и общество. 2016. Т. 7. № 4. С. 83—98.
11. Смит М. Дж. Тренинг уверенности в себе: Комплекс упражнений для развития уверенности. М.: Речь, 2002. 254 с.
12. Филиппова Е.В., Пивненко Т.В. Исследование игры детей дошкольного возраста с проблемами в общении // Психологическая наука и образование, 2010. № 3. С. 80—88.
13. Хохлова Е.В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков ассертивного поведения студентов вуза: Дисс. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2008. 220 с.
14. Хухлаева О.В. Коррекция социальных страхов у младших школьников // Актуальные проблемы психологического знания. 2016. № 2 (39). С. 124—129.
15. Шамшикова Е.О. Нарциссические корреляты психологического пространства личности: Дисс. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2010. 252 с.
16. Шейнов В.П. Взаимосвязи ассертивности с психологическими и социально-психологическими характеристиками личности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 2. С. 147—161.
17. Шейнов В.П. Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // Вопросы психологии. 2014. № 2. С. 107—116.
18. Шейнов В.П. Ассертивное поведение: преимущества и восприятие // Современная зарубежная психология. 2014. № 2. С. 107—120.



## Research on the Relationship between Formation of Psychological Boundaries and Assertiveness in Primary School Children

**Bogolyubskaya L.A.\***,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
bogolyubskaya@bk.ru*

**Khukhlaeva O.V.\*\***,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
huhlaevaolga@mail.ru*

The article presents results of a study on the relationship between the level of formation of psychological boundaries and the development of assertiveness in primary school children. The authors review the main Russian and foreign theoretical concepts of assertive behavior and identify the key aspects of the phenomenon of psychological boundaries in modern psychology. The study involved 165 schoolchildren of 3rd and 4th classes. The following research techniques were applied: N. Brown's Personal Boundaries technique, V. Sheinov's Test of Assertiveness, and the Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. The study revealed the correlation between psychological boundaries and patterns of behavior in a conflict situation as well as with assertiveness skills in schoolchildren. The results of the study suggest that the development of assertiveness will have a positive impact on the development of autonomy and the formation of healthy psychological boundaries in primary school children, increase their self-confidence and contribute to the development of the ability to cope with difficult life situations, including conflicts.

**Keywords:** psychological boundaries, conflict behavior, assertiveness, assertive behavior, social fears, primary school children.

### References

1. Bichenkova O.E., Bogatyreva O.A., Plyusnin Y.M. Prostranstvennoe povedenie i sotsial'nyi status rebenka v gruppe [Spatial behavior and social status of the child in the group]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1993, no. 2, pp. 106—116. (In Russ.).
2. Bogolyubskaya L.A. Osobennosti psikhologicheskikh granits mladshikh shkol'nikov s sotsial'nymi strakhami v polikul'turnom klasse [Elektronnoe izdanie] [Features of psychological boundaries of primary schoolchildren with social fears in a multicultural class]. In Aleksandrov E.A. (ed.), *Etnokul'turnoe obrazovanie v sovremennom mire: Sb. nauch. Statei po materialam Vserossiiskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii «Etnokul'turnoe obrazovanie v sovremennom mire» a [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference «Ethnocultural Education in the Modern World»]*. Moscow: Pero Publ., 2017, pp. 56—61. (In Russ.).
3. Malkina-Pykh I.G. Psikhosomatika. Spravochnik prakticheskogo psikhologa [Psychosomatics. A Handbook of a practical psychologist]. Moscow: EKSMO Publ., 2005. 960 p. (In Russ.).
4. Martsinkovskaya T.D. Psikhologicheskie granitsy: istoriya i sovremennoe sostoyanie [Psychological boundaries: history and current state]. *Mir psikhologii [World of psychology]*, 2008, no. 3, pp. 55—61. (In Russ.).

### For citation:

Bogolyubskaya L.A., Khukhlaeva O.V. Research on the Relationship between Formation of Psychological Boundaries and Assertiveness in Primary School Children. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 42—49. doi: 10.17759/pse.2019240103 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Bogolyubskaya Lyudmila Aleksandrovna, Psychologist, School of Law & Economics; PhD Student, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: bogolyubskaya@bk.ru

\*\* Khukhlaeva Olga Vladimirovna, PhD in Pedagogics, PhD in Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: huhlaevaolga@mail.ru

5. Nartova-Bochaver S.K. Psikhologicheskoe prostranstvo lichnosti: Monografiya [Psychological space of the person]. Moscow: Prometei Publ., 2005. 312 p. (In Russ.).
6. Pivnenko T.V. Psikhologicheskie granitsy Ya v igre detei, ne prinimaemykh sverstnikami: Diss. kand. psikhol. nauk [Psychological boundaries of I in the game of children that are not accepted by their peers. Ph. D. (Psychology) Diss.]. Moscow, 2008. 166 p. (In Russ.).
7. Popova I.V. Assertivnost' podrostkov s normal'nym i zaderzhannym razvitiem i pedagogov v razlichnykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [Assertiveness of adolescents with normal and delayed development and teachers in various educational institutions]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural Historical Psychology], 2010, no. 2, pp. 55—60. (In Russ. abstr. in Engl.).
8. Pochebut L.G., Beznosov D.S. Assertivnost' i tolerantnost' v mezhkul'turnom vzaimodeistvii [Assertiveness and tolerance in intercultural interaction]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2017. Vol. 8, no. 3, pp. 8—19. (In Russ. abstr. in Engl.).
9. Raigorodskii D.Ya. Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy [Practical psychodiagnostics]. Moscow: Bakhrakh-M Publ., 2011. 672 p.
10. Silina O.V. Struktura granits Ya u detei 2—10 let [The structure of the boundaries of Me of children 2—10 years of age]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society], 2016, Vol. 7, no. 4, pp. 83—98. (In Russ. abstr. in Engl.).
11. Smith M.J. Trening uverennosti v sebe: Kompleks uprazhnenii dlya razvitiya uverennosti [Self-confidence training]. Moscow: Rech' Publ., 2002. 254 p. (In Russ.).
12. Filippova E.V., Pivnenko T.V. Issledovanie igry detei doskol'nogo vozrasta s problemami v obshchenii [Research of game of preschool children with problems in communication]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2010, no. 3, pp. 80—88. (In Russ. abstr. in Engl.).
13. Khokhlova E.V. Konstruktivnaya agressivnost' v formirovaniy navykov assertivnogo povedeniya studentov vuza: Diss. kand. psikhol. nauk [Constructive aggressiveness in the formation of skills of assertive behavior of university students. Ph. D. (Psychology) Diss.]. Nizhniy Novgorod, 2008. 220 p.
14. Khukhlaeva O.V. Korrektsiya sotsial'nykh strakhov u mladshikh shkol'nikov [Correction of social fears of primary schoolchildren]. *Aktual'nye problem psikhologicheskogo znaniya* [Actual problems of psychological knowledge], 2016, no. 2 (39), pp. 124—129. (In Russ.).
15. Shamshikova E.O. Nartsissicheskie korrelyaty psikhologicheskogo prostranstva lichnosti: Diss. kand. psikhol. nauk [Narcissistic correlates of psychological space of personality. Ph. D. (Psychology) Diss.]. Novosibirsk, 2010. 252 p. (In Russ.).
16. Sheinov V.P. Vzaimosvyazi assertivnosti s psikhologicheskimi i sotsial'no-psikhologicheskimi kharakteristikami lichnosti [Relationship between assertiveness with psychological and socio-psychological characteristics of the personality]. *Vestnik RUDN. Seriya: Psikhologiya i pedagogika* [Vestnik RUDN. Series: Psychology and Pedagogy], 2018. Vol. 15, no. 2, pp. 147—161.
17. Sheinov V.P. Razrabotka testa assertivnosti, udovletvoryayushchego trebovaniyam nadezhnosti i validnosti [Development test assertiveness that meets the requirements of reliability and validity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2014, no. 2, pp. 107—116.
18. Sheinov V.P. Assertivnoe povedenie: preimushchestva i vospriyatie [Assertive behavior: advantages and perception]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [Modern Foreign Psychology], 2014, no. 2, pp. 107—120. (In Russ. abstr. in Engl.). 2010

# Design and Validation of the «Adolescents' Readiness for Independent Living» Questionnaire: Assessment and Development of Life Skills

**Shinina T.V.\***,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
shininatv78@gmail.com

**Mitina O.V.\*\***,

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
omitina@inbox.ru

Designing a model of autonomy development for adolescents is an important aspect of the research. The article describes the process of Designing and validating the «Adolescents' Readiness for Independent Living» questionnaire. The «Adolescents' Readiness for Independent Living» questionnaire is an adaptation of the Ansell-Casey Life Skills Assessment (ACLSA) Youth 4 — Version 4.0 [32]. A distinctive feature of the modified questionnaire is the use of a series of focus groups with adolescents attending residential institutions and the formulation of questions that allow us to measure the independence of adolescents in Russia. The questionnaire is based on the concept of hardiness, according to which life skills promote the socialization of adolescents into the world of «adulthood» and uncertainty. An empirical study assessed adolescents' readiness for independent living; it was conducted in Moscow and the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug, with a total sample size of (N = 179) respondents, 76 of them boys, 103 girls, and with an average age of 17 years. Two-factor analysis of variance was used for further analysis. Gender and place of residence (with the family or at board-

## For citation:

Shinina T.V., Mitina O.V. Design and Validation of the «Adolescents' Readiness for Independent Living» Questionnaire: Assessment and Development of Life Skills. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 50—58. doi: 10.17759/pse.2019240104 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* *Shinina Tatyana Valeryevna*, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor, Department of the Neuro and Pathopsychology of Development, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: ShininaTV78@gmail.com

\*\* *Mitina Olga Valentinovna*, Ph.D. in Psychology, Leading scientific fellow, Department of psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: omitina@inbox.ru

ing school) were taken as independent dichotomous variables. The scores for each scale were the dependent variables. The reliability of the questionnaire was demonstrated, as well as its construct validity and convergent validity. Recommendations are made for researchers working or planning to work with adolescent samples.

**Keywords:** uncertainty, adolescence, hardiness, scale of readiness for independent living.

## Introduction

Today's challenges accentuate the shift in age demarcations and the longer duration of adolescence [15; 17; 18; 21].

Adolescents are growing up in new circumstances, such that adults do not have a clear picture of what teenagers should be like today and what is most important for them to develop in the new landscape of life [19]. International researchers point out the importance of developing life skills in adolescents. Building «life design» as a lifelong, comprehensive, contextual, and proactive process of forming the adolescent's identity through development of life skills [27; 28; 29; 30; 31; 33; 34].

The modern landscape of life is changing, and it is important for today's adolescents to be prepared for a new pace of life under the conditions of uncertainty that affect all aspects of the life today of «a changing personality in a changing world» [1; 2]. The phenomenon of uncertainty is under review by researchers in Russia and abroad; uncertainty is the defining element of culture, it is not the development of the personality that is affected, and that is why it becomes an important factor in the formation of modern theories of personality.

Modern researchers are searching for the personal characteristics of adolescents that are responsible for successful adaptation and coping with life's difficulties. In Russian psychology, the concept of personality potential is presented as an integral characteristic of personal maturity; a principal phenomenon of personal maturity is self-determination of the personality, as is the phenomenon of personality potential [4; 7; 9; 12], with the opportunity for optimal experiences in the process of personal development in the life trajectory [25]. Readiness for independent life highlights the predictors of coping behavior in a situation of uncertainty when an adolescent enters adulthood [10]. A self-activating personality that

can become more resilient in social groups contributes to creative problem solving, helps people to access alternative cognitions, and generates creative ideas [26]. The concept of resilience of the personality is of great practical significance, since resilience protects the personality from disintegration and personality disorders, and it creates the basis for internal harmony, complete mental health, and high performance. Disintegration of the personality is understood as the loss of the organizing role of the highest level of the psyche in regulation of behavior and activity, the breakdown of the hierarchy of life meanings, values, motives, and goals. The individual's psychological resilience directly determines his or her vitality, mental and somatic health [11].

The social order orients the institutions of socialization to the upbringing and education of successful adolescents who can set goals, make decisions, take responsibility, and engage in lifelong education and personal development. Analyzing the life journey of adolescents, we can discuss the influence of various negative factors on the development of their personality potential [8]. The adolescent's readiness for independent living cannot be viewed apart from the family, the peer environment, and analysis of the youth's development situation. In our research, when studying the adolescent's development of life skills, we rely on a systems approach, which assumes the family's influence on the child as a system in the relationship of all systemic components and factors, when the behavior of one family member inevitably causes a reaction from other members [3; 5; 6; 14; 16; 20].

The focus of our research independently managing their own lives. The readiness for independence is an important priority for keeping one's balance in the adult world. This value is fully consistent with adolescents' solution of age-specific problems and indicates the need for autonomy and independence.

## Design

The article describes the process of elaborating design and validating the «Adolescents' Readiness for Independent Living» questionnaire. The questionnaire is based on the concept of hardiness, according to which life skills promote the socialization of adolescents into the world of «adulthood» and uncertainty. The questionnaire identifies seven scales: 1) readiness for independent living in an apartment of one's own; 2) behavior in extreme situations; 3) financial literacy; 4) readiness to lead a healthy lifestyle; 5) social communication; 6) readiness for self-education; 7) vocational orientation.

We adapted the technique of the Ansell-Casey Life Skills Assessment (ACLSA) Youth 4 — Version 4.0 [32] and the Independent Living Preparedness Questionnaire National Survey of Child and Adolescent Wellbeing.

We used the questionnaire developed by the authors, «Adolescents' Readiness for Independent Living» and structured observation [22; 23; 24; 35; 36; 37].

**The objective of the research** is to determine adolescents' and young adults' readiness for independent living, depending on their educational environment, by means of the questionnaire developed by the authors.

The main goal of the research was approbation and validization of the technique; finding out the working and non-working points in it and designing the final version of the technique with a good validity and a high reliability — concordance of the scales as a result.

To improve the validity — concordance of the scales of the technique we kept the technique structure and revised the points in every scale [13]. We adapted nine statements in each scale. Those statements concerned the specifics of the cultural-historical process: teaching children, place of residence, self-care.

The duration of the study is 1 meeting (from 1 hour to 1 hour and 20 minutes). In this article we discuss the results of the «Adolescents' Readiness for Independent Living» questionnaire, which is comprised of 7 scales (63 questions). There are three possible answers for each question: 1) «not true of me»; 2) «somewhat true of me»; 3) «describes me perfectly».

Research question: How does the social environment affect adolescents' readiness for independent living?

Three groups of adolescents participated:

Group 1 — adolescents raised in their families;

Group 2 — adolescents with a family who live at a boarding school;

Group 3 — orphaned adolescents who are graduates of boarding schools.

An empirical study to assess adolescents' readiness for independent living was conducted in Moscow (M) and in the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug (YNAO). Total sample size (N = 179) respondents, including 76 boys, 103 girls.

Table 1  
**Distribution of Respondents by Groups**

Social environment	Gender		Total
	girls	boys	
In the family (YNAO)	42	32	74
At boarding school (YNAO)	34	26	60
Orphans (M)	27	18	45
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>76</b>	<b>179</b>

**Research context.** The first group of respondents, those living «in the family», are leaders in the Yamalo-Nenets Autonomous Okrug; they are active in regional events, prepare and implement projects in the region with their peers and discuss the results in civil youth forums, and belong to public associations. These adolescents are raised in the family environment. The study was conducted under the auspices of the «I'm Young» educational youth forum in the city of Noyabrsk; 74 people took part; the sample was balanced by age and gender (42 girls and 32 boys). The sample parameters allow comparison of the results.

Second group, «at boarding school». The respondents came from the Vasily Davydov Yamal Boarding School, the largest boarding school in Russia in number of pupils and boarders. It is located in the village of Yar-Sale, in the Yamal-sky district, just outside the Arctic Circle in the Yamal-Nenets Autonomous Okrug, with difficult air and land transport connections to the nearest population centers. The adolescents who are boarders there are children of tundra-dwellers. The particular feature of the sample is that children and

adolescents who have lived in the tundra all their lives have their own housekeeping duties in their family's tent and actively help their Nenets parents with reindeer herding. Often parents do not want to send their children to a boarding school because they end up separated from the family, from their traditional national culture, and get into an environment that is completely alien to them. And there is also the difficulty that the children and adolescents end up with a «broken» system of values. In the family, they are raised to be independent from early childhood and have clear jobs, but when they enter boarding school, the social context of their development changes drastically; the issue becomes what the adult caregivers do for them, and they have no jobs themselves except compulsory educational activities. These «swings in values regarding independence» served as the subject for an empirical study of the distinctive features of socialization, with a total of 60 people (34 girls and 26 boys).

The third group, «orphans». The respondents are «social orphans» (their parents are alive but cannot or do not want to raise them) who live in

Moscow residential institutions; they totaled 45 people, 27 girls and 18 boys, who at various ages have faced a difficult family situation. The family could not cope with problems that had arisen (alcoholism, drug addiction, getting into sects), as a result of which it was recognized that the situation was dangerous to the children's lives and health. With living parents, the children are placed in residential social institutions. Such children have a very high level of anxiety, have not formed emotional attachments, and are wary of the group's caregivers. As a rule, when forming relationships with the opposite sex, they have not established personal boundaries and have difficulties in building an independent life. It should be noted that this group of subjects was the least motivated to participate in the study.

### Results

Below are descriptive statistics of the respondents' answers by sample: adolescents raised in their families («family»), at a boarding school («boarding school»), and adolescent orphans («orphan») on each scale.

Table 2

### Descriptive Statistics of Responses to the Questionnaire Items in the Different Samples

Scale 1. Readiness for independent living in one's own apartment									
Item	sample	girls			boys			φ	significance
		variants of answers							
		1	2	3	1	2	3		
1. I often eat fast food (chips, crackers, a bun with sausage, etc.).*1	family	0.45	0.45	0.10	0.69	0.25	0.06	0.235	0.129
	boarders	0.35	0.50	0.15	0.50	0.42	0.08	0.162	0.455
	orphans	0.56	0.37	0.07	0.35	0.53	0.12	0.198	0.422
2. I iron my clothes.	family	0.07	0.10	0.83	0.06	0.34	0.59	0.307	<b>0.030</b>
	boarders	0.00	0.29	0.71	0.15	0.31	0.54	0.313	0.053
	orphans	0.00	0.37	0.63	0.12	0.47	0.41	0.314	0.114
3. I usually follow recipes when I cook.	family	0.17	0.55	0.29	0.28	0.56	0.16	0.181	0.296
	boarders	0.12	0.59	0.29	0.46	0.38	0.15	0.387	<b>0.011</b>
	orphans	0.04	0.67	0.30	0.31	0.50	0.19	0.385	<b>0.041</b>
4. I know how to repair clothes (sew on buttons, mend a hole, etc.).	family	0.02	0.19	0.79	0.06	0.16	0.78	0.103	0.673
	boarders	0.00	0.09	0.91	0.15	0.46	0.38	0.569	0.000
	orphans	0.11	0.22	0.67	0.12	0.41	0.47	0.211	0.377
5. I know how to make a house or a room comfortable.	family	0.00	0.14	0.86	0.00	0.38	0.63	-0.268	<b>0.021</b>
	boarders	0.03	0.15	0.82	0.00	0.46	0.54	0.356	<b>0.022</b>
	orphans	0.04	0.26	0.70	0.06	0.47	0.47	0.234	0.301

\*1 reverse items are marked

6. I wash my dishes after eating.	family	0.02	0.21	0.76	0.00	0.31	0.69	0.146	0.453
	boarders	0.00	0.12	0.88	0.27	0.35	0.38	0.550	0.000
	orphans	0.00	0.11	0.89	0.00	0.18	0.82	-0.093	0.538
7. I know how to keep my apartment or room tidy.	family	0.05	0.14	0.81	0.06	0.28	0.66	0.179	0.307
	boarders	0.03	0.00	0.97	0.04	0.23	0.73	0.384	<b>0.012</b>
	orphans	0.00	0.19	0.81	0.06	0.18	0.76	0.192	0.444
8. I wash my own clothes.	family	0.05	0.21	0.74	0.13	0.38	0.50	0.250	0.099
	boarders	0.03	0.12	0.85	0.27	0.46	0.27	0.595	0.000
	orphans	0.07	0.15	0.78	0.12	0.24	0.65	0.143	0.638
9. I cook hot meals.	family	0.02	0.19	0.79	0.03	0.41	0.56	0.242	0.115
	boarders	0.03	0.35	0.62	0.42	0.35	0.23	0.522	0.000
	orphans	0.04	0.19	0.78	0.12	0.41	0.47	0.318	0.108
<b>Scale 2. Behavior in extreme situations</b>									
		girls			boys			φ	significance
Item	sample	variants of answers							
		1	2	3	1	2	3		
1. I know how to give first aid to myself and others.	family	0.10	0.52	0.38	0.13	0.38	0.50	0.148	0.445
	boarders	0.09	0.32	0.59	0.12	0.73	0.15	0.446	<b>0.003</b>
	orphans	0.07	0.48	0.44	0.20	0.40	0.40	0.187	0.479
2. I know how to call an ambulance.	family	0.00	0.10	0.90	0.03	0.06	0.91	0.145	0.460
	boarders	0.06	0.18	0.76	0.08	0.15	0.77	0.044	0.943
	orphans	0.04	0.11	0.85	0.07	0.33	0.60	0.288	0.175
3. I know what to do in case of fire.	family	0.00	0.21	0.79	0.00	0.06	0.94	0.211	0.069
	boarders	0.03	0.18	0.79	0.08	0.15	0.77	0.110	0.697
	orphans	0.00	0.04	0.96	0.00	0.27	0.73	-0.340	<b>0.028</b>
4. I can help a friend when he is in trouble.	family	0.00	0.05	0.95	0.00	0.06	0.94	-0.033	0.779
	boarders	0.00	0.12	0.88	0.00	0.19	0.81	-0.104	0.422
	orphans	0.00	0.19	0.81	0.00	0.33	0.67	-0.167	0.280
5. If the door to my room slams shut. I will look for a solution myself.	family	0.07	0.33	0.60	0.00	0.31	0.69	0.186	0.279
	boarders	0.00	0.24	0.76	0.04	0.15	0.81	0.175	0.400
	orphans	0.11	0.48	0.41	0.00	0.47	0.53	0.219	0.366
6. I know what to do when I lose my wallet.	family	0.12	0.33	0.55	0.06	0.31	0.63	0.106	0.662
	boarders	0.12	0.38	0.50	0.08	0.31	0.62	0.118	0.658
	orphans	0.15	0.22	0.63	0.20	0.40	0.40	0.226	0.341
7. I know what to do when a hurricane or a blizzard starts.	family	0.12	0.33	0.55	0.06	0.22	0.72	0.177	0.315
	boarders	0.12	0.35	0.53	0.15	0.27	0.58	0.094	0.767
	orphans	0.07	0.41	0.52	0.20	0.20	0.60	0.251	0.266
8. I know what to do when I need to call for help. but I don't have a phone.	family	0.12	0.26	0.62	0.00	0.22	0.78	0.250	0.098
	boarders	0.21	0.38	0.41	0.15	0.27	0.58	0.164	0.446
	orphans	0.11	0.15	0.74	0.07	0.33	0.60	0.219	0.364
9. I know what to do when I've lost my passport.	family	0.05	0.07	0.88	0.06	0.13	0.81	0.099	0.696
	boarders	0.03	0.29	0.68	0.08	0.12	0.81	0.230	0.204
	orphans	0.12	0.08	0.81	0.07	0.13	0.80	0.115	0.762

<b>Scale 3. Financial literacy</b>									
Item	sample	girls			boys			φ	significance
		variants of answers							
		1	2	3	1	2	3		
1. I know how to plan my daily budget.	family	0.19	0.38	0.43	0.13	0.59	0.28	0.211	0.192
	boarders	0.09	0.53	0.38	0.27	0.46	0.27	0.245	0.166
	orphans	0.11	0.48	0.41	0.12	0.53	0.35	0.055	0.936
2. I save money.	family	0.14	0.52	0.33	0.16	0.31	0.53	0.220	0.166
	boarders	0.09	0.24	0.68	0.12	0.46	0.42	0.260	0.133
	orphans	0.19	0.44	0.37	0.12	0.35	0.53	0.160	0.570
3. I know where to buy things at the best price.	family	0.12	0.33	0.55	0.16	0.38	0.47	0.082	0.780
	boarders	0.03	0.35	0.62	0.08	0.42	0.50	0.142	0.545
	orphans	0.07	0.30	0.63	0.06	0.71	0.24	0.407	<b>0.026</b>
4. I use discounts, coupons.	family	0.14	0.38	0.48	0.22	0.44	0.34	0.142	0.473
	boarders	0.32	0.41	0.26	0.54	0.35	0.12	0.239	0.179
	orphans	0.04	0.54	0.42	0.35	0.47	0.18	0.438	<b>0.016</b>
5. I can compare prices and buy at a good price.	family	0.14	0.26	0.60	0.13	0.38	0.50	0.121	0.581
	boarders	0.06	0.38	0.56	0.15	0.42	0.42	0.180	0.380
	orphans	0.04	0.26	0.70	0.12	0.53	0.35	0.349	0.069
6. I have a credit card.	family	0.60	0.05	0.36	0.59	0.03	0.38	0.043	0.934
	boarders	0.79	0.09	0.12	0.73	0.08	0.19	0.104	0.724
	orphans	0.70	0.15	0.15	0.88	0.12	0.00	0.262	0.221
7. I economize on electricity and water.	family	0.26	0.38	0.36	0.25	0.50	0.25	0.131	0.528
	boarders	0.09	0.35	0.56	0.08	0.50	0.42	0.149	0.514
	orphans	0.11	0.52	0.37	0.06	0.47	0.47	0.118	0.734
8. I know where and when to pay utility bills.	family	0.14	0.33	0.52	0.13	0.25	0.63	0.104	0.672
	boarders	0.38	0.32	0.29	0.50	0.27	0.23	0.118	0.658
	orphans	0.07	0.19	0.74	0.29	0.18	0.53	0.297	0.143
9. I write a grocery list when I go to the store.	family	0.21	0.45	0.33	0.47	0.34	0.19	0.275	0.061
	boarders	0.24	0.32	0.44	0.58	0.19	0.23	0.349	<b>0.026</b>
	orphans	0.26	0.26	0.48	0.47	0.35	0.18	0.314	0.114
<b>Scale 4. Readiness to lead a healthy lifestyle</b>									
Item	sample	girls			boys			φ	significance
		variants of answers							
		1	2	3	1	2	3		
1. I know two signs of pregnancy.	family	0.05	0.31	0.64	0.28	0.19	0.53	0.331	<b>0.017</b>
	boarders	0.26	0.47	0.26	0.81	0.08	0.12	0.547	0.000
	orphans	0.15	0.19	0.67	0.47	0.29	0.24	0.437	<b>0.015</b>
2. I know where the clinic is.	family	0.00	0.00	1.00	0.03	0.03	0.94	0.191	0.260
	boarders	0.00	0.03	0.97	0.00	0.08	0.92	-0.108	0.403
	orphans	0.00	0.11	0.89	0.00	0.29	0.71	-0.231	0.125
3. I can identify the signs of drug use in my peers.	family	0.12	0.38	0.50	0.13	0.25	0.63	0.141	0.478
	boarders	0.62	0.18	0.21	0.62	0.15	0.23	0.038	0.957
	orphans	0.15	0.41	0.44	0.29	0.41	0.29	0.196	0.428



4. I take a shower every day.	family	0.05	0.05	0.90	0.03	0.22	0.75	0.260	0.082
	boarders	0.03	0.44	0.53	0.19	0.58	0.23	0.359	<b>0.021</b>
	orphans	0.00	0.11	0.89	0.06	0.31	0.63	0.333	0.092
5. I brush my teeth every morning and evening.	family	0.02	0.24	0.74	0.03	0.25	0.72	0.028	0.972
	boarders	0.00	0.15	0.85	0.00	0.23	0.77	-0.107	0.406
	orphans	0.00	0.04	0.96	0.06	0.31	0.63	0.445	<b>0.014</b>
6. I think about how food affects my health.	family	0.05	0.38	0.57	0.13	0.22	0.66	0.204	0.213
	boarders	0.00	0.41	0.59	0.15	0.38	0.46	0.308	0.058
	orphans	0.07	0.26	0.67	0.18	0.41	0.41	0.258	0.232
7. I do sports.	family	0.07	0.38	0.55	0.03	0.22	0.75	0.210	0.197
	boarders	0.06	0.26	0.68	0.00	0.19	0.81	0.192	0.332
	orphans	0.19	0.52	0.30	0.12	0.47	0.41	0.131	0.686
8. I get enough sleep.	family	0.21	0.52	0.26	0.28	0.47	0.25	0.078	0.797
	boarders	0.21	0.47	0.32	0.19	0.35	0.46	0.147	0.524
	orphans	0.37	0.44	0.19	0.24	0.35	0.41	0.251	0.250
9. I use various personal hygiene products	family	0.02	0.10	0.88	0.03	0.13	0.84	0.054	0.898
	boarders	0.09	0.29	0.62	0.23	0.54	0.23	0.389	<b>0.011</b>
	orphans	0.00	0.04	0.96	0.00	0.18	0.82	-0.236	0.117

#### Scale 5. Social communication

Item	sample	girls			boys			φ	significance
		variants of answers							
		1	2	3	1	2	3		
1. I share my thoughts and feelings with others in my social networks.	family	0.31	0.55	0.14	0.44	0.50	0.06	0.164	0.372
	boarders	0.29	0.50	0.21	0.38	0.38	0.23	0.118	0.657
	orphans	0.48	0.37	0.15	0.27	0.53	0.20	0.210	0.396
2. I ask for help from two or more adults.	family	0.17	0.45	0.38	0.22	0.47	0.31	0.083	0.774
	boarders	0.09	0.38	0.53	0.23	0.42	0.35	0.229	0.206
	orphans	0.11	0.56	0.33	0.13	0.60	0.27	0.071	0.900
3. Friends can ask me for help.	family	0.00	0.05	0.95	0.00	0.16	0.84	-0.184	0.114
	boarders	0.03	0.26	0.71	0.04	0.27	0.69	0.026	0.980
	orphans	0.04	0.15	0.81	0.00	0.40	0.60	0.298	0.155
4. I am pleased with the number of my friends.	family	0.10	0.12	0.79	0.09	0.19	0.72	0.096	0.712
	boarders	0.03	0.09	0.88	0.04	0.08	0.88	0.031	0.971
	orphans	0.00	0.26	0.74	0.07	0.27	0.67	0.211	0.391
5. I have more friends on the Internet than in real life.*	family	0.60	0.19	0.21	0.63	0.19	0.19	0.035	0.955
	boarders	0.29	0.38	0.32	0.54	0.23	0.23	0.249	0.156
	orphans	0.56	0.33	0.11	0.67	0.20	0.13	0.141	0.657
6. I know how to get to know people and make friends.	family	0.00	0.29	0.71	0.00	0.19	0.81	0.113	0.329
	boarders	0.09	0.18	0.74	0.08	0.54	0.38	0.386	<b>0.012</b>
	orphans	0.11	0.33	0.56	0.13	0.40	0.47	0.085	0.858
7. I can get feedback from an adult without being annoyed.	family	0.05	0.19	0.76	0.00	0.22	0.78	0.147	0.448
	boarders	0.09	0.53	0.38	0.19	0.38	0.42	0.179	0.383
	orphans	0.00	0.26	0.74	0.07	0.53	0.40	0.366	0.060

8. I know how to engage safely on social networks.	family	0.05	0.36	0.60	0.00	0.31	0.69	0.159	0.392
	boarders	0.12	0.47	0.41	0.19	0.46	0.35	0.109	0.699
	orphans	0.04	0.42	0.54	0.07	0.40	0.53	0.064	0.920
9. In my real life there is an adult I would like to be like.	family	0.17	0.26	0.57	0.19	0.16	0.66	0.127	0.550
	boarders	0.12	0.24	0.65	0.19	0.35	0.46	0.186	0.353
	orphans	0.30	0.30	0.41	0.53	0.20	0.27	0.234	0.317

#### Scale 6. Readiness for self-education

Item	sample	girls			boys			φ	significance
		variants of answers							
		1	2	3	1	2	3		
1. I know how to behave properly in class.	family	0.00	0.19	0.81	0.06	0.25	0.69	0.211	0.194
	boarders	0.06	0.41	0.53	0.08	0.54	0.38	0.144	0.538
	orphans	0.04	0.37	0.59	0.00	0.53	0.47	0.185	0.489
2. I understand how to behave during an exam.	family	0.02	0.07	0.90	0.00	0.19	0.81	0.200	0.228
	boarders	0.00	0.00	1.00	0.00	0.15	0.85	-0.306	<b>0.018</b>
	orphans	0.00	0.11	0.89	0.00	0.20	0.80	-0.122	0.430
3. I can get advice from my teachers on issues that are interesting to me.	family	0.07	0.33	0.60	0.13	0.31	0.56	0.091	0.738
	boarders	0.09	0.12	0.79	0.04	0.31	0.65	0.245	0.165
	orphans	0.26	0.33	0.41	0.27	0.53	0.20	0.229	0.333
4. I thank the teachers for help at school.	family	0.00	0.02	0.98	0.03	0.09	0.88	0.207	0.206
	boarders	0.03	0.12	0.85	0.04	0.23	0.73	0.155	0.486
	orphans	0.11	0.07	0.81	0.00	0.40	0.60	0.427	<b>0.022</b>
5. I know how to work in a team.	family	0.00	0.12	0.88	0.03	0.16	0.81	0.147	0.450
	boarders	0.03	0.32	0.65	0.04	0.27	0.69	0.061	0.893
	orphans	0.11	0.44	0.44	0.00	0.40	0.60	0.228	0.337
6. I can ask my teacher for help.	family	0.07	0.21	0.71	0.03	0.16	0.81	0.122	0.578
	boarders	0.09	0.18	0.74	0.08	0.54	0.38	0.386	<b>0.012</b>
	orphans	0.11	0.19	0.70	0.20	0.20	0.60	0.129	0.705
7. I like what I am doing at school.	family	0.02	0.31	0.67	0.03	0.16	0.81	0.177	0.313
	boarders	0.06	0.21	0.74	0.08	0.46	0.46	0.286	0.086
	orphans	0.19	0.44	0.37	0.08	0.54	0.38	0.146	0.653
8. I feel a sense of purpose in class.	family	0.02	0.31	0.67	0.03	0.19	0.78	0.139	0.491
	boarders	0.09	0.47	0.44	0.15	0.54	0.31	0.151	0.506
	orphans	0.12	0.62	0.27	0.23	0.31	0.46	0.291	0.191
9. I am a disciplined student.	family	0.00	0.19	0.81	0.03	0.28	0.69	0.177	0.313
	boarders	0.03	0.29	0.68	0.08	0.50	0.42	0.257	0.138
	orphans	0.08	0.46	0.46	0.15	0.38	0.46	0.126	0.734

#### Scale 7. Vocational orientation

Item	sample	girls			boys			φ	significance
		variants of answers							
		1	2	3	1	2	3		
1. I have acquired knowledge at school that will allow me to choose my job later on *1	family	0.14	0.48	0.38	0.22	0.41	0.38	0.104	0.672
	boarders	0.09	0.59	0.32	0.08	0.46	0.46	0.141	0.549
	orphans	0.11	0.52	0.37	0.29	0.53	0.18	0.272	0.197

2. I have the opportunity to discuss my plans for further education with teachers, employers, etc.	family	0.31	0.26	0.43	0.19	0.44	0.38	0.196	0.242
	boarders	0.21	0.44	0.35	0.42	0.35	0.23	0.237	0.184
	orphans	0.15	0.48	0.37	0.35	0.18	0.47	0.332	0.088
3. I have a supervisor (teacher, tutor) to whom I can turn on issues about my life.	family	0.29	0.38	0.33	0.38	0.22	0.41	0.174	0.325
	boarders	0.56	0.35	0.09	0.85	0.12	0.04	0.307	0.059
	orphans	0.23	0.35	0.42	0.29	0.41	0.29	0.131	0.691
4. I have job experience (summer counselor, at my parents' job).	family	0.12	0.31	0.57	0.03	0.22	0.75	0.207	0.205
	boarders	0.53	0.38	0.09	0.54	0.15	0.31	0.331	<b>0.037</b>
	orphans	0.38	0.31	0.31	0.35	0.47	0.18	0.184	0.484
5. I read literature that is interesting to me for my chosen occupation.	family	0.02	0.48	0.50	0.06	0.41	0.53	0.111	0.636
	boarders	0.18	0.41	0.41	0.38	0.35	0.27	0.239	0.181
	orphans	0.19	0.37	0.44	0.41	0.41	0.18	0.309	0.122
6. I am familiar with the requirements of the work that interests me.	family	0.02	0.19	0.79	0.06	0.13	0.81	0.126	0.558
	boarders	0.15	0.38	0.47	0.31	0.23	0.46	0.217	0.243
	orphans	0.11	0.37	0.52	0.19	0.25	0.56	0.145	0.636
7. I have a career plan.	family	0.17	0.38	0.45	0.16	0.34	0.50	0.048	0.919
	boarders	0.24	0.41	0.35	0.35	0.35	0.31	0.122	0.639
	orphans	0.33	0.30	0.37	0.06	0.53	0.41	0.336	0.083
8. I know how to compose a résumé.	family	0.17	0.29	0.55	0.13	0.25	0.63	0.081	0.785
	boarders	0.26	0.53	0.21	0.54	0.31	0.15	0.282	0.092
	orphans	0.12	0.62	0.27	0.18	0.53	0.29	0.100	0.807
9. I can name 2 people who are very important for me as contacts when I look for work.	family	0.29	0.33	0.38	0.19	0.44	0.38	0.130	0.537
	boarders	0.15	0.35	0.50	0.46	0.27	0.27	0.352	<b>0.024</b>
	orphans	0.46	0.35	0.19	0.59	0.29	0.12	0.133	0.684

**Analysis.** An analysis was carried out the same way for all the scales of the questionnaire. Between boys and girls living with their families, only one item was significantly different: a question about pregnancy, which is quite understandable. There are no significant differences among all the other points in the structure of the answers. Living at a boarding school or an orphanage leads to

large differences in responses. The girls' answers show their greater readiness for independent living.

We calculated Cronbach's alpha to verify the internal consistency of the questionnaire. Some statements that lower the level of consistency were excluded. In Table 3 such items were deleted before the reliability (consistency) indicators were calculated.

Table 3

### Scale Consistency Indicators

Scales	Cronbach's alpha	Number of items
Readiness for independent living in one's own apartment	0.718	9
Behavior in extreme situations	0.775	7
Financial literacy	0.730	8
Readiness to lead a healthy lifestyle	0.679	5
Social communication	0.604	8
Readiness for self-education	0.764	9
Vocational orientation	0.752	8

Two-factor analysis of variance was used for further analysis. Gender and place of residence (with the family or at boarding school) were taken as the independent dichotomous variables. The scores for each scale were the dependent variables. We compared only two of the samples, excluding the Moscow respondents, because the observed differences between them and the others could be interpreted not only on the basis of social status, but also that the respondents live in another region, one significantly different in its social aspect.

The figures below show the significance of differences in one of the factors, depending upon the value of the second factor.

The strength of the indicator readiness for independent living in one's own apartment, mea-

sured separately for boys and girls and depending on their place of residence, shows that this readiness is lower in the adolescents of both sexes who live at the boarding school compared to those who live with their families. For the girls, the difference is not significant, whereas for the boys the p-value = 0.07, so these differences are significant.

The strength of the indicator Behavior in Extreme Situations, measured separately for the boys and the girls and depending on their place of residence, shows that for girls, place of residence does not play a significant role, whereas for boys this readiness drops significantly when they live at the boarding school. It should be noted, however, that for the boys this indicator is significantly lower than for the girls, even for those who live with their families.

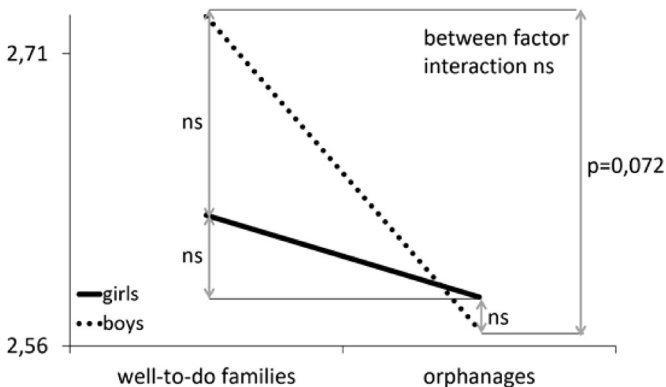


Fig 1. «Readiness for independent living in one's own apartment», depending on gender and place of residence

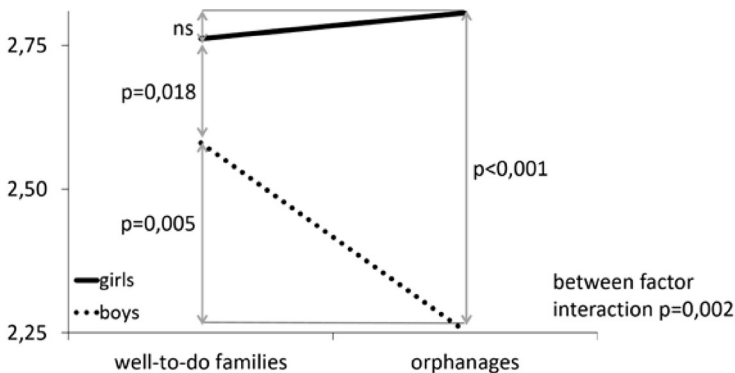


Fig 2. «Behavior in extreme situations», depending on gender and place of residence

The indicator financial literacy is similar to the previous case (Fig. 2). For the girls, the place of residence does not play a significant role, but for the boys this literacy is lower when they live at the boarding school. Thus, while the girls and boys who live with their families do not differ significantly in their financial literacy, the boys from the boarding school are much less financially literate than the girl.

The strength of the indicator readiness to lead a healthy lifestyle shows that such readiness is significantly lower in adolescents of both sexes living at boarding schools, compared with adolescents living with their families. But the indicator for the boys is significantly lower. Thus, while for adolescents living with their families, the difference between boys and girls is not significantly

expressed for this indicator, the boys living at boarding school rate significantly lower than the girls in the same situation.

The results for the scales of social communication (Fig. 5) and readiness for self-education (Fig. 6) are identical to the results described above (Fig. 4.). This indicator is lower in the adolescents of both sexes who live at the boarding school compared to those living with their families. But the indicator for the boys is significantly lower. Thus, for the adolescents living with their families, the difference between the boys and the girls is not significant for this indicator, whereas the boys living at boarding school score significantly lower than the girls in the same situation.

Vocational orientation shows that such readiness is significantly lower in the children of both

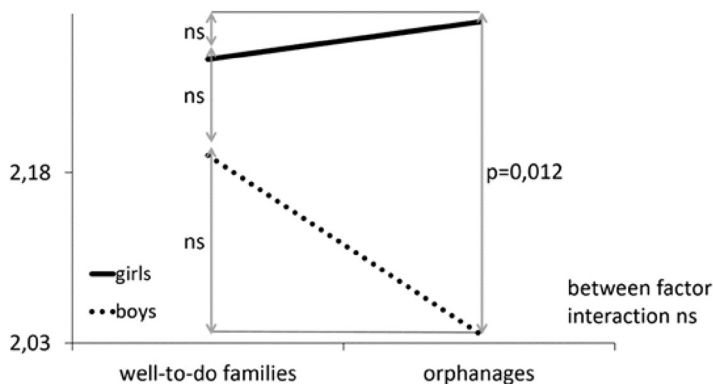


Fig 3. «Financial literacy», depending on gender and place of residence

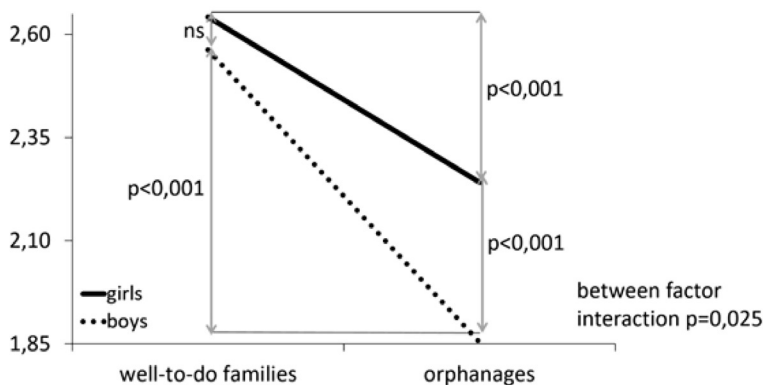


Fig 4. «Readiness to lead a healthy lifestyle», depending on gender and place of residence

sexes living at the boarding school, compared with the children living with their families. But the indicator for the boys is significantly lower. For children living with their families, the difference

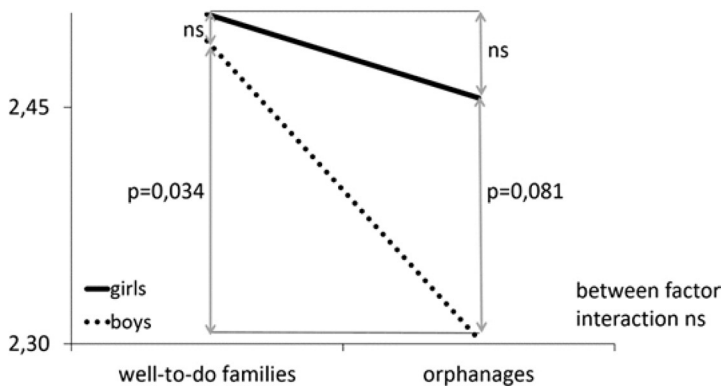


Fig 5. «Social communication», depending on gender and place of residence

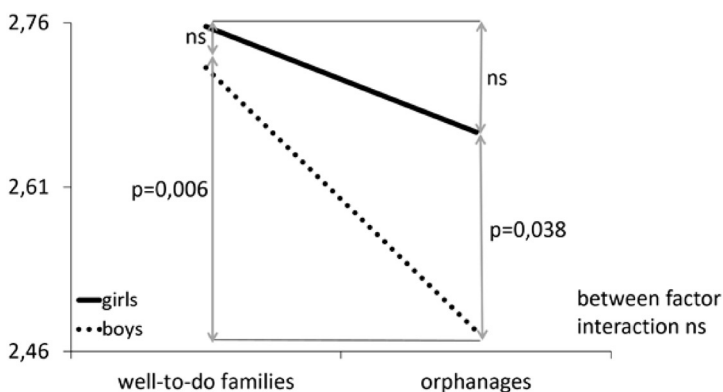


Fig 6. «Readiness for self-education», depending on gender and place of residence

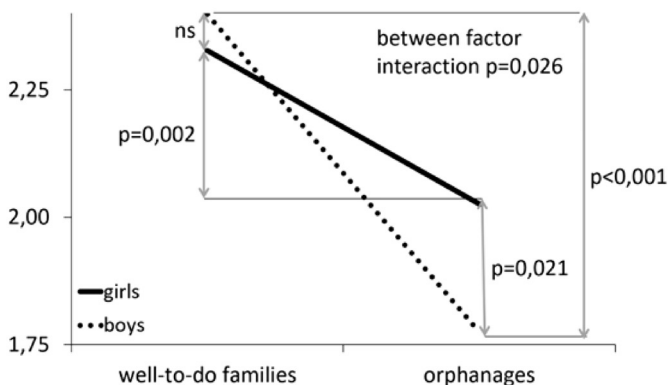


Fig 7. «Vocational orientation», depending on gender and place of residence

between the boys and the girls is not significant for this indicator, whereas the boys living at the boarding school score significantly lower than the girls in the same situation.

### Limitations

Qualitative research requires adolescent motivation to participate; 179 adolescents and young adults participated in the program and the assessment (3 adolescents declined to participate because «there was no time to meet and fill out the questionnaires»; 4 adolescents did not participate due to low motivation).

Important limitations of this study are the gender composition of the sample — the majority of respondents were girls — as well as the uneven age composition, ranging from 15 to 20 years, which suggests a need to balance the sample.

**Ethical aspects.** The study followed the following ethical principles:

1) informing the adolescents in a simple and accessible way about the goals, tasks, and research procedures, and obtaining their informed written consent to participate in the study;

2) confidentiality of information (all information reported by the adolescents during the assessment was obtained anonymously).

### Conclusion

The aim of the current research was improving psychometric indexes of the technique of evaluation of adolescents' readiness for independent living by revising the statements of each scale.

As a result, the new version of the questionnaire includes 63 statements representing seven spheres of life: 1) readiness for independent living in an apartment of one's own; 2) behavior in Extreme Situations; 3) financial literacy; 4) readiness to lead a healthy lifestyle; 5) social communication; 6) readiness for self-education; 7) vocational orientation. According to approbation results the final version contains 54 statements. We are going to continue the research in order to improve the psychometric indexes of the technique further.

Comparing the answers of a group of adolescents living at boarding school with the answers of those who live with their families, it was found that the girls differ significantly less between the

two groups than do the boys. It may be assumed that even at the boarding school, girls are taught to take care of themselves and others, whereas for boys, staying at the boarding school does more harm to the development of independence and the formation of an individual style of socialization. The results indicate that the distinctive features of the social situation of development and the social status of the participants in the study (adolescents raised in boarding school and adolescents raised in their families) affect the adolescent's readiness for independent living. The children living apart from the family, at boarding school, showed lower scores compared with the adolescents living with their families, which may be indicative of criterion validity.

Particularly interesting is that the adolescents from the two samples («family», «boarding school») have parents, unlike the third sample («orphans»). The only difference between them is that some live at boarding school, while others live at home. But the readiness for independent living of those who live at boarding school is significantly lower than those who live with their families. Furthermore, the boys displayed less readiness than the girls. The question arises: «How will the boys create their own families and how will they prepare the new generation for independent living?» Therefore, it seems to us important to develop and implement special programs for boarding schools. Such programs can be based on the diagnostic scales we have validated in our research: 1) readiness for independent living in one's own apartment; 2) behavior in extreme situations; 3) financial literacy; 4) readiness to lead a healthy lifestyle; 5) social communication; 6) readiness for self-education; 7) vocational orientation. Each of the proposed scales could be a separate program for the development of adolescents' life skills. We believe that the questionnaire we have developed provides a structure for educational programs to prepare adolescents for independent living.

In our study, the questionnaire was validated in two cities, which could affect its psychometric indicators when used in small cities; therefore, more extensive testing of this questionnaire is required, and assessment of its validity in different social situations of adolescent

development. The validation we conducted of the «Readiness for Independent Life» questionnaire made it evident that the scales are sufficiently consistent and can be used by specialists in various social, educational, and social organizations, offering the possibility of group interventions for adolescents.

The results of our study will be useful for parents who are raising adolescents and for specialists who work with parents and adolescents. This research necessitates expanding the sample and identifying additional factors that affect the development of adolescents' personality potential in the process of preparing for independent living.

#### Acknowledgements

The authors thank for the help in collecting data for the study of the head of the psychological service of the Yamalsky boarding school named after Vasily Davydov, Yamal district, Yar-Sale village — Goncharuk V.S.; Timergazina E.R., Director of the Department of Youth Policy and Tourism of the Yamalo-Nenets Autonomous District, for supporting the research initiative; Psychologists of the Family and Childhood Support Center of the Northern Administrative District of Moscow.

#### References

1. Asmolov A.G. Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya [Elektronnyi resurs] [Psychology of modernity: challenges of uncertainty, complexity and diversity]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2015. Vol. 8, no. 40, p. 1. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed 08.02.2019).
2. Asmolov A.G., Shekhter E.D., Chernorizov A.M. Preadaptatsiya k neopredelennosti kak strategiya navigatsii razvivayushchikhsya sistem: marshruty evolyutsii [Preadaptation to uncertainty as a strategy for developing systems navigation: evolutionary paths]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 2017, no. 4, pp. 3—26.
3. Belinskaya E.P. Izmenchivost' Ya: krizis identichnosti ili krizis znaniya o nei? [Elektronnyi resurs] [The variability of self: the crisis of identity or the crisis of knowledge about it?]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2015. Vol. 8, no. 40, p. 12. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed 06.02.2019).
4. Zinchenko V.P. Tolerantnost' k neopredelennosti: novost' ili psikhologicheskaya traditsiya? [Tolerance for uncertainty: news or psychological tradition?]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 2007. no. 6, pp. 3—20.
5. Karabanova O.A. Sem'ya kak prostranstvo lichnosti [Family as a space of personality]. *Mir psikhologii* [World of psychology], 2018, no. 1 (93), pp. 37—45.
6. Kondrat'ev M.Yu. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti vzaimootnosheniï podrostkov i pedagogov v usloviyakh detskikh domov i shkol-internatov dlya «sotsial'nykh» i real'nykh sirot [Socio-psychological characteristics of the relationship of adolescents and teachers in orphanages and boarding schools for "social" and real orphans]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2012, no. 2, pp. 143—153.
7. Kornilova T.V., Chumakova M.A., Kornilov S.A., Novikova M.A. Psikhologiya neopredelennosti: Edinstvo intellektual'no-lichnostnogo potentsiala cheloveka [Psychology of uncertainty: Unity of human intellectual and personal potential]. Moscow: Smysl, 2010, 334 p. (In Russ.).
8. Leont'ev D.A. Lichnostnoe izmerenie chelovecheskogo razvitiya [The personal dimension of human development]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 2013, no. 3, pp. 67—80.
9. Leont'ev D.A., Mandrikova E.Yu., Rasskazova E.I., Fam A.Kh. Lichnostnyi potentsial v situatsii neopredelennosti i vybora [Personal potential in a situation of uncertainty and choice]. *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnosis]. In Leont'eva D.A. (ed.). Moscow: Smysl, 2011, pp. 511—546.
10. L'vova E.N., Mitina O.V., Shlyagina E.I. Lichnostnye prediktory sovladayushchego povedeniya v situatsii neopredelennosti [Elektronnyi resurs] [Personal predictors of coping behavior in a situation of uncertainty]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2015. Vol. 8, no. 40, p. 4. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed 11.02.2019).
11. Maddi S. Smysloobrazovanie v protsessakh prinyatiya resheniya [Sense formation in decision making processes]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 2005, no. 26 (6), pp. 87—101.
12. Martsinkovskaya T.D. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya kul'turno-istoricheskoi paradigmy v sovremennom tranzitivnom mire [Theoretical and methodological foundations of the cultural and historical paradigm in the modern transitive world]. *Sbornik: kul'turno-istoricheskii podkhod ot L.S. Vygotskogo — k XXI veku kollektivnaya monografiya* [Collection: cultural and historical approach from L.S. Vygotsky — to the XXI century]. Moscow: Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii, FGOBU VO «Rossiiskii gosudarstvennyi gumanitarnyi universitet (RGGU)», 2018, pp. 9—22.
13. Mitina O.V. Razrabotka i adaptatsiya psikhologicheskikh oprosnikov: uchebnoe posobie



- [Development and adaptation of psychological questionnaires: a tutorial]. Moscow: Smysl, 2011, 235 p. (In Russ.).
14. Mukhina V.S. Psikhologicheskaya i sotsial'naya pomoshch' v trudnykh zhiznennykh situatsiyakh [Psychological and social assistance in difficult life situations]. *Problemy, obsuzhdaemye na mezhdunarodnom nauchno-prakticheskom simpoziume 23—24 maya 2016 goda, Razvitie lichnosti [Problems discussed at the International Scientific and Practical Symposium on May 23—24, 2016, Personal Development]*, 2016, no. 3, pp. 12—14.
15. Polivanova K.N., Bocharov A.A., Nisskaya A.K. Vzroslenie pyatklassnikov: 1960-e vs 2010-e [Fifth-graders grow up: 1960s vs 2010s]. *Voprosy obrazovaniya [Education issues]*, 2017, no. 2, pp. 185—205. doi: 10.17323/1814-9545-2017-2-185-205
16. Poskrebysheva N.N., Karabanova O.A. Issledovanie lichnostnoi avtonomii podrostka v kontekste sotsial'noi situatsii razvitiya [The study of the personal autonomy of a teenager in the context of the social situation of development]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal [National Psychological Journal]*, 2014, no. 4 (16), pp. 34—41. doi: 10.11621/njp.2014.0404
17. Rubtsova O.V., Panfilova A.S., Smirnova V.K. Issledovanie vzaimosvyazi lichnostnykh osobennosti podrostkov s ikh povedeniem v virtual'nom prostranstve (na primere sotsial'noi seti «VKontakte») [Study of the relationship of personal characteristics of adolescents with their behavior in the virtual space (for example, the social network "VKontakte")]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018. Vol. 23, no. 3, pp. 54—66. doi: 10.17759/pse.2018230305
18. Samokhvalova A.G. Sotsiokul'turnaya determinatsiya kommunikativnykh trudnosti sovremennykh detei i podrostkov [Elektronnyi resurs] [Socio-cultural determination of the communicative difficulties of modern children and adolescents]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2017. Vol. 10, no. 55, p. 5. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed 13.02.2019). doi: 10.24411/1813-145X-2018-10253
19. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. «Oborotnaya storona» tsifrovoi kompetentnosti rossiiskikh podrostkov: illyuziya kompetentnosti i riskovannoe povedenie onlain [«The downside» of digital competence of Russian adolescents: the illusion of competence and risky behavior online]. *Voprosy psikhologii [Psychology issues]*, 2017, no. 3, pp. 3—15.
20. Tolstykh N.N. Sovremennoe vzroslenie [Modern growing up]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Consultative psychology and psychotherapy]*, 2015, no. 4 (88), pp. 7—24. doi: 10.17759/cpp.2015230402
21. Shamne A.V. Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti sovremennoho otrochestva (po itogam provedeniya fokus-grupp s uchitelyami) [Elektronnyi resurs] [Socio-psychological characteristics of modern adolescence (following the results of focus groups with teachers)]. *Psikhologicheskie issledovaniya [Psychological research]*, 2014. Vol 7, no. 35, p. 9. URL: <http://psystudy.ru> (Accessed 05.02.2019). doi: 10.17759/pse.2015200203
22. Shinina T.V., Mitina O.V. Vliyanie semeinoi sredy na gotovnost' podrostkov k samostoyatel'noi zhizni [The influence of the family environment on teenagers' readiness for independent living]. *Psikhologicheskie problemy sovremennoi sem'i: sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Psychological problems of the modern family: a collection of materials VIII International Scientific Practical Conference]* In Karabanovoi O.A., Vasyaginof N.N. (ed.). Ekaterinburg: 2018, pp. 589—596.
23. Shinina T.V. Gotovnost' podrostkov k samostoyatel'noi zhizni: resurs v izmenyayushchemsya mire [Willingness of adolescents for independent living: a resource in a changing world]. *Sotsial'nyi mir cheloveka. Materialy VII Mezhdunarodnoïenauchno-prakticheskoi konferentsii «Chelovek i mir: mirosozhdanie, konflikt i mediatsiya», 5—7 aprelya 2018 goda, g. Izhevsk [The social world of man. Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference «Man and the World: Peacebuilding, Conflict and Mediation»]*. In Leonova N.I. (ed). Izhevsk: ERGO, 2018, pp. 270—273.
24. Shinina T.V. Osobennosti razvitiya protsessa sotsializatsii detei 5—10 let [Features of the development of the process of socialization of children 5—10 years]. *Sovremennaya sotsial'naya psikhologiya: teoreticheskie podkhody i prikladnye issledovaniya [Modern social psychology: theoretical approaches and applied research]*, 2010, no. 2, pp. 61—71.
25. Chiksentmikhaii M. Potok: psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya [Flow: the psychology of optimal experience]. Moscow: Smysl, 2011, 461 p. (In Russ.).
26. Cable D., Lee J.J., Gino F., Staats B.R. How Best-Self Activation Influences Emotions, *Physiology and Employment Relationships*. SSRN Electronic Journal, 2015, 61 p. doi: 10.2139/ssrn.2662057
27. Ginzberg E., Ginsburg S. Axelrad S., & Herma J. Occupational choice: An approach to a general theory. *New York, NY: Columbia University Press*, 1951. VIII, 271 p.
28. Gottfredson, L.S. Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1996, pp. 179—232.
29. Guichard J. Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2005, pp. 111—124. <http://doi.org/10.1007/s10775-005-8789-y>
30. Hartung P.J. Career construction counseling. In A. Di Fabio & K. Maree (Eds.), *Psychology of career*

*counseling: New challenges for a new era*, 2013, pp. 15—28.

31. Hartung P.J., Porfeli E.J., & Vondracek F.W. Vocational development in childhood. *A review and reconsideration. Journal of Vocational Behavior*, 2005. Vol. 66, pp. 385—419. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.006>

32. Nollan K.A., Horn M., Downs A.C., Pecora P.J., & Bressani R.V. Ansell-Casey Life Skills Assessment (ACLSA) and life skills guidebook manual. *Seattle, WA: Casey Family Programs*, 2001. Vol. 41 (8), pp. 1442—1458. doi: 10.1093/bjsw/bcr034

33. Proulx T., Heine S.J., Vohs K.D. When is the unfamiliar the uncanny? Measuring affirmation after exposure to absurdist literature, humor and art. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2010. Vol. 36 (6), pp. 817—829. doi: 10.1177/0146167210369896

34. Savickas M.L. Career construction theory and practice. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 2013. pp. 147—183.

35. Shpiegel S, Cascardi M. Adolescent parents in the first wave of the National Youth in Transition Database. *Journal of Public Child Welf*, 2015. Vol. 9 (3), pp. 227—298.

36. Stott T. Placement instability and risky behaviors of youth aging-out of foster care. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 2011. Vol. 29 (1), pp. 61—83. doi: 10.1007/s10560-011-0247-8

37. Svoboda D.V., Shaw T.V., Barth R.P., Bright C.L. Pregnancy and parenting among youth in foster care: a review. *Children and Youth Services Review*, 2012. Vol. 34, pp. 867—875. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.01.023

## Разработка и апробация опросника «Готовность подростков к самостоятельной жизни»: оценка и развитие жизненных навыков

**Шинина Т.В.\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
shininaTV78@gmail.com

**Митина О.В.\*\***,  
ФГБОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия,  
omitina@inbox.ru

Статья посвящена описанию процесса разработки и апробации опросника «Готовность подростков к самостоятельной жизни». Опросник основан на адаптации методики Ansell-Casey Life Skills Assessment (ACLSA) Youth 4 — Version 4.0 [32]. Особенностью модифицированного опросника является изменение вопросов для подростков из интернатных учреждений с учетом культурных особенностей их готовности к самостоятельной жизни. В основе опросника лежит концепция жизнестойкости, согласно которой жизненные навыки способствуют социализации подростков к миру «взрослости» и неопределенности. Исследование проводилось в Москве и Ямало-Ненецком автономном округе. Общий объем выборки составил 179 респондентов, из них 76 юношей и 103 девушки, средний возраст респондентов 17 лет. Для анализа полученных данных использовался двухфакторный дисперсионный анализ. В качестве независимых дихотомических переменных были взяты пол подростков (мальчики или девочки) и место их проживания (в семье или интернате). Зависимыми переменными служили баллы по каждой шкале. Была продемонстрирована надежность разработанного опросника, а также его конструктивная и конвергентная валидность. В заключении сформулированы рекомендации исследователям, работающим или планирующим работать с подростковыми выборками.

**Ключевые слова:** неопределенность, подростковый возраст, жизнестойкость, шкала готовности к самостоятельной жизни.

---

### Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе данных для исследования руководителя психологической службы МБОУ «Ямальская школа-интернат имени Василия Давыдова» Ямальского района, села Яр-Сале Гончарук В.С.; директора Департамента молодежной политики и туризма Ямало-Ненецкого автономного округа Тимергазину Э.Р. за поддержку инициативы проведения исследования; психологов Центра поддержки семьи и детства Северного административного округа города Москвы.

### Для цитаты:

Шинина Т.В., Митина О.В. Разработка и апробация опросника «Готовность подростков к самостоятельной жизни»: оценка и развитие жизненных навыков // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 50—68. doi: 10.17759/pse.2019240104

\* Шинина Татьяна Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент, кафедра нейро- и патопсихологии развития, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия. E-mail: shininaTV78@gmail.com

\*\* Митина Ольга Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, факультет психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», Москва, Россия. E-mail: omitina@inbox.ru

## Литература

1. *Асмолов А.Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 08.02.2019).
2. *Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М.* Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3—26.
3. *Белинская Е.П.* Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 12 URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 06.02.2019).
4. *Зинченко В.П.* Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. 2007. № 6. С. 3—20.
5. *Карабанова О.А.* Семья как пространство личности // Мир психологии. 2018. № 1 (93). С. 37—45.
6. *Кондратьев М.Ю.* Социально-психологические особенности взаимоотношений подростков и педагогов в условиях детских домов и школ-интернатов для «социальных» и реальных сирот // Социальная психология и общество. 2012. № 2. С. 143—153.
7. *Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А.* Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010. 334 с.
8. *Леонтьев Д.А.* Личностное измерение человеческого развития // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 67—80.
9. *Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х.* Личностный потенциал в ситуации неопределенности и выбора // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 511—546.
10. *Львова Е.Н., Митина О.В., Шлягина Е.И.* Личностные предикторы совладающего поведения в ситуации неопределенности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.02.2019).
11. *Мадди С.* Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. 2005. № 26 (6). С. 87—101.
12. *Марцинковская Т.Д.* Теоретико-методологические основания культурно-исторической парадигмы в современном транзитивном мире // В сборнике: культурно-исторический подход от Л.С. Выготского — к XXI веку. Коллективная монография. М.: Министерство образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)». 2018. С. 9—22.
13. *Митина О.В.* Разработка и адаптация психологических опросников: учебное пособие. М.: Смысл, 2011. 235 с.
14. *Мухина В.С.* Психологическая и социальная помощь в трудных жизненных ситуациях // Проблемы, обсуждаемые на международном научно-практическом симпозиуме 23—24 мая 2016 года, Развитие личности. 2016. № 3. С. 12—14.
15. *Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Нисская А.К.* Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 185—205. doi: 10.17323/1814-9545-2017-2-185-205
16. *Поскребышева Н.Н., Карабанова О.А.* Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития // Национальный психологический журнал. 2014. № 4 (16). С. 34—41. doi: 10.11621/npj.2014.0404
17. *Рубцова О.В., Панфилова А.С., Смирнова В.К.* Исследование взаимосвязи личностных особенностей подростков с их поведением в виртуальном пространстве (на примере социальной сети «ВКонтакте») // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 54—66. doi: 10.17759/pse.2018230305
18. *Самохвалова А.Г.* Социокультурная детерминация коммуникативных трудностей современных детей и подростков [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2017. Т. 10. № 55. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 13.02.2019). doi: 10.24411/1813-145X-2018-10253
19. *Солдатова Г.У., Рассказова Е.И.* «Оборотная сторона» цифровой компетентности российских подростков: иллюзия компетентности и рискованное поведение онлайн // Вопросы психологии. 2017. № 3. С. 3—15.
20. *Толстых Н.Н.* Современное взросление // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4 (88). С. 7—24. doi:10.17759/cpp.2015230402
21. *Шамне А.В.* Социально-психологические особенности современного отрочества (по итогам проведения фокус-групп с учителями) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 35. С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 05.02.2019). doi: 10.17759/pse.2015200203
22. *Шинина Т.В., Митина О.В.* Влияние семейной среды на готовность подростков к самостоятельной жизни // Психологические проблемы современной семьи: сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции / Под редакцией О.А. Карабановой, Н.Н. Васягиной. Екатеринбург, 2018. С. 589—596.
23. *Шинина Т.В.* Готовность подростков к самостоятельной жизни: ресурс в изменяющемся

- мире // Социальный мир человека. Материалы VII Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт и медиация», 5—7 апреля 2018 года, г. Ижевск / Под ред. Н.И. Леонова. Ижевск: ERGO, 2018. С. 270—273.
24. Шинина Т.В. Особенности развития процесса социализации детей 5—10 лет // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. 2010. № 2. С. 61—71.
25. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М.: Смысл, 2011. 461 с.
26. Cable D., Lee J.J., Gino F., Staats B.R. How Best-Self Activation Influences Emotions, Physiology and Employment Relationships. *SSRN Electronic Journal*, 2015, 61 p. doi: 10.2139/ssrn.2662057
27. Ginzberg E., Ginsburg S. Axelrad S., & Herma J. Occupational choice: An approach to a general theory. *New York, NY: Columbia University Press*, 1951 VIII p. 271 p.
28. Gottfredson, L.S. Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice*. *San Francisco, CA: Jossey Bass*, 1996. P. 179—232.
29. Guichard J. Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2005. P. 111—124. <http://doi.org/10.1007/s10775-005-8789-y>
30. Hartung P.J. Career construction counseling. In A. Di Fabio & K. Maree (Eds.), *Psychology of career counseling: New challenges for a new era*, 2013. P. 15—28.
31. Hartung P.J., Porfeli E.J., & Vondracek F.W. Vocational development in childhood. A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 2005. Vol. 66. P. 385—419. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.05.006>
32. Nollan K.A., Horn M., Downs A.C., Pecora P.J., & Bressani R.V. Ansell-Casey Life Skills Assessment (ACLSA) and life skills guidebook manual. *Seattle, WA: Casey Family Programs*. 2001. Vol. 41 (8). P. 1442—1458. doi: 10.1093/bjsw/bcr034
33. Proulx T., Heine S.J., Vohs K.D. When is the unfamiliar the uncanny? Measuring affirmation after exposure to absurdist literature, humor and art. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2010. Vol. 36 (6). P. 817—829. doi: 10.1177/0146167210369896
34. Savickas M.L. Career construction theory and practice. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, 2013. P. 147—183.
35. Shpiegel S., Cascardi M. Adolescent parents in the first wave of the National Youth in Transition Database. *Journal of Public Child Welf.* 2015. Vol. 9 (3). P. 227—298.
36. Stott T. Placement instability and risky behaviors of youth aging-out of foster care. *Child and Adolescent Social Work Journal*. 2011. Vol. 29 (1). P. 61—83. doi: 10.1007/s10560-011-0247-8
37. Svoboda D.V., Shaw T.V., Barth R.P., Bright C.L. Pregnancy and parenting among youth in foster care: a review. *Children and Youth Services Review*. 2012. Vol. 34. P. 867—875. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.01.023

# Разработка содержания и инструментов оценки эффективности реализации образовательной программы бакалавриата психолого-педагогического направления подготовки

**Юдина Ю.Г.\***,

ФГАОУ ВО СФУ, Красноярск, Россия,  
yudish@mail.ru

**Васильев В.Г.\*\***,

ФГАОУ ВО СФУ, Красноярск, Россия,  
vgvasil2@yandex.ru

Теоретически обосновывается необходимость решения трех основных задач обеспечения эффективной психолого-педагогической подготовки бакалавров: 1) задача фундаментальной теоретической подготовки за счет открытия студентами собственных базовых профессиональных знаний и проведения ими научных исследований; 2) задача практико-ориентированности за счет проектирования, реализации на практике и перепроектирования замыслов организации учебной деятельности детей начальной школы с целью становления их субъектной позиции; 3) задача построения индивидуального образовательного маршрута студентами за счет переноса ими на материал различных практик полученных знаний и умений, субъектной позиции по отношению к своей деятельности. Авторы обосновывают и экспериментально подтверждают, что развитие у студентов базовых компетенций — теоретического мышления, инновационности, коммуникативности — позволяет эффективно решать содержательные задачи их подготовки. Для исследования становления данных компетенций у студентов экспериментальной группы были введены соответствующие компетенциям уровни оценки квалификации студента согласно профилю обучения — репродуктивный, пользовательский и конструктивный. Представлено содержание метода оценки базовых компетенций согласно уровням, статистически обработаны и представлены результаты становления данных компетенций у студентов экспериментальной группы.

## Для цитаты:

Юдина Ю.Г., Васильев В.Г. Разработка содержания и инструментов оценки эффективности реализации программ прикладного бакалавриата психолого-педагогического направления подготовки // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 69—79. doi: 10.17759/pse.2019240105

\* Юдина Юлия Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, Сибирский федеральный университет (ФГАОУ ВО СФУ), Красноярск, Россия. E-mail: yudish@mail.ru

\*\* Васильев Виктор Георгиевич, кандидат физико-математических наук, профессор, Сибирский федеральный университет (ФГАОУ ВО СФУ), Красноярск, Россия. E-mail: vgvasil2@yandex.ru

**Ключевые слова:** развитие, компетенции, деятельностный подход, современные стандарты образования, развивающее обучение.

В последние годы в связи с введением новых стандартов как начального, общего, так и профессионального высшего образования становится актуальным вопрос такой профессиональной подготовки студентов, при которой они смогут создавать в школах условия не только для освоения учащимися предметных знаний, умений и навыков, но и для развития субъектной позиции учащихся, становления их универсальных учебных действий. Как пишет А.А. Марголис: «Ни хорошая академическая подготовка и научные знания преподаваемого предмета, ни освоенные рутинные педагогические навыки не гарантируют достижения новых образовательных результатов учащихся, связанных с формированием одновременно глубоких предметных знаний, способности анализировать проблемы, планировать свои действия, работать в команде и т.д., т.е. метапредметных и личностных результатов (в терминологии ФГОС общего образования) в Российской Федерации или higher-orderskills, socialskills или 21-st century competencies — в зарубежной терминологии» [6, с. 45—64]. В таком случае неизбежно являются исследовательские вопросы:

1. Каким должно быть содержание современной подготовки студентов психолого-педагогического направления, которое обеспечит достижение ими на практике в школе новых образовательных результатов?

2. Какое соотношение теории и практики должно быть в процессе подготовки студента в вузе?

3. Какие технологии обучения должен осваивать уже при обучении в вузе и на практиках студент — будущий педагог развития?

4. Какими должны быть методы оценки эффективности данной подготовки студентов?

### **Постановка проблемы**

С 2010 г. на базе Института педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» (далее — ИППС СФУ) по направлению «Психолого-педагогическое образование» командой

теоретиков и практиков развития В.Г. Васильевым, А.Ф. Лузаковой, О.Г. Смоляниновой, Ю.Г. Юдиной, Т.А. Вахромеевой, О.С. Островерх, Е.Ю. Федоренко и др. разработана и реализуется основная образовательная профессиональная программа по психолого-педагогическому бакалавриату. Какой был замысел разработки содержания образовательной программы по психолого-педагогическому направлению?

С одной стороны, мы придерживались идеи прикладности и практико-ориентированности в подготовке студента. Идея практико-ориентированного образования — «высокая готовность выпускника к практической профессиональной деятельности не нова, во всем мире перенос образовательных акцентов на практику и даже обучение на базах предприятий дает хороший результат, молодые специалисты успешно справляются с производственными задачами сразу после выпуска и поступления на работу» [14, с. 247—267]. Данный опыт применяется в мировой и российской практике высшего образования для разработки и реализации программ по прикладным бакалавриатам.

Но, с другой стороны, такого практико-ориентированного подхода будет недостаточно для высшего образования. Стремительные изменения в экономике, политике, социальной сфере требуют реализации таких программ подготовки, при которых не тратится много времени на обучение, но при этом создаются условия для получения обучаемыми высокого уровня квалификации.

В исследованиях [3, с. 165—172; 4] показано, что «высокий профессионализм не может быть достигнут прямой «тренировкой», прямым освоением опыта профессиональной деятельности». Он требует «основательной теоретической (фундаментальной) подготовки, лежащей в основе теоретического мышления — главного компенсаторного механизма недостатка опыта и стажа в профессиональной деятельности» [2, с. 300—305]. Именно «высокая базовая фундаментальная и теоре-

тическая подготовка обеспечивает высокий авторитет российского (и советского) профессионального образования» [7, с. 10—29].

В связи с этим главным вопросом нашего эксперимента был следующий вопрос: Как за четыре года бакалаврской программы, продолжая лучшие образовательные традиции, обеспечить не только достойный уровень высшего образования с качественной теоретической подготовкой, но и высокий уровень подготовки студента к практической деятельности в школе? При этом высокая квалификация выпускника должна обеспечивать не только эффективную деятельность на практике в школе, но и способность порождать новые нормы деятельности для развития этой практики, создавать новые знания и технологии образования.

### Цели и задачи исследования

Для разработки образовательной программы подготовки психолого-педагогического направления нам требовалось выбрать соответствующую обозначенному выше в тексте проблемному вопросу образовательную технологию начальной школы.

Мы остановились на технологии развивающего обучения В.В. Давыдова—Д.Б. Эльконина. Данная технология в основании содержит культурно-исторический подход Л.С. Выготского и деятельностный подход, который развивали А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов и другие ученые. Эти же подходы положены в основании современных стандартов начального, общего обучения и высшего образования [10, с. 62—68; 11, с. 47—67].

В таком случае деятельность студентов и учащихся начальной школы будет объединена общей теоретической базой, что позволит готовить будущих педагогов к организации как собственной учебной деятельности с целью развития, так и учебной деятельности детей.

Нами была разработана основная образовательная программа по психолого-педагогическому направлению подготовки по профилю «Психология и педагогика начального образования», позже переименованному в «Учитель начальных классов». Данная программа соответствовала требованиям практико-ориенти-

рованности, принятым в Красноярском крае в отношении программ прикладных бакалавриатов, а также была поддержана Министерством образования и науки Красноярского края, а позже и Министерством образования и науки Российской Федерации [5; 9; 12; 15].

Данная программа направлена на следующее:

- формирование у студентов базовых профессиональных компетенций, таких как теоретическое мышление, инновационность, коммуникативность, которые являются фундаментом теоретической подготовки и основой всех видов компетенций согласно ФГОС ВПО;

- обеспечение практической направленности профессиональной подготовки студентов за счет постановки и решения студентами на материале профильных дисциплин и на практике в школах задач разработки проектов учебной деятельности детей, их реализации и анализа в соответствии с современными технологиями развивающего обучения, проектирования и защиты итогового проекта практики;

- организацию командой преподавателей метапредметных и междисциплинарных видов деятельности студентов для построения ими их индивидуального профессионально-ориентированного образовательного маршрута и переноса полученного опыта деятельности, знаний и умений на материал различных гуманитарных практик;

- мониторинг становления базовых и профессиональных компетенций студентов посредством разработки командой преподавателей и организации специальных компетентностных испытаний с применением современных методов оценки компетенций в соответствии с требованиями ФГОС НОО и ФГОС ВПО.

В соответствии с целью мы определили для себя основные задачи работы:

1. Разработка механизма построения фундаментальной теоретической подготовки, основу которой составляют базовые дисциплины, дополненные курсовыми и выпускными работами студентов. Здесь определяющим качеством является готовность и проведение бакалаврами научных исследований. Для



этого получаемые студентами теоретические знания должны даваться преподавателями не в готовом виде, в стандартной, академической форме, а в форме открытия новых понятий, законов, закономерностей самими студентами — будущими исследователями — в деятельности в форме в процессе занятий. Итог такой подготовки проверяется качеством формируемых компетенций студента, а также его курсовой и выпускной работы, которая оценивается при защите Государственной аттестационной комиссией (ГАК). Эта линия подготовки закладывает основание для магистерского образования с целью продолжения и развития собственных научных исследований.

2. Формирование профессиональных компетенций. Практика в проекте прикладного бакалавриата построена на принципе «второй идеальной формы» [1], который организационно выглядит следующим образом. Все виды практик помимо своих целей и задач «решают одну общую задачу — создание проекта для реализации итоговой шестинедельной аттестационной производственной практики» [1, с. 165—172]. В этом смысле организацию всех видов практик студентов — от учебной до дипломной — должно обеспечивать открытие студентами проектной логики организации учебной и воспитательно-развивающей деятельности учащих начальную школы, которая соответствует следующим проектным принципам:

- диалогичность во взаимодействии с учащимися;
- работа с открытыми, поисковыми проблемными ситуациями и задачами на их основе на материале учебных предметов;
- вариативность содержания для разворачивания различных детских логик открытия новых знаний;
- прогнозирование педагогом логик рассуждения детей и рисков, техник построения методов управления диалогом для их продуктивного преодоления;
- субъектность педагога и учеников во взаимодействии как партнеров по совместному поиску.

Первоначальные проекты уроков развивающего обучения — это возможность открытия

«первой идеальной формы» себя как профессионала [1]. Обнаружение студентом разрывов проектного замысла и реализации — это источник развития рефлексивного отношения к своей деятельности, начало сопоставления оснований деятельностного подхода, развивающего обучения с создаваемой им практикой в школе. Учитывая собственный опыт, знания, несоответствия с принципами развивающего обучения, студент создает новый проект через перепроектирование предыдущего. Ему открывается уже «вторая идеальная форма» — я как учитель развивающего обучения. И с 1 по 4 курс через серию проектирования и перепроектирования студент может освоить вторую идеальную форму. Но мы для себя ставим еще более сложную задачу подготовки и развития студентов. Если научное исследование студента появляется как средство разрешения противоречий, которые возникали у студента между замыслом и реализацией своего проекта на практике в школе, то тогда студент может к 4 курсу превзойти и вторую идеальную форму, создать свое новое педагогическое, психологическое знание в рамках деятельностного подхода, новую норму деятельности. Достигнутые студентом результаты служат основанием для разработки им итогового проекта практики, его реализации и перепроектирования, защиты в Государственной аттестационной комиссии.

3. Следующая задача связана с индивидуальными образовательными достижениями студентов, их траекторией профессионализации, выработки своего мировоззрения, своей научной позиции. Эти достижения могут проявляться в индивидуальных образовательных программах студентов, междисциплинарных событиях, волонтерстве, проектах социальных практик и практик развития.

Данное направление обеспечивается разработкой командой преподавателей совместно со студентами и проведением оргдеятельностных интенсивов, фестивалей практик развития и творчества и т.п. Цель данных событий — создать условия для построения студентами своей субъектной позиции по отношению к собственному образованию, для понимания и рефлексии способов и средств своего развития, для реализации индивиду-

альной образовательной инициативности как в процессе образования в вузе, так и в рамках различных социальных практик и практик развития, наращивания необходимых для этого «метапредметных (универсальных) и ключевых компетенций» [13, с. 170—174].

Для фиксации индивидуальных образовательных достижений можно использовать портфолио. Студент имеет право оформить свои образовательные достижения и предоставить их в ГАК. Это главное направление, связанное с обеспечением мотивации студентов как в учебе, так и в будущей профессиональной деятельности, а также развитием у студентов способности к оформлению и переносу способов профессиональной деятельности на материал различных практик.

По итогам защиты выпускной аттестационной работы, перепроектированного проекта итоговой практики, индивидуальных образовательных достижений и портфолио Государственная аттестационная комиссия выносит окончательное решение о сформированности всех компетенций и готовности выпускника к решению профессиональных задач, предусмотренных основной профессиональной образовательной программой.

Три вышеназванные задачи направлены на формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускника, определенных стандартом ФГОС ВПО по психолого-педагогическому направлению подготовки. Уточним, что *компетентности* нами понимаются как «особый тип рефлексивного отношения человека к себе и внешней действительности, как порожденные («выращенные», становящиеся) способности и умения, дающие возможность человеку самоопределяться в социальных стратах, эффективно мыслить и действовать» [8].

Главным условием готовности работать в парадигме развития вообще и в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова в частности является сформированность у студента «*базовых или ключевых компетентностей*» [8], которые соотносятся нами со всем перечнем компетенций, принятых в стандарте ФГОС ВПО, и к которым мы относим следующие:

- теоретическое мышление как «способность к особым типам обобщения и рефлексии, умение действовать в неопределенной ситуации, ставить цели и достигать их» [8];
- инновационность (развитие «нормотворческой рефлексии» [3, с. 35—49]) как способность к переносу известных принципов действия на новый материал, умение предлагать и реализовывать новые идеи, строить и удерживать индивидуальную профессиональную позицию;
- коммуникативность как освоение методов продуктивной коммуникации, способность к «понимающему взаимодействию и умение работать с информацией, умение работать в команде и против команды» [8].

### Методика и участники исследования

Для нас, как и для всей системы высшего образования в целом, несомненно важной является задача разработки и апробации методов диагностики сформированности компетенций студентов вузов и прикладного бакалавриата в частности. Такую задачу мы поставили для себя и начали решать в 2012 году. Нами (командой красноярских и московских разработчиков — В.Г. Васильевым, Ю.Г. Юдиной, Т.А. Вахромеевой, экспертами ИОП «Эврика-развитие» А.Б. Воронцовым и др.) был разработан комплект «контрольно-измерительных материалов» [9] для квалификационного испытания выпускников учреждений профессионального психолого-педагогического образования. Данная разработка была направлена на решение задачи оценки качества высшего образования в соответствии с требованиями новых федеральных стандартов начального, общего и высшего образования.

Комплект включает контрольно-измерительные материалы (далее — КИМ), определяющие уровень квалификации и степень готовности выпускников для реализации ФГОС НОО на предметной области «математика» для начальной школы. Диагностические материалы состоят из заданий «по блокам: учебные программы, задания, инструменты оценки, направленные на формирование образовательных результатов ФГОС НОО» [9].

В каждом блоке задания были «трех уровней — репродуктивный, пользовательский, конструктивный» [9]. Репродуктивный уровень показывает «освоение студентом технологии развивающего обучения на разном материале — заданий, программ и инструментов оценивания» [9], пользовательский уровень показывает «способность к реализации на практике технологии развивающего обучения на разном материале, проведению анализа результатов реализации и перепроектированию» [9], конструктивный уровень показывает «способность создавать новое, делать собственные авторские разработки на разном материале (заданий, программ и инструментов оценивания)» [9].

Данные уровни позволяют опосредованно проверить сформированность базовых или ключевых компетенций студента, о которых мы говорили выше в тексте: «теоретическое мышление, инновационность, коммуникативность» [8]. Реализация на практике технологии развивающего обучения (репродуктивный и пользовательский уровни) предполагает действие студента в ситуации неопределенности, постановку и решение учебных задач, требующих от студента теоретического мышления. Проектирование и перепроектирование по результатам реализации требует от студента способности создавать новое, преобразуя свои проекты после испытания практикой, т.е. инновационности. Коммуникативность является связующим звеном для всех видов деятельности, предполагающим постоянный режим внутреннего и внешнего диалога студента как основы для разработки и успешной реализации технологий развития, достижения новых образовательных результатов на практике.

Таким образом, при помощи разработанных контрольно-измерительных материалов мы могли проверить освоение студентами базовых компетенций — умения теоретически мыслить, применять теорию на практике, преобразовывать теорию и создавать новое в зависимости от ситуаций взаимодействия и материала, организовывать для этого понимающее взаимодействие и коммуникацию с коллегами — учителями, детьми и родителями на практике.

В качестве участников пилотного тестирования была взята экспериментальная группа студентов 3 курса в количестве 15 человек, обучающаяся по программе психолого-педагогического направления подготовки профиля «Психология и педагогика начального образования» на базе ИГПС СФУ.

Для достоверности аттестации по контрольно-измерительным материалам мы брали данные специально организованной в рамках аттестации экспериментальной практики в школе. Во время прохождения аттестации студент 3 курса экспериментальной группы помимо аттестации по КИМ отдельно получал оценку за экспериментальную практику от руководителя практики. За практику каждый руководитель выставлял по три оценки: оценивался авторский проект занятий студента, качество его реализации и рефлексии студента в логике развивающего обучения, достигнутые и проверенные по выбранному студентом методу оценивания образовательные результаты детей. По этим трем параметрам было выведено среднее значение для сравнения с результатами контрольного испытания на основе КИМ.

### **Полученные результаты исследования**

Рассмотрим подробно полученные результаты. На диаграмме (рис. 1) представлены две оси: горизонтальная показывает номера студентов по списку, вертикальная — результативность студентов (в процентах) при тестировании и прохождении экспериментальной практики. Построенные графики представляют среднюю результативность каждого студента по тестированию (темная линия) и по результатам прохождения экспериментальной практики (светлая линия).

На диаграмме двумя пунктирными линиями изображены средние показатели всей группы студентов по результатам сессии — 77% (отметка «хорошо») и по результатам тестирования — 71%. Относительно данных показателей, которые оказались близки друг к другу, на графике становится видно наличие корреляционной связи между результатами тестирования и экспериментальной практики.

Проверим гипотезу о наличии корреляционной связи между процентом от максимального числа баллов по результатам теста, заработанных каждым студентом, и процентом от максимального числа баллов по результатам прохождения им экспериментальной практики. Произведем расчет ранговой корреляции Спирмена  $r_s$ . Сформулируем гипотезы:

$H_0$ : Корреляция между результатами тестирования и результатами экспериментальной практики студентов не отличается от нуля.

$H_1$ : Корреляция между результатами тестирования и результатами эксперименталь-

ной практики студентов статистически значимо отличается от нуля.

$$r_s = 1 - \frac{6 \cdot \sum(d^2)}{N \cdot (N^2 - 1)}$$

$$\text{Имеем } r_s = 1 - \frac{6 \cdot 374,5}{15 \cdot (225 - 1)} = 0,583$$

Критическое значение  $r_s = 0,52$  при  $p \leq 0,05$  для  $N = 15$ .

Критическое значение  $r_s = 0,66$  при  $p \leq 0,01$  для  $N = 15$ .

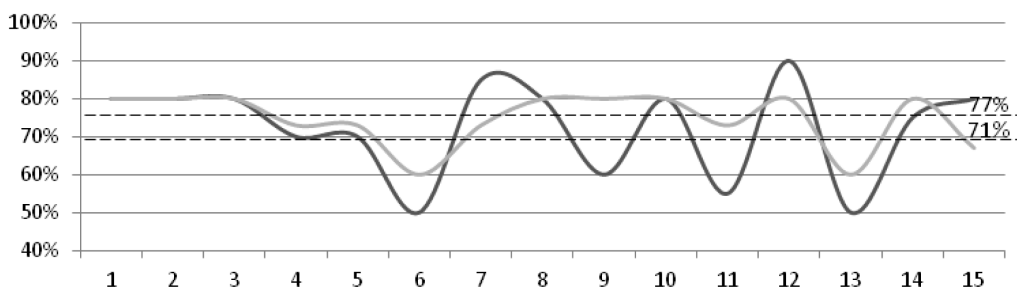


Рис. 1. Сравнение результатов тестирования по КИМ и результатов экспериментальной практики студентов группы ИППС СФУ

Таблица 1  
Обработка результатов тестирования по КИМ ( $X_i$ ) и результатов экспериментальной практики ( $Y_i$ ) студентов группы ИППС СФУ

Номера студентов эксп. группы	$X_i$	Ранг	$Y_i$	Ранг	D	D <sup>2</sup>
1	80%	10,5	80%	11,5	1	1
2	80%	10,5	80%	11,5	1	1
3	80%	10,5	80%	11,5	1	1
4	70%	5,5	73%	6	0	0
5	70%	5,5	73%	6	0	0
6	50%	1,5	60%	1,5	0	0
7	85%	14	73%	5,5	-9	81
8	80%	10,5	80%	11,5	1	1
9	60%	4	80%	6	7,5	56,25
10	80%	10,5	80%	11,5	1	1
11	55%	3	73%	6	2,5	6,25
12	90%	15	80%	11,5	-3,5	12,25
13	50%	1,5	60%	1,5	0	0
14	75%	7	80%	11,5	4,5	20,25
15	80%	10,5	67%	3	-7,3	53,29

Таким образом,  $H_0$  отвергается. Корреляция между результатами тестирования и результатами экспериментальной практики статистически значима ( $p \leq 0,05$ ) и является положительной.

Наличие трех точек расхождения на диаграмме и в таблице, когда графики находятся по разные стороны от средних показателей, объяснялось субъективными ситуациями студентов под № 7, № 9, № 11. Студент под № 7 выполнил тест на очень высоком уровне, но имел трудности с проведением уроков на экспериментальной практике в силу пропусков из-за болезни. Студенты под № 9 и под № 11 сделали ошибку в одном из заданий конструктивного уровня, что снизило их общий процент по результатам тестирования и дало расхождение с достаточно высоким уровнем прохождения ими экспериментальной практики.

Этими расхождениями, главным образом, и объясняется некоторое снижение полученного  $g_s$ .

Корреляция между результатами тестирования и результатами экспериментальной практики говорит о том, что студенты способны не только анализировать готовые программы, тексты учебных и оценочных заданий в логике развивающего обучения, но могут и сами их разрабатывать для достижения образовательных результатов учащихся на конкретных уроках. А проектирование уроков у них согласуется с высоким уровнем реализации и рефлексии по результатам проведения — это было видно через указание студентами направлений перепроектирования и развития содержания уроков после их проведения, наличие в отчетах об уроках разработанных материалов для проведения диагностики достижения учащимися образовательных результатов детей в процессе изучения темы.

### Заключение

Подготовка современного профессионала, умеющего реализовывать технологии развития детей на практике, требует разработки специального содержания деятельности студента уже в процессе обучения в вузе и на его практиках в школе. Необходима разработка основной образовательной программы,

ориентированной на формирование базовых профессиональных компетенций студентов, таких как теоретическое мышление, инновационность, коммуникативность. Данные компетенции позволяют удерживать баланс между теоретичностью и практичностью в подготовке студентов.

Реализация такой образовательной программы требует организации обучения студентов в деятельностном подходе, когда студент на материале профильных дисциплин и на практике в школах ставит и решает задачи разработки проектов учебной деятельности детей, их реализации и анализа в соответствии с современными технологиями развивающего обучения, перепроектирования и защиты итогового проекта, демонстрации достигнутых детьми образовательных результатов в ходе его деятельности. В данной программе должна быть ориентация на максимальное повышение доли практик в подготовке студента с целью освоения им, апробации и развития на практике современных развивающих технологий обучения детей.

Для создания условий развития активности и ответственности студентов в построении их индивидуального профессионально-ориентированного образовательного маршрута, возможности переноса полученного опыта деятельности и знаний на материал различных практик требуется организация соответствующих метапредметных и междисциплинарных видов деятельности, например, проектирование и апробация методик игровых оргдеятельностных форм, фестивалей практик развития и творчества.

Для оценки эффективности образовательной программы прикладного бакалавриата требуется разработка и организация специальных компетентностных испытаний студентов в соответствии с требованиями ФГОС НОО и ФГОС ВПО на материале дисциплин, практик и междисциплинарных взаимодействий. Данные испытания могут быть обеспечены специальными контрольно-измерительными материалами (см. выше в тексте), позволяющими измерять уровень квалификации студента — репродуктивный, пользовательский или конструктивный.

## Литература

1. *Васильев В.Г.* Концепция прикладного знания. К вопросу модернизации профессионального образования // Материалы XVII научно-практической конференции «Педагогика развития: движущие силы и практики развития» (г. Красноярск, 26—28 апреля 2010 г.). Под ред. Б.И. Хасана. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2010. С.165—172.
2. *Васильев В.Г.* Опыт, высокий профессионализм и качество образования. Этуд об инновационном образовании // Вопросы образования. 2009. № 2. С. 300—305.
3. *Васильев В.Г., Юдина Ю.Г.* Структура рефлексивного развития человека в возрастной динамике как основа психолого-педагогического проектирования // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. № 2. С. 35—49.
4. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход в теории контекстного обучения [Электронный ресурс]. Москва: Московская интернет-компания, 2018. URL: <http://www.dissers.ru/1/13811-1-rossiyabolonskom-processe-problemi-zadachi-perspektivi-seminara-trudi-metodologicheskogo-professiona.php> (дата обращения: 17.12.2018).
5. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс] // Федеральные государственные образовательные стандарты. М.: Институт стратегических исследований в образовании РАО. URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 15.09.2014).
6. *Марголис А.А.* Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 45—64. doi: 10.17759/pse.2015200505
7. *Марголис А.А.* Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 3. С. 105—126.
8. Опыт, проблемы и перспективы в прикладном бакалавриате психолого-педагогического направления: коллективная монография // Под ред. О.Г. Смоляниновой. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2011. 157 с.
9. Проект «Создание, апробация механизмов организации педагогических практик и инструментария для проведения аттестации в форме квалификационного испытания выпускников учреждений профессионального педагогического образования в соответствии с задачей обеспечения оценки качества образования в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов ступеней общего образования» по государственному контракту № 03.P20.11.0100 от 14.10.2011 г. [Электронный ресурс] // М.: АНО «Институт проблем образовательной политики “Эврика”». URL: <http://www.eureka.net.ru/ewwww/info/16974.html> (дата обращения: 18.01.2019).
10. *Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А.* О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки учителя для начальной школы // Культурно-историческая психология. 2010. № 4. С. 62—68.
11. *Рубцов В.В.* Реформа педобразования не терпит промедления/ В.В. Рубцов // Вести образования. 2010. № 8. С. 47—67.
12. *Смолянинова О.Г., Коршунова В.В., Юдина Ю.Г.* Новая модель подготовки учителей начальных классов: этап апробации — сибирский вариант // Наука и школа. 2014. № 6. С. 34—48.
13. *Федоренко Е.Ю., Юдина Ю.Г.* Условия становления метапредметных действий студентов в рамках психолого-педагогического образования // ВЕСТНИК КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017 № 2 (40). С. 170—174.
14. *Фрумин И.Д.* Введение программ прикладного бакалавриата в российскую систему образования: зачем и как? // Вопросы образования. Том 26. № 5. 2010. С. 247—267.
15. *Юдина Ю.Г.* Подготовка учителей начальных классов в прикладном бакалавриате в соответствии с профессиональным стандартом «педагог»: размышления о профессиональных функциях и способах сетевого взаимодействия // В.В. Коршунова, О.Г. Смолянинова, Ю.Г. Юдина // Стандарты и мониторинг в образовании. М.: ИНФРА, М. V. 3. I. 1, 2014. С. 32—39. doi: 10.12737/8538

## Developing Content and Tools for Assessing Effectiveness of Undergraduate Programme in Psychology and Education

Yudina Y.G.\*,

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia,  
yudish@mail.ru

Vasiliev V.G.\*\*,

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia,  
vgvasil2@yandex.ru

The article theoretically substantiates the need to solve three main problems to ensure effective psychological and pedagogical training for undergraduate students: 1) the problem of fundamental theoretical training through the discovery of one's own basic professional knowledge and through research; 2) the problem of practice-oriented training through the design, implementation and redesign of learning activity in primary school children in order to facilitate the formation of their subject position; 3) the task of creating individual educational routes by students through practising their skills and knowledge and by preserving the subject position towards their activities. The authors prove, theoretically and experimentally, that developing basic competencies in students — such as theoretical thinking, innovativeness, communicativeness — can effectively solve the tasks of their training. To study the formation of these competencies, levels of corresponding skills assessment were introduced in the experimental group according to the training profile: reproductive, user and constructive. The article describes the content of the method of basic competencies assessment in accordance with these levels and presents statistically processed outcomes of the formation of these competencies in students of the experimental group.

**Keywords:** development, competencies, activity approach, modern education standards, developmental education.

### References

1. Vasil'ev V.G. Kontseptsiya prikladnogo znaniya. K voprosu modernizatsii professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyiresurs] [The concept of applied knowledge. On the issue of modernization of vocational education]. Materialy Semnadsatoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Pedagogika razvitiya: dvizhushchie sily i praktikira zvitiya" (g. Krasnoyarsk, 26—28 aprelya 2010 g.) [Proceedings of the Seventeenth International Conference "Education Development: Driving forces and development practice"]. Khasan B.I. (ed.). Krasnoyarsk: Publ. Sibirskii federalnyi universitet, 2010, pp. 165—172.
2. Vasil'ev V.G. Opyt, vysokii professionalizm i kachestvo obrazovaniya. Etyud ob innovatsionnom obrazovanii [Experience, high professionalism and quality of education. Study on innovative education]. *Voprosy obrazovaniya [Educational issues]*, 2009, no. 2, pp. 300—305.
3. Vasil'ev V.G., Yudina Yu.G. Struktura refleksivnogo razvitiya cheloveka v vozrastnoi dinamike kak osnova psikhologo-pedagogicheskogo proektirovaniya [The structure of the reflexive development of a person in the age dynamics as the basis of psychological and pedagogical design]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru [Psychological Science and Education psyedu.ru]*, 2014, no. 2, pp. 35—49.
4. Verbitskii A.A. Kompetentnostnyi podkhod v teoriikontekstnogo obucheniya [Elektronnyiresurs] [Competence approach in the theory of contextual learning]. Moscow: Moscow Internet Company, 2018. Available at: <http://www.dissers.ru/1/13811-1-rossiya->

### For citation:

Yudina Y.G., Vasiliev V.G. Developing Content and Tools for Assessing the Effectiveness of Undergraduate Programme in Psychology and Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 69—79. doi: 10.17759/pse.2019240105 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Yudina Yuliya Gennadyevna, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia. E-mail: yudish@mail.ru

\*\* Vasiliev Viktor Georgievich, PhD in Physics and Mathematics, Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia. E-mail: vgvasil2@yandex.ru

bolonskom-processe-problemi-zadachi-perspektivi-seminara-trudi-metodologicheskogo-professiona.php (Accessed: 17.12.2018).

5. Professional'nyi standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitateľ, uchitel')». Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitateľ, uchitel')"» [Elektronnyiresurs] [Professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)." Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 No. 544n "On approval of the professional standard" Teacher (pedagogical activity in the sphere of pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)"]. *Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty* [Federal state educational standards]. Moscow: Institut strategicheskikh issledovaniy v obrazovanii RAO. Available at: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129> (Accessed: 15.09.2014).

6. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratury [Models of teacher training in the framework of applied bachelor and pedagogical magistracy programs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2015, Vol. 20, no. 5, pp. 45—64. doi:10.17759/pse.2015200505

7. Margolis A.A. Trebovaniya k modernizatsii osnovnykh professional'nykh obrazovatel'nykh programm (OPOP) podgotovki pedagogicheskikh kadrov v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga: predlozheniya k realizatsii deyatel'nostnogo podkhoda v podgotovke pedagogicheskikh kadrov [The Requirements for the Modernization of Basic Professional Education Program (BPEP) of Teachers Training in Accordance with the Professional Standard of the Teacher: Proposals for the Implementation of the Activity Approach in Teachers Training]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2014. Vol. 19, no. 3, pp. 105—126. (In Russ., abstr. in Engl.)

8. Opyt, problemy i perspektivy v prikladnom bakalavriate psikhologo-pedagogicheskogo napravleniya: kollektivnaya monografiya [Experience, problems and prospects in the applied bachelor of psychological and pedagogical direction: collective monograph]. Smolyaninova O.G. (ed.). Krasnoyarsk: Sibirskii federal'nyi universitet, 2011. 157 p.

9. Proekt «Sozdanie, aprobatsiya mekhanizmov organizatsii pedagogicheskikh praktik i instrumentariya dlya provedeniya attestatsii v forme kvalifikatsionnogo ispytaniya vypusnikov uchrezhdenii professional'nogo

pedagogicheskogo obrazovaniya v sootvetstvii s zadachei obespecheniya otsenki kachestva obrazovaniya v usloviyakh vvedeniya novykh federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov stupenei obshchego obrazovaniya» po gosudarstvennomu kontraktu № 03.R20.11.0100 ot 14.10.2011 g. [Elektronnyiresurs] [The project "Creation, approbation of mechanisms for organizing pedagogical practices and tools for attestation in the form of qualification testing of graduates of institutions of vocational pedagogical education in accordance with the task of providing an assessment of the quality of education in the context of introducing new federal state educational standards for general education levels" under state contract No. 03.P20 .11.0100 dated 10/14/2011]. Moscow: ANO "Institut problem obrazovatel'noipolitiki "Evrika"". Available at: <http://www.eurekanet.ru/ewwww/info/16974.html> (Accessed: 14.10.2011).

10. Rubtsov V.V., Margolis A.A., Guruzhapov V.A. O deyatel'nostnom soderzhanii psikhologo-pedagogicheskoi podgotovki uchitel'ya dlya nachal'noi shkoly [On the Activity Content of Psycho-Pedagogical Training of the Modern Teacher for the New School]. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2010, no. 4, pp. 62—68. (In Russ., abstr. in Engl.)

11. Rubtsov V.V. Reforma pedobrazovaniya ne terpit promedleniya [Pedagogical reform does not tolerate delay]. *Vesti obrazovaniya* [Lead education], 2010, no. 8, pp. 47—67.

12. Smolyaninova O.G., Korshunova V.V., Yudina Yu.G. Novaya model' podgotovki uchitel'yei nachal'nykh klassov: etap aprobatsii — sibirskii variant [New model of training primary school teachers: the approbation stage — the Siberian version]. *Nauka i shkola* [Science and School], 2014, no. 6, pp. 34—48.

13. Fedorenko E.Yu., Yudina Yu.G. Usloviya stanovleniya metapredmetnykh deistvii studentov v ramkakh psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya [Conditions for the formation of metasubject actions of students in the framework of psychological and pedagogical education]. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva* [Bulletin KSPU them. V.P. Astaf'eva], 2017, no. 2 (40), pp. 170—174.

14. Frumin I.D. Vvedenie programm prikladnogo bakalavriata v rossiiskuyu sistemu obrazovaniya: zachem i kak? [Introduction of applied baccalaureate programs in the Russian education system: why and how?]. *Voprosy obrazovaniya* [Education issues], 2010. Vol. 26, no. 5, pp. 247—267.

15. Yudina Yu.G., et al. Podgotovka uchitel'ei nachal'nykh klassov v prikladnom bakalavriate v sootvetstvii s professional'nym standartom «pedagog»: razmyshleniya o professional'nykh funktsiyakh i sposobakh setevogo vzaimodeistviya [Preparation of primary school teachers in applied bachelor in accordance with the professional standard "teacher": reflections on professional functions and methods of networking]. *Standartyi monitoring v obrazovanii* [Standards and monitoring in education]. Moscow: Publ. INFRA, 2014. Vol. 3, no. 1, pp. 32—39. doi:10.12737/8538



# Оценка метапредметных и личностных образовательных результатов при переходе обучающихся на новый уровень общего образования

**Ермолаева М.В.\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
mar-erm@mail.ru

**Лубовский Д.В.\*\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
lubovsky@yandex.ru

Представлена диагностическая программа, созданная в рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России от 27.02.2017 № 30.4390.2017/НМ для обеспечения преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации образовательных стандартов и прошедшая апробацию в исследовании 390 обучающихся 4-х классов и 226 обучающихся 9-х классов до и после перехода на новый уровень общего образования с целью оценки динамики образовательных результатов (метапредметных и личностных). Применялись задачи с неполным или противоречивым условием и опросник мотивации учения А.М. Прихожан. Показано, что переход с одного уровня образования на другой обучающиеся 4—5 классов воспринимают как вызов неопределенности, а большинство десятиклассников — нет. На основе полученных данных авторы приходят к выводу о важной роли технологий развития личностного потенциала обучающихся в обеспечении преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (далее — ФГОС). Подчеркивается роль современных моделей подготовки педагогов и психологов образования в решении проблемы преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации ФГОС.

**Ключевые слова:** Федеральный государственный образовательный стандарт, преемственность психолого-педагогического сопровождения, обучающиеся, переход на новый уровень образования.

## Для цитаты:

Ермолаева М.В., Лубовский Д.В. Оценка метапредметных и личностных образовательных результатов при переходе обучающихся на новый уровень общего образования // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 1. С. 80—88. doi: 10.17759/pse.2019240106

\* Ермолаева Марина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: mar-erm@mail.ru

\*\* Лубовский Дмитрий Владимирович, кандидат психологических наук, профессор кафедры педагогической психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: lubovsky@yandex.ru

## Введение

К числу задач, возникших перед педагогами и психологами общего образования с момента введения Федерального государственного стандарта основного общего образования (далее — ФГОС ОО), относится и обеспечение преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации образовательных стандартов. В современных условиях дети и подростки, переходя на новый уровень системы образования, не только сталкиваются с новой системой требований (что было всегда), но и попадают в образовательную ситуацию, регламентируемую другими нормативными документами об образовании.

Имеются данные о том, что переход к новым ФГОС привел к новым проблемам, осложняющим доступ детей и подростков к качественному образованию. Так, В.В. Рубцов, рассматривая проблемы обучения и воспитания как риски и вызовы социальной ситуации развития современных детей и подростков, отмечает, что после введения ФГОС более чем в полтора раза возросло число родителей, оценивающих неудовлетворительно качество образовательных услуг, получаемых их детьми в образовательных организациях [11, с. 2]. Преемственность в психолого-педагогическом сопровождении реализации образовательных стандартов может изменить ситуацию к лучшему.

Технологии обеспечения преемственности в формировании предметных образовательных результатов хорошо известны, и ими владеет любой квалифицированный учитель. Необходимы технологии, обеспечивающие преемственность в поддержке формирования метапредметных и личностных результатов образования. В тексте ФГОС ОО [14] понятие образовательных результатов достаточно подробно раскрыто, поставлены связанные с ними целевые задачи, к которым относится и обеспечение непрерывности образовательной траектории обучающихся. За счет поддержки непрерывности индивидуальных образовательных траекторий возможно поступательное формирование результатов образования. Непрерывность понимается как целостный, недискретный процесс становле-

ния личности в пространстве непрерывного образования [4], развитие внутренних предпосылок для непрерывности индивидуальной образовательной траектории вошло в число личностных результатов образования [14].

К личностным результатам образования, которые выступают предпосылкой непрерывности, относится мотивация учения и положительное отношение к учению. Этот результат упоминается как в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее — ФГОС НОО) («... развитие мотивов учебной деятельности и формирование личностного смысла учения» [13]), так и в ФГОС ОО («сформированность ... мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности» [14]). Важнейшим метапредметным результатом образования выступает сформированность учебных действий, существенный аспект которой — анализ условий задачи. По В.В. Давыдову, «в качестве критерия правильности анализа выступает совпадение его результатов с одной из ранее построенных моделей, отклонение от которой — основание для отрицательной оценки проведенного анализа и соответствия его способов фактическим условиям задачи» [3, с. 178]. Данный метапредметный результат упомянут в ФГОС НОО («... формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации» [13]), несколько иначе в ФГОС ОО («... умение ... определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, ... умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности ее решения» [14]). Преемственность психолого-педагогического сопровождения при переходе обучающихся на новый уровень системы общего образования должна опираться на данные о сформированности этих важнейших образовательных результатов.

Предложено немало программ диагностики метапредметных и личностных образовательных результатов. Некоторые из них представляют собой системы многосторонней оценки образовательных результатов

обучающихся [7; 8]. Многие программы громоздки, трудоемки в обработке, поэтому их применение в мониторинговых исследованиях затруднительно. Необходима разработка и апробация диагностической программы, которая была бы компактной, требовала небольших затрат времени для проведения и обработки данных, но давала бы по нескольким обоснованно выбранным точечным критериям представление о сформированности у обучающихся ключевых метапредметных и личностных образовательных результатов.

Целью исследования была разработка и апробация диагностической программы, обеспечивающей оценку динамики метапредметных и личностных образовательных результатов обучающихся. Предполагалось, что предложенная программа оценки образовательных результатов обучающихся даст достаточно информации для разработки программ поддержки преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации ФГОС.

### Программа исследования

В рамках выполнения государственного задания Минобрнауки России от 27.02.2017 № 30.4390.2017/НМ «Научно-методическая разработка технологического преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и их апробация» сотрудники факультета психологии образования ФГБОУ ВО МГППУ разработали программу оценки образовательных результатов обучающихся для обеспечения преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации ФГОС. Апробация программы проведена в двух субъектах Российской Федерации (г. Москва и Самарская область). В исследовании приняли участие 390 обучающихся 4-х классов и 226 обучающихся 9-х классов — школьники из Троицкого и Новомосковского административного округа (ТиНАО) г. Москвы и Самарской области (г. Тольятти).

Эмпирическое исследование было проведено в два этапа. На первом этапе участники исследования прошли диагностику до перехо-

да на новый уровень образования (в середине мая 2017 г.), на втором этапе они прошли диагностику после перехода соответственно в 5-й и 10-й классы по окончании первой четверти (вторая неделя ноября 2017 г.), т.е. после прохождения периода адаптации на новом уровне системы образования.

Для оценки *метапредметных образовательных результатов* (умения планировать и оценивать учебные действия в соответствии с условиями задачи) были использованы задачи с многозначным, неполным или противоречивым условием [2]. Требовалось не решение, а лишь ответ на вопрос, можно ли задачу решить, и обоснование, почему это можно или нельзя сделать. На первом этапе исследования были применены следующие задачи:

1. Представь, что твой друг угостил тебя пятью конфетами. У него осталось еще сколько-то конфет. Можно ли сказать, у кого сейчас конфет больше — у тебя или у друга?

2. Один мальчик из первого класса ездит в школу на автобусе, а его соседка по парте — на троллейбусе. Можно ли сказать, кто из них первым приезжает в школу?

3. Мама купила своим детям два мороженных. Девочка съела одно, а ее брат — два. Можно ли сказать, кто съел больше?

При обработке верный ответ с объяснением того, почему задача не решается, оценивался в 2 балла, верный ответ без объяснения — в 1 балл, неверный ответ — 0 баллов. Решение третьей задачи с указанием дополнительных условий, снимающих противоречия в исходном условии, также оценивалось в 2 балла. Суммарная оценка по данной методике варьировала в пределах от 0 до 6 баллов.

На втором этапе исследования применялась параллельная форма задания, т.е. набор из трех задач такого же уровня сложности, в двух из которых условие было неполным, а в третьей задаче имелось противоречие. Предшествующий опыт проведения данной методики со старшеклассниками показал, что задания, несмотря на кажущуюся простоту, вызывают достаточно серьезное и заинтересованное отношение обучающихся и, следовательно, применимы для диагностики указанных образовательных результатов.

Индикаторами *личностных образовательных результатов* в исследовании стали показатели школьной мотивации и эмоциональных аспектов учения. Был применен опросник школьной мотивации А.М. Прихожан из 40 вопросов, относящихся к 4 шкалам (тревожности, познавательной активности, гнева и мотивации достижения). Обучающиеся выполняли задания обеих методик во время уроков. Проведение первой методики занимало от 7 до 10 минут; для заполнения опросника А.М. Прихожан требовалось от 15 до 20 минут.

Кроме того, в диагностическую программу были включены субтесты 2 и 3 теста «Социальный интеллект» Дж. Гилфорда, но значимые различия между данными по 1 и 2 этапу выявлены не были, поэтому в данной статье они не приведены.

### Результаты и их интерпретация

Данные показывают, что при переходе обучающихся из начальной в основную школу наблюдается значимое повышение показателей по методике исследования метапредметных образовательных результатов. Средний балл по данной методике у обучающихся в 4 классе был равен 2,57; после перехода в 5 класс он повысился до 3,21 ( $Z = -2,339$ ;  $p = 0,02$ ). Возрастание показателя обусловлено не только действием фактора задачи, что видно по данным опросника А.М. Прихожан до и после перехода обучающихся в 5 класс (табл. 1).

Значимо повысились показатели познавательной активности, мотивации достижения и тревоги в сочетании со снижением уровня гнева. Существенное повышение показателя тревоги в сочетании с повышением показателей мотивации может свидетельствовать о том, что обучающиеся восприняли новую об-

разовательную ситуацию как вызов, который дал импульс для развития учебной деятельности. Школьники переживают негативные чувства (не все легко дается, что вызывает беспокойство), но стремятся к достижениям в учении. Снижение показателя гнева может рассматриваться как признак принятия вызова новой образовательной ситуации, в которой снизился уровень негативных чувств.

В целом полученные данные показывают, что при переходе на новый уровень обучения дети принимают вызов неопределенности, а изменения показателей метапредметных и личностных образовательных результатов свидетельствуют о потенциале развития самоэффективности школьников. Принимая вызов неопределенности, обучающиеся начинают ориентироваться на самостоятельную выработку субъективных критериев успешности решения задачи [5; 6]. Выработка таких критериев предполагает формирование ожиданий в отношении собственной эффективности в решении задач. Эти ожидания обеспечиваются личностными образовательными результатами обучающихся.

Данные исследования показали, что при переходе обучающихся из основной школы в 10 класс также наблюдается значимое повышение показателей по методике исследования метапредметных образовательных результатов. Средний показатель по ней у девятиклассников равен 2,85; после их перехода в 10 класс он возрастает до 4,20; различия значимы ( $Z = -2,582$ ;  $p = 0,010$ ). Значимое повышение данного показателя, возможно, означает, что переход на новый уровень системы образования и в данном случае побуждает обучающихся к активизации достигнутых ими метапредметных результатов, хотя образовательная ситуация меняется не так

Таблица 1

### Сравнение показателей мотивации и эмоциональных аспектов учения в 4 и в 5 классе

Показатель	4 класс	5 класс	Z Уилкоксона	Уровень значимости
Познавательная активность	21,04	28,14	-4,783	0,01
Мотивация достижения	27,16	29,31	-2,752	0,01
Гнев	29,67	16,16	-5,797	0,001
Тревога	15,39	21,00	-4,736	0,01

существенно, как при переходе из начальной в основную школу.

Существенно, что, согласно полученным данным, средний балл по методике исследования метапредметных результатов образования от 4 к 9 классу вырастает очень незначительно (от 2,57 до 2,81). Вполне возможно, что на протяжении обучения в основной школе имеется некоторая стагнация в развитии универсальных учебных действий (далее — УУД). Однако данное предположение нуждается в проверке с помощью мониторинговых исследований метапредметных УУД в 5—9 классах.

Отсутствуют значимые различия по параметрам мотивации учения и эмоциональным аспектам учения после перехода обучающихся из 9 в 10 класс (табл. 2). Имеется тенденция к повышению мотивации достижения, но и она не достигает уровня значимости. Возможно, в небольшом повышении мотивации достижения отражается значение сдачи ЕГЭ, но эта цель выступает как заданная извне. Правомерно утверждать, что переход на новый уровень системы образования не воспринимается старшеклассниками как новая образовательная ситуация. В представлении обучающихся, у которых временная перспектива не очень глубока, цель сдачи ЕГЭ при окончании школы в данный момент еще не преобразует их психологическую ситуацию учения. Результаты по опроснику мотивации учения отражают отсутствие эмоционального подъема, связанного с переживанием возросших собственных возможностей при переходе на новый уровень образования. В целом эти результаты согласуются с полученными А.М. Прихожан данными конца 1990-х годов, согласно которым наиболее заметные изменения психологической ситуации учения наблюдаются при переходе учащихся в 11 класс.

В то же время полученные данные не противоречат представлениям о том, что подготовка в 10—11 классах к ЕГЭ активизирует у обучающихся регуляторную систему, направленную на сбережение ресурсов: снижение тревожности, нивелирование негативных эмоциональных переживаний, избегание риска (в том числе разумного), связанного с желанием опробовать свои возможности. Необходимость поиска единственно правильного решения задач (что обеспечивается конвергентным, а не дивергентным мышлением) в условиях ЕГЭ побуждает в новой проблемной ситуации искать привычные, ранее усвоенные способы решения. При этом привычка использовать стандартные стратегии переносится и на решение социальных задач, а экзистенциальные проблемы современными старшеклассниками просто игнорируются. Между тем обучение в школе, особенно в старших классах, должно обеспечить и качественное преобразование интеллекта (общего, социального, эмоционального), и достижение личностью нового уровня развития, что невозможно без эмоционального отношения к учению и к своим возможностям, к своей будущей судьбе. Полученные данные показывают необходимость психолого-педагогической поддержки формирования такого отношения к учению и к себе.

По словам Л.И. Анцыферовой, непрерывное образование должно обеспечить подъем не только интеллекта, но и целостной личности на новый уровень [1]. Результаты проведенного исследования позволяют уточнить задачи психолого-педагогической поддержки преемственности при переходе обучающихся на новый уровень системы образования. В их число входит формирование эмоционально-ценностного отношения школьников к процессу обучения, к себе, своим возможностям, к действительности

Таблица 2

**Сравнение показателей мотивации и эмоциональных аспектов учения в 9 и в 10 классе**

Показатель	9 класс	10 класс	Z Уилкоксона	Уровень значимости
Познавательная активность	26,55	27,30	-0,744	0,457
Мотивация достижения	26,40	27,65	-1,786	0,074
Гнев	17,50	17,25	-0,482	0,630
Тревога	21,70	20,70	-1,211	0,226

в целом, к каждой вновь познанной области. Благодаря такому отношению к обучению и к своим возможностям ценность учения не будет редуцирована до пользы подготовки к ЕГЭ.

### Выводы

Исследование показало, что предложенная программа оценки образовательных результатов обучающихся дает достаточно информации, чтобы на основе полученных данных выработать меры поддержки преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации ФГОС. Наши данные демонстрируют, что переход с одного уровня образования на другой принимается как вызов неопределенности в новой образовательной ситуации пятиклассниками, но не десятиклассниками. Усилия педагогов-психологов должны быть направлены на поддержку переживания обучающимися своих возрастных возможностей при обучении в основной школе и на создание условий для развития у старшеклассников всех составляющих личностного потенциала [5; 6], необходимого для принятия вызова новой образовательной ситуации как возможности активного жизнетворчества.

В связи с выявленными проблемами школьников для профессиональной подготов-

ки будущих педагогов-психологов большое значение имеют современные модели и технологии высшего психолого-педагогического образования, которые получили обоснование в работах В.В. Рубцова, А.А. Марголиса, В.А. Гуружапова [9; 10; 12]. В рамках модернизации психолого-педагогического образования разработана модель проектирования модульных основных профессиональных образовательных программ [12], позволяющая реализовать деятельностный подход к подготовке педагогических кадров. Структура каждого модуля, куда входят теоретический раздел, практикум, практика, научно-исследовательская работа и итоговый контроль компетенций, закрепленных за модулем, обеспечивает более высокий уровень сформированности всех видов компетенций, чем при обучении по традиционным программам высшего профессионального образования [10]. Такая модель обучения дает возможность студентам, выйдя на практику и проведя исследование, выявить проблемы обучающихся при переходе на новый уровень системы образования и составить программу поддержки преемственности психолого-педагогического сопровождения, то есть стать компетентными в решении выявленных проблем.

### Финансирование

Работа выполнена за счет средств, выделенных на выполнение государственного задания Минобрнауки России от 27.02.2017 № 30.4390.2017/НМ «Научно-методическая разработка технологий преемственности психолого-педагогического сопровождения реализации современных федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и их апробация».

### Благодарности

Авторы благодарят за помощь в сборе данных директора ГБУ ДПО «Региональный социопсихологический центр» г. Самары Т.Н. Ключеву и учителя-дефектолога, координатора по инклюзии ГБОУ г. Москвы «Школа № 2083» А.П. Усову.

### Литература

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 512 с.
2. Гуружапов В.А., Шиленкова Л.Н. Умение анализировать условие задачи как метапредметный результат обучения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 5. URL: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n5/Gurugapov\\_Schilenkova.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Gurugapov_Schilenkova.shtml) (дата обращения: 12.12.2018)
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 2. С. 74—82.
5. Леонтьев Д.А., Овчинникова Е.Ю., Рассказова Е.И., Фам А.Х. Психология выбора. М.: Смысл, 2015. 464 с.
6. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. 680 с.
7. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к

- мысли: пособие для учителя / [А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.]; под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.
8. Ключева Т.Н. Особенности психологического сопровождения образовательного процесса в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (на примере Самарского региона) // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 32. № 3. С. 14—29.
9. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 5. С. 45—64. doi:10.17759/pse.2015200505
10. Марголис А.А., Сафронова М.А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014—2017 гг.) // Психологическая наука и образование. 2018. № 1. С. 5—24. doi: 10.17759/pse.2018230101
11. Рубцов В.В. Психология образования в интересах детей [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. № 3. С. 2—18 doi: 10.17759/psyedu.2017090302
12. Рубцов В.В., Гуружапов В.А., Макаровская З.В., Максимов Л.К. Компетентностно-деятельностный подход к проектированию и разработке новой модульной ОПОП // Вестник практической психологии образования. 2015. № 2. С. 7—16.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] // URL: <https://fgos.ru/#5af1e98a1fa6443b6> (дата обращения 10.12.2018).
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс] // URL: [http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS\\_00.pdf](http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_00.pdf) (дата обращения 10.12.2018).

# School Transitions: Assessing Metasubjective and Personality-Related Learning Outcomes in Students

Yermolaeva M.V.\*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
mar-erm@mail.ru

Lubovsky D.V.\*\*,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
lubovsky@yandex.ru

The paper describes a diagnostic programme developed within the framework of continuous psychological and educational support of implementation of educational standards. The study involved 390 school students of 4th classes and 226 students of 9th classes who were tested before and after their transition to a new educational level in order to evaluate the dynamics of their learning outcomes (metasubjective as well as personality-related). The tests involved tasks with partial or inconsistent problem situations and A.M. Prikhozhan's Learning Motivation Survey. The analysis of the data showed that students of 4th and 5th classes perceive their transition from one educational level to another as a challenge of uncertainty, while for most of 10th-class students it is not so. Basing on the study outcomes the authors show that technologies of student personality development play an important role in securing the continuity of psychological and educational support of implementation of the Federal State Education Standards. The role of modern training models for teachers and educational psychologists in solving the task of continuous psychological and educational support is also analysed.

**Keywords:** Federal State Educational Standard, continuity of psychological and educational support, students, transition to new educational level.

## Funding

This work was supported by the State Task 30.4390.2017/HM «Scientific and methodological development of technologies of continuous psychological and educational support of implementation of modern federal state educational standards in general education and their practical evaluation».

## Acknowledgements

The authors are grateful for assistance in data collection to Klyueva T.N. (Samara) and Usova A.P. (Moscow).

## References

1. Antsyferova L.I. Razvitiye lichnosti i problemy gerontopsikhologii [Personal development and problems of gerontopsychology]. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ., 2006. 512 p.
2. Guruzhapov V.A., Shilenkova L.N. Umenie analizirovat' uslovie zadachi kak metapredmetny

rezul'tat obucheniya [Elektronnyi resurs] [Ability to analyze the condition of the task as metasubject result of training]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2013, no. 5. Available at: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n5/Gurugapov\\_Schilenkova.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n5/Gurugapov_Schilenkova.shtml) (Assessed 12.12.2018). (In Russ., abstr. in Engl.).

## For citation:

Yermolayeva M.V., Lubovsky D.V. School Transitions: Assessing Metasubjective and Personality-Related Learning Outcomes in Students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 80—88. doi: 10.17759/pse.2019240106 (In Russ., abstr. in Engl.).

\* Yermolaeva Marina Valeryevna, PhD in Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: mar-erm@mail.ru

\*\* Lubovsky Dmitry Vladimirovich, PhD in Psychology, Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: lubovsky@yandex.ru



3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: Intor Publ., 1996. 544 p.
4. Zeer E.F., Symanyuk E.E. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Individual educational trajectories in the system of continuous education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* [Pedagogical education in Russia], 2014, no. 2, pp. 74—82. (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Leont'ev D.A., Ovchinnikova E.Yu., Rasskazova E.I., Fam A.Kh. Psikhologiya vybora [Psychology of choice]. Moscow: Smysl Publ., 2015. 464 p.
6. Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: structure and diagnostics]. Leont'ev D.A. (ed.). Moscow: Smysl Publ., 2011. 680 p.
7. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole: ot deistviya k mysli: posobie dlya uchitelya [How to design universal learning actions in primary school: from action to thought: a teacher's guide]. A.G. Asmolov A.G. (ed.). Moscow: Prosveshchenie publ., 2008. 151 p.
8. Klyueva T.N. Osobennosti psikhologicheskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo protsessa v usloviyakh realizatsii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya (na primere Samarskogo regiona) [Features of psychological support of educational process in the conditions of realization of the Federal state educational standard of primary common education (on the example of the Samara region)]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Applied Psychology Education], 2012, no. 3, pp. 14—29.
9. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratury [The models of teachers' training within programs of applied baccalaureate and pedagogical magistracy]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2015, no. 5. pp. 45—64. doi:10.17759/pse.2015200505
10. Margolis A.A., Safronova M.A. Itogi kompleksnogo proekta po modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii (2014—2017 gg.) [Totals of complex project on update of pedagogical education in Russian Federation (2014—2017)] *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education]. 2018, № 1. С. 5—24. doi: 10.17759/pse.2018230101
11. Rubtsov V.V. Psikhologiya obrazovaniya v interesakh detei [Educational psychology on behalf of children]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [Psychological-Educational Studies], 2017, no. 3, pp. 2—18 doi: doi:10.17759/psyedu.2017090302. (In Russ., abstr. in Engl.)
12. Rubtsov V.V., Guruzhapov V.A., Makarovskaya Z.V., Maksimov L.K. Kompetentnostno-deyatel'nostnyi podkhod k proektirovaniyu i razrabotke novoi modul'noi OPOP [Competence-activity approach to designing and development of a new modular OPOP] *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Applied Psychology Education]. 2015. Т. 43. № 2. P. 7—16. (In Russ., abstr. in Engl.)
13. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standard of the primary general education]. URL: <https://fgos.ru/#5af1e98a1fa6443b6> (Assessed 10.12.2018).
14. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Federal state educational standard of the basic general education]. URL: [http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS\\_OO.pdf](http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf) (Assessed 10.12.2018).