

Компьютерные тесты для оценивания учебной компетенции, компетенции общения и самоопределения на I и II школьной ступени

РУКОВОДСТВО ПО ПРОВЕДЕНИЮ ТЕСТИРОВАНИЯ
И ИНТЕРПРЕТАЦИИ РЕЗУЛЬТАТОВ



TALLINNA ÜLIKOOL



Авторы

Как задания тестов, так и руководство по проведению тестирования были составлены в тесном сотрудничестве между авторами, но у каждого текста и у каждой инструкции есть свой основной автор. Основные авторы теста на учебную компетенцию указаны в таблице 1, а авторы теста на компетенцию общения – в таблице 2. Авторами разных разделов руководства являются:

Эве Кикас: введение в раздел учебной компетенции и компетенции в сфере самоопределения, уровень понятийного мышления, гибкость мышления, стратегии запоминания и гибкость в применении стратегий.

Кая Мядамюрк: заинтересованность, планирование, направление и концентрация внимания, использование помощи и упорство, субъективное восприятие своих способностей, оценка своих действий и навыков.

Кристиина Трейал: введение в раздел компетенции общения и самоопределения, умение замечать и интерпретировать информацию, планирование действий и коммуникативных реплик, субъективное восприятие своих способностей при общении, оценка последствий при общении.

Ольга Луптова: социолингвистическая компетенция и русскоязычная версия.

Элина Маллеус: распознавание эмоций.

Пирет Соодла: стратегии чтения и осведомленность о них, лексическая и социолингвистическая компетенции.

Кати Аус: убеждения об изменяемости способностей, мотивы обучения, обоснование причин успехов и неудач.

Грете Арро, Тери Талпсеп: стратегии регуляции эмоций.

Лийс Хеннок, Харди Сигус: создание видеороликов к тестам.

Валентина Киви: русскоязычная версия.

Слова благодарности

Искренне благодарим всех **детей**, заполнивших тесты, а также **директоров школ, учителей и психологов**, которые помогли организовать тестирование и собрать данные.

За содействие в процессе создания данной работы выражаем благодарность также следующим лицам:

Эло Селиранд, Тоорион Ояперв, Эрго Теэживи: инструктаж детей по поводу съемок и проведение съемок.

Гимназия Густава Адольфа

Ваналиннская образовательная коллегия

Целевой фонд Innove: поддержка при составлении тестов и проведении тестирования

Айми Пюя: поддержка в организационных вопросах

Хеле Луки-Лукин: составление электронных версий тестов, организация данных, составление бланков обратной связи, оформление тестов.

Эвелин Ыунап, Ааро Тоомела: рецензирование заданий и материала руководства.

Мадикен Кютт: редактирование.



Содержание

Введение	8
ЧАСТЬ 1. Учебная компетенция, компетенция общения и самоопределения, их оценивание и поддержка их развития.	10
1.1. Учебная компетенция и компетенция самоопределения	12
1.1.1. Убеждения и учебная мотивация	13
1.1.1.1. Убеждения об изменяемости способностей	13
1.1.1.2. Заинтересованность	16
1.1.1.3. Мотивы обучения.....	17
1.1.2. Мышление и внимание.	20
1.1.2.1. Понятийный уровень мышления	20
1.1.2.2. Гибкость мышления	22
1.1.2.3. Планирование действий.....	24
1.1.2.4. Направление и концентрация внимания	25
1.1.3 Стратегии обучения и их применение.....	26
1.1.3.1. Стратегии запоминания и их понимание.....	27
1.1.3.2. Стратегии чтения и их понимание	30
1.1.3.3. Использование помощи и упорство	32
1.1.4. Осознание своих действий и их эффективности.....	34
1.1.4.1. Субъективное восприятие своих способностей	35
1.1.4.2. Оценивание своих действий и навыков.....	36
1.1.4.3. Обоснование причин успехов и неудач	37
1.2. Компетенции общения и самоопределения	40
1.2.1. Убеждения, знания и навыки.....	43
1.2.1.1. Убеждения об изменяемости способностей	43
1.2.1.2. Распознавание эмоций.	43
1.2.1.3. Лексическая компетенция	45

1.2.1.4. Социолингвистическая компетенция	46
1.2.2. Умение замечать и интерпретировать информацию	48
1.2.2.1. Умение замечать информацию	49
1.2.2.2. Интерпретация информации	51
1.2.3. Планирование и выбор действий	52
1.2.3.1. Стратегии регуляции эмоций	53
1.2.3.2. Планирование действий и коммуникативных реплик	55
1.2.4. Понимание своих действий и их эффективности	58
1.2.4.1. Субъективное восприятие своих способностей	58
1.2.4.2. Оценка последствий	59
ЧАСТЬ 2. Проведение и задачи тестирования	62
2.1. Подготовка к тестированию и его проведение в EIS	62
2.2. Задания комплекта тестов на учебную компетенцию и компетенцию самоопределения	67
2.2.1. Цель составления теста, авторы и общее описание	67
2.2.2. Особенности и ограничения при проведении теста и интерпретации результатов	68
2.2.3. Задание: убеждения о приросте способностей	69
2.2.4. Задание: запоминание слов	70
2.2.5. Задание: вычисление	73
2.2.6. Задания: группировка картинок	77
2.2.7. Задание: мотивы обучения	78
2.2.8. Задание: понимание текста	79
2.2.9. Задание: применение эффективной или неэффективной стратегии чтения	81
2.2.10. Задание: понимание эффективности стратегий чтения	82
2.2.11. Задание: поиск слова	83
2.3. Задания теста на компетенцию общения и самоопределения	87
2.3.1. Цель составления теста, авторы и общее описание	87
2.3.2. Особенности и ограничения при проведении теста и интерпретации результатов	89
2.3.3. Задание: убеждения о приросте способностей	90

2.3.4. Задание: распознавание выражений лиц.....	91
2.3.5. Задание: выбор синонимов.....	92
2.3.6. Задание: выбор коммуникативных реплик	93
2.3.7. Задание: видеоролик, отражающий процесс общения, и вопросы к нему....	95
2.3.8. Задание: умение замечать информацию	96
2.3.9. Задание: интерпретация информации	97
2.3.10. Задание: Регуляция отрицательных эмоций.....	98
2.3.11. Задание: планирование действий	100
2.3.12. Задание: планирование коммуникативной реплики.....	100
2.3.13. Задание: оценка последствий	102
ЧАСТЬ 3. Обратная связь о результатах тестирования ученика	104
3.1. Бланк обратной связи теста на учебную компетенцию или компетенцию самоопределения. Описания показателей	105
3.1.1. Убеждения и мотивация	105
3.1.2. Мышление и внимание	106
3.1.3 Стратегии обучения и их применение	108
3.1.4. Понимание своих действий и их эффективности	110
3.1.5. Результаты.....	112
3.1.6. Образцы бланка обратной связи.....	113
3.1.6.1. Образец заполненного бланка обратной связи теста на учебную компетенцию и компетенцию самоопределения второго класса.....	113
3.1.6.2. Образец заполненного бланка обратной связи теста на учебную компетенцию и компетенцию самоопределения ученика шестого класса	119
3.1.6.3. Образец бланка обратной связи теста на компетенцию обучения и самоопределения всего класса	126
3.2. Бланк обратной связи теста на компетенцию общения и самоопределения. Описания показателей	129
3.2.1. Убеждения, знания и навыки.....	129
3.2.2. Умение замечать и интерпретировать информацию	130
3.2.3. Планирование и выбор действий	131
3.2.4. Понимание своих действий и их эффективности	132
3.2.5. Примеры бланка обратной связи	134

3.2.5.1. Образец заполненного бланка обратной связи теста на компетенцию общения и самоопределения	134
3.2.5.2. Образец заполненного бланка обратной связи теста на компетенцию общения и самоопределения ученика шестого класса	139
3.2.5.3. Образец бланка обратной связи теста на компетенцию общения и самоопределения учеников шестого класса	143
Список использованной литературы	146

Введение

Учебная компетенция, компетенции общения и самоопределения – описанные в государственной программе основной школы (Vabariigi Valitsus, 2011/2018) общие компетенции, развитию которых уделяется внимание на всех предметных уроках. Общие компетенции включают знания, навыки и установки (в т. ч. убеждения, ценности), обеспечивающие способность действовать в жизненных ситуациях творчески, предприимчиво и гибко (Vabariigi Valitsus, 2011/2018 §4). Развитые общие компетенции позволяют более эффективно учиться и хорошо себя чувствовать при этом. Поэтому важно поддерживать развитие общих компетенций ребенка как основы основ уже в начальных классах.

Оценка учителем общих компетенций является частью формирующего оценивания. Поддержка развития детей и молодежи будет более успешной, если учитель умеет оценивать, каковы особенности общих компетенций (а точнее, их компонентов) каждого учащегося. Здесь возникает необходимость в надежном способе оценивания общих компетенций. Описываемые в настоящей инструкции методы оценивания разработаны в рамках проекта *«Разработка электронных средств оценивания и методики оценивания учебной компетенции, компетенции общения и компетенции самоопределения для I и II ступени основной школы»*.

Как и любой метод оценивания, групповое и компьютерное тестирование имеют свои ограничения, которые необходимо учитывать при интерпретации результатов. Эти тесты составляют лишь часть средств оценивания учебной компетенции, компетенции общения и компетенции самоопределения и не дают исчерпывающего представления о компетенциях учащегося. Разумеется, помимо тестов на компьютере необходимо применять также наблюдение, тестирование в классе, при необходимости – беседы и пр.

В руководстве описываются задания двух находящихся в Экзаменационной инфосистеме (EIS) комплектов тестов и интерпретация их результатов. Один комплект тестов оценивает учебную компетенцию и связанную с обучением компетенцию самоопределения, а второй – компетенцию общения и связанную с общением компетенцию самоопределения. В первой части руководства дается краткий обзор учебной компетенции, компетенции общения и компетенции

самоопределения, а также их особенностей на первой и второй ступени школьного образования. Описываются компоненты, которые оцениваются с помощью комплекта тестов, и обосновывается их выбор с помощью ссылок на исследования, результаты которых продемонстрировали связь именно этих компонентов с академическими знаниями, навыками и благополучием. Во второй части описывается процедура проведения тестирования, и приводятся инструкции к каждому заданию и вопросу. В третьей части представлен бланк обратной связи, описывающий компетенции учащегося с пояснениями относительно трактовки результатов. Подчеркиваются ограничения при составлении заключений и обобщении.

ЧАСТЬ 1.

Учебная компетенция, компетенция общения и самоопределения, их оценивание и поддержка их развития.

Общие компетенции – это единые для предметных сфер и уроков компетенции, важные для становления учащегося человеком и гражданином. Общие компетенции формируются в ходе всех предметных уроков, а также в процессе учебной и внешкольной деятельности (Vabariigi Valitsus, 2011/2018). Теоретические основы и концепция общих компетенций представлены в книге «*Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes*» («Обучение и преподавание на третьей ступени школьного образования»). Общие компетенции и их развитие» (Kikas & Toomela, 2015). Учебные компетенции рассматриваются также в книге «*Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis*» («Общие навыки – развитие учащегося и обеспечение его развития в школе») (Ots, 2005). Общее развитие учащихся описано в книге «*Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*» («Обучение и преподавание на первой и второй ступени школьного образования») (Kikas, 2010). Эти материалы могут помочь при чтении данного руководства.

Компетенция – центральное понятие или конструкт сферы обучения. Обучение означает формирование новых компетенций, позволяющих более эффективно справляться с ситуациями, а также при необходимости реорганизацию или подавление старых компетенций. Результаты обучения как деятельности и процесса мышления сохраняются в памяти (см. Kikas, 2005a; Kikas, 2005b). Учебная компетенция, компетенция общения и компетенция самоопределения влияют на обучение всем предметам. Знания, навыки и убеждения переплетаются между собой, влияя друг на друга. Результат важнее отдельных компонентов компетенции – важно то, как компоненты интегрируются в комплексную компетенцию (см. также Toomela, 2016). В дополнение к процессам, связанным с конкретной компетенцией, при обучении задействованы и другие психические процессы: уровень мышления,

особенности памяти, особые образовательные потребности и т. п. (см также Kikas, 2015).

Рассмотрим взаимосвязь учебной компетенции, компетенции общения и самоопределения, а также их развития с общим развитием ребенка, учитывая также влияние его окружения (в школе – прежде всего, учителей, одноклассников и школы в целом). Важно подчеркнуть, что развитие и обучение – не просто накопление знаний и навыков, а формирование качественно новых психических структур в определенном порядке (сравн. Vögtelski, 1935). Это означает, что содержание и форма любых общих компетенций не будут одинаковыми на разных этапах развития ребенка. Один и тот же результат тестирования в разном возрасте и на разном этапе развития ребенка может иметь разное значение. Результаты тестирования каждого ребенка интерпретируются только в сравнении с результатами других детей того же возраста (в этой инструкции – учащихся в соответствующих классах).

При оценивании общих компетенций ученика важно знать также, какими знаниями в сфере общих компетенций обладает его учитель, и какие методы преподавания он использует. Если у ученика какая-либо общая компетенция не развита в достаточной степени, одной из причин этого может быть неподходящая среда обучения, например, неподходящий для ученика метод преподавания или окружение, в котором не нужно применять данную компетенцию (см. также Bransford и др., 2000; Mayer & Alexander, 2011; Meese & Eccles, 2010). Поэтому составлен также краткий опросник для учителей для самоанализа.

В руководстве отдельно описывается учебная компетенция и компетенция общения, а также компетенция самоопределения в связи с вышеупомянутыми компетенциями. Эти компетенции взаимосвязаны и частично совпадают. Компетенция самоопределения, т. е. умение осознавать свои убеждения, мысли и действия, в зависимости от контекста, является также частью учебной компетенции (если человек осознает показатели, связанные с обучением) и компетенции общения (если человек осознает показатели, связанные с общением с другими людьми). Компетенция включает в себя убеждения, установки, ценности, знания и навыки. С помощью данного инструмента оценивания отдельно оцениваются части трех компетенций. Полную картину компетенций составляет учитель, связывая полученные с помощью данного инструмента оценивания результаты с информацией об академических знаниях и навыках детей и результатами наблюдения и бесед.

1.1. Учебная компетенция и компетенция самоопределения

Учебная компетенция – это система необходимых для обучения знаний, навыков, а также способствующих обучению убеждений и установок (Dignath & Büttner, 2008; Dignath, Büttner & Langfeldt, 2008; Pintrich, 2004; Zimmerman & Schunk, 2011; см. также Jögi & Aus, 2015; Kikas, 2005b). Для успешного обучения учащемуся надо знать и уметь при необходимости изменять свои убеждения и регулировать эмоции, а также уровень мотивации. Учащийся должен перед началом учебной деятельности и в процессе обучения планировать и регулировать свои действия, используя для этого уместные в контексте конкретного задания стратегии обучения. Помимо этого, учащийся должен осознавать все вышеупомянутые действия и их результаты, и при необходимости уметь модифицировать свою деятельность.

В то же время умение понять и изменить свои убеждения и т.п. является также частью компетенции **самоопределения**. Компетенция самоопределения – это умение отразить информацию о самом себе (то есть, свое восприятие, потребности, эмоции, мотивы, установки, ценности, поведение) (см. например, Flavell, 1979; Vögtelski, 1934/2014) и, исходя из этого, регулировать свое мышление и поведение. В контексте учебной компетенции это означает умение осознавать и направлять протекание процесса своего собственного обучения. Процесс обучения можно рассматривать как процесс решения проблемы, который описан на основе схемы процесса обучения (см. «Рисунок 1. Схема процесса обучения»; подробнее Kikas, 2010). В этом процессе, а значит и в учебной компетенции можно выделить четыре тесно связанных между собой области: убеждения и мотивация, мышление и внимание, применение и понимание стратегий обучения, понимание результатов процесса обучения (Boekaerts, 1999; Boekaerts & Corno, 2005; Pintrich, 2004). Отдельные конструкты из этих областей, оцениваемые с помощью теста на учебную компетенцию и компетенцию самоопределения, отмечены на рисунке разными цветами. Оцениваемые конструкты подробнее описаны далее. Конструкты также кратко описаны в главе 3.1. «Бланк обратной связи теста на учебную компетенцию и компетенцию самоопределения. Описание показателей».

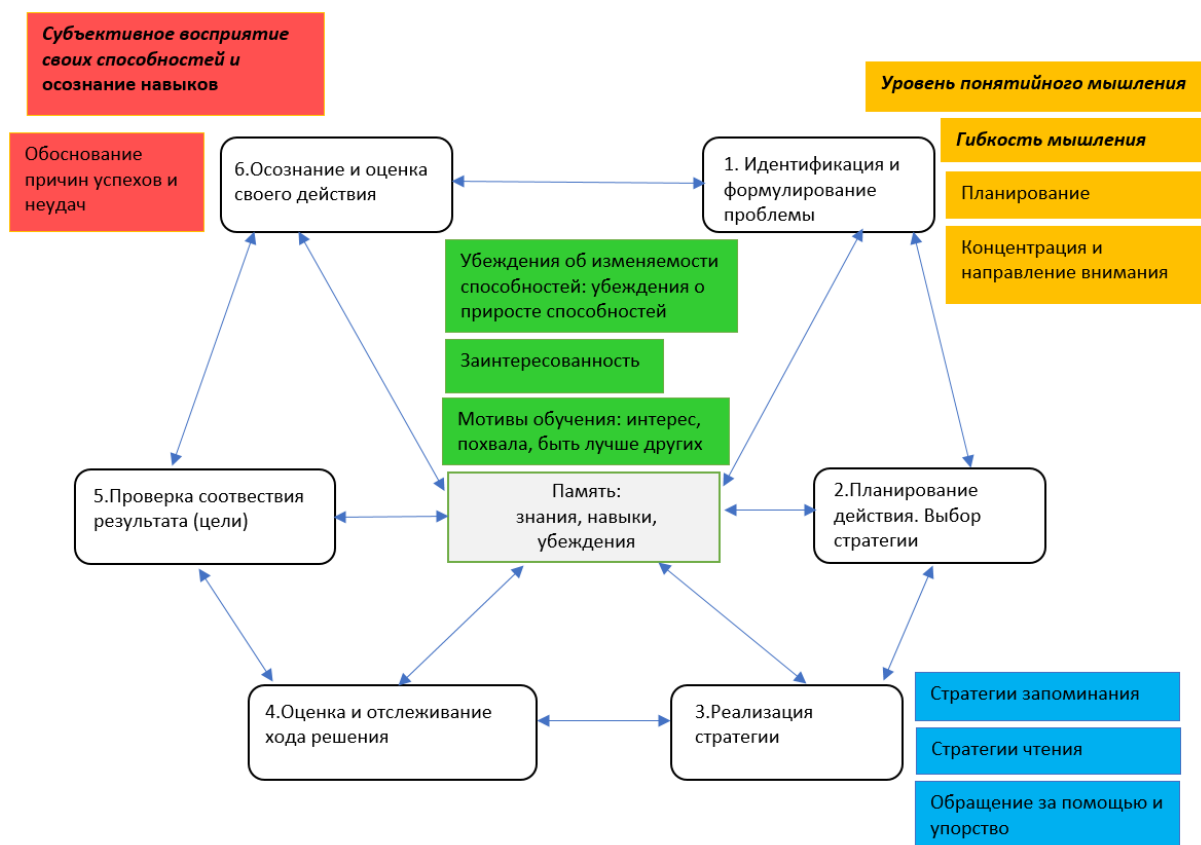


Рисунок 1. Схема процесса обучения. Конструкты, оцениваемые с помощью теста на учебную компетенцию и компетенцию самоопределения, отмечены на рисунке разными цветами: *убеждения и учебная мотивация*, *мышление и внимание*, *учебные стратегии*, *понимание своих действий и их результативности*. **Жирным шрифтом** выделены конструкты, относящиеся к компетенции самоопределения.

1.1.1. Убеждения и учебная мотивация

Факторы, связанные с этими областями, включают в себя академические цели, понимание важности обучения и убеждения, касающиеся развития и обучения. Эти показатели влияют на обучение в течение всего процесса обучения.

1.1.1.1. Убеждения об изменяемости способностей

Что такое убеждения об изменяемости способностей? Характеризующие человека качества (например, самоуверенность, дружелюбие, академическая успешность и т. д.) можно рассматривать, как нечто постоянное, врожденное и стабильное (убеждения о неизменности способностей) или как что-то подвластное изменениям и развитию (убеждения о приросте способностей; Dweck и др., 1995; Hong и др., 1999). Чем больше ученик уверен, что личностные качества (в т. ч. умственные

способности) подвластны изменениям и развитию, тем лучше он справляется с неудачами, готов учиться на своих ошибках и продолжать стараться. В этом случае выше уровень и его академических результатов, и эмоционального благополучия (Moser jt, 2011; Schroder jt, 2017). Это означает, что залог успеха – не только лишь врожденные способности, но и то, насколько учащийся старается, ищет разные варианты решений, умеет при необходимости обратиться за помощью и т. д.

Почему убеждения об изменяемости способностей важны в контексте обучения? Убеждение, что любые качества (будь то академические или социальные, навыки или знания) всегда можно улучшить – прочная основа для успешного обучения. Ученики, которые не верят в возможность саморазвития (те, у кого преобладают убеждения о неизменности способностей), склонны, столкнувшись с трудными заданиями, быстрее сдаваться и могут начать избегать ситуаций, где их знания и навыки подвергаются испытанию. Уже в 3-6 классах убежденность ребенка в неизменности способностей является фактором, предсказывающим значительно более низкие академические результаты, как по реальным, так и по гуманитарным предметам (Stipek ja Gralinski, 1996). Те же ученики, у которых сформировалось понимание того, что способности можно развивать (те, у кого преобладают убеждения о приросте способностей), не боятся ошибок и неудач и демонстрируют большее упорство при решении заданий.

Убеждения об изменяемости способностей связаны также и с тем, как ученик обосновывает свои успехи и неудачи (см. главу 1.1.4.3. «Обоснование причин успехов и неудач»). Ученик, который склонен объяснять свои успехи случайными, зависящими от окружения или особенностей задания причинами, а свои неудачи некими постоянными, не поддающимися контролю причинами (например, недостаточные способности), скорее всего, считает, что способности и другие личностные качества являются врожденными и неизменными.

Убеждения об изменяемости способностей становятся особенно важны в сложных ситуациях, например, при переходе с одной ступени обучения на другую, когда программа становится все более сложной, а среда и сам процесс обучения все менее индивидуализированными. Если намеренно поддерживать веру учеников в то, что способности можно развивать, то им легче справляться с такими изменениями, и к концу основной школы их мотивация и результаты не так сильно снижаются (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007).

Каковы особенности убеждений на I и II ступенях основной школы и как способствовать развитию полезных убеждений? Более четкое понимание того, какова роль способностей и какова роль прилагаемых усилий, формируется у ребенка примерно к началу второй школьной ступени (Nicholls, 1978, см. также главу 1.1.4.3.

«Обоснование причин успехов и неудач»). В промежутке между вторым и четвертым классом происходит значительное изменение в том, насколько неизменными и целостными дети видят свои способности и другие личностные качества. Можно предположить, что важную роль здесь играет развитие мышления, в том числе формирование понятий, касающихся различных личностных качеств (Kinlaw & Kurtz-Costes, 2003; см. также главу 1.1.2.1. «Понятийный уровень мышления»). Хотя в начале основной школы дети считают, что личностные качества (в т. ч. способности) возможно изменить, к шестому классу большинство детей уже считает, что личностные качества подвластны изменению лишь до определенной степени (Droege & Stipek, 1993). То есть, можно сказать, что идеалистичное представление детей о развитии становится более реалистичным. Дети начинают понимать, что не все ученики осваивают все знания и навыки одинаково быстро, но это понимание все же может оставаться еще слишком черно-белым (обучение происходит либо быстро и без усилий, либо вообще никак), что, в принципе, естественно для их возраста и уровня мышления.

Родители и учителя также оказывают влияние на формирование у ребенка представлений о том, возможно ли развивать различные личностные качества, и как именно. То, какие действия родители считают важными и какую обратную связь дают, связано с тем, какие убеждения формируются у ребенка – что способности возможно развивать или, что это невозможно (Mueller & Dweck, 1998). Например, те дети, которых ранее хвалили за старания, прилагаемые усилия, а не за способности, готовы дольше работать над сложным заданием. Дети, которых хвалят за применение хороших стратегий, увлеченность, желание разобраться в задании, с большим удовольствием готовы продолжать работу. А вот сравнение результатов работы с результатами других, в ситуациях, порождающих чувство неуверенности, плохо влияет на желание продолжать работу (Corpus jt, 2006), помимо этого, подчеркивание значимости способностей может скорее вызвать у детей страх не справиться со следующими заданиями (Kamins & Dweck, 1999). Если дома или в классе ценят скорее хороший результат, быстрое и безошибочное выполнение заданий или талантливость (вместо прилагаемых усилий), то у ребенка могут сформироваться убеждения о неизменности способностей, которые плохо влияют на учебную мотивацию. Также снижает учебную мотивацию то, когда более медлительных учеников (тех, кому нужно больше времени для выполнения работ) вынуждают переключаться на другую деятельность и не дают им таким образом возможностей для саморазвития (Park jt, 2016).

Особенно важно, как взрослые относятся к ошибкам. Чем больше взрослые выражают свое раздражение, страх, неуверенность и безнадежность по поводу своих или детских ошибок, тем больше дети начинают сомневаться, что развитие и изменения в

принципе возможны, то есть, у них формируются убеждения о неизменности способностей (Haimovitz & Dweck, 2016). Взрослый же, который не пугается ошибок, а помогает детям научиться считать ошибки естественной частью обучения и ценит старание и готовность искать разные способы решения поставленной задачи, способствует формированию убеждений о приросте способностей (Park jt, 2016).

Как оцениваются убеждения? Хотя для оценивания убеждений детей об изменяемости способностей используется и метод интервьюирования, все же чаще применяют опросники (например, Haimovitz & Dweck, 2016). В опроснике приводятся общие утверждения, касающиеся того, насколько изменяемы или неизменны способности и другие личностные качества, и ребенка просят оценить, насколько он согласен/не согласен с этими утверждениями. В тесте на учебную компетенцию ребенок оценивает утверждения, касающиеся старания, понимания изученного материала и общения (см. главу 2.2.3. «Убеждения о приросте способностей»). Ответы показывают, насколько у ребенка преобладают убеждения о приросте способностей (см. лист обратной связи теста на компетенцию общения, глава 3.1.1. «Убеждения и мотивация»).

1.1.1.2. Заинтересованность

Что такое заинтересованность? Заинтересованность в изучении какой-либо области состоит из положительных эмоций по отношению к этой сфере и желания упорно заниматься обучением (Hidi & Harackiewicz, 2000; Hidi & Renninger, 2006).

Почему заинтересованность важна в контексте обучения? Важно формировать у ребенка заинтересованность к изучаемому материалу, а также способствовать повышению интереса, поскольку дети, заинтересованные в изучаемой теме, чувствуют радость в процессе обучения и стремятся продолжать обучение. Интерес помогает поддержать упорство и несколько облегчает процесс обучения (Hidi & Harackiewicz, 2000; Hidi & Renninger, 2006; Mitchell, 1993).

Каковы особенности заинтересованности на I и II ступенях основной школы, и как способствовать ее развитию? Обычно заинтересованность детей в изучаемом материале выше в начальных классах, со временем же она может снижаться. Например, было обнаружено, что на протяжении обучения в школе интерес к математике у детей постепенно снижается (Fredrics & Eccles, 2002). Хотя заинтересованность или отсутствие интереса могут казаться индивидуальной особенностью человека, не стоит недооценивать и влияние окружения. Чтобы вызвать у детей первичную заинтересованность в учебной деятельности, нужно предлагать детям разные задания и по-разному подавать новый для них материал

(Hidi & Harackiewicz, 2000). Появлению устойчивого интереса можно способствовать, если объяснять детям важность изучаемой темы, проводить (долгосрочные) групповые проекты, давать игровые задания и применять индивидуальный подход в обучении (Hidi & Harackiewicz, 2000; Hidi & Renninger, 2006; Mitchell, 1993). Кроме того, было установлено, что более подробные знания в конкретной области могут вызывать более глубокий интерес (Jögi, Kikas, Lerkkanen & Mägi, 2015). Даже у тех учеников, которые уже глубоко заинтересованы в какой-либо области, окружение должно поддерживать интерес (Hidi & Harackiewicz, 2000; Hidi & Renninger, 2006; Mitchell, 1993). Результаты исследования заинтересованности среди абитуриентов основной школы показали, что дети с более глубокой заинтересованностью получили на экзамене по математике более высокие результаты (Kikas, Jögi, Palu, Mädamürk & Luptova, 2016).

Как оценивается заинтересованность? Заинтересованность обычно оценивается с помощью опросников, которые дают представление о том, насколько конкретный предмет или область нравятся респонденту (например, Jögi jt, 2015; Kikas jt, 2016). В тесте на учебную компетенцию заинтересованность ученика оценивается в заданиях 2.2.4. «Запоминание слов», 2.2.5. «Вычисление» и 2.2.11. «Поиск слова». Результат представлен в виде сводного балла на бланке обратной связи теста на учебную компетенцию (см. главу 3.1.1. «Убеждения и мотивация»).

1.1.1.3. Мотивы обучения

Что такое контролируемая и автономная мотивация? Людей побуждают приступать к действиям и заданиям разные мотивы, которые в различные периоды подразделялись по-разному. Например, говорилось о том, какая мотивация сподвигает человека к действию – внешняя или внутренняя (Harter, 1981). Новый подход указывает на то, что в контексте школьного обучения будет разумнее различать контролируемую и автономную мотивацию (теория самоопределения; Deci & Ryan, 2008; Assor, Vansteenkiste & Kaplan, 2009; Sheldon, Ryan, Deci & Kasser, 2004).

В случае **контролируемой мотивации** ученик испытывает внешнее или внутреннее побуждение думать, чувствовать или действовать определенным образом. Ученик учится для того, чтобы получить желаемую выгоду (хочет получить хорошую оценку, похвальную грамоту и т. п.) или избежать грозящего ему наказания (не хочет получить плохую оценку, замечание, не хочет, чтобы его ругали). К контролируемой мотивации относятся и желание избежать чувства стыда, вины или бесполезности, а также стремление получить положительную оценку со стороны других или от самого себя. Хотя в последнем случае ученик сам ставит перед собой условия, в своих

действиях он все же руководствуется не своим желанием, а принуждением, которое он ощущает.

В случае **автономной мотивации** ученик по доброй воле начинает и продолжает обучение, ощущая себя автономным в своих действиях и самоопределении. К автономной мотивации относится, к примеру, обучение из чистого интереса и удовольствия от процесса. Мотивация считается автономной и в том случае, когда ученик не считает учебу интересной, и процесс обучения не доставляет ему особого удовольствия, однако он осознает ценность обучения, видит в нем смысл и, соответственно, все же учится по доброй воле, а не из-за внутреннего или внешнего давления (Deci & Ryan, 2000; 2008). Хорошей адаптации в школьной среде способствует именно этот особый тип автономной мотивации, поскольку ученик готов выполнять и действия, не вызывающие спонтанный интерес, например, домашние задания – если он воспринимает эти задания как необходимые и осмысленные (Otis, Grouzet & Pelletier, 2005).

Почему автономная мотивация важна в контексте обучения? Люди, действующие осмысленно и по доброй воле, а также чувствующие себя автономно, в глобальном смысле счастливее тех, кто чувствует, что вынужден вести себя определенным способом из-за внешнего давления или поставленных самим человеком условий (Sheldon jt, 2004). В контексте обучения очевидно, что чем более автономной является мотивация учеников, тем больше положительных эмоций они испытывают, тем сильнее вовлечены в процесс обучения, готовы стараться для глубокого понимания материала и в долгосрочной перспективе достигают лучших результатов (Assor jt, 2009; Vansteenkiste jt, 2004). Хотя ученики, движимые контролируемой мотивацией, могут достигать хороших результатов обучения (особенно ученики старших классов), для контролируемой мотивации характерно лишь краткосрочное влияние. Это означает, что, если убрать наказание, награду или признание, желательное поведение продолжаться не будет (Deci & Ryan, 2000; 2008). Взаимосвязь внешней мотивации и низких академических результатов очевидна именно у учеников основной школы (Midgley jt, 2001). Автономная мотивация побуждает ученика погружаться в обработку информации и продолжать стараться даже в том случае, если предметы в школе становятся скучными или утомительными (León, Núñez & Liew, 2015).

Каковы особенности мотивации на I и II ступенях основной школы, и как способствовать развитию автономной мотивации? В раннем детстве дети, как правило, действуют из собственного интереса и увлеченности. Со временем все большее значение приобретает внешняя регуляция. Это связано с все возрастающими требованиями, которые предъявляются ребенку при следовании социальным и

культурным нормам – что характерно для многих культур. От того, как происходит интернализация внешних правил и норм и какую поддержку ребенок при этом получает, в значительной мере зависит то, как ребенок справится с этим переходом (Ryan & Deci, 2017).

В ходе процесса интернализации внешней мотивации ученик старается самостоятельно или при поддержке окружения трансформировать социально приемлемые модели поведения в осмысленное поведение, которое ценит сам ребенок (Deci & Ryan, 2008). Этот процесс может быть успешным, если ученик осознает важность социальных норм и правил, интегрирует их в свое представление о себе и воспринимает их как собственные ценности. Если же процесс интернализации не окончателен или поддержка в нем была недостаточной, нормы и ценности могут так и остаться внешними, или будут приняты лишь частично – следуя им, ученик не будет чувствовать себя автономным. Это оказывает негативное влияние как на результативность его действий, так и на общее ощущение благополучия (Deci & Ryan, 2008).

Что может сделать учитель для того, чтобы создать предпосылки для возникновения автономного желания ученика действовать и обучаться? Для безболезненного процесса интернализации ученик должен чувствовать, что окружение удовлетворяет его потребность в вовлеченности, компетентности и автономии. Если ученик чувствует, что является частью важной социальной группы, что он может справляться с требованиями окружения, и его деятельность подчиняется свободной воле, то он может сосредоточиться на интересных и важных делах, управляя своими действиями. Когда эти базовые потребности не удовлетворены, ученик тратит свои душевные ресурсы, скорее, на защитные механизмы эго. Чтобы ученик чувствовал себя автономным, важно признавать и принимать его чувства, поддерживать личную осмысленность его обучения и избегать контролирующей атмосферы (см. также Brophy, 2010/2014).

Как оцениваются автономная и контролируемая мотивация? Для оценки мотивации детей и подростков применяются проективные методы, например, когда ребенку показывают картинки, допускающие разную интерпретацию, и спрашивают, что чувствуют и думают изображенные на картинке дети (например, Katz и др., 2008). Наиболее распространенный и допускающий однозначную интерпретацию способ оценки мотивации – использование опросников, поэтому и при составлении теста на учебную компетенцию использовались адаптированные утверждения опросника Ассора и его коллег (Assor и др., 2009) (см. главу 2.2.7. «Мотивы обучения»). В утверждениях описываются причины, побуждающие ребенка к обучению, старанию и пониманию изучаемого материала, указывающие как на автономную, так и на

контролируемую мотивацию. Ученик должен оценить, насколько эти утверждения характеризуют его. См. также бланк обратной связи теста на учебную компетенцию, глава 3.1.1. «Убеждения и мотивация».

1.1.2. Мышление и внимание.

Весь процесс обучения связан с психическими процессами ученика, включая его умение рассуждать, мышление и внимание. Мы различаем житейское и научно-понятийное мышление (далее – понятийное мышление), такое разделение является одним из способов описания особенностей мышления (см. Kikas, 2010). Мы исходим из этого распределения, так как понятие понятийного мышления имеет важное значение при изучении абстрактного учебного материала. На уровне житейского мышления ученик осмысляет изучаемый материал, опираясь на опыт, полученный с помощью органов чувств, и не может понять более сложные абстрактные понятия. Когда ученики мыслят слишком узко, они сталкиваются со сложностями при решении новых для них заданий. Поэтому мы оцениваем также уровень понятийного мышления и гибкость мышления. Именно в контексте компетенции самоопределения важно, понятийной системой какого уровня мышления ученик оперирует и насколько он гибок в своих рассуждениях. Также мы отдельно рассматриваем навыки планирования и умение направлять и удерживать внимание.

1.1.2.1. Понятийный уровень мышления

Что такое житейское и понятийное мышление? В житейских понятиях информация кодируется на основании непосредственно воспринимаемой органами чувств информации или полученного напрямую опыта восприятия. В этих понятиях могут создаваться и осмысляться взаимосвязи, прежде всего, между воспринимаемыми объектами и явлениями, однако не учитывается то, что находится за пределами восприятия, а также сложные абстрактные взаимосвязи. Явления за пределами опыта осмысляются с помощью аналогий воспринимаемого мира или посредством слов – услышанное в форме вербализмов (см. подробнее Kikas, 2010). Информацию в научных понятиях анализируют, опираясь на данные, закодированные в символической системе (прежде всего, разговорном языке). Если житейские понятия создаются на основании житейского (непосредственно воспринимаемого) опыта, то научно-понятийная информация связана с языком – здесь речь идет об организации информации, закодированной в самом языке (Toomela, 2003).

Почему понятийный уровень мышления важен в контексте обучения? Знания в школе осваиваются с помощью вербальных определений. Часто изучаемые явления невозможно непосредственно рассмотреть (например, то, что связано с вселенной или микромиром), или же их определения представлены в виде формул. Такое представление информации со временем получает все большее распространение. Однако абстрактную информацию можно осмыслить только на уровне понятийного мышления. Если ребенка, чье мышление преимущественно находится на житейском уровне, обучать сложной абстрактной теме, для ее понимания он будет обращаться к своим имеющимся знаниям и опыту. Однако при этом изучаемый материал будет воспринят в искаженном виде, и ученик получит синтетические, а не научные знания (Hannust & Kikas, 2007; Kikas, 2003). Для компетенции самоопределения необходимо, чтобы ребенок мог применять также абстрактные понятия. Например, при самоанализе необходимо сравнить цель и ее достижение (свой результат), разные способы решения проблемы и их эффективность, осмыслить свои действия в контексте действий других детей. Это возможно при анализе и кодировании на подвластном восприятию символическом языке, т. е. на понятийном уровне мышления.

Исследования показали, что дети, которые лучше умеют использовать понятийные определения и выполнять категоризацию на основании понятий более высокого уровня обобщения, более успешны в школе (Kikas, 2016). Уровень мышления детей, имеющих трудности в обучении, ниже, чем у нормотипичных детей (Kikas, Männamaa, Kumari & Ulst, 2008; Marinelle & Johnson, 2002; 2004; Siegel, Cook, ja Gerard, 1995). Люди, умеющие мыслить на понятийном, абстрактном уровне также реже испытывают депрессию (Toomela, 2008).

Каковы особенности мышления на I и II ступенях образования в основной школе, и как способствовать развитию понятийного уровня мышления? Дошкольники воспринимают мир посредством житейских понятий – они рассматривают то, что их окружает, слушают, что говорят об этом взрослые и связывают между собой увиденное и услышанное. Понятийный уровень мышления может развиваться только в том случае, если ребенок умеет оперировать житейскими понятиями (Võgotski, 1934/2014). Понятийный уровень мышления развивается в начальных классах в связи с изучаемой в школе абстрактной информацией и требованиями к ее использованию (Võgotski, 1934/2014). Поскольку доля абстрактной информации в разных предметах различается, уровень понятийного мышления в разных сферах развивается с разной скоростью.

Для развития понятийного уровня мышления следует давать задания, выполнение которых предполагает наличие понятийного уровня мышления (см. также Wertsch,

1991). В дополнение к описанию окружающего мира следовать настаивать на использовании и абстрактных определений. Можно применять и задания на категоризацию, использованные в данном тесте. При этом важно понимать, какие есть возможности для категоризации.

Как оценивается уровень понятийного мышления? Для планирования обучения необходимо знать особенности ученика. Уровень понятийного мышления ученика необходимо учитывать и при обучении детей стратегиям обучения, а также анализе их ответов на задания теста. Уровень понятийного мышления оценивается, например, при помощи заданий, где словам нужно дать определение (наблюдая, насколько часто ребенок при объяснении значений слов использует понятийные категории) или распределить слова по группам (наблюдая, на основании чего происходит группировка по категориям – общих понятийных категорий или внешних признаков) (Kikas, Männamaa, Kumari & Ulst, 2008). В тесте на учебную компетенцию уровень понятийного мышления оценивается с помощью задания 2.2.6. «Группировка картинок». См. также бланк обратной связи теста на учебную компетенцию, глава 3.1.2. «Мышление и внимание».

1.1.2.2. Гибкость мышления

Что такое гибкость мышления? Человек никогда не мыслит только житейскими и научными понятиями, люди также используют различные понятия, относящиеся к житейским и научным категориям. Полезно освоить оба типа мышления, знать и по необходимости использовать различные типы понятий. Это способствует развитию гибкости мышления. Гибкость или дивергентность мышления – это навык мыслить нестандартно, находить разные решения проблем и проверять их эффективность, создавать различные категории (Kleibeuker, De Dreu & Crone, 2016). Гибкость мышления – один из индикаторов творческого мышления.

Почему гибкость мышления важна в контексте обучения? В наши дни все большее значение придается творческому мышлению, а в будущем его важность возрастет еще больше. Если раньше в школах, как правило, использовались задания с одним правильным или одним наилучшим решением (многие ученики ожидают этого и от нынешних школьных заданий), то сейчас подчеркивается необходимость ставить перед детьми сложные задачи, предполагающие несколько вариантов решения. Для выполнения этих заданий необходимо гибкое (дивергентное) мышление. Умение увидеть и взвесить разные варианты выполнения задания – необходимый шаг на этапе выбора стратегии (см. «Рисунок 1. Схема процесса обучения»). Гибкое мышление необходимо в школе для работы над длительными проектами и написания

творческих работ. Гибкое мышление служит также основой предпринимательской компетенции (см. Ёнарйи & Оts, 2015).

Каковы особенности гибкости мышления и на I и II ступенях основной школы, и как способствовать ее развитию? Умение мыслить нестандартно и находить новые решения развивается как благодаря качествам самого ребенка (уровень и особенности развития психологических процессов, знания ребенка), так и способствующим факторам окружения (Sternberg, 2006). Дивергентное мышление предполагает умение переключаться между категориями и решениями. Этот процесс включает подавление ненужной и активацию нужной информации в оперативной памяти (Ellamil, Dobson, Beeman & Christoff, 2012). Необходимые для гибкого мышления процессы планирования и наблюдения развиваются в переходном возрасте. Развитию дивергентного мышления способствуют также убеждения о простоте способностей (Dweck, 1986).

Исследования показали, что в развитии творческого и дивергентного мышления в школе бывают периоды спада и подъема. Периоды спада были замечены в начале школы и в четвертом классе (Claxton, Pannells & Rhoads, 2005), что связывают, прежде всего, с предъявляемыми школой требованиями и желанием ребенка им следовать. Учителя могут поддерживать развитие гибкости мышления, если они относятся с пониманием и поддерживать детей в поиске различных способов решения проблем и самовыражения. Однако обнаружено, что для развития творческого мышления недостаточно выполнения заданий, предполагающих разные способы решения, необходимо напрямую обучать детей дивергентному мышлению и обсуждать его (van de Kamp, Admiraal, van Drie & Rijlaarsdam, 2014). Подходящий для этого период – конец начальной школы, начало переходного возраста.

Как оценивается гибкость мышления? Проводилось много исследований дивергентного мышления с применением заданий, имеющих несколько решений (например, Kleibeuker jt, 2016; Leahy, 2016, см. также Ёнарйи & Оts, 2015). Показателями гибкости мышления являются количество ответов, их разнообразие и оригинальность (Kleibeuker и др., 2016). Однако такие ответы трудно анализировать и оценивать их оригинальность. Поэтому гибкость мышления оценивается в тесте на учебную компетенцию в задании 2.2.6. «Группировка картинок». В задании ребенка дважды просят распределить одни и те же картинки по категориям. О гибкости мышления ребенка говорит то, насколько он способен формировать разные категории. См. также бланк обратной связи теста на учебную компетенцию, глава 3.1.2. «Мышление и внимание».

1.1.2.3. Планирование действий

Что такое планирование? Планирование является частью процесса решения проблемы или выполнения задачи. Навык планирования включает постановку цели, анализ требований задания, выбор и применение стратегий решения, оценку эффективности стратегии и достигнутого результата. Таким образом, планирование помогает достичь поставленных целей. Навык планирования включает как знание и применение разных стратегий решения, так и навыки самооценки и контроля собственного поведения (например, направления внимания). Планирование тесно связано с гибкостью мышления (Das & Misra, 2015; Luria, 1973; McCormack & Atance, 2011; Naglieri & Gottling, 1997).

Почему планирование важно в контексте обучения? Поскольку навык планирования помогает решать проблемы, он напрямую связан с результатами обучения. Например, хороший навык планирования помогает при решении математических заданий (Naglieri & Gottling, 1997) и написании текстов (Graham, McKeown, Kihara & Harris, 2012). Ученики, обладающие хорошим навыком планирования, лучше умеют кодировать информацию, отличать важное от неважного и делать обобщения. Ученики с хорошим навыком планирования более эффективно выполняют задания и реже используют неподходящие стратегии (Das & Misra, 2015; Тесwyn, Thorpe & Chappell, 2013).

Каковы особенности навыка планирования на I и II ступенях основной школы, и как способствовать его развитию? В первых классах недостаточный навык планирования может быть незаметен, поскольку дети могут больше полагаться на предметные знания и навыки. Хороший навык планирования становится все более важным с появлением более сложных и объемных заданий (Van der Stel, Veenman, Deelen & Haenen, 2010).

Для развития навыка планирования необходимо добавить при решении задания время для планирования или сформулировать для этого отдельное задание. Процесс планирования можно обсуждать с учениками. В ходе обсуждения ученики могут ставить цели, предлагать различные стратегии решения, пояснять и анализировать свой путь решения, обдумывать, какие стратегии эффективны, а какие – нет, обсуждать, можно ли применять эти стратегии при решении какого-либо другого задания. Развитию навыков планирования может способствовать и то, как ученики решают задания в группе, каждый участник которой имеет конкретную сферу ответственности (Gauvain & Rogoff, 1989; Naglieri & Gottling, 1997; Nielson, 2014).

Как оцениваются навыки планирования? Навыки планирования оцениваются с помощью тестов. Например, ученика просят запланировать самый короткий путь от

одной точки к другой или составить план какого-либо повседневного дела или сложной проблемы (например, Gauvain & Rogoff, 1989; Tecwyn, Thorpe & Chappell, 2013). В тесте на учебную компетенцию навыки планирования оцениваются с помощью задания 2.2.5. «Вычисление», которое нужно решить как можно быстрее. См. Также бланк обратной связи теста на учебную компетенцию, глава 3.1.2 «Мышление и внимание».

1.1.2.4. Направление и концентрация внимания

Что такое направление и концентрация внимания? Направление и концентрация внимания – когнитивный и поведенческий процесс, в ходе которого человек фокусируется на конкретном объекте, игнорируя при этом другие, неважные объекты. Процесс направления и концентрации внимания включает бдительность, способность выделять информацию определенного типа из разнообразного информационного поля и объем информации, который способен обработать человек. Внимание может быть непроизвольным и произвольным. При непроизвольном внимании человек фокусируется на неожиданном, бросающемся в глаза стимуле. В случае произвольного внимания человек целенаправленно фокусируется на выбранном стимуле (Anderson, 2014; Aru & Bachmann, 2009; Das & Misra, 2015; Kikas, 2010; Posner & Boies, 1971).

Почему направление и концентрация внимания важны в контексте обучения?

Благодаря направлению и концентрации внимания человек в процессе обучения способен фокусироваться на важном и игнорировать неважные или мешающие факторы. Исследования показали, что внимательность связана с богатым словарным запасом (Namkung & Fuchs, 2016), пониманием текста (Chen, Schneps, Masyn & Thomson, 2016) и математическими навыками (Namkung & Fuchs, 2016). Благодаря информационным технологиям в настоящее время важную роль в обучении играет также способность попеременно направлять внимание на разные важные объекты. Ученики, которые более гибко умеют переводить внимание с одного объекта на другой, лучше справляются с комплексными заданиями, например, где нужно уделять внимание и тексту, и картинкам (Baadte, Rasch & Honstein, 2015).

Каковы особенности направления и концентрации внимания на I и II ступенях основной школы, и как способствовать их развитию? Навыки направления и концентрации внимания продолжают развиваться на протяжении всего обучения в основной школе. На I ступени основной школы у детей обычно более слабый навык направления и концентрации внимания, чем у детей постарше. Ученики старшего возраста быстрее выполняют задания на внимание и допускают в них меньше ошибок (Anderson, Anderson, Northam, Jacobs & Catroppa, 2001). Младшим ученикам больше

мешают направлять и фокусировать внимание посторонние раздражители. Старшие ученики умеют лучше фокусировать внимание даже тогда, когда они должны осознанно игнорировать неважное, если сравнить их результаты с результатом задания, при выполнении которого не было никаких заметных отвлекающих объектов (Higgins & Turnure, 1984).

Для развития внимания ученику в первые годы обучения в школе необходимо напрямую указывать на то, что важно для выполнения задания. Так ученики учатся отличать важное от неважного и лучше направлять свое внимание. Учеников можно ознакомить также со свойствами внимания, чтобы они осознавали свой процесс обучения и могли оценивать свои умения (см. также Kikas, 2010).

Как оценивается внимание?

Внимание, как правило, оценивается с помощью тестов, при выполнении которых необходимо сосредоточиться на одном или нескольких стимулах, игнорируя при этом мешающие стимулы, например, искать конкретные фигуры среди других подобных фигур (например, Anderson и др., 2001). В этом комплекте тестов внимание оценивается с помощью задания 2.2.11. «Поиск слова». Это задание требует концентрации внимания на зрительной информации – респондент должен определять объекты конкретного типа в поле зрения и целенаправленно искать их среди прочих подобных объектов. Задание необходимо выполнить дважды. В первый раз нужно просто отметить одно слово среди других. Второй раз по экрану одновременно движется отвлекающий объект, мешающий удерживать внимание. См. также бланк обратной связи теста на учебную компетенцию, глава 3.1.2. «Мышление и внимание».

1.1.3 Стратегии обучения и их применение

Стратегии обучения – это действия, сознательно направленные на лучшее запоминание и понимание материала. Эффективность этих стратегий обусловлена тем, что при их применении учитываются особенности памяти и мышления (Dehn, 2010; 2011; Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan & Willingham, 2013; Weinstein, Acee & Jung, 2011). Основой стратегий обучения служат закономерности работы психики, которые принимаются в расчет при обучении. Прежде всего, следует считаться с закономерностями работы восприятия, внимания, оперативной и долговременной памяти, учитывать уровень мышления и принимать во внимание навыки рассуждения. Далее мы рассмотрим стратегии, связанные с навыками понимания

текста и запоминания материала, эффективность которых, однако, связана с развитием всех психических процессов.

1.1.3.1. Стратегии запоминания и их понимание

Что такое стратегии запоминания? Стратегии запоминания – это действия, (осознанно) направленные на лучшее запоминание и понимание изучаемого материала. В широком смысле стратегии запоминания (которые иногда называют также когнитивными стратегиями); см. также Pintrich, Смит, Garcia & McKeachie, 1993; Weinstein, Acee & Jung, 2011) – это: 1) повторение; 2) увязывание материала со своим опытом, создание связей на основе восприятия (стихи, предложения, образное представление); 3) абстрактная систематизация материала (формирование понятийных групп). Абстрактная систематизация возможна лишь тогда, когда у ребёнка хотя бы в некоторых сферах сформировано понятийное мышление.

Повторение – это многократное заучивание материала, например, повторное перечитывание определения, слушание текста. Простое механическое повторение – **самый неэффективный способ обучения**. За один раз невозможно повторить много информации, при повторении материал не соотносится с остальными знаниями и опытом и не осмысливается. Поэтому эту стратегию называют поверхностной стратегией обучения, в случае применения которой новый материал слабо увязывается с уже освоенным. Эффективность повторения повышает разрозненное многократное повторение и одновременное увязывание частей материала между собой разными способами. (Dehn, 2010, 2011; Dunlosky jt, 2013; Pintritch jt, 1993).

Увязывание материала между собой и с уже имеющимися знаниями помогает компактно упаковать изучаемый материал и, таким образом, одновременно заметить и обработать больше информации (Dehn, 2010, 2011; Weinstein jt, 2011). **Увязывание** материала является «глубокой» стратегией, поскольку предполагает активное осмысление – для того, чтобы создавать субъективные значимые связи, нужно припоминать события из своей жизни, составлять рисунки на основе рассказа и т. д. Тогда задействуются разные виды памяти (аудиальная, тактильная, семантическая, визуальная и эпизодическая). Например, когда надо быстро выучить слова, можно составить из них предложения, подумать о том, как они связаны с личным опытом или представить их. В начале обучения и в первых классах можно обучать учеников связывать материал именно таким образом.

Однако наиболее эффективный способ – **группировать изучаемый материал по абстрактным категориям**. Это наиболее структурированный способ, благодаря которому впоследствии становится проще извлекать информацию из памяти (Dehn,

2010, 2011). Мышление абстрактными категориями – это понятийное мышление, и смысловые связи выстраиваются при этом иначе, чем при осмыслении информации только на базе восприятия. Формирование таких категорий – процесс сложный и предполагающий активное осмысление материала (следовательно, это «глубокая» стратегия), поэтому информация запоминается на более длительный срок. Формирование таких категорий помогает также лучше понять связь между уже имеющимися знаниями и изучаемым материалом. Научить ребёнка абстрактной категоризации возможно преимущественно тогда, когда он уже в состоянии оперировать абстрактными понятиями.

Почему использование и понимание разных стратегий важно в контексте обучения? Не существует одной наилучшей стратегии, которая подходила бы всем в любой ситуации. Эффективность стратегии зависит как от целей обучения и самого задания, так и от особенностей учащегося. Поэтому школьники должны научиться применять разные стратегии, из которых, они при необходимости могут выбрать подходящую. (Weinstein et al., 2011). При этом очень важно, чтобы учащийся проявлял когнитивную активность – стремился понять новый материал и связать его с уже известным. Стратегию можно применять эффективно, когда есть понимание того, как она работает.

Стратегия запоминания, подразумевающая увязывание материала с другой информацией, знаниями и опытом, как правило, более эффективна, чем простое повторение. Согласно результатам исследований, увязывание и структурирование материала связаны с более глубокими академическими знаниями и более развитыми навыками (в университете см. Pintrich et al. 1993, в основной школе см. Liu, 2009). Академические результаты учащихся, применяющих стратегию соотнесения материала, со временем улучшаются, как в младшей (например, McClelland, Acock, & Morrison, 2006), так и в основной школе (Murayama, Pekrun, Høfe, & Lichtenfeld, 2013). Учащиеся, которые применяют более эффективные стратегии обучения, более мотивированы и поглощены учебой (Moreira, Dias, Vaz, & Vaz, 2013; Pintrich et al., 1993; Robbins, Lauver, Davis, Langley, & Carlstrom, 2004).

Каковы особенности применения стратегий обучения на I и II ступенях основной школы, и как способствовать развитию эффективных стратегий? Учащиеся начинают применять более сложные стратегии обучения, такие как увязывание материала с другой информацией, знаниями и опытом, уже в начальных классах (Schneider & Ornstein, 2015). Позже всего начинают использовать абстрактные, понятийные связи и категоризацию. Многолетние исследования показали, что освоение новых более эффективных стратегий – не такой процесс, который идет непрерывно и равномерно,

более ранние и неэффективные стратегии тоже остаются в репертуаре детей (Kron-Sperl, Schneider, & Hasselhorn, 2008; Schneider & Ornstein, 2015; Siegler, 2006).

Исследования показали, что именно понятийная категоризация и формирование абстрактных связей играют важную роль в обучении и преподавании. А именно, освоению стратегий, требующих глубокой обработки информации, способствуют такие объяснения преподавателей, в которых напрямую обозначаются стратегии обучения, поясняется, почему они эффективны и как они работают (Ornstein, Coffman, Grammer, San Souci, & McCall, 2010), а также задания, которые предполагают применение этих стратегий.

Исследования, проведенные среди выпускников основной школы, показывают, что подавляющее большинство учеников использует для запоминания слов повторение (Kikas & Jõgi, 2016; Kikas, Jõgi, Mädamürk & Luptova, 2016; Kikas, Soodla & Luptova, 2017). Кроме того, учащиеся оценивают повторение, как наиболее эффективную стратегию обучения.

Но, как и ожидалось, обнаружено, что именно использование стратегий, опирающихся на увязывание информации (особенно формирование абстрактных связей и категоризация информации) приводит к лучшим результатам тестов по математике и языкам в 9 классе.

Как оцениваются стратегии? Применение стратегий обучения, как правило, оценивается с помощью опросников, в которых респондент сам дает оценку применяемым им стратегиям. Однако накапливается все больше данных, которые указывают на проблему применения этого метода – такие опросники оценивают мнение ученика, его собственную оценку своего поведения, а не реальное поведение (Veenman, 2011). Отвечая на вопросы, ученики должны обобщать свое поведение в контексте разных ситуаций и заданий, для чего нужны хорошие когнитивные способности. Однако та или иная стратегия может использоваться респондентом конкретно в рамках определенного предмета или задания, поэтому средний балл не всегда информативен. В связи с этим для оценивания стратегий рекомендуется использовать конкретные учебные задания (см. также Kikas & Jõgi, 2016). Так и в данном тесте, оценивающем учебную компетенцию, для оценки стратегий обучения было использовано задание 2.2.4. «Запоминание слов». См. также бланк обратной связи, глава 3.1.3. «Стратегии обучения и их применения».

1.1.3.2. Стратегии чтения и их понимание

Что такое стратегии чтения? Понимание текста – сложный процесс, в котором информация, непосредственно полученная из текста, связывается с предыдущим опытом и знаниями читателя. Результат этого процесса зависит от многих факторов, в том числе, от того, насколько читатель умеет отслеживать свое понимание прочитанного и применяет стратегии обработки текста. Стратегии чтения, то есть, стратегии понимания текста – это выбранные читателем мыслительные операции или их комбинации, используемые для организации, уточнения и освоения имеющейся в тексте информации, а также для того, чтобы отслеживать и направлять процесс понимания текста (Andreassen & Bråten, 2011). Существует множество стратегий понимания, которые люди применяют перед началом чтения, во время чтения и по завершении чтения. Наиболее важными из них считаются активация уже имеющихся знаний, прогнозирование, формулирование вопросов, увязывание текста со своим опытом и знаниями, визуализация, выяснение смысла слов и предложений, резюмирование и оценка прочитанного (Oczkus, 2010). Выбор стратегии обработки текста зависит от цели чтения. Если задача – найти в тексте сложные или незнакомые слова и термины, то целесообразно будет выяснить значение этих слов. Если же нужно определить главную мысль текста, то подойдет резюмирование. Одна из наиболее часто применяемых во время чтения стратегий обучения – выделение цветом, подчеркивание или обозначение каким-либо другим способом важных мест в тексте (Dunlosky jt, 2013; Gurung, Weidert & Jeske, 2010). Выделение частей текста оказывает влияние на запоминание – выделенная часть текста лучше запоминается, позже ее легче вспомнить, чем остальной текст.

Почему важно понимание разных стратегий чтения и применение их в процессе обучения? Большую часть школьного материала учащиеся должны освоить посредством чтения. Было установлено, что у умелых читателей по сравнению с неумелыми навык лучше – они умеют определить изложенную в тексте проблему, активно ищут решения и проверяют свое понимание (Block, 1992; Ehrlich jt, 1999). Другими словами, они активно применяют стратегии чтения. Помимо этого, понимание прочитанного тесно связано с тем, насколько читатель осведомлен об эффективности применения стратегий, подходящих для данной ситуации (задания) (Neuenhaus jt, 2011; van Gelderen jt, 2007; Artelt jt, 2001; Kolić-Vehovec jt, 2014; van Kraayenoord и др., 2012). Таким образом, пониманию прочитанного способствует осведомленность читателя о выбранных им стратегиях чтения и умение применять эти стратегии.

Каковы особенности понимания стратегий чтения и их применения на I и II ступени основной школы, и как способствовать развитию эффективных

стратегий? Осведомленность о том, как протекает его собственный процесс чтения, начинает развиваться у ребенка уже в начальных классах. Важность понимания этого процесса возрастает по мере взросления ребенка, когда вводятся все более сложные тексты. В младшем школьном возрасте осведомленность о стратегиях чтения и понимание текста связаны слабо, с возрастом и приобретением опыта чтения взаимосвязь между этими показателями усиливается (Artelt jt, 2001; Kolić-Vehovec jt, 2014). В процессе развития также возрастает частота применения и эффективность стратегий, то есть, учащиеся все чаще применяют так называемые стратегии высокого уровня, которые позволяют связывать и структурировать представленную в тексте информацию и делать на основе этого выводы (van der Stel & Veenman, 2014).

Исследования показали, что навыки понимания текста учащимися значительно улучшаются, если обучить их важнейшим стратегиям чтения. Разработаны различные программы интервенций (например, Palincsar & Brown, 1984; Pressley et al., 1992; Guthrie et al., 1996), у которых, несмотря на их различия, имеются и общие черты: детей обучают нескольким стратегиям, даются конкретные инструкции по применению стратегий, ознакомление со стратегиями происходит посредством моделирования, со временем повышается самостоятельность учащихся в применении стратегий. Учащихся начальных классов нужно обучать даже, казалось бы, простым стратегиям чтения. Например, исследования не подтвердили эффективность выделения отдельных частей текста – не обнаружена разница между знаниями учеников, которые выделяют важные части текста по сравнению с теми, кто этого не делает (Dunlosky jt, 2013). Сложность с эффективным применением этой стратегии состоит в том, что учащийся может не понимать, какие части текста являются важными. Чтобы успешно применять эту стратегию, нужно уметь отличать в тексте важное от неважного. Для этого необходимо понимать текст в целом, делать выводы и обобщения.

Как оценивается понимание стратегий чтения и навыки их применения?

Понимание стратегий чтения оценивается, в основном, с помощью интервью и опросников. В последние годы были разработаны инструменты оценивания, где респондентов просят оценить эффективность различных стратегий во время выполнения заданий на чтение (например, Schlagmüller & Schneider, 2007). В данном тесте на учебную компетенцию и компетенцию самоопределения понимание учащимися эффективности стратегий оценивается также с помощью конкретного задания: 2.2.8. «Понимание текста». Оценивать применение стратегий чтения можно либо во время выполнения задания (онлайн-метод, например, анализ протоколов размышления вслух или регистрация движений глаз) либо до или после выполнения задания (оффлайн-метод, например, вопросы о том, как выполнялось задание, задаются после завершения задания) (Veenman и др., 2006). В тесте на учебную

компетенцию используется задание, которое учащийся выполняет после прочтения текста. Кроме того, детей также просят выделить важные места в тексте. Об оценивании стратегий чтения на бланке обратной связи теста на учебные компетенции см. Главу 3.1.3. «Стратегии обучения и их применение».

1.1.3.3. Использование помощи и упорство

Что такое использование помощи и упорство? Чтобы воспользоваться помощью, учащийся должен оценить, нужна ли вообще помощь, какая помощь нужна, и где ее можно получить. Таким образом, в контексте умения использовать помощь важны знания и навыки самого учащегося, а также то, какие возможности получения помощи имеются в окружающем ребенка мире (Karabenick & Dembo, 2011).

Упорство при обучении означает настойчивые усилия и желание учиться, даже если изучаемое кажется трудным или скучным. Учащиеся, которым не хватает упорства, не в состоянии надолго сосредоточиться на одном задании, поэтому они чаще пытаются избегать сложных заданий (Yen, Konold & McDermott, 2004; Zhang, Nurmi, Kiuru, Lerkkanen & Aunola, 2011).

Почему умение использовать помощь и упорство важны в контексте обучения? Умение при необходимости просить о помощи и использовать ее – очень важный фактор, влияющий на успеваемость. Чем лучше ученик может оценить необходимость помощи и чем смелее он просит о помощи, тем выше его мотивация и лучше результаты. Процесс использования помощи включает когнитивные, социальные и эмоциональные аспекты: нужно уметь оценить необходимость в помощи, знать, где и как ее найти, уметь попросить о помощи и потом воспользоваться ей. Некоторые учащиеся могут понимать, что им нужна помощь, но при этом из-за каких-то социальных и/или эмоциональных аспектов даже не будут пытаться ее получить. Поэтому важна и эмоциональная готовность принимать помощь – знание, что просьба о помощи приветствуется, и за ней не последует негативная обратная связь.

Просьба о помощи может быть вызвана желанием ребенка получить необходимые для решения задания инструкции, но также за этим может стоять и желание, чтобы ему просто подсказали правильный ответ или решили задание за него (Karabenick & Dembo, 2011). Если первый способ повышает эффективность обучения, то второй препятствует пониманию материала и мешает обучению. Поэтому для эффективной помощи важно учитывать упорство ученика и его готовность прилагать усилия.

Упорные ученики, которые прилагают усилия для того, чтобы выполнить более сложные задания, развиваются быстрее. Недостаток навыков и знаний может еще

более способствовать сознательному избеганию сложных заданий. Ученики, которые при выполнении заданий не хотят проявлять упорство, могут выглядеть беспомощно или заниматься посторонними делами (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000). Упорство также связано с более высоким уровнем заинтересованности и субъективного восприятия своих способностей (Bandura 1997; Hidi & Renninger, 2006), что означает, что если помогать детям развивать упорство, то благодаря этому может возрасти как их заинтересованность в предмете, так и восприятие собственных способностей, что, в свою очередь, помогает сохранять упорство. Исследования показали, что упорство положительно связано с рядом предметных навыков. Например, упорство связано с более развитым навыком понимания текста (Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000). Упорные ученики имеют более развитые математические навыки, важную роль играет упорство именно при решении сложных заданий (Jõgi & Kikas, 2016). Результаты исследования, проведенного среди девятиклассников школ Эстонии, продемонстрировали, что недостаточное упорство и избегание выполнения более сложных заданий привели к более низким результатам государственного экзамена по математике (Kikas, Jõgi, Mädamürk & Luptova, 2016).

Каковы особенности умения использовать помощь и упорства на I и II ступенях основной школы, и как способствовать его развитию? В каждой возрастной группе и на каждой ступени обучения есть ученики, которые не осмеливаются попросить о помощи, потому что боятся, что будут выглядеть глупо. Есть и такие дети, которые слишком поспешно обращаются за помощью, уклоняясь тем самым от решения даже вполне посильных для них заданий. Если учитель ценит развитие учеников и хорошие отношения, то ученики чаще осмеливаются обращаться за помощью. Чтобы дети осмеливались просить о помощи и пользоваться ею адекватно, нужно четко объяснить им, как именно должен выглядеть процесс обращения за помощью в классе. При этом следует учитывать, что некоторые дети не в состоянии осознать, что им необходима помощь. Например, ученик может переоценивать свои способности и бессмысленно пытаться решить задание несмотря на то, что у него нет навыков для выполнения этого задания, а другой ученик может обратиться за помощью в надежде, что ему просто подскажут ответ, и ему самому вообще не придется прилагать никаких усилий. Поэтому для развития умения пользоваться помощью важно развивать также адекватное восприятие учениками своих способностей и упорство (Karabenick & Dembo, 2011; Ryan, Pintrich & Midgley, 2001).

Упорство положительно связано с успеваемостью на всех ступенях основной школы, при этом у учащихся любого возраста могут возникать проблемы с упорством (Jõgi & Kikas, 2016; Kikas jt, 2016; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000). Таким образом, важно уделять внимание формированию у учащихся упорства и способствовать его развитию; поощрять старания и вселять веру, что усилия приведут к цели. Часто

учащиеся ожидают слишком быстрых результатов и сдаются, если не получают их. Поэтому важно обращать внимание на то, склонен ли ученик быстро сдаваться, избегать выполнения заданий или обращаться за помощью, даже если задание ему вполне по силам. Чтобы помочь ребенку поверить в то, что он способен быть упорным, следует давать ему задания, которые он сможет решить, приложив определенные усилия (если задание слишком сложное, то от упорства не будет толку), а потом обратить его внимание на то, что он смог выполнить задание благодаря тому, что упорно старался. Развитию упорства способствует также чувство самостоятельности, когда ученик знает, что успешность выполнения задания, зависит, в основном, от него самого (Brophy, 2010/2015; Jögi & Aus, 2015; см. также главы 1.1.1.1. «Убеждения об изменяемости способностей» и 1.1.1.3. «Мотивы обучения»).

Как оценивается умение использовать помощь и упорство? Умение использовать помощь оценивается с помощью опросников, путем наблюдения или посредством ситуаций, где ученикам предоставляют возможность решать сложные задания, выполнение которых предполагает обращение за помощью (например, Butler & Neuman, 1995). Упорство обычно оценивается с помощью вопросов о том, сколько усилий прилагает человек для решения сложных заданий. В случае учащихся первых классов принято спрашивать мнение родителей и учителя (например, Jögi & Kikas, 2016), а ученики постарше уже могут сами оценить, насколько упорно они выполняют школьные задания и склонны ли они избегать выполнения более сложных заданий (например, Kikas jt, 2016). В данном тесте на учебную компетенцию упорство и умение использовать помощь оценивается с помощью задания 2.2.5. «Вычисление», где после того, как ученику сказали, что он не успел справиться с заданием в отведенный срок, его спрашивают, хочет ли он все же продолжить выполнение задания. Кроме того, оценивается, насколько ученик готов прилагать самостоятельные усилия и пользуется ли он помощью для решения простых и сложных примеров (см. бланк обратной связи теста на учебную компетенцию, глава 3.1.3. «Стратегии обучения и их применение»).

1.1.4. Осознание своих действий и их эффективности

Важно побуждать учащихся отслеживать и осознавать свои действия. Такой самоанализ является частью компетенции самоопределения. В связи с компетенцией самоопределения мы исследуем, насколько способным к обучению ощущает себя

ученик, насколько он осознает уровень сложности задания и свою способность с ним справиться.

1.1.4.1. Субъективное восприятие своих способностей

Что такое субъективное восприятие своих способностей? Субъективное восприятие своих способностей – это мнение человека о своих способностях в какой-либо сфере и о том, насколько хорошо он справляется в разных ситуациях. Субъективное восприятие своих способностей связано с тем, что человек намеревается делать, какие усилия прилагает и какие решения он принимает в жизни. Достижения людей со схожими навыками могут различаться именно из-за разницы в субъективной оценке своих способностей, поэтому она играет важную роль в благополучии, мотивации и личных достижениях человека во всех жизненных сферах (Bandura, 1997).

Субъективное восприятие своих способностей в академической сфере уже в первых классах предметоспецифично – ученики могут считать, что в одних предметах они более способны, чем в других (Bandura 1997; Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993; Pajares, 2005; Shunk & Pajares, 2009).

Почему субъективное восприятие своих способностей важно в контексте обучения? Исследования показали, что люди с более высокой субъективной оценкой своих способностей более успешны в учебе и умеют использовать более эффективные стратегии обучения. Учащиеся с высокой субъективной оценкой своих способностей хотят лучше разбираться в изучаемом предмете и чувствуют, что учеба для них важна. Кроме того, такие ученики лучше ладят с одноклассниками (Bandura, Barbaranelli, Vittorio & Pastorelli, 1996; Liem, Lau & Nie, 2008). Люди с высокой субъективной оценкой своих способностей также более целеустремленные и не пасуют перед сложными задачами. Низкая же субъективная оценка своих способностей может привести к тому, что человек начнет избегать сложных задач из страха потерпеть неудачу (Bandura, 1997; Pajares, 2005; Shunk & Pajares, 2009).

Каковы особенности субъективного восприятия своих способностей на I и II ступени основной школы и как способствовать его развитию? В начале обучения в школе ребенок обычно оценивает свои способности высоко, скорее, переоценивая свои навыки. В основной школе субъективное восприятие своих способностей снижается, и становится более адекватной (Eccles et al., 1993). Учащиеся, оценивающие свои способности слишком высоко, не всегда в состоянии справиться с неудачами, однако и слишком низкое мнение о своих способностях мешает обучению. Поэтому

важно способствовать формированию у учеников как можно более адекватного восприятия своих способностей.

Ситуации, в которых ребенку удалось справиться с поставленной задачей, способствуют формированию ощущения собственной эффективности. Поэтому необходимо следить, чтобы школьные задания были хоть и достаточно сложными, но выполнимыми. Важно поощрять развитие навыков и прилагаемые усилия. Ученики понимают, когда их хвалят безосновательно. Для развития умения адекватно оценивать свои способности следует учить ребенка анализировать свои навыки, ставить перед собой реалистичные, но не слишком ограничивающие цели, а также оценивать результаты своего труда и делать выводы на будущее (Pajares, 2005; Shunk & Pajares, 2009).

Как оценивается субъективное восприятие своих способностей? Субъективное восприятие своих способностей обычно оценивается с помощью опросников, вопросы которых помогают выяснить мнение учащегося о том, как он справляется с обучением в школе или каким-либо конкретным предметом (например, Jögi, Mägi & Kikas, 2011). В тесте на учебную компетенцию у учащегося спрашивают, как, по его собственному мнению, он справился с заданиями 2.2.4. «Запоминание слов», 2.2.5. «Вычисление» и 2.2.11. «Поиск слова» См. также бланк обратной связи теста на учебную компетенцию, глава 3.1.4. «Понимание своих действий и их эффективности».

1.1.4.2. Оценивание своих действий и навыков

Что такое оценивание своих действий и навыков? Это то, насколько точно человек способен оценить, какой результат он получит или получил, выполняя конкретное задание. Помимо точности оценки важно и то, переоценивает или недооценивает ли себя ученик (Bol, Hacker, O'Shea & Allen, 2005; Ots, 2013; Winne 2004). Оценка собственных навыков отличается от субъективной оценки своих способностей тем, что свои навыки учащийся оценивает в связи с конкретным заданием, имеющим измеримый результат. Субъективное восприятие же своих способностей – это общее представление о своих навыках в какой-либо сфере. В то же время, когда мы учимся оценивать свои навыки, это помогает совершенствовать и умение оценивать свои способности (Schünemann, Spörer & Brunstein, 2013).

Почему умение оценивать свои действия и навыки важно в контексте обучения? Чем лучше учащийся осознает уровень своих знаний, тем лучше он сможет планировать свое дальнейшее обучение. Например, если ученик переоценивает себя, он может слишком мало внимания уделять обучению, и поэтому в его знаниях могут оставаться пробелы (Winne, 2004).

Каковы особенности умения оценивать свои действия и навыки на I и II ступени основной школы и как способствовать развитию этого умения? Переоценивать или недооценивать свои навыки могут учащиеся всех ступеней школьного образования. Учащиеся, обладающие достаточным количеством знаний в оцениваемой сфере, могут более адекватно оценивать свои навыки (Barnett & Nixon, 1997; Bol jt, 2005; Hacker, Bol, Horgan & Rakow, 2000). Если ученики, обладающие хорошими знаниями, скорее склонны недооценивать свои навыки, то дети, у которых знаний недостаточно, чаще переоценивают себя (Bol jt, 2005; Hacker jt, 2000; Ots, 2013). В то же время ученики с хорошими результатами могут быть более уверенными в своей оценке по сравнению с учащимися, результаты которых хуже (Miller & Gerasy, 2011). При мониторинге мнений учащихся об их способностях важно учитывать, что, оценивая себя вновь, ребенок может опираться не на свои реальные предыдущие результаты, а на то, как он сам оценивал свои умения в прошлом, даже если эта оценка была неточной (Hacker jt, 2000).

Для развития умения осознавать свои действия и навыки можно регулярно просить ученика перед выполнением задания и после его выполнения оценивать, сколько баллов он получит за задание и насколько хорошо с ним справился. Чтобы научиться размышлять о своих действиях и навыках, ребенку нужно получить обратную связь о его работе и обсудить, как анализировать свои действия и навыки (Hacker jt, 2000; Schünemann, Spörer & Brunstein, 2013).

Как оценивается умение оценивать свои действия и навыки? Наиболее распространенный способ – спрашивать, сколько баллов или какой результат учащийся, по его мнению, получит за выполнение конкретного задания (например, Hacker jt, 2000; Ots, 2013). В тесте на учебную компетенцию умение оценивать собственные действия и навыки оценивается заданиями 2.2.4. «Запоминание слов» и 2.2.11. «Поиск слова». Оценивается, насколько точно учащийся определяет, сколько слов он запомнил, запомнил ли он больше слов в первый или второй раз, а также то, в каком задании ученик нашел больше слов – с отвлекающим фактором или без него (см. также лист обратной связи теста на учебную компетенцию, глава 3.1.4. «Понимание своих действий и их эффективности»).

1.1.4.3. Обоснование причин успехов и неудач

Что такое обоснование причин успехов и неудач? Обоснование причин успехов и неудач – то, как мы объясняем собственный или чужой полученный результат. Эти причины могут быть связаны с самим человеком (например, его способностями или приложенными усилиями), с заданием (простое или сложное) или ситуацией (например, недостаточно времени на выполнение задания).

Почему то, чем ребенок объясняет причины успехов и неудач важно в контексте обучения? Причины, которыми человек объясняет свои успехи и неудачи, позволяют прогнозировать, как человек будет действовать в дальнейшем. То, чем ребенок объясняет свой успех или неудачу, формирует его дальнейшую мотивацию и поведение – позволяет прогнозировать, будет ли ребенок продолжать прилагать усилия или скорее сдастся (Hong, Chiu, Dweck, Lin & Wan, 1999; Diener & Dweck, 1980; Weiner, 1986).

То, какая аргументация успеха или неудачи способствует обучению, зависит от ситуации (в т. ч., например, от того, насколько учащийся может ее изменить). Если учащийся постоянно объясняет свои неудачи отсутствием способностей («Я ни на что не способен!»), это может говорить о его убежденности в неизменности способностей (о том, что способности являются врожденными). Это может приводить к тому, что ученик будет избегать сложных задач и обратной связи о его результатах. В школе это может выражаться тем, что ребенок пропускает контрольные работы и тесты, а также в его недостаточной старательности. Если же ученик склонен видеть причину своей неудачи в том, что приложил недостаточно усилий или выбрал неверные стратегии обучения («Мне нужно было учиться по-другому!»), то вероятно, в дальнейшем он будет прилагать больше усилий и уделит больше внимания полученной обратной связи (Diener & Dweck, 1980; см. также главу 1.1.1.1. «Убеждения об изменчивости способностей»).

Каковы особенности объяснения причин успеха и неудач на I и II ступенях основной школы, и как способствовать развитию этого навыка? Хотя дошкольникам и ученикам начальной школы, в основном, присущи сильная внутренняя мотивация, желание и смелость приобретать новые навыки, уже среди детей в возрасте от пяти до восьми лет есть те, кто избегает сложных задач и считает, что любое умственное усилие приравнивается к недостатку способностей. Эти дети, например, склонны считать, что чем больше ученик прилагает усилий при выполнении домашних заданий, тем выше вероятность, что он не очень способный (Heuman, Dweck & Cain, 1992; Smiley & Dweck, 1994).

Почему некоторые дети приписывают причины своей неудачи контролируемыми и связанными с ними самими факторам, а другие – нет? Двое детей с равными математическими способностями, одинаково старательно готовившиеся к контрольной по математике, могут обосновывать свою неудачу по-разному. Один будет «винить» себя в недостаточных способностях, а другой будет считать причиной неудачи недостаточные усилия. Возможной причиной этого различия может быть то, что дети по-разному понимают суть задания, а также то, какие навыки и качества необходимы для его выполнения. Понимание детьми того, что собой представляют

способности, постоянно развивается, что помогает им структурировать свои знания об умственных способностях. То есть то, как именно они интерпретируют информацию, касающуюся способностей, а также свои ожидания относительно способностей и их проявления в разных ситуациях (Kinlaw & Kurtz-Costes, 2003; см. также главу 1.1.1.1. «Убеждения об изменяемости способностей»).

Прогнозируя результат, и те дети, кто считает, что математические способности можно развивать, и те, кто верит, что они врожденные и неизменные, могут считать важными приложенные усилия. Однако различается то, какое значение они придают усилиям и способностям. В то время как ребенок, убежденный, что способности можно развивать, более важным аспектом считает приложенные усилия, то дети, убежденные в неизменности способностей, придают значение скорее их наличию или отсутствию. Таким образом, в случае неудачи ребенок, убежденный в изменяемости способностей, с большей вероятностью будет готов и дальше прилагать усилия для поиска новых, более эффективных стратегий и развития своих навыков (Hong, Chiu, Dweck, Lin & Wan, 1999). В то время как дети, убежденные в неизменности способностей, считают, что способности – это нечто неподконтрольное, то дети, убежденные в изменяемости способностей, верят, что они сами могут влиять на развитие своих способностей (Dweck & Leggett, 1988). Было продемонстрировано, что, если помочь учащемуся изменить убеждение о сути задания и навыках, необходимых для его выполнения, изменится и его интерпретация успеха и неудачи, и, в связи с этим, также дальнейший выбор стратегий обучения. С этой целью проводятся специальные уроки, разъясняющие суть способностей, а также помогающие переосмыслить задания и то, что нужно уметь и знать для их выполнения (Blackwell jt, 2007; Mueller & Dweck, 1998). При создании в классе атмосферы, способствующей обучению, необходимо снижать конкуренцию и сравнение детей друг с другом, а также поддерживать стремление учеников осваивать и развивать навыки (Nicholls, 1978; Park jt, 2016).

Как оценивается умение объяснять причины успехов и неудач? Умение объяснять причины успехов и неудач, как правило, оценивается с помощью опросников об опыте выполнения поставленных задач. Как правило, респондента просят представить какую-то ситуацию. В данном тесте на учебную компетенцию оценивается то, как ученик обосновывает свои успехи или неудачи в реальной ситуации – ученик должен обосновать свои успехи и неудачи при выполнении заданий 2.2.11. «Поиск слова» и 2.2.5. «Вычисление». См. также лист обратной связи теста на учебную компетенцию, Глава 3.1.4. «Понимание своих действий и их эффективности».

1.2. Компетенции общения и самоопределения

В государственной учебной программе **компетенция общения** определяется как способность четко, адекватно и вежливо выражать свои мысли как на родном, так и на иностранных языках, считаясь с обстоятельствами, понимая партнеров по коммуникации, а также осознавая безопасность ситуации общения. А также, умение представляться, сообщать и обосновывать свое мнение; читать, различать и понимать информационные и потребительские тексты, а также художественную литературу; писать тексты разных видов, корректно реферируя источники, используя подходящие средства выразительности языка и стиль; ценить правильность речи и выразительность языка, а также способ общения, основанный на договоренностях (Vabariigi Valitsus, 2011/2018).

Понимание сильных и слабых сторон своих навыков общения, своей собственной роли и роли партнера по коммуникации, выбор своей позиции и ее аргументация относятся также к **компетенции самоопределения**.

Читательская компетенция, являющаяся частью навыков письменного общения, более подробно оценивается в тесте на учебную компетенцию. В данном тесте на компетенцию общения в фокусе внимания находится устное общение. Устная коммуникация имеет место в большинстве ситуаций, связанных со школой и обучением – как при общении с учителями, так и при общении детей друг с другом, например, при выполнении групповых заданий. Поэтому именно компетенция устного общения важна в жизни, как в контексте академических успехов, так и в отношениях.

Подобно тому, как обучение можно рассматривать как процесс решения проблемы, описывая различные этапы этого процесса (см. «Рисунок 1. Схема процесса обучения»), так и общение можно рассматривать как процесс решения проблемы (связанной с общением) и выделять этапы этого процесса. В отличие от обучения, которое требует времени, и разные этапы которого могут занимать длительный период, общение происходит быстро. Этапы решения проблемы, связанной с общением, в основном, проходят автоматически, они тесно взаимосвязаны и включают в себя циклы обратной связи, влияющие друг на друга (Crick & Dodge, 1994). Одной из наиболее часто используемых моделей, описывающих процесс общения, является модель обработки социальной информации (Crick & Dodge, 1994; Tropp &

Saat, 2010). В данном тесте оценка навыков общения тоже опирается на эту модель и схему, описывающую этапы общения (см. «Рисунок 2. Схема процесса общения»).

У каждого человека есть **знания, навыки и убеждения**, сформировавшиеся на основе его предыдущего опыта общения (то есть, память, связанная с социальными ситуациями, действиями, лингвистическими средствами), на которые он опирается в новых ситуациях. Тест на компетенцию общения оценивает сформировавшиеся на основе предыдущего опыта убеждения о природе способностей, навык распознавания эмоций и знания значений слов, а также социолингвистические знания.

Социально значимая информация, которую мы замечаем, запускает цикл процесса общения, далее осуществляется интерпретация информации, ставятся цели общения, планируются действия, выбираются подходящие решения и осуществляется действие (см. «Рисунок 2. Схема процесса общения»). В данном тесте на компетенцию общения оценивается то, как ребенок на разных этапах обработки информации замечает и интерпретирует поступающую информацию, какие стратегии регуляции эмоций предпочитает, какие коммуникативные реплики использует и как ведет себя. **На этапах понимания своих действий и их результативности** оценивается умение оценить последствия своих действий и субъективное восприятие своих способностей. Все подпроцессы взаимодействуют с имеющейся в памяти информацией – чтобы найти ответ, ребенок может использовать уже имеющиеся знания, шаблоны и навыки общения, но в то же время в процессе обработки происходящего в базу данных могут добавляться также знания и навыки, опирающиеся на новый опыт.



Рисунок 2. Схема процесса общения. Конструкты, которые оцениваются с помощью теста на компетенцию общения и самоопределения, выделены цветом: *содержащиеся в памяти убеждения, знания и навыки, обработка информации на разных этапах общения, понимание действий и их результативности.*

Оценивание отдельных этапов и подпроцессов компетенции общения помогает лучше спрогнозировать социальную адаптацию ребенка, чем попытка оценить навык общения в целом. (Crick & Dodge, 1994). Такое оценивание позволяет учителю получить представление о том, с какими частями процесса (например, умение замечать информацию, интерпретировать ее, выбирать подходящее поведение и т. д.) у ребенка имеются трудности. Это помогает более эффективно планировать помощь необходимую ребенку помощь и поддержку (см. Tropp & Saat, 2010). Хотя подпроцессы протекают автоматически и обычно неосознанно (особенно в эмоционально заряженных и конфликтных ситуациях), все же возможно научиться осознавать и планировать то, что происходит во время этих процессов и, таким образом, развивать компетенцию общения. Эффективность обработки социальной информации и, таким образом, успешность общения напрямую зависят от когнитивного развития ребенка, а именно, от способности фокусироваться и удерживать внимание, от уровня мышления, скорости и объема обработки информации, а также от памяти (см. главу 1.1. «Учебная компетенция и компетенция самоопределения»; Kikas, 2010; Tropp & Saat, 2010). Учителю следует учитывать тот факт, что с возрастом увеличивается ригидность уже освоенных шаблонов принятия решений, независимо от того,

подходят ли они для конкретной ситуации (Crick & Dodge, 1994). Поэтому очень важно еще в начальных классах обращать внимание на особенности, которые приводят к проблемам на разных этапах процесса общения, и помогать ребенку сформировать более подходящие шаблоны поведения.

1.2.1. Убеждения, знания и навыки

В тесте на компетенцию общения оцениваются убеждения об изменчивости способностей, возникшие в результате факторов, влияющих на процесс общения, прежнего опыта, а также имеющихся знаний и навыков учащегося, умение распознавать эмоции по выражениям лиц, лексическая и социолингвистическая компетенции.

1.2.1.1. Убеждения об изменчивости способностей

Убеждения об изменчивости способностей описаны в контексте теста на учебную компетенцию и компетенцию самоопределения (см. главу 1.1.1.1. «Убеждения об изменчивости способностей»). В тесте на компетенцию общения те же вопросы оценивают убеждения об изменчивости способностей в сфере общения. Ответы демонстрируют, насколько важную роль для учащегося играют убеждения об изменчивости способностей (см. лист обратной связи теста на компетенцию общения, глава 3.2.1. «Убеждения, знания и навыки»).

1.2.1.2. Распознавание эмоций.

Что такое распознавание эмоций? Распознавание эмоций – это навык, позволяющий обращать внимание на вербальные и невербальные сигналы в высказываниях другого человека, которые дают информацию об испытываемых этим человеком эмоциях. Другими словами, это – умение замечать и интерпретировать эмоции других людей (Ekman & Friesen, 2003). Распознавание эмоций других людей связано также с умением распознавать, понимать и регулировать свои собственные эмоции (см. главу 1.2.3.1. «Стратегии регуляции эмоций»). В данном тесте оценивается умение учащегося распознавать эмоции **по выражению лица**.

Почему умение распознавать эмоции важно в контексте навыков общения? При общении важно, чтобы участники воспринимали ситуацию общения как безопасную. Важную роль в этом играет предсказуемость (благонадежность) поведения собеседника. Наблюдение за эмоциональными реакциями других людей и адекватная

интерпретация этих реакций помогают нам понять, что происходит вокруг (Blair 2003). Умение распознавать эмоции – важный базовый навык эффективного общения, позволяющий лучше понимать мысли и поведение других людей и, соответственно, планировать собственное поведение (Semrud-Clikeman, 2007).

Каковы особенности умения распознавать эмоции на I и II ступенях основной школы, и как способствовать развитию этого умения? Умение распознавать эмоции начинает развиваться в раннем детстве. Это умение связано с тем, с какими эмоциями и их выражением сталкивается ребенок в окружающей его среде (Ekman & Friesen, 2003). Было обнаружено, что способность детей распознавать специфические эмоции связана с тем, принято ли и каким именно образом принято показывать эти эмоции в определенном культурном пространстве. Например, в некоторых культурах умение не показывать грусть считается признаком силы человека (Elfenbein & Ambady, 2002).

На первой ступени основной школы у многих, хотя и не у всех учащихся уже развито умение осознавать базовые эмоции (радость, грусть, отвращение, удивление, гнев, страх), которое выражается в способности различать и называть эмоции. Умение осознавать эмоции можно развивать с помощью соответствующих вспомогательных материалов (видео, тексты, карточные игры, картинки). Для этого наблюдают за эмоциями людей, тренируют умение различать и называть эмоции. Например, наблюдая за разговорами и действиями людей в видеоролике и пытаясь описать, что чувствуют эти люди в данный момент (см. Golan jt, 2010). Помимо умения распознавать эмоции, таким же образом можно обогащать и связанный с эмоциями словарный запас (см. подробнее главу 1.2.1.3. «Лексическая компетенция»)

Как оценивается умение распознавать эмоции? Обычно для оценки навыка распознавания эмоций используют фотографии или видеоролики с людьми, на лица которых выражают базовые эмоции. Затем человека просят назвать эмоцию или выбрать ее из списка на экране (например, Bartlett, Hager, Ekman & Sejnowski, 1999). Исследователи также обратили внимание на то, какую роль в распознавании эмоций играют сходство или различия между тестирующим и тестируемым. Например, было обнаружено, что человеку легче распознавать эмоции людей одного с собой пола, расы и возрастной группы (см. Ebner & Johnson, 2009). В данном тесте на компетенцию общения в задании 2.3.4. «Распознавание выражений лиц» учащимся показывают фотографии лиц детей и взрослых разного пола. Ребёнка просят выбрать, что человек чувствует. Результаты демонстрируют распознавание эмоций по выражениям лиц как детей, так и взрослых (см. бланк обратной связи теста на компетенцию общения, глава 3.2.1. «Убеждения, знания и навыки»).

1.2.1.3. Лексическая компетенция

Что такое лексическая компетенция? Под лексической компетенцией подразумевается знание словарного состава языка и умение использовать слова (EKR, 2007). Различают два измерения этой компетенции: объем словарного запаса и знание значения слов (Oakhill jt, 2013). Объем словарного запаса показывает, сколько слов входит в активный и/или пассивный словарный запас человека. Знание значения слов показывает, насколько глубоко человек понимает значение слова.

Почему лексическая компетенция важна в контексте общения? Умственное развитие человека тесно связано с развитием речи, в том числе, с развитием словарного запаса. Здесь существует взаимосвязь двух процессов – с одной стороны, на развитие словарного запаса влияют когнитивные навыки и процессы, а с другой стороны, особенности словарного запаса влияют на когнитивное развитие ребёнка (например, запоминание вербальной информации, мышление). Словарный запас – один из основополагающих конструктов всей компетенции общения и процесса общения (см. «Рисунок 2. Схема процесса общения»), так как большая часть человеческого общения осуществляется вербально, то есть с помощью слов. В социальной коммуникации важную роль играют слова, выражающие эмоции (например, страх, радость, бояться, ненавидеть, любить) и слова, имеющие нейтральный подтекст (например, говорить, возглас) или выражающие также то, как именно что-то говорится (например, упрекать, окрик). С точки зрения обучения, несомненно, важен как объем словарного запаса, так и знание значения слов, особенно важным считается последнее. (Ouelette, 2006; Tannenbaum jt, 2006).

Каковы особенности словарного запаса на I и II ступени основной школы, и как способствовать его развитию? Семантическое значение слов изменяется по мере развития ребенка. Развитие же, в свою очередь, происходит постепенно, шаг за шагом. Усвоение значения слова зависит от того, какой частью речи это слово является, а также от степени его абстрактности и конкретности. Существительные обычно осваиваются легко, а вот усвоение значений прилагательных и наречий требует значительно больше времени. Кроме того, слова с определенным значением легче понять, чем слова, обозначающие абстрактные понятия. В школьном возрасте критическим периодом считается возраст 6-12 лет, когда новые слова усваиваются наиболее эффективно, поэтому этот период следует использовать максимально (Saxton 2010; Uibu & Timm, 2014).

В школьном возрасте дети встречаются с более чем 10 000 новых слов ежегодно, из которых только часть переходит в активный словарный запас (Karlep, 1998). Большинство слов усваивается «случайно», во время общения со сверстниками и взрослыми, но школьное образование тоже оказывает очень большое влияние на

освоение лексики. Учитель может способствовать развитию словарного запаса в процессе повседневной школьной деятельности (например, при помощи заданий на слушание, чтение, обсуждение событий и книг, групповых работ, лексических игр), но слова нужно учить также и целенаправленно (например, разъяснять значения неизвестных слова, в т. ч. терминов). Овладению словарным запасом можно способствовать разными способами, но важно учитывать, что для запоминания учеником нового слова и понимания его значения слово следует использовать как можно чаще и в разных контекстах.

Как оценивается лексическая компетенция? Объем словарного запаса часто оценивается с помощью заданий, в которых нужно назвать словами изображенные объекты, слова нужно соединить с картинками или определениями. Знание значения слов оценивается с помощью заданий, где нужно выбрать синонимы или подобрать определение слова. В тесте на компетенцию общения знание значения слов оценивается с помощью задания 2.3.5. «Выбор синонимов». На бланке обратной связи представлен суммарный балл знания значения слов (см. главу 3.2.1. «Убеждения, знания и навыки»).

1.2.1.4. Социолингвистическая компетенция

Что такое социолингвистическая компетенция? Социолингвистическая компетенция – это знания и умения использовать подходящие лингвистические средства для достижения желаемых целей общения в разных ситуациях с учетом контекста и партнера по общению. Таким образом, социолингвистическая компетенция частично совпадает с лингвистической компетенцией, но включает в себя также умения и знания относительно того, как в разных социальных контекстах использовать и интерпретировать отдельные слова и более длинные выражения. Социолингвистические знания и навыки необходимы, главным образом, тогда, когда первые этапы процесса общения уже пройдены и настало время фазы планирования (см. «Рисунок 2. Схема процесса общения»).

Лингвистические инструменты – это, к примеру, лингвистические маркеры социальных отношений, нормы вежливости, разные регистры общения (EKR, 2007). **Лингвистические маркеры** социального общения – это лингвистические инструменты, которые указывают в процессе общения на такие аспекты, как статус общающихся, степень их близости, специфику ситуации. Они включают в себя выбор и использование приветствий или слов прощания, когда человек приходит, знакомится с кем-то или уходит (например, «Хай!», «Добрый вечер!», «До встречи!», выбор и использование формы обращения к человеку (например, «Дамы и господа», «Господин/госпожа ...», «Золотце», «Эй, ты!»), выбор и использование восклицаний и

т.д. («Боже мой!» или «Господи!»), а также нормы, касающиеся передачи в беседе слова собеседнику. Нормы вежливости – это лингвистические инструменты, с помощью которых выражают негативную вежливость (например, выражение сожаления, попытка избежать поведения, которое ставит под угрозу самооценку партнера), позитивную вежливость (например, заинтересованность жизнью партнера, обмен опытом, беседа об общих заботах) и невежливость (например, демонстрация превосходства, грубая и нетактичная прямолинейность). Сюда относится также уместное использование таких слов как «пожалуйста», «спасибо» и т. п. **Разные регистры общения** – это лингвистические средства, показывающие разницу в степени формальности общения (например, нейтральное «Начнем?», неформальное «Так, ну что, давайте начнем уже?», фамильярное «Ну, поехали», интимное «Готов, дорогой?»).

Почему социолингвистическая компетенция важна в контексте общения?

Социолингвистические знания и навыки нужны для того, чтобы успешно общаться и выстраивать хорошие отношения как со сверстниками, так и со взрослыми. Таким образом, эти знания влияют на то, как ребёнок справляется со своими повседневными задачами. Дети с недостаточными социолингвистическими знаниями и навыками могут испытывать трудности даже в простых ситуациях, подразумевающих общение и необходимость считаться с другими людьми.

Каковы особенности социолингвистической компетенции на I и II ступенях основной школы, и как способствовать ее развитию?

Развитие социолингвистической компетенции на родном языке начинается еще в раннем детстве в процессе социального общения со взрослым. Исследования показали, что стремительное развитие социолингвистической компетенции начинается уже в начальных классах (Renn, 2011). Уже в начальной школе ученики умеют различать степень формальности разных коммуникативных ситуаций (см. Cheshire, 2005). В последних классах основной школы ученики уже хорошо знают, что в зависимости от ситуации следует выбирать разные лингвистические инструменты (см. Oliver jt, 2005).

Хотя социолингвистические знания и навыки развиваются в ходе повседневного общения со сверстниками и взрослыми, уже начиная с начальной школы можно в рамках изучаемых на отдельных предметах тем способствовать развитию этой компетенции, а также развитию социальных навыков. Занимаясь развитием социолингвистической компетенции учащихся, следует обращать внимание детей на постановку целей общения и используемые в разных ситуациях лингвистических инструменты (см. подробнее Soodla, Puksand & Luptova, 2015).

Как оценивается социолингвистическая компетенция? Для оценки социолингвистической компетенции используются различные методы, такие как

наблюдение, опросники, заполняемые самим опрашиваемым, оценка коммуникативной компетенции человека его партнером по общению. Применяется и метод, включающий в себя решение проблем, связанных с общением, и анализ соответствующих ситуаций (см. например, McCroskey & McCroskey, 1988; Merrell, 2001; Crowe jt, 2011). В наши дни часто в качестве демонстрирующего проблемы материала используются компьютерные симуляции и видеоролики. (nt „Social Skills Vignettes“, Paschall jt, 2005). По сравнению с обычными тестами на бумаге ситуации, представленные в видеороликах, гораздо более схожи с ситуациями из повседневной жизни, и респонденту проще представить себя в такой ситуации (Crowe jt, 2011). В данном тесте на компетенцию общения социолингвистические знания оцениваются при помощи задания 2.3.6. «Выбор коммуникативных реплик», в котором приводится описание ситуации общения, а также иллюстрирующий ситуацию рисунок, и далее представлены фразы, которые могут использовать изображенные на рисунке люди. Во-первых, оценивается уместность выбранных лингвистических инструментов и их соответствие ситуации (знания ученика касательно того, как быть вежливым, как обращаться к сверстникам или взрослым, как приветствовать партнера по общению и т. д.) и, во-вторых, содержательная релевантность (знание ученика о том, что именно нужно сказать в ситуации общения для достижения цели общения). См. также бланк обратной связи, глава 3.2.1. «Убеждения, знания и навыки»).

1.2.2. Умение замечать и интерпретировать информацию

Процесс общения состоит из целого ряда этапов обработки информации, которые обычно протекают очень быстро, параллельно и автоматически (см. «Рисунок 2. Схема процесса общения»; Crick & Dodge, 1994). Исследователи обнаружили, что на разных этапах процесса общения у учащихся может наблюдаться ряд особенностей, которые могут приводить к трудностям в общении и адаптации. У хорошо справляющихся учеников процесс прохождения этапов общения протекает ровно и сообразно ситуации, что обычно ведет к выбору подходящей манеры общения и поведения. Те же ученики, у которых имеются трудности (например, агрессивное поведение, чувство отверженности, одиночества), могут иметь систематические особенности в одном или нескольких компонентах (Crick & Dodge, 1994). Понимание этих особенностей дает возможность для индивидуальной поддержки ученика. В процессе освоения компетенции общения можно научиться осознавать происходящее на разных этапах общения и, опираясь на это понимание, выбирать более подходящие решения.

1.2.2.1. Умение замечать информацию

Что такое умение замечать социальную информацию в процессе общения? В ситуациях общения стимулом, запускающим процесс, может быть, как информация извне (что-то слова или действие, например, взгляд), так и информация, «идущая изнутри» самого ребенка (например, раздражение, тревога, удивление) (Crick & Dodge, 1994). Количество воспринимаемых одновременно социальных сигналов ограничено как объемом внимания, так и рабочей памяти, а также подвержено значительному влиянию эмоций и социальной осведомленности ребенка, например, о существующих схемах общения. Это означает, что умение замечать информацию в процессе общения является, во-первых, ограниченным и, во-вторых, субъективным.

Почему умение замечать социальную информацию важно в контексте общения? Эффективное восприятие социальных сигналов является необходимой предпосылкой для того, чтобы процесс общения проходил гладко. Кроме того, когда человек замечает релевантную социальную информацию и интегрирует ее в процесс обработки информации, происходит также обучение т. е. в памяти сохраняется новый опыт и знания.

Особенности умения замечать социальную информацию на I и II ступени основной школы, и как способствовать развитию этого умения. Умение замечать социальную информацию напрямую связано с когнитивными навыками ребёнка, особенно с развитием внимания (см. также главу 1.1.2.4. «Направление и концентрация внимания» о компетенциях). Чем младше ребенок, тем меньше информации он способен обрабатывать одновременно. В процессе развития совершенствуется и умение отличать важную информацию от неважной. В то же время, с возрастом и опытом в памяти закрепляются регулярно повторяющиеся схемы общения, что может вести к тому, что все большее предпочтение отдается именно информации, связанной с подобной схемой, что, в свою очередь, может приводить к автоматическим и преждевременным выводам (Crick & Dodge, 1994).

Существует ряд различий между детьми, хорошо справляющимися в социальных ситуациях и имеющими трудности с этим. У детей, у которых есть трудности с общением, могут быть проблемы с когнитивными процессами в т. ч., с вниманием и памятью, что не позволяет им адекватно запоминать или вспоминать социальную информацию (Crick & Dodge, 1994). Из-за ограниченности или рассеянности внимания ребёнок может не замечать информацию, необходимую для эффективного общения. Например, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивности замечают меньше как негативных, так и позитивных или нейтральных социальных сигналов, чем дети без этого синдрома (Andrade et al., 2012).

Помимо ограниченности внимания, проблемы могут быть обусловлены неверным восприятием информации, трудностями с адекватным различением важной и неважной информации. За трудностями в общении может скрываться и более избирательное внимание по отношению к определенным социальным сигналам (например, агрессивные действия). У ребенка могут быть выработаны такие схемы общения, которые нарушают способность или мотивацию обрабатывать либо использовать информацию из данной коммуникативной ситуации. Ученик может делать преждевременные выводы, таким образом, инициируя реакцию, которая может повлиять на весь дальнейший процесс обработки информации (Crick & Dodge, 1994). Например, когда более агрессивные дети замечают и обрабатывают в дальнейшем социальную информацию, они склонны руководствоваться не реальным положением дел, а скорее своими уже сформировавшимися схемами, которые часто опираются на опыт, содержащий агрессивное поведение (Horsley, Orobio de Castro & Van der Schoot, 2010). Вероятно, поэтому агрессивным детям свойственна чрезмерная, по сравнению с неагрессивными, настороженность относительно враждебных сигналов или пренебрежение нейтральными, не враждебными сигналами (Lansford jt, 2006). Одиноким дети скорее обращают внимание на социальные угрозы. Также предполагалось, что имеет место более выраженная чувствительность к негативным эмоциям и более высокая точность в их распознавании, но в исследованиях эти гипотезы не нашли однозначного подтверждения (Spithoven, Bijttebier & Goossens, 2017).

Способствовать развитию умения замечать социальную информацию можно, побуждая ребенка обращать внимание на определенную информацию, задавая вопросы, направляя внимание ребенка, а также используя тематические игры. Например, можно играть с детьми в пантомиму эмоций, где, опираясь на подсказки (например, выражение лица) со стороны товарищей, нужно угадать демонстрируемую эмоцию (см. также Tropp & Saat, 2010).

Как оценивается умение замечать социальную информацию? Для оценки этого навыка используются опросники и небольшие рассказы или видео, в которых представлена гипотетическая провокационная коммуникативная ситуация, а также вопросы относительно социальных сигналов (см. примеры Crick & Dodge, 1994). В лабораторных условиях используют также технологию отслеживания движения глаз, чтобы оценить, на какие социальные сигналы обращает внимание человек, как у него движется взгляд и где останавливается (например, Horsley jt, 2010). В данном тесте на компетенцию общения все компоненты общения оцениваются с помощью видеозадания 2.3.8 «Умение замечать информацию». На бланке обратной связи представлен суммарный балл верно замеченных учеником фактов (см. главу 3.2.2. «Умение замечать и интерпретировать информацию»).

1.2.2.2. Интерпретация информации

Что такое интерпретация информации в процессе общения? В процессе интерпретации информации у человека формируется представление о том, что в данный момент происходит. На основе уже имеющихся знаний и опыта информации, полученной в актуальной ситуации общения, присваивается некое значение. При присвоении значения могут иметь место один или несколько из следующих процессов (Crick & Dodge, 1994): а) пережитому присваивается личное значение, и это сохраняется в памяти; б) случившемуся приписываются некие причины; в) делаются выводы о точке зрения других людей, в т. ч. предположения об их намерениях; г) оценивается, были ли достигнуты поставленные цели в предыдущих ситуациях общения; е) оценивается собственная результативность в прошлом и на основании этого делается прогноз о будущих результатах; ф) дается оценка тому, каково значение ситуации общения, как для себя самого, так и для других.

Почему навыки интерпретации информации важны в контексте общения?

Интерпретация информации, полученной в ситуации общения, служит основанием для решений, принимаемых на последующих этапах общения. Таким образом, это оказывает прямое влияние на поведение ребенка. Предпосылкой для успешного общения служит адекватная и соответствующая реальной ситуации трактовка происходящего, но не всегда это происходит именно так. Ошибки интерпретации повышают вероятность конфликтного поведения или избегания общения, как в школе, так и в других сферах жизни.

Каковы особенности умения интерпретировать социальную информацию на I и II ступенях основной школы, и как способствовать развитию этого навыка? Содержание и качество процессов интерпретации, с одной стороны, связаны с когнитивным созреванием ученика, а с другой стороны, с накопленным им жизненным опытом. Ученикам младших классов при интерпретации происходящего еще сложно учитывать все важные фрагменты информации разом. Их трактовка поведения и эмоций других людей, как правило, чрезмерно упрощена. Ученики второй школьной ступени уже лучше умеют описывать свои и чужие эмоции и их связь с мыслями и поведением (см. также Tropp & Saat, 2010).

Умение распознавать и понимать значение эмоций, как своих собственных, так и других людей, помогает ребенку лучше справляться с коммуникативными ситуациями (см. также главу 1.2.1.2. «Распознавание эмоций»). У учеников, имеющих проблемы с адаптацией, есть ряд затруднений и искажений, связанных с процессом интерпретации информации. Например, трактовка причин возникшей ситуации у разных учеников может быть различной. Предположения касательно причин происходящего, в свою очередь, помогают ставить перед собой социальные цели и

выбирать, как реагировать на ситуацию (Crick & Dodge, 1994). Как у детей с агрессивным поведением (Lansford jt, 2006), так и у детей, переживших ненадлежащее обращение, отмечается склонность видеть в поведении других людей враждебные намерения (Luke & Banjeree, 2013). Одиноким детям при интерпретации социальных сигналов склонны ожидать отвержения. Они более негативно оценивают других людей, их поведение и благонадежность. Одиноким детям также склонны в неоднозначных ситуациях предполагать, что у партнера по общению враждебные намерения. Кроме того, они чувствуют себя менее социально компетентными (Spithoven, Bijttebier & Goossens, 2017).

Способствовать развитию навыков интерпретации можно, побуждая детей в процессе решения коммуникативных проблем искать альтернативные объяснения происходящему, обсуждая с ними различные неочевидные причины и последствия ситуации (см. также Tropp & Saat, 2010). Имеются данные, что способствовать развитию навыка, конструктивно интерпретировать как свои, так и чужие особенности, можно, поддерживая у детей убеждения о приросте способностей. То есть, ребенка обучают тому, что личностные качества и навыки можно развивать (Yeager & Dweck, 2012).

Как оценивается умение интерпретации информации в процессе общения? Для оценки умения интерпретировать информацию используются шкалы, оценивающие аспекты атрибутирования причин ситуации, а также задания на решение коммуникативных проблем. Так же, как и при оценке умения замечать информацию, для оценки умения интерпретировать информацию используют гипотетические провокативные ситуации, представленные в виде коротких рассказов или видео, за которыми следуют вопросы, касающиеся интерпретации ситуации, поведения других людей и собственных внутренних сигналов (см., например, Crick & Dodge, 1994). В тесте на компетенцию общения умение интерпретировать информацию оценивается с помощью видеозадания 1.2.2.2. «Интерпретация информации». На бланке обратной связи указан суммарный балл данных учеником интерпретаций, способствующих социальной адаптации (см. главу 3.2.2. «Умение замечать и интерпретировать информацию»).

1.2.3. Планирование и выбор действий

В процессе общения, после того как информация была замечена и интерпретирована, следует этап постановки одной или нескольких коммуникативных целей. Далее, опираясь на интерпретацию и поставленную цель, начинается планирование

последующих действий – что сказать и как сказать (см. «Рисунок 2. Схема процесса общения»; Crick & Dodge, 1994). При планировании и выборе действий выполняется ряд шагов, начиная с регуляции своих эмоций и заканчивая выбором конкретной реакции, которую можно в дальнейшем использовать в данной коммуникативной ситуации. В тесте на компетенцию общения оцениваются применение стратегий регуляции отрицательных эмоций, а также планирование коммуникативных реплик и поведения.

1.2.3.1. Стратегии регуляции эмоций

Что такое стратегии регуляции эмоций? Под стратегиями регуляции эмоций подразумеваются мысли и поведение, с помощью которых человек пытается повлиять на то, какие эмоции у него появляются, когда они появляются, как он их переживает и выражает (Gross, 1998). В данном комплекте тестов описываются стратегии регуляции эмоций, которые осваиваются примерно в подростковом возрасте, то есть наиболее зрелые и способствующие адаптации способы регуляции эмоций. В рамках этих стратегий человек с помощью мышления пытается найти такое объяснение эмоционально заряженной ситуации, которое помогло бы ослабить эмоцию, чтобы стало возможно увидеть ситуацию под другим углом и найти ориентир для дальнейших действий или же научиться чему-то благодаря этой ситуации.

Почему в контексте коммуникативных и учебных ситуаций важно знать и понимать стратегии регуляции эмоций? Как правило, эмоции способствуют адаптации, облегчают общение, подготавливают нас к тому, чтобы действовать, и помогают принимать решения (Gross & Thompson, 2007). Появление эмоций в социальных и учебных ситуациях – например, в связи низкими результатами, сложным заданием или презентацией своей работы – это нормальный процесс. Если сильные отрицательные (и положительные тоже) эмоции неуместны или слишком интенсивны, они могут мешать как общению, так и обучению. Кроме того, сильные отрицательные эмоции (ненависть, грусть, страх и т. д.) нарушают работу именно той зоны мозга (префронтальный кортекс), которая связана с преднамеренными, сознательными действиями. Для того чтобы учиться или общаться с людьми, необходимо сознательно концентрироваться и прилагать усилия. Поэтому, хотя эмоции и являются естественной частью отношений и обучения, умение регулировать эмоции пойдет только на пользу. Чем раньше ученики привыкают применять более адекватные стратегии регуляции эмоций, тем более устойчивым и гибким будет этот навык.

Каковы особенности применения стратегий регуляции эмоций на I и II ступенях основной школы, и как способствовать формированию эффективных стратегий? Для

того чтобы справиться с эмоциями, в детском возрасте (и в дальнейшем) используются поведенческие (заплакать, ударить) и социальные (искать поддержки) способы регуляции эмоций. В младшем подростковом возрасте начинает формироваться умение регулировать свои эмоции с помощью мышления (осознанный процесс). Иными словами, формируются когнитивные стратегии. Способы регуляции эмоций, которые опираются на процесс переосмысления ситуации (когнитивная переоценка) появляются на более позднем этапе развития ребенка. Хотя некоторые ученики в состоянии переосмыслять ситуации уже в начальных классах, формирования этого навыка можно ожидать, скорее, начиная с раннего подросткового периода. Умение изменить свою точку зрения и посмотреть на ситуацию с точки зрения других людей (когнитивная гибкость), абстрактное мышление, размышление о процессе собственного мышления и умение искать альтернативные объяснения происходящему – это такие мыслительные процессы, которые развиваются на протяжении всего подросткового возраста вместе с развитием мышления в целом. Понимание того, что все люди иногда испытывают схожие с нашими эмоции, также помогает принимать свои эмоции и справляться с ними (Neff, 2009).

Освоение навыка когнитивной регуляции собственных эмоций требует тренировки и поддержки со стороны взрослых, например, обсуждение тем, связанных с эмоциями, объяснение самой природы эмоций, нормализация факта их возникновения. Также необходимо объяснять детям, что определенные способы мышления помогают лучше справиться с эмоционально тяжелыми ситуациями. Для осознанного применения стратегий регуляции эмоций необходимы также умение сосредотачиваться и гибкость мышления, которые, в свою очередь, тоже можно развивать. Дети различаются тем, насколько систематичная поддержка им нужна в процессе освоения умения адекватно справляться с эмоциями. Тем не менее, все дети должны иметь возможность практиковать свои навыки регуляции эмоций в безопасной обстановке (см. также Kross jt, 2011; Platt jt, 2015), чтобы в дальнейшем лучше справляться с эмоционально сложными жизненными ситуациями. Начинать учиться регулировать свои эмоции в ситуации, когда эмоция уже возникла – не очень-то эффективно. Целесообразнее последовательно и постоянно поддерживать формирование адаптивных стратегий регуляции эмоций, увязывая это с каждодневной учебной деятельностью. Учитель может время от времени проводить беседы с учениками об эмоциях и их роли в жизни. Рассказывать, каково значение эмоций. Расширять связанный с эмоциями словарный запас и практиковаться в его применении, анализируя, как изнутри ощущаются эмоции. Помогать детям замечать взаимосвязь эмоций и мыслей и различать их. Обращать внимание детей на то, какие эмоции и мысли возникают вместе, какие мысли помогают ослабить отрицательные эмоции, а какие – нет. Объяснять ученикам, что свои эмоции и поведенческие реакции можно

менять. Тренировать гибкость и разнонаправленность мышления как в эмоционально заряженных, так и в других ситуациях – например, тренировать навык рассматривать ситуацию с разных точек зрения. Находить разные объяснения, обоснования и решения для различных ситуаций и поведения. Эффективны также различные задания, тренирующие умение сосредотачиваться и направлять свое внимание, которые помогают подружиться с эмоциями – лучше выдерживать эмоции, считать их менее неприятными. Важно также пояснять детям, каким образом такие упражнения могут им помочь.

Как оцениваются стратегии регуляции эмоций? При составлении данного теста на компетенцию общения исходили из более ранних способов оценки регуляции эмоций (Gross & Thompson, 2007; Garnefski, Kraaij & Spinhoven, 2001; Neff, 2009). Когнитивные стратегии регуляции эмоций обычно оцениваются с помощью опросников, где респонденту предлагается подумать о какой-нибудь ситуации, вызвавшей негативные эмоции, и затем оценить, какие мысли у него возникают в связи с ней. Варианты ответов включают неадаптивные («Со мной всегда происходит все самое ужасное») и адаптивные («Я могу извлечь из этой ситуации какой-то опыт») мысли или стратегии. Оценивая детей, целесообразно предъявлять вызывающую эмоции ситуацию в более конкретной форме, например, в формате видео (а не просить вообразить ее). Это и сделано в задании теста 2.3.10 «Регуляция отрицательных эмоций». Предполагается, что при просмотре видео ребенок идентифицирует себя с главным героем и испытывает отрицательные эмоции. После чего ученика просят оценить, могла ли такая ситуация вызвать у него отрицательные эмоции. Если да, то ученику предъявляются стратегии регуляции эмоций, как способствующие, так и препятствующие адаптации. Ученик отвечает касательно каждой стратегии (представленной определенной фразой), приходило ли ему в голову такая мысль в контексте данной ситуации. На бланке обратной связи представлен суммарный балл стратегий, способствующих адаптации (см. главу 3.2.3. «Планирование и выбор действий»).

1.2.3.2. Планирование действий и коммуникативных реплик

Что такое планирование действий и коммуникативных реплик? Планирование в общении – это многоступенчатый процесс, включающий в себя ряд действий, тесно связанных с происходящим на предыдущих и последующих этапах: постановка целей, анализ требований ситуации, выбор стратегий принятия решений и оценка их применимости и предполагаемой результативности (см. также главу 1.1.2.3. «Планирование действий» в разделе об учебных компетенциях). В соответствии с

моделью процесса общения в этой фазе общения ребенок начинает в ответ на полученные стимулы припоминать возможные действия и реплики, подходящие для данной ситуации. Или, если это новая ситуация, то, опираясь на предыдущие знания, конструирует новые реакции. Оцениваются доступные и/или сконструированные ответы. Затем из ответов выбирают такое действие или реплику, которое позволит наилучшим образом достичь поставленной цели общения, в возможность достичь которой ребенок верит, и которая, по его мнению, лучше всего подходит для данной ситуации. При планировании коммуникативных реплик большое значение имеет социолингвистическая компетенция ребенка (см. главу 1.2.1.4. «Социолингвистическая компетенция»).

Почему планирование действий и коммуникативных реплик важно в контексте ситуаций общения? Во время процесса планирования активируется репертуар возможных действий и взаимодействий, а их оценка, в свою очередь, дает исходный материал для выбора реакции, соответствующей ситуации. Чем лучше ученику удастся, припоминая или конструируя возможный спектр поведенческих реакций, одновременно учесть как то, что происходит в ситуации общения, так и свои цели и убеждения о самоэффективности, а также знания о том, что в данной ситуации уместно и неуместно делать, тем более успешно он справляется с общением.

Каковы особенности планирования поведения и коммуникативных реплик в ситуации общения на I и II ступенях основной школы, и как способствовать развитию этого навыка? Успех планирования зависит от богатства коммуникативного репертуара ученика и от его способности одновременно учитывать множество условий, влияющих на выбор (восприятие ситуации и себя самого, цель, социальные нормы), а также от его социолингвистической компетентности (см. главу 1.2.1.4. «Социолингвистическая компетенция»). Выбор решений тесно связан с развитием компетенции самоопределения ученика (например, понимание своих сильных и слабых сторон, понимание того, насколько он умел и эффективен в ситуациях социального взаимодействия).

Для расширения поведенческого репертуара дети должны получать опыт разных коммуникативных ситуаций. Первоклассник имеет еще весьма ограниченный опыт, у него, по большей части, еще нет в памяти схем того, как следует общаться в школе. Он только начинает их осваивать. Учитель может способствовать этому, направляя учеников и устанавливая определенные правила. (Tropp & Saat, 2010). Необходимая лексика и коммуникативные реплики осваиваются также в процессе изучения языков. Чем старше становятся ученики, тем шире их выбор реакций. В то же время некоторые схемы становятся более ригидными из-за регулярно повторяющихся похожих ситуаций (Crick & Dodge, 1994). Когда укоренившийся сценарий общения неадаптивен

(например, у агрессивных детей), изменить его может быть уже довольно сложно. Поэтому стоит уже на ранних этапах отслеживать адекватность осваиваемых моделей общения.

Для успешного общения необходимо, чтобы ученик мог, опираясь на информацию, содержащуюся в памяти, и на информацию, извлеченную непосредственно из ситуации, сгенерировать достаточное количество возможных ответов. У детей, которые успешно общаются, и тех, у кого с этим проблемы, имеются следующие различия на этапе планирования действий (Crick & Dodge, 1994): а) количество генерируемых возможных действий в ответ на социальный стимул; б) фактическое содержание этих ответов и с) ответы какого типа наиболее доступны (например, наиболее привычные). В случае детей, имеющих трудности с общением, необходимо следить, нужна ли им помощь в том, чтобы: а) запоминать и вспоминать подходящее поведение; б) генерировать новые ответы в процессе решения проблемы или с) обогащать содержание поведенческого репертуара.

Например, исследования показывают, что отвергаемые дети не имеют достаточного понимания того, как достигать положительных социальных целей. Поэтому они используют больше неуместных, несущественных или неопределенных стратегий и с большей вероятностью ожидают помощи взрослых. Схожая ситуация и с агрессивными детьми, которые генерируют меньше вариантов поведенческих реакций, и чей поведенческий репертуар имеет тенденцию включать в себя больше агрессивных реакций (см. резюме исследований Crick & Dodge, 1994; Lansford jt, 2006). У одиноких детей нет пробелов в знаниях, но они осознают свою низкую социальную эффективность. По сравнению с хорошо адаптированными детьми у одиноких детей был замечен более медленное увеличение их репертуара социальных навыков – очевидно, из-за более скудного опыта общения (Spithoven, Bijttebier & Goossens, 2017).

Как оценивается планирование действий и коммуникативных реплик? Один из наиболее часто используемых методов оценки – серии картинок или видеоклипы, в которых демонстрируются проблемные ситуации, связанные с общением, и где необходимо предложить различные решения для показанной провокационной ситуации (например, Lansford jt, 2006). В тесте на компетенцию общения оценивается планирование коммуникативных реплик и действий в ответ на ситуацию, представленную в заданиях 2.3.11. «Планирование действий» и 2.3.12. «Планирование коммуникативной реплики». Эти задания не оценивают размер или содержание коммуникативного репертуара детей, а сфокусированы на оценке ребенком того, насколько уместны ответы, предложенные в тестовом задании. В заданиях ученикам дается набор возможных действий и коммуникативных реплик, которые можно было бы использовать на следующем этапе ситуации, представленной на видео. Задача

ученика – оценить каждый предложенный вариант: поступил бы он так или нет. Имеется три типа вариантов ответов – подходящие, т. е. поддерживающие коммуникацию, неподходящие, т. е. антисоциальные и пассивные (см. бланк обратной связи теста на компетенцию общения, глава 3.2.3. «Планирование и выбор действий»).

1.2.4. Понимание своих действий и их эффективности

Как и при обучении, при общении также важно поощрять учеников наблюдать за собой и осознавать собственные действия. Такой анализ является частью компетенции самоопределения. В этой главе рассматривается, как ученик воспринимает свою способность распознавать эмоции по выражению лиц, а также свое знание лексики и то, насколько он в состоянии оценить успешность и последствия процесса общения.

1.2.4.1. Субъективное восприятие своих способностей

Что такое субъективное восприятие своих способностей? Субъективное восприятие своих способностей – это мнение человека о своих способностях в какой-либо сфере и о том, насколько хорошо он справляется в разных ситуациях. Субъективное восприятие своих способностей связано с тем, что человек намеревается делать, какие усилия прилагает и какие решения он принимает в жизни. Достижения людей со схожими навыками могут различаться именно из-за разницы в субъективном восприятии своих способностей, поэтому оно играет важную роль в благополучии, мотивации и личных достижениях человека во всех жизненных сферах, в том числе, и при общении (Bandura, 1997). См. также о субъективном восприятии своих способностей в контексте учебной компетенции, глава 1.1.4.1. «Субъективное восприятие своих способностей»

Почему субъективное восприятие своих способностей важно в контексте общения? В ситуациях общения субъективное восприятие своих способностей является тем инструментом, при помощи которого ребенок оценивает, насколько хорошо он справляется с ситуацией. Для осуществления запланированного поведения необходима уверенность в себе и в том, что желаемая цель будет достигнута (Crick & Dodge, 1994). Дети с высоким уровнем субъективного восприятия своих способностей обычно не боятся сложных задач, а низкий же уровень этого показателя может привести к тому, что ребенок начнет избегать сложных ситуаций

из-за страха неудачи (Bandura 1997). Поведение ребенка также может демонстрировать, в каких ситуациях или применяя какой способ общения он чувствует себя наиболее эффективным, хотя эти способы не всегда являются уместными (Crick & Dodge, 1994).

Каковы особенности субъективного восприятия своих способностей на I и II ступени основной школы, и как способствовать ее развитию? В первые школьные годы ученики могут оценивать разные коммуникативные ситуации слишком одинаково, но с возрастом дети начинают все больше дифференцировать ситуации (Fontaine jt, 2009). Адекватность восприятия своей эффективности в разных ситуациях формируется с помощью обратной связи от окружающих и благодаря опыту достижения поставленных целей. Таким образом, восприятие ребенком своих способностей в коммуникативной ситуации тесно связано с его предыдущим опытом общения. В контексте субъективного восприятия своих способностей важное значение имеет то, насколько ученик осведомлен об уместных способах общения и насколько он верит, что его окружение поддерживает его попытки общаться (Bandura, 1997). Таким образом, развивая навыки общения и создавая подходящую среду, способствующую общению, можно, поддерживать формирование адекватного субъективного восприятия своих способностей (см. Tropp & Saat, 2010).

Как оценивается субъективное восприятие своих способностей? Субъективное восприятие своих способностей в сфере общения оценивается обычно с помощью опросников, где респондент должен дать оценку тому, как он справляется с разными ситуациями. В тесте на компетенцию общения и самоопределения субъективное восприятие учениками своих способностей оценивается с помощью заданий 2.3.4. «Распознавание выражений лиц» и 2.3.5. «Выбор синонимов», где детей просят оценить свою успешность при выполнении заданий по сравнению с другими учениками. См. также бланк обратной связи, глава 3.1.4. «Понимание своих действий и их эффективности».

1.2.4.2. Оценка последствий

Что такое оценка последствий в ситуации общения? При принятии решения оцениваются действия и реплики, активированные и обдуманые на этапе планирования, адекватность каждой реакции, ее возможная результативность с точки зрения достижения цели общения и собственная способность осуществить эту реакцию (Crick & Dodge, 1994). Когда человек реализует выбранную реакцию в процессе общения, он получает обратную связь, на основании которой оценивает достоверность прогнозов, сделанных на этапе планирования – насколько подходящими и результативными были выбранное поведение или реплика и

насколько успешно его удалось реализовать. Оценка результатов может, в свою очередь, запускать следующий круг обработки информации (Crick & Dodge, 1994).

Почему оценка последствий важна в ситуации общения? В ситуациях общения выбор реакции, в некотором смысле, неизбежен. Выбранной реакцией может стать как хорошо вписывающиеся в контекст ситуации действие или реплика, так и пассивность – решение ничего не делать или даже уйти. Важно, чтобы реакция была как можно более уместной и способствующей адаптации (Fontaine jt, 2009). Поэтому необходимо оценить уместность выбранной реакции в контексте ситуации, социальных норм и с точки зрения возможных последствий. Более точную оценку выбранной реакции и ее последствиям можно дать только после того, как она была реально осуществлена. Результат процесса оценки последствий дает ребенку очередной опыт, который можно запомнить и использовать в дальнейшем (Crick & Dodge, 1994).

Каковы особенности умения оценивать последствия на I и II ступенях основной школы, и как способствовать развитию этих навыков? Когда дети в процессе общения выбирают те или иные реакции, развивается и их способность соотносить поведение с ожидаемыми последствиями. На основе предыдущего опыта у ребенка формируется представление о том, насколько эффективно он умеет применять уместные способы общения. С возрастом усиливается связь между усвоенными социальными нормами (например, нормы морали) и реальным поведением. Например, дошкольникам еще сложно оценить агрессивные действия – хорошо это или плохо, однако в начальной школе и далее агрессивное поведение начинают оценивать все более отрицательно, а неагрессивное – все более положительно (Fontaine jt, 2009). В школьном возрасте все больше начинают проявляться индивидуальные особенности. Так, для детей, у которых наблюдается частое антисоциальное поведение, весьма характерно и благосклонное отношение к агрессивным реакциям. Например, дети с поведенческими проблемами с большей вероятностью выбирают агрессивные или ненормативные реакции. Дети с более высоким уровнем агрессии оценивают инструментальные и связанные с отношениями последствия агрессивного поведения более позитивно, чем неагрессивные, причем, похоже, что с возрастом повышается убежденность в эффективности агрессивного поведения (Lansford jt, 2006). Одиноким детям чаще других ведут себя странно, замыкаются в себе или избегают общения, подкрепляя тем самым свои ожидания и неуверенность в себе (Spithoven, Bijttebier & Goossens, 2017). Согласно исследованиям, именно первые школьные годы очень важны для того, чтобы дети научились различать в коммуникативных ситуациях различные социальные значения альтернативных реакций, чтобы в дальнейшем уметь адекватно применять их в провокационных ситуациях (Fontaine jt, 2009).

Как оценивается умение оценивать последствия? Чтобы оценить ответы, которые ребенок выбирает в контексте коммуникативной ситуации, используются короткие истории или заснятые на видео ситуации, в которых ребенку демонстрируется позитивная ситуация общения, неясная ситуация общения или враждебная провокация. Чтобы изучить сам процесс принятия ребенком решения, после просмотра ситуации ребенку дают на выбор альтернативные варианты реагирования и просят оценить их уместность или другие аспекты (например, ожидания касательно результата, способность осуществить выбранный вариант) (например, Fontaine jt, 2009). В тесте на компетенцию общения и самоопределения рассматриваются два аспекта умения учеников оценивать последствия действий и высказываний – умение ученика, исходя из своих социальных знаний, навыков и убеждений оценивать уместность реакции и то, удалось ли с помощью этой реакции достичь заданной цели общения (Задание 2.3.13. «Оценка последствий»). См. также бланк обратной связи, главу 3.1.4. Понимание своих действий и их эффективности.

ЧАСТЬ 2.

Проведение и задачи тестирования

Учебная компетенция и компетенция самоопределения, а также компетенция общения и компетенция самоопределения оцениваются отдельными тестами. На выполнение каждого теста ученику потребуется время примерно одного урока, но необходимо учитывать, что некоторые дети выполняют задания более медленно. Тесты можно выполнять в разное время или один за другим. Тесты находятся в электронной среде EIS или Экзаменационной инфосистеме.

Результаты и инструкции, а также их интерпретация приводятся на бланке обратной связи (см. ЧАСТЬ 3. «Обратная связь о результатах тестирования ученика»). Нормы результатов собраны по трем уровням обучения: второй, третий класс и шестой классы.

2.1. Подготовка к тестированию и его проведение

Все лица, указанные в EHS как преподаватели, по умолчанию имеют право применять эти тесты.

Другие лица могут использовать эти тесты только в том случае, если они являются администраторами какого-либо учебного учреждения (места выполнения тестов). В EIS можно войти как с помощью ID-карты, так и с помощью личного кода и пароля.

При выполнении тестов следует использовать браузер Mozilla Firefox. Компьютер должен быть подключен к интернету. При выполнении теста с помощью ноутбука или компьютера с небольшим монитором может быть удобнее использовать полноэкранный режим (нажав на клавиатуре клавишу «F11»). При выполнении теста на ноутбуке необходимо убедиться, что аккумулятор заряжен. При выполнении теста на компетенции общения и самоопределения для просмотра и прослушивания видео

потребуется наушники. Кроме того, необходимо убедиться в том, что на компьютере можно прослушивать аудио, и громкость звука является достаточной. При выполнении теста на компетенции обучения и самоопределения для 2 класса можно использовать наушники. При выполнении тестов на компетенции обучения и самоопределения для 3 и 6 классов наушники не требуются.

Перед тем, как проводить тестирование с учениками, сначала пройдите его самостоятельно. Так будет проще отвечать на возникающие у детей вопросы.

Для тестирования учащихся необходимо создать пароли и для них (или узнать, может быть, у них уже имеются пароли для выполнения тестов и экзаменов в системе EIS. По возможности рекомендуется распечатать пароли на бумаге и разрезать для раздачи их детям непосредственно перед тестированием. Затем каждый ребенок может сесть на свое место и войти в систему EIS с помощью своего личного кода и пароля. Пароль содержит цифры, а также заглавные и строчные буквы, поэтому ученикам второго и третьего класса может потребоваться помощь при входе в систему. В таком случае может понадобиться, чтобы проводящий тест учитель перед началом тестирования сам ввел пароли в системе и направил каждого ученика к компьютеру, на котором уже открыт тест с его именем.

Перед началом тестирования расскажите учащимся о тестах:

- Скажите, что выполнение тестов – очень важный процесс, который поможет как самим учащимся в обучении, так и учителям в их работе.
- Расскажите, что в тестах есть разные задания и инструкции, с которыми следует внимательно ознакомиться, а также примеры.
- На каждый вопрос необходимо ответить и каждое задание выполнить, иначе не получится перейти к следующему заданию. Только некоторые задания имеют ограничения по времени, по окончании которого автоматически открывается следующее задание.
- Задания можно выполнять только подряд – вернуться к предыдущему заданию невозможно.
- В тесте второго класса возле каждого задания имеется иконка с наушниками, нажав на которую, можно при желании прослушать инструкции к заданию.
- Договоритесь о правилах – например, если ученик не понимает, что делать, он может, подняв руку, показать, что нуждается в помощи.

- Подчеркните, что каждый ученик выполняет тест самостоятельно и не разговаривает при этом с соседом. Скажите также: *«Нам важно узнать, что думаешь именно ты».*
- Подбадривайте и вдохновляйте детей: *«Некоторые задания труднее, а другие – легче, поэтому ничего страшного, если не получится выполнить все. Постарайтесь выполнить тесты настолько хорошо, насколько сможете. Удачи!»*
- Перед проведением тестирования можно на каком-нибудь уроке показать ученикам видеоинструкции: для 2 класса и для 3 и 6 класса.

Во время тестирования наблюдайте за учениками:

- Детей следует рассадить в классе таким образом, чтобы они не мешали друг другу.
- В протоколе теста можно возле имени каждого ученика оставлять комментарии с наблюдениями в ситуации тестирования. Отметьте, выполнял ли ребенок тест на ноутбуке или настольном компьютере и пользовался ли мышью.
- Учащимся нельзя намекать на ответы или подсказывать их.
- Заметив, что интерес или мотивация ребенка снижается, или он не понимает задание, предложите ему перечитать инструкцию, зачитайте ее ребенку или объясните ее содержание. Однако помогать ему выполнять задание нельзя.
- Убедитесь в том, что дети не пользуются посторонней помощью. В старших классах учащиеся могут попытаться воспользоваться компьютером, например, в задании на запоминание слов, делая скриншоты или копируя слова. Кроме того, в задании на поиск слова они могут использовать комбинацию клавиш «Ctrl + F», чтобы найти слова. В таком случае отметьте это в протоколе. Впоследствии это можно будет учесть при интерпретации результатов.
- При проведении тестирования для больших групп у администратора теста может быть помощник, который сделает необходимые приготовления и будет заниматься решением проблем, возникающих при тестировании.

Практическое руководство по проведению тестирования в системе EIS

- После входа в систему EIS выберите в меню *Testid -> Testide loetelu*.
- В строке *Õppeaine* выберите в выпадающем списке *Üldpädevused* и нажмите кнопку *Otsi*.
- Откроется перечень тестов. Кликните мышкой на название нужного теста.
- Откроется страница общих данных теста. Для того чтобы ознакомиться с тестом и прорешать его, нажмите на вкладку *Eelvaade*.
- Если хотите сразу добавить учащихся в тест, то кликните на листе общих данных теста на кнопку *Sooritamiseks suunamine* или на вкладку *Nimekiri*.
- В список можно добавить сразу всех учащихся класса или выбрать некоторых из них, кликнув на кнопку *EHISest*, выбрав нужный класс, учеников и язык теста.
- При создании списка или после его создания можно указать в качестве названия списка букву класса и параллель, а также учебный год, например: *6a класс 2019*.
- Можете разрешить детям начать выполнение теста сразу, нажав на кнопку *Luba kohe alustada*, или же разрешить им начать выполнение теста позже.
- Проводя тест позже, выберите в меню *Testid -> Testide läbiviimine*, кликните на нужный список и перейдите к вкладке *Läbiviimine*.
- Для того, чтобы сгенерировать учащемуся пароль, поставьте галочку перед именем учащегося на вкладке проведения теста (или выберите под списком *Vali kõik*) -> *Genereeri paroolid*.
- Пароль действителен до тех пор, пока не будет создан новый пароль.
- Последняя вкладка теста – *Tulemused*, где отображаются бланки результатов тех учащихся, которые завершили выполнение теста.

Пояснения к кнопкам в системе EIS:

- *Märkus* – можно добавить примечание к процессу выполнения теста, который будет видеть и ученик.
- *Lisaaeg* – когда для теста установлено предельное время выполнения, при необходимости можно дать некоторым ученикам дополнительное время.
- *Vali kõik* – будут отмечены все ученики, выполняющие тест.
- *Luba alustada* – позволяет ученикам начинать выполнение теста.

- *Eemalda* – выбранного ученика удаляют из числа выполняющих тест, результат не рассчитывается.
- *Lõpeta test* – тесты выбранных учеников закрываются, ученики больше не могут сохранять ответы.
- *Paroolide genereerimine* – для выбранных учеников в новом окне генерируются пароли для входа в EIS.

Все инструкции по использованию инфосистемы EIS, в т.ч. видеоинструкции находятся на домашней странице www.innove.ee в разделе Eksamid ja testid -> Eksamite infosüsteem -> EISi kasutusjuhend. Инструкции к тестам, которые могут проводить педагоги, находятся в разделе *Pedagoogidele kasutamiseks testid*.

Ответственность за техническую функциональность Экзаменационной среды несет ответственность SA Innove, контактному лицу которого можно позвонить в случае проблем.

2.2. Задания комплекта тестов на учебную компетенцию и компетенцию самоопределения.

2.2.1. Цель составления теста, авторы и общее описание

Цель теста – оценить описанные выше показатели учебной компетенции. В данном тесте компетенция самоопределения оценивается в контексте учебной компетенции, т. е. в связи с выполнением учебных заданий. С помощью теста можно выяснить уровень показателей учебной компетенции и компетенции самоопределения ученика, чтобы учитывать их при дальнейшем обучении. Тест может использоваться при формирующей оценке и поддержке развития компетенций учащихся.

В таблице 1 кратко описаны все задания и указаны их основные авторы. Однако следует подчеркнуть, что окончательную форму тестовые задания обрели в результате совместной работы всех авторов.

Опросник или задание	Составитель(-и)	Различия между тестами для разных классов	Краткое описание:
Убеждения о природе способностей	Кати Аус, Грете Арро	Одинаково во всех классах.	Убеждения об изменчивости способностей описывают утверждения, на которые ученик отвечает «нет», «да» или «не знаю».
Запоминание слов	Эве Кикас	Одинаково во всех классах. В 3 и 6 классе задание дается дважды.	Ученик должен запомнить показанные ему слова, оценить, сколько слов он запомнил, выбрать стратегию обучения, которую он применил и оценить эффективность разных стратегий.
Вычисление	Кая Мядамюрк	В тесте для 2 класса 10 примеров, а в тестах для 3 и 6 класса – по 12 примеров.	Ученики должны как можно быстрее решить примеры. Когда ученик решит четыре примера, он будет перенаправлен к утверждениям, обосновывающим результаты. После этого ученик сможет

			продолжить выполнять примеры на вычисление.
Группировка картинок	Эве Кикас	Одинаково во всех классах.	Ученик должен распределить восемь картинок по четырем или двум группам. Оба варианта распределения выполняются дважды.
Мотивы обучения	Кати Аус Эве Кикас	Во 2 классе 2х3 утверждения, а в 3 и 6 классе – 2х4 утверждений.	Утверждения, описывающие мотивы обучения, на которые ученики 2 класса отвечают «нет», «да» или «не знаю», а ученики 3 и 6 класса выбирают баллы по шкале 1-5.
Понимание текста	Эве Кикас, Пирет Соодла	Только в тестах для 3 и 6 класса. В тесте для 3 класса текст короче, чем в тесте для 6 класса.	Ученик читает текст, отвечает на вопросы по нему, отмечает, какую стратегию чтения он применил, оценивает эффективность стратегий, выделяет до пяти важных предложений.
Поиск слова	Кая Мядамюрк	Одинаково во всех классах.	Сначала в течение одной минуты нужно найти среди показанных слов как можно больше слова «синий». Затем в течение одной минуты нужно искать слово «синий», в то время как по экрану будет двигаться отвлекающий внимание объект.
Обоснование причин успехов и неудач	Грете Арро, Тери Тальпсеп, Эве Кикас	Одинаково во всех классах.	Ученика просят обосновать его неудачи (незаконченное задание) и успехи (хорошо выполненное задание).

Таблица 1. Задания и вопросы теста на учебную компетенцию и компетенцию самоопределения, основные составители теста, различия между тестами для разных классов и краткие описания тестов.

2.2.2. Особенности и ограничения при проведении теста и интерпретации результатов.

Как и у каждого инструмента оценивания, так и у этого теста имеются ограничения. Следует учитывать, что ученики оцениваются в группе с помощью компьютерного тестирования. При групповом тестировании всегда есть вероятность, что ученики не выполняют задания или не отвечают на вопросы самостоятельно. Кроме того, ученики могут быть не мотивированы прилагать усилия при выполнении заданий. При компьютерном тестировании могут возникать проблемы с интернет-подключением. Компьютеры тоже разные. Представленные в тесте учебные задания искусственные – навыки обучения при их решении могут отличаться от навыков, которые ученики использовали бы при изучении предметов в знакомой обстановке в

классе. Хотя в тесте подобраны показатели, роль и связь которых с обучением и развитием была ранее доказана исследованиями, тем не менее, это лишь части компетенции, а не вся учебная компетенция в целом. Таким образом, чтобы получить более полное представление об учебной компетенции ученика, необходимо оценивать ее многократно с помощью различных методов. Учитывая перечисленные выше ограничения, необходимо быть внимательными при интерпретации результатов.

Выполнение заданий теста требует наличия у ученика навыков, знаний и умений, отсутствие которых может ограничить возможность применения теста для оценивания ученика с особыми потребностями. В тесте для 2 класса можно прослушать инструкции с помощью генератора звука, что облегчает тестирование учеников, которым трудно читать. В тестах, предназначенных для старших классов, генератор звука не используется. Администратор теста может помочь прочитать инструкции ученикам, которым трудно читать. Кроме того, разрешается объяснить ребенку незнакомые слова в инструкции. Зачитывать же сам текст задания и пояснять значение содержащихся в нем незнакомых слов не разрешается. Ученикам с физическими особыми потребностями можно помочь отмечать ответы. Однако задание на поиск слова ребенок с такой особой потребностью все же решить не сможет. Если ребенку оказывали помощь, это необходимо отметить в протоколе теста и учитывать это при интерпретации результатов.

2.2.3. Задание: убеждения о приросте способностей

Для оценки уровня **убеждений о приросте способностей** ученикам дают четыре утверждения, с которыми можно согласиться или не согласиться, и на основе ответов ученика вычисляется сводный балл его убеждений о приросте способностей. Чем с большим числом утверждений ученик не согласен, тем выше его сводный балл и тем более ученик склонен считать, что навыки можно развивать с помощью приложенных усилий и действий (см. также бланк обратной связи, глава 3.1.1. «Убеждения и мотивация»).

Выбери согласен ты с этими утверждениями или нет.

Выбери один ответ в каждой строчке.

	Нет	Да	Не знаю
Ребёнок, которому приходится в учёбе сильно напрягаться, глупый.	☐	☐	☐
Если ребёнок не найдёт себе друзей в первом классе, то он и потом не сможет найти себе друзей.	☐	☐	☐
Ребёнок, который сразу не понимает задание, глупый.	☐	☐	☐
Если над ребёнком издеваются, то он не может с этим ничего поделать.	☐	☐	☐

2.2.4. Задание: запоминание слов

Прежде всего, ребенку задаются вопросы о его **заинтересованности** и **субъективном восприятии своих способностей** при запоминании информации. Общие баллы согласия с утверждениями описаны на бланке обратной связи, о заинтересованности – в главе 3.1.1. «Убеждения и мотивация», а субъективном восприятии своих способностей – в главе 3.1.4. «Понимание своих действий и их эффективности».

В следующем задании тебе нужно будет выучить слова наизусть.

Выбери подходящий ответ, нажав на нужную кнопку.

Тебе нравится учить слова, стихи или текст наизусть?	Нет	Да	Иногда
Ты хорошо умеешь учить слова наизусть?	Нет	Да	Иногда

Далее ребенок должен запомнить столько слов, сколько сможет. На экране ребенку показывают 21 слово, относящихся к трем обширным категориям: одежда (носок, пальто, майка, юбка, куртка, кофта, шарф), овощи (репа, свекла, редис, тыква, горох, лук, морковь), погода (ветер, снег, мороз, гроза, туман, град, дождь). Спустя некоторое время слова исчезают с экрана. Затем на экране появляются 30 слов – 21 уже показанных и 9 новых. Ребенок должен отметить слова, которые ему запомнились. Более 21 слов отметить невозможно.

Затем ребенка просят написать, сколько, по его мнению, он вспомнил слов. На бланке обратной связи указывается **точность оценки результата запоминания слов**, которая представляет собой разницу количества слов, которые запомнил ребенок и

слов, которые он считает, что запомнил (см. главу 3.1.4. «Понимание своих действий и их эффективности»).

Теперь ребенка знакомят с возможными стратегиями запоминания слов и просят отметить, какую стратегию использовал ребенок: 1) механическое повторение (я прочитал слова и повторил их); 2) категоризация слов на основании восприятия (составление предложений, образное представление); 3) понятийная категоризация. Если ребенок не находит в списке свою стратегию, он может указать ее в пустой графе *Другое*. Об оценивании применения этих стратегий см. на бланке обратной связи в главе 3.1.3 «Стратегии обучения и их применение» – **«Стратегии запоминания слов I»**.

Как ты думаешь, сколько слов ты запомнил(а) правильно?

Как ты учил(а) слова? Выбери один самый подходящий для тебя ответ.

Выбери подходящий ответ, нажав на нужную кнопку.

☐	Я представил(а) себе слова в виде картинок.
☐	Я прочитал(а) слова несколько раз.
☐	Я объединил(а) слова в группы по первой букве и повторял(а).
☐	Я составил(а) из слов предложения, стихотворение или рассказ.
☐	Я объединил(а) слова в группы по значению и повторял(а).
☐	Я повторял(а) слова про себя несколько раз.
☐	Другое (напиши своими словами):

На следующей странице ребенка просят оценить эффективность каждой из шести представленных стратегий для выполнения задания. На основании этого рассчитываются три сводных балла: 1) механическое повторение, 2) категоризация слов на основе восприятия; 3) эффективность понятийной категоризации. Они представлены на бланке обратной связи в виде трех отдельных **оценок эффективности стратегий** (см. главу 3.1.3 «Стратегии обучения и их применение»).

Оцени, насколько тот или иной способ подходит для заучивания слов.

Для оценки используй кружки. Выбери только один кружок в каждой строчке! Чем больше кружок, тем более подходящим ты считаешь этот способ.

Пример		
Совсем не подходит	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	Очень хорошо подходит
Представлять себе слова в виде картинок.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	
Прочитать слова несколько раз.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	
Объединять слова в группы по первой букве и повторять.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	
Составлять из слов предложения, стихотворение или рассказ.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	
Объединять слова в группы по значению и повторять.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	
Повторять слова про себя несколько раз.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒	

Во втором классе задание на запоминание слов повторяется один раз. В третьем и шестом классе в качестве одного из заданий комплекта тестов ученикам дается для прочтения текст «Как можно быстрее всего выучить слова наизусть?», в котором стратегии категоризации описаны как более эффективные по сравнению с механическим повторением, и приведены причины их большей эффективности. В этих классах в конце комплекта тестов задание по заучиванию слов проводится еще раз. Используются другое 21 слово, относящееся к трем группам: животные (волк, слон, белка, еж, бобр, лиса, заяц), еда (сыр, рис, сливки, масло, творог, хлеб, торт), мебель (стол, полка, шкаф, комод, кресло, диван, стул). Как и в первый раз, ребенок снова должен отметить, какую стратегию обучения он использовал. На бланке обратной связи представлен сводный балл «**Стратегии запоминания слов II**» (см. главу 3.1.3 «Стратегии обучения и их применение»).

Кроме того, ребенка просят оценить, запомнилось ли ему во второй раз меньше, больше или столько же слов по сравнению с первым разом. На бланке обратной связи приводится точность сравнения **результата двух попыток выполнить задание на запоминание слов** (см. главу 3.1.4. «Понимание своих действий и их эффективности»).

На бланке обратной связи для детей приводится также количество слов, правильно отмеченных в обоих заданиях – **запоминание слов I и II** (см. главу Главу 3.1.5. «Результаты»).

2.2.5. Задание: вычисление

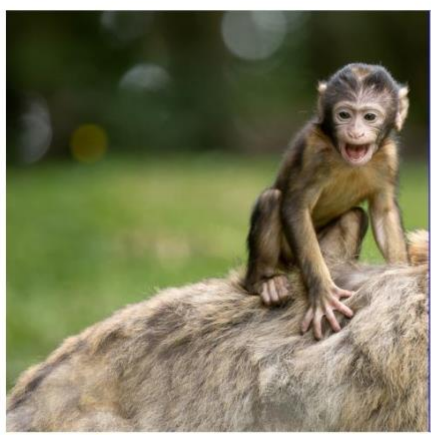
Сначала ребенку задают вопросы о его заинтересованности и субъективном восприятии своих способностей в связи с вычислением. Сводные баллы согласия с утверждениями описаны на бланке обратной связи, о заинтересованности см. главу 3.1.1. «Убеждения и мотивация», а о субъективном восприятии своих способностей – главу 3.1.4. «Понимание своих действий и их эффективности».

В следующих заданиях нужно будет решать примеры.

Тебе нравится решать примеры?	Нет	Да	Иногда
Ты умеешь хорошо решать примеры?	Нет	Да	Иногда

Затем ребенку показывают образец задания, на котором ребенок может потренироваться выполнять задание. Необходимо решать математические примеры. При каждом правильном ответе на картинке открывается один кусочек пазла. В случае неправильного ответа ребенок видит сообщение: «Неправильный ответ, попробуй еще раз!».

Реши примеры, чтобы открыть картинку. Здесь ты можешь попопробовать то, как выполнять это задание.



$3-2=$

$1+1=$

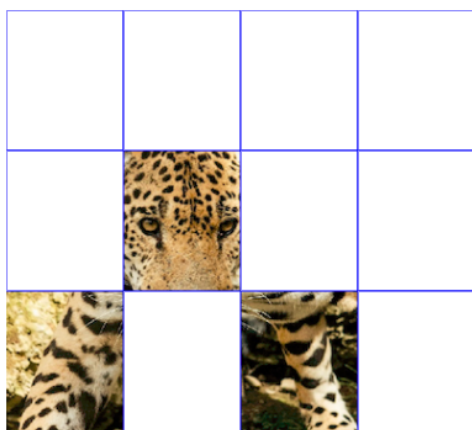
$2+3=$

Когда тренировочное задание выполнено, ребенок может переходить к основному заданию. Перед началом задания предоставляется инструкция, в которой подчеркивается, что времени мало.

Теперь будет настоящее задание. Реши примеры, чтобы открыть картинку. Решай примеры в том порядке, который тебе подходит. У тебя мало времени! Решай быстро!

Нажми «Salvesta ja mine järgmisele ülesandele», чтобы приступить к выполнению задания.

Во 2 классе математическое задание содержит десять примеров на вычисление, а в третьем и шестом – 12. Примеры распределены по уровню сложности: простые, средние и сложные. Поскольку в инструкциях к заданию написано, что времени мало, наилучшей стратегией будет сначала решить простые примеры. Однако есть много детей, которые решают примеры подряд и не выбирают простые примеры. В действительности задание не на время – каждый ребенок может решить четыре примера. Не решив примеры, невозможно перейти дальше. Отвечать правильно не обязательно. На основании результатов рассчитывается балл **применения стратегии планирования «начну с простых»**, который представляет собой сумму решенных простых примеров (см. на бланке обратной связи главу 3.1.2. «Мышление и внимание»).



$2-1=$ 1	$47-10+30=$
$7611+17-1258=$	$3+1=$ 1
$60-27+33=$ 1	$80+15-14=$
$3589-127+109=$	$1+4=$
$8-1=$	$90-40+10=$
$72+15-22=$	$6+2=$

Когда четыре примера решены, автоматически появляется следующее задание, в котором спрашивается, как ребенок считает, почему он не смог выполнить задание. На основании результатов рассчитывается сводный балл обоснования причин успехов и неудач (см. на бланке обратной связи главу 3.1.4. «Понимание своих действий и их эффективности»).

Ты не успел(а) выполнить задание. Как ты думаешь, почему? Выбери от 1 до 3 ответов, которые описывают твои мысли. Нельзя выбрать более 3 ответов.

- ☐ Это было сложное задание
- ☐ Для выполнения задания было слишком мало времени
- ☐ Это было дурацкое задание
- ☐ Я не старался(лась)
- ☐ Я глупый(ая)
- ☐ Неважно. Всё равно тест скоро закончится
- ☐ Я медлительный(ая)
- ☐ Я вечно не справляюсь
- ☐ Это задание было мне неинтересно

Когда ребенок ответил, то у него спрашивают, хочет ли он продолжить выполнять задание. Кроме того, ему говорят, что теперь он может воспользоваться помощью. Даже если ребенок не хочет продолжать, на экране вновь появится незавершенное задание, но теперь ученик может перейти к следующему заданию, не доделывая задание до конца. На основании результатов рассчитывается сводный балл **желания продолжать решать математическое задание**. Результат 1 означает, что ребенок хотел выполнять задание дальше, а 0 – что не хотел. См. на бланке обратной связи главу 3.1.3 «Стратегии обучения и их применение».

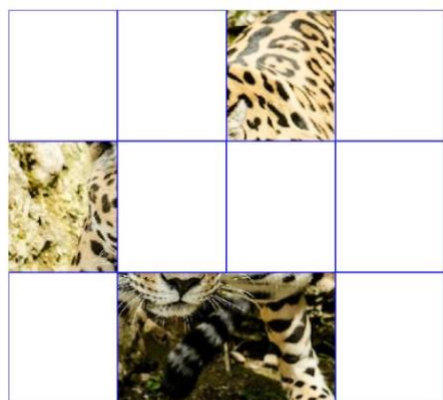
Теперь ты можешь выполнить задание дальше. Когда ты решишь все примеры, то увидишь картинку.
Если ты не будешь знать как решить, то можешь нажать кнопку помощи „АВГ“.

хочешь выполнять задание дальше?

Да Нет

Когда ребенка возвращают к решению задания, то на экране появляются решенные им примеры и наполовину открытая картинка с пазлом. Теперь ребенок может воспользоваться помощью. При нажатии на кнопку помощи появляется правильный ответ и открывается кусочек пазла. На выполнение задания дается до трех минут времени. Через три минуты появляется открытая картинка с пазлом, и ребенок может переходить к следующему заданию. На основании результатов **рассчитывается балл стремления самостоятельно выполнить задание** (сколько примеров решил ребенок, не воспользовавшись помощью), балл использования помощи в простых заданиях (сколько простых примеров ученик решил, воспользовавшись помощью),

балл использования помощи в сложных заданиях (сколько сложных примеров ученик решил, воспользовавшись помощью) – см. на бланке обратной связи Главу 3.1.3 «Стратегии обучения и их применение».



Kinnitan vastuse

2-1= 1 ABI	47-10+30= 67 ABI
7611+17-1258= 6370 ABI	3+1= ABI
60-27+33= ABI	80+15-14= 81 ABI
3589-127+109= ABI	1+4= ABI
8-1= ABI	90-40+10= ABI
72+15-22= ABI	6+2= ABI

В конце задания ребенка спрашивают, какую стратегию он применял. На основании этого рассчитывается сводный балл **определения стратегии**, в котором указывается, какую стратегию ребенок назвал (см. на бланке обратной связи главу 3.1.2. «Мышление и внимание»). Кроме того, на основании задания рассчитывается сводный балл **вычисления**, в котором объединены все примеры, которые ученик правильно решил самостоятельно (см. на бланке обратной связи главу 3.1.5. «Результаты»).

Как ты выполнял задание? Выбери один ответ!

- ☐ Решал все примеры подряд.
- ☐ Решал сначала самые простые примеры.
- ☐ Решал сначала те примеры, которые знал, как решить.

2.2.6. Задания: группировка картинок

Задания одинаковы во всех трех комплектах тестов. В начале задания приводится пример с распределением красных и черных квадратов и кругов. Демонстрируется два возможных способа их распределения: 1) группировать по цвету – отдельно красные и черные фигуры; 2) группировать по форме – отдельно квадраты и круги.

В первой части основного задания показаны восемь картинок и четыре квадрата. Ребенок должен положить в каждый квадрат по две картинки. Когда ребенок распределит картинки по группам, ему будут еще раз показаны эти же картинки и квадраты, после чего ребенка попросят распределить картинки по квадратам по-другому. Свою первую группировку ребенок также будет видеть.

Распредели картинки по 4-м квадратам. Картинки, которые подходят друг к другу, помести в один квадрат. В каждом квадрате должно быть по 2 картинки.

Перетаски картинки в квадраты.



Теперь раздели картинки по-другому. Картинки, которые подходят друг к другу, помести в один квадрат.

Перетаски картинки в квадраты.



Два наиболее распространенных способа распределения картинок по квадратам – а) категоризация на основе абстрактных понятий: объекты (мыло и зубная щетка, шариковая ручка и книга) и действия (чистка зубов, умывание, письмо и чтение); и б) категоризация на основе житейских понятий: субъект – объект (мыло и умывание, зубная щетка и чистка зубов; шариковая ручка и письмо; книга и чтение). В то же время, понятийной категоризацией считается и распределение, при котором вместе группируются любые объекты (мыло и ручка) или любые субъекты.

Во второй части задания ребенку показывают те же восемь картинок, но только два квадрата. Ребенок должен положить в каждый квадрат по четыре картинки. Когда ребенок распределит картинки по группам, ему будут еще раз показаны эти же картинки и квадраты, после чего ребенка попросят распределить картинки по квадратам по-другому. Свою первую группировку ребенок также будет видеть. В этом задании один вариант распределения по группам на основе абстрактных понятий: объекты (мыло, зубная щетка, шариковая ручка и книга) и действия (чистка зубов, умывание, письмо, чтение). Другие виды категоризации будут либо на основе житейских понятий (мыло, умывание, зубная щетка и чистка зубов), либо смешанными.

На основании результатов рассчитывается балл **понятийного уровня мышления** (сколько групп на основе абстрактных понятий смог составить ребёнок) и **балл гибкости мышления** (сумма всех категоризаций), см. на бланке обратной связи главу 3.1.2. «Мышление и внимание».

2.2.7. Задание: мотивы обучения

Опросники несколько отличаются по классам – в тесте для 2 класса меньше описаний целей и другая шкала ответов по сравнению с тестами для 3 и 6 классов. У ученика второго класса спрашивают:

Дети учатся по разным причинам. Ниже приведены некоторые из них. Выбери, похоже это на тебя или нет. 🧠

Выбери один ответ в каждой строке. 🧠

	Нет	Да	Иногда
Я стараюсь в школе потому, что тогда я буду лучше других	☐	☐	☐
Я стараюсь в школе потому, что учиться здорово	☐	☐	☐
Я стараюсь в школе потому, что тогда меня будут хвалить	☐	☐	☐
Я хочу хорошо понимать то, что учу потому, что тогда я буду лучше других	☐	☐	☐
Я хочу хорошо понимать то, что учу потому, что учиться здорово	☐	☐	☐
Я хочу хорошо понимать то, что учу потому, что тогда меня будут хвалить	☐	☐	☐

На основании результатов оцениваются **мотивы обучения по двум баллам**. Балл **«Здорово!»** показывает, насколько ученик старается при обучении потому, что учиться – здорово. Балл **«Похвала»** показывает, насколько ученик старается при обучении для того, чтобы получить похвалу и быть лучше остальных. См. на бланке обратной связи главу 3.1.1. «Убеждения и мотивация».

У учеников третьего и шестого классов спрашивают:

Дети учатся по разным причинам. Ниже приведены некоторые из них. Оцени насколько это похоже на тебя. Для оценки используй кружки:

Пример

Совсем не подходит	☐	☐	☐	☒	☐	Очень хорошо подходит
--------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	----------------------------------	-----------------------	-----------------------

Отметь только один кружок в каждой строке! Чем больше кружок, тем больше это похоже на тебя.

Я стараюсь в школе потому, что ...

иначе меня будут ругать	☐	☐	☐	☒	☐
тогда я буду лучше других	☐	☐	☐	☒	☐
иначе будет стыдно перед другими	☐	☐	☐	☒	☐
учиться здорово	☐	☐	☐	☒	☐

На основании результатов формируются четыре **балла, оценивающие** мотивы обучения. Балл **«Здорово!»** показывает, насколько ученик старается и хочет понимать изучаемое потому, что учиться – здорово. Балл **«Избегание стыда»** показывает, насколько ученик старается и хочет понимать изучаемое, чтобы не испытывать стыд. Балл **«Быть лучше других»** показывает, насколько ученик старается и хочет понимать изучаемое для того, чтобы чувствовать себя лучше других. Балл **«Чтобы не ругали»** показывает, насколько ученик старается и хочет лучше понимать изучаемое, чтобы его не ругали. См. на бланке обратной связи главу 3.1.1. «Убеждения и мотивация».

2.2.8. Задание: понимание текста

Задание на понимание текста в 3 и 6 классе состоит из информационного текста **«Как лучше запоминать слова?»** и пяти вопросов на понимание текста. Тексты в разных классах отличаются по длине. Вопросы же одинаковые.

В первую очередь ученик должен прочитать текст и запомнить, как лучше учить слова, и почему эти методы запоминания эффективны. В инструкции написано, что после прочтения текста по нему будут заданы вопросы. Текст демонстрируется ученику в течение двух минут, по истечении которых он может перейти на следующую страницу. Это означает, что ученик может читать текст столько времени, сколько ему нужно, но не менее двух минут.

Прочитай текст. Запомни, как лучше учить слова наизусть и почему эти способы хороши. Дальше будут вопросы по тексту!

Как быстрее всего выучить слова наизусть?

Учиться можно разными способами, но некоторые из них лучше, чем другие. Учить слова наизусть тоже можно по-разному. Некоторые просто читают и повторяют слова несколько раз, но это не очень хороший способ. Так не удастся выучить достаточно много слов за полторы минуты. Чтобы запомнить слова надо постараться связать их между собой. Например, можно составлять из слов предложения или даже рассказ. Тогда тебе нужно запомнить эти предложения или рассказ, их будет потом легче вспомнить. Ещё можно представить себе заучиваемые слова в виде картинки. Эта картинка поможет потом вспомнить слова. Но самый лучший способ связать слова между собой – это объединять схожие по смыслу слова в группы.

Почему так запоминать слова проще? Ответить на этот вопрос помогут знания о том, как работает память. В памяти находится информация о людях и окружающем нас мире. Она запечатлена там в виде картинок, слов и опыта. Изучая что-то новое, нужно связать новый материал с имеющимися в памяти знаниями. Если новый материал связан с имеющимися знаниями, то он лучше запоминается. Хранящиеся в памяти знания тоже объединены в тематические группы, и поэтому материал проще вспоминать группами. Запоминать новые группы информации легче, чем не связанные между собой слова. Исходя из этих особенностей памяти, можно посоветовать: чтобы быстрее и лучше выучить слова наизусть, посмотри, можешь ли ты сгруппировать слова и дать этим группам названия. Запоминай слова группами. Важную роль в освоении нового материала играют разные зоны мозга.

Что ещё нужно иметь в виду? Когда у тебя мало времени на учёбу, то очень важно сосредоточиться. Посторонние вещи могут мешать учиться. Способность замечать одну информацию, а другую игнорировать, связана с работой мозга. Важную роль в изучении нового материала играет рабочая память.

Пример

Например, надо выучить слова: свекла, носок, редис, юбка. Можешь составить из них предложение: свекла в носке и юбке ест редис. Можешь представить себе это в виде картинки. Но ещё лучше, если ты заметишь, что свекла и редис это овощи, а юбка и носок это одежда. Теперь можешь повторять слова по группам. Сначала повтори овощи, а затем одежду. Когда тебе нужно будет вспомнить слова, припомни, что одна группа слов – это овощи, а другая – одежда.

NB! Ты можешь читать текст 2 минуты. После этого, сможешь перейти к следующему заданию.

Когда ученик переходит на следующую страницу, он видит вопросы на понимание текста с вариантами ответов. Когда ученик отвечает на вопросы, он не может снова читать текст. На каждый вопрос можно выбрать один из четырех вариантов ответа, кроме того, можно выбрать вариант «Не знаю, что ответить». В вопросах 1, 2, 3 и 5 оценивается понимание представленной в тексте информации. С помощью 4 вопроса оценивается умение связывать информацию, полученную из текста, со своими имеющимися знаниями, а также умение делать выводы. Каждый правильный ответ дает один балл, а неправильный – 0 баллов. На основании ответов ученика

рассчитывается сводный балл понимания **текста** – максимум 5 баллов (см. на бланке обратной связи главу 3.1.5. «Результаты»).

Вспомни, что ты прочитал(а). Ответь на вопросы. Выбери **ОДИН** правильный ответ.

Выбери правильный ответ, нажав на нужную кнопку.

1. О каком способе запоминания НЕ говорилось в тексте?

- ☐ Связывать слова с событиями своей жизни.
- ☐ Представлять себе слова в виде картинок.
- ☐ Составлять из слов рассказ.
- ☐ Объединять слова в группы по значению.
- ☐ Не знаю, что ответить.

2. Почему некоторые способы запоминания слов работают лучше, чем другие?

- ☐ Их проще использовать.
- ☐ Они учатывают, как знания в памяти связаны между собой.
- ☐ Когда человек их использует, он более внимателен.
- ☐ Их интереснее использовать.
- ☐ Не знаю, что ответить.

3. Какова роль имеющихся знаний для запоминания слов?

- ☐ Слова надо связывать с уже имеющимися в памяти словами.
- ☐ Имеющиеся знания помогают человеку быть внимательным.
- ☐ Мозг отвечает за связывание знаний между собой.
- ☐ Все действия человека связаны с уже имеющимися знаниями.
- ☐ Не знаю, что ответить.

4. Почему учителю легче запоминать слова, чем ребёнку?

- ☐ У учителя мозг больше.
- ☐ Учитель внимательнее ребёнка.
- ☐ У учителя больше разных связанных между собой знаний.
- ☐ Учитель умеет всё делать лучше, чем ребёнок.
- ☐ Не знаю, что ответить.

5. Слова запоминаются лучше и быстрее всего, если ...

- ☐ их представить себе в виде картинок.
- ☐ повторить их несколько раз подряд.
- ☐ объединить их в группы по значению.
- ☐ прочитать их много раз.
- ☐ Не знаю, что ответить.

2.2.9. Задание: применение эффективной или неэффективной стратегии чтения

Задание на применение стратегий ученик должен выполнить после задания на понимание текста. С его помощью оценивается применение стратегий чтения после выполнения задания (т. н. офлайн-метод). У ученика спрашивают, как он читал этот текст, и просят выбрать один ответ (стратегию) из семи вариантов. Эти две стратегии эффективны («Я прочитал(а) текст. Затем просмотрел(а) его еще раз и повторил(а), как лучше всего заучивать слова наизусть», а также «Я вдумчиво читал(а) текст и старался(-ась) запомнить самые важные части текста»). При выполнении данного задания на чтение остальные стратегии неэффективны. Если ученик не находит среди вариантов ответа стратегию, которую он, по его мнению, применил, он может описать

свою стратегию в графе («Другое»). Если ученик отметил, что применяет **эффективную стратегию чтения**, он получает один балл, а если он отметил, что применяет неэффективную стратегию, то получает 0 баллов (см. на бланке обратной связи главу 3.1.3 «Стратегии обучения и их применение»).

Ты должен был прочитать и понять текст про запоминание слов. Как ты его читал? Выбери один ответ.

Выбери подходящий ответ, нажав на соответствующую кнопку.

☐	Я читал(а) текст и старался(лась) запомнить всё, как можно точнее.
☐	Я прочитал(а) только примеры, так как их проще понять.
☐	Я прочитал(а) текст. Затем просмотрел(а) его ещё раз и повторял(а) то, как лучше всего заучивать слова наизусть.
☐	Я быстро прочитал(а) текст несколько раз.
☐	Я вдумчиво читал(а) текст и старался(ась) запомнить самые важные части текста.
☐	Я прочитал(а) текст один раз.
☐	Я не прочитал(а) текст до конца.
☐	Другое (напиши своими словами):

2.2.10. Задание: понимание эффективности стратегий чтения

Задание на понимание эффективности стратегий чтения ученик выполняет после задания на применение эффективной или неэффективной стратегии чтения. В этом задании оценивается **понимание эффективности стратегий чтения**. Ученика просят оценить, насколько подходят разные стратегии при выполнении задания на чтение, которое он уже сделал. Ученику показывают шесть разных стратегий, уместность которых он должен оценить по пятибалльной шкале (минимальный балл – совсем неподходящая стратегия, максимальный балл – очень хорошо подходящая стратегия. Стратегии распределяются на эффективные («Прочитать текст. Затем просмотреть его еще раз и повторять, как лучше заучивать слова наизусть» и «Вдумчиво читать текст и стараться запомнить самые важные части текста») и неэффективные (остальные). Результат ученика рассчитывается путем сравнения оценок, которые ученик дал стратегиям: если ученик оценил эффективную стратегию выше, чем неэффективную, он получает балл. Если оценки были равными, или неэффективная стратегия была оценена выше, чем эффективная, то ученик не

получает балл. За задание можно получить максимум 8 баллов. См. также на бланке обратной связи теста, глава 3.1.3 «Стратегии обучения и их применение».

Ты должен был прочитать и понять текст про запоминание слов. Читать текст можно разными способами. Некоторые способы чтения текста более подходящие, чем другие. Оцени, насколько каждый из способов подходит для того, чтобы понять текст.

Для оценки используй кружки. Выбери только один кружок в каждой строчке! Чем больше кружок, тем более подходящим ты считаешь этот способ.

Пример	
Совсем не подходит	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Очень хорошо подходит	
Читать текст и стараться запомнить всё, как можно точнее.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Прочитать только примеры.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Прочитать текст. Затем просмотреть его ещё раз и повторять то, как лучше всего заучивать слова наизусть.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Быстро прочитать текст несколько раз.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Вдумчиво читать текст и стараться запомнить самые важные части текста.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒
Прочитать текст один раз.	☐ ☐ ☐ ☐ ☒

2.2.11. Задание: поиск слова

Сначала у ребенка спрашивают о его заинтересованности и субъективном восприятии своих способностей в связи с поиском слова. Ответы «Да» прибавляются к сводному баллу **заинтересованности и субъективного восприятия своих способностей** (см. главу 3.1.1. «Убеждения и мотивация» и главу 3.1.4. «Понимание своих действий и их эффективности»).

Теперь тебе нужно будет найти среди многих слов одно определённое слово.

Тебе нравится выполнять такие задания, в которых нужно найти определённое слово или картинку среди других?	Нет	Да	Когда как
Ты умеешь выполнять такие задания быстро и правильно?	Нет	Да	Не знаю

Затем ребенку дается инструкция, что в следующем задании нужно найти и отметить слово «синий», времени на это отводится одна минута.

В следующем задании тебе нужно будет найти слово "синий". Выбери слово "синий" везде, где найдёшь.
У тебя будет на это одна минута!

Нажми «Salvesta ja mine järgmisele ülesandele», чтобы приступить к выполнению задания.

В задании приводится таблица со словами, в котором повторяется слово «синий». Ребенок должен отметить в таблице со словами только слово «синий». Когда одна минута закончится, автоматически откроется следующее задание.

Выбери слово «синий» везде, где найдёшь.

красный	помидор	баран	синий	небо	симий	зелёный	ёлка	синой
синой	ёлка	симий	зелёный	красный	баран	помидор	синий	небо
зелёный	синий	небо	ёлка	синой	помидор	баран	красный	симий
помидор	небо	ёлка	баран	симий	синий	красный	синой	зелёный
симий	зелёный	синой	красный	ёлка	небо	синий	баран	помидор
баран	красный	синий	помидор	зелёный	синой	небо	симий	ёлка
небо	баран	помидор	синой	синий	ёлка	симий	зелёный	красный
ёлка	симий	красный	небо	баран	зелёный	синой	помидор	синий
синий	синой	зелёный	симий	помидор	красный	ёлка	небо	баран
баран	ёлка	зелёный	красный	небо	синий	синой	помидор	симий
помидор	красный	синой	зелёный	ёлка	симий	баран	синий	небо
небо	синий	симий	баран	синой	помидор	ёлка	красный	зелёный
ёлка	помидор	красный	симий	баран	синой	небо	зелёный	синий
зелёный	симий	синий	ёлка	красный	небо	помидор	баран	синой
синой	баран	небо	помидор	синий	зелёный	симий	ёлка	красный
синий	зелёный	ёлка	небо	симий	баран	красный	синой	помидор
симий	баран	помидор	синой	зелёный	красный	синий	небо	ёлка
красный	синой	небо	синий	помидор	ёлка	зелёный	симий	баран
баран	синой	небо	синий	ёлка	симий	красный	зелёный	помидор
ёлка	симий	помидор	красный	зелёный	небо	синой	баран	синий
красный	синий	зелёный	помидор	синой	баран	небо	ёлка	симий
симий	красный	синий	ёлка	небо	синой	баран	помидор	зелёный
зелёный	помидор	баран	симий	красный	синий	ёлка	синой	небо
небо	ёлка	синой	баран	помидор	зелёный	синий	симий	красный
синий	зелёный	симий	небо	баран	ёлка	помидор	красный	синой
синой	баран	красный	зелёный	синий	помидор	симий	небо	ёлка
помидор	небо	ёлка	синой	симий	красный	зелёный	синий	баран

В следующем задании ребенок получает подтверждение того, что он хорошо справился с поиском слова «синий». Его просят обосновать, почему он хорошо справился с заданием. На основании выбранных причин рассчитывается **сводный балл обоснования причин успехов и неудач** (см. на бланке обратной связи главу 3.1.4. «Понимание своих действий и их эффективности»).

Отличная работа! У тебя очень хорошо получилось это задание. Как ты думаешь, почему? Выбери от 1 до 3 ответов, которые описывают твои мысли.

Выбери подходящий ответ, нажав на соответствующую кнопку.

☐ Это было лёгкое задание.
☐ Для выполнения задания было достаточно времени.
☐ Это было интересное задание.
☐ Я старался(лась).
☐ Я умный(ая).
☐ Я внимательно искал(а).
☐ Я всегда хорошо справляюсь с заданиями.
☐ Я хорошо умею решать такие задания.
☐ Я хотел(а) получить хороший результат.

Затем ребенок снова должен искать слово «синий». Сначала ему вновь дается инструкция, от которой он может перейти к заданию.

Теперь тебе снова нужно будет найти слово "синий". Выбери слово "синий" везде, где найдёшь.
У тебя будет на это одна минута!

Нажми "Salvesta ja mine järgmisele ülesandele", чтобы приступить к выполнению задания.

Второе задание на поиск слова «синий» отличается от первого тем, что теперь по экрану движется отвлекающий объект – маленький зверек. На выполнение задания по-прежнему отводится одна минута. Когда задание будет выполнено, у ребенка спрашивают, когда ему было легче искать слово – в первый или во второй раз.

Тебе было легче находить слово "синий" в первый или во второй раз?

☐ Не было разницы

☐ В первый раз

☐ Во второй раз

На основании результатов первого и второго заданий на поиск слова «синий» на бланке обратной связи рассчитывается четыре результата: **концентрация внимания – правильные**, т. е. разница верно отмеченных в первый и второй раз слов (см. на бланке обратной связи главу 3.1.2. «Мышление и внимание»), **поиск слова – точность оценки результатов двух попыток** или правильно ли оценил ученик, когда ему было проще искать слово (см. на бланке обратной связи главу 3.1.4. «Понимание своих действий и их эффективности»), а также **поиск слова I** и **поиск слова II** или сумма правильных ответов в первый и второй раз (см. на бланке обратной связи главу 3.1.5. «Результаты»).

2.3. Задания теста на компетенцию общения и самоопределения

2.3.1. Цель составления теста, авторы и общее описание

Тест на компетенцию общения и самоопределения разработан с целью оценить знания учеников, касающиеся общения, а также их особенности обработки информации на разных этапах процесса общения (см. «Рисунок 2. Схема процесса общения»). В тесте применяются как задания на проверку определенных знаний, так и другие типы заданий. В тесте много наглядного материала, позволяющего ребенку лучше представить себя в ситуации общения (Crowe jt, 2011). Задания включают общение как с ровесниками, так и со взрослыми, как в школе (например, ученик мешает проводить урок, травля в школе), так и за ее пределами (например, тренировка, прогулка в парке).

Исходя из возрастных особенностей, ученикам второго, третьего и шестого класса предлагаются разные тесты на компетенцию общения. Соответственно, различаются и баллы, которые даются за эти задания. Большинство заданий совпадает, однако для учеников младшего возраста составлено меньше вопросов и вариантов ответов. Кроме того, рядом с заданиями для второго класса находится генератор звука, позволяющий вместо чтения задания прослушать его. Рядом с описанием заданий для каждого класса представлен образец выполнения заданий.

В таблице 2 кратко описаны задания и перечислены их основные авторы. Однако следует подчеркнуть, что окончательную форму задания обрели в результате совместной работы всех авторов.

Задание	Составитель	Различия между тестами для разных классов	Краткое описание:
Распознавание эмоций	Элина Маллеус, Ольга Луптова	Оформление теста для 2 класса отличается.	Картинки с выражениями лиц, ученик выбирает эмоцию, которую испытывает человек. Кроме того, ребенок оценивает, насколько хорошо он распознал выражения лица по сравнению с другими.
«Выбор синонимов».	Пирет Соодла, Лийзи Салум	В разных классах разные тесты.	Ученик выбирает слова, значение которых соответствует значению исходного слова (синонимы). Кроме того, он оценивает, насколько хорошо он определил синонимы по сравнению с другими.
Выбор коммуникативных реплик	Маргит Эмберг, Ольга Луптова, Пирет Соодла, Лийзи Салум	Тест для 2 класса отличается. Тесты для 3 и 6 класса – одинаковые.	Ученик оценивает уместность каждой заданной коммуникативной реплики для конкретной ситуации общения.
Видео, отражающее процесс общения	Ольга Луптова, Пирет Соодла, Лийзи Салум, Элина Маллеус	В тесте для 2 класса отличается количество видеороликов. Количество видеороликов в тестах для 3 и 6 класса одинаковое.	Это видеоролики, на которых показано общение детей в разных ситуациях.
Умение замечать информацию	Ольга Луптова, Пирет Соодла, Лийзи Салум, Элина Маллеус	Во 2 и 3 классе количество вариантов ответа одинаковое, в 6 классе – отличается.	После просмотра видеоролика ученики отвечают на вопрос «Что произошло в ситуации на видео?»

Интерпретация информации	Ольга Луптова, Пирет Соодла, Лийзи Салум, Элина Маллеус	Во 2 и 3 классе количество вариантов ответа одинаковое, в 6 классе – отличается.	После просмотра видеоролика ученики отвечают на вопрос «Почему в видеоролике сложилась такая ситуация?»
Регуляция отрицательных эмоций	Грете Арро, Тери Тальпсеп	В 3 и 6 классах одинаковое количество вариантов ответа, во 2 классе – отличается.	После просмотра видео ученики отвечают на вопрос, что бы они подумали, если бы они находились в такой ситуации (вызывающей отрицательные эмоции).
Планирование поведения	Ольга Луптова, Пирет Соодла, Лийзи Салум, Элина Маллеус	Во 2 и 3 классе количество вариантов ответа одинаковое, в 6 классе – отличается.	После просмотра видеоролика ученики отвечают на вопрос «Что бы ты сделал в этой ситуации?»
Планирование коммуникативной реплики.	Ольга Луптова, Пирет Соодла, Лийзи Салум, Элина Маллеус	Во 2 и 3 классе количество вариантов ответа одинаковое, в 6 классе – отличается.	После просмотра видеоролика ученики отвечают на вопрос «Что бы ты сказал в этой ситуации?»
Оценка последствий	Ольга Луптова, Пирет Соодла, Лийзи Салум, Элина Маллеус	Одинаково во всех классах.	После просмотра видеоролика ученики отвечают на вопросы «Достиг ли ребенок своей цели в ситуации?» и «Правильно ли вел себя ребенок?»

Таблица 2. Задания теста на компетенцию общения и самоопределения, а также вопросы, основные составители, различия между классами и краткие описания:

2.3.2. Особенности и ограничения при проведении теста и интерпретации результатов

Как и у каждого инструмента оценивания, так и у этого теста имеются свои ограничения. При групповом тестировании всегда есть вероятность, что ученики не выполняют задания или не отвечают на вопросы самостоятельно. Кроме того, ученики могут быть не мотивированы стараться при выполнении заданий. При компьютерном тестировании могут возникать проблемы с интернет-подключением. Компьютеры тоже разные. Помимо этого, мы должны учитывать ограничения, возникающие при электронном оценивании процесса общения. Одно из них – наличие готовых вариантов (а не собственные ответы ребенка). Также стоит подчеркнуть, что, хотя для теста подобраны показатели, роль и связь которых с адаптацией в социальных ситуациях и при обучении была доказана, они все же представляют собой не всю компетенцию общения, а лишь часть ее компонентов. Для получения более

полной картины компетенции общения учеников следует применять различные методы оценки и неоднократно оценивать учеников.

В тесте оцениваются знания ученика при выполнении заданий с коммуникативными ситуациями, но невозможно оценить его фактические навыки и реальное поведение в ситуациях общения. Таким образом, при интерпретации результатов теста необходимо учитывать информацию о коммуникативном поведении ученика в реальных ситуациях. Учитывая вышеупомянутые ограничения, следует быть внимательными при интерпретации результатов.

Выполнение заданий теста требует наличия у ученика навыков, знаний и умений, отсутствие которых может ограничить возможность применения теста для оценивания ученика с особыми потребностями. В тесте для 2 класса можно прослушать инструкции с помощью генератора звука, что облегчает тестирование учеников, которым трудно читать. В тестах, предназначенных для старших классов, генератор звука не используется. Администратор теста может помочь прочесть инструкции ученикам, которым трудно читать. Кроме того, разрешается объяснить ребенку незнакомые слова в инструкции. Зачитывать же сам текст задания и пояснять значение содержащихся в нем незнакомых слов не разрешается. Ученикам с физическими особыми потребностями можно помочь отмечать ответы. Если ребенку оказывали помощь, это необходимо отметить в протоколе теста и учитывать это при интерпретации результатов. Ученик, воспользовавшийся помощью, вероятно, выполнял задания теста медленнее. Нормы разработаны на основании государственной учебной программы основной школы на основании группового тестирования учащихся.

2.3.3. Задание: убеждения о приросте способностей

Для оценивания уровня убеждений о приросте способностей ученикам даются четыре утверждения об убеждениях, связанных с обучением и общением, с которыми можно согласиться или не согласиться. На основании утверждений рассчитывается результат задания на **убеждения о приросте способностей**. Чем выше балл, т. е., чем с большим числом утверждений ученик не согласен, тем более он склонен считать, что навыки обучения и общения можно развивать с помощью приложенных усилий и действий (см. также бланк обратной связи теста на компетенцию общения, глава 3.2.1. «Убеждения, знания и навыки»).

Выбери согласен ты с этими утверждениями или нет.

Выбери один ответ в каждой строчке.

	Нет	Да	Не знаю
Ребёнок, которому приходится в учёбе сильно напрягаться, глупый.	☐	☐	☐
Если ребёнок не найдёт себе друзей в первом классе, то он и потом не сможет найти себе друзей.	☐	☐	☐
Ребёнок, который сразу не понимает задание, глупый.	☐	☐	☐
Если над ребёнком издеваются, то он не может с этим ничего поделать.	☐	☐	☐

2.3.4. Задание: распознавание выражений лиц

Задание состоит из шести изображений лиц взрослых и шести изображений лиц детей, выражающих основные эмоции. Ребенок должен выбрать эмоцию, которую выражает лицо человека. Затем появляется инструкция.

У людей в разных ситуациях бывают разные чувства. Сейчас ты увидишь фотографии людей.
У них разные чувства. Подумай и ответь, что, по-твоему, чувствуют эти люди.

После этого ребенку показывают картинку и просят выбрать из семи вариантов ответа (*радость, грусть, удивление, отвращение, злость, страх, «Он ничего не чувствует»*) один, который ученик считает правильным. Ответы подразделяются на верные или неверные. Правильные ответы складываются, и в результате получается результат **распознавания выражений лиц** (см. на бланке обратной связи главу 3.2.1. «Убеждения, знания и навыки»).

После выполнения задания ученика просят оценить, решил ли он это задание хуже, лучше или так же хорошо, как другие ученики. На основании ответа рассчитывается (1 – хуже, чем другие, 2 – так же, как другие, 3 – лучше, чем другие) результат ученика **субъективное восприятие своих способностей при распознавании выражений лиц** (см. также на бланке обратной связи главу 3.2.4. «Понимание своих действий и их эффективности»).

2.3.5. Задание: выбор синонимов.

Ученику показывают разные части речи (существительные, глаголы, прилагательные, наречия), которые обозначают эмоции, личные качества человека или какие-то аспекты общения между людьми (например, *страх, орал, смелый, стеснительный*). Ученика просят из слов, перечисленных после каждого исходного слова, выбрать те, значение которых совпадает с исходным, причем у исходного слова может быть один или несколько синонимов (например, *страх – ужас, злость, испуг*). Среди перечисленных слов, помимо синонимов, есть и неподходящие по смыслу слова (например, антонимы или похожие по звучанию слова). Если ребенок не может выбрать ни одного синонима, он может выбрать вариант «Не знаю».

Прежде всего, ученику показывают образец задания, в котором объясняют принцип его выполнения. Затем ученику дается задание для самостоятельного выполнения.

Сейчас будет задание со словами. Посмотри, одно слово зелёного цвета. Дальше идут ещё слова. Некоторые слова значат то же самое, что и зелёное слово. Выбери слова с таким же значением.

Пример:

свинья	поросёнок	ёжик	хрюшка
свинья	поросёнок	ёжик	хрюшка

Слова СВИНЬЯ, ПОРОСЁНОК и ХРЮШКА значат одно и то же.

Ты понял(а) что нужно делать? Если ДА, то нажми „Salvesta ja mine järgmisele ülesandele“.

В задании для 2 класса 10 исходных слов и 30 слов на выбор (по три слова на каждое исходное слово). В задании для 3 класса 14 исходных слов и 70 слов на выбор (по пять слов на каждое исходное слово). В задании для 6 класса 20 исходных слов и 100 слов на выбор (по пять слов на каждое исходное слово). Соотношение правильных и неправильных вариантов среди слов на выбор во всех заданиях одинаково – 50/50, но само количество в разных классах различается: во 2 классе 15, в 3 классе 35 и в 6 классе 50 соответственно.

Выбери в каждом ряду одинаковые по смыслу слова! Их может быть несколько. Если тебе незнакомо слово, написанное зелёным, нажми "не знаю". 🗑️

страх	ужас	злость	испуг	не знаю
веселье	забава	весло	грусть	не знаю
орал	кричал	охал	вопил	не знаю
понял	думал	сообразил	разобрался	не знаю
плакал	плавал	ревел	рыдал	не знаю
лгал	шутил	лягал	врал	не знаю
дрался	дулся	боролся	боялся	не знаю
смелый	умелый	храбрый	добрый	не знаю
стеснительный	стыд	робкий	сильный	не знаю
хмурый	угрюмый	хитрый	мрачный	не знаю

На основании результатов рассчитывается **балл показателя «лексическая компетенция: знание значения слов**, который включает как количество верно выбранных вариантов (синонимов), так и количество неверно выбранных вариантов. Количество верных вариантов и возможных неверных вариантов складывается, и от них вычитается количество неверных вариантов. См. также на бланке обратной связи главу 3.2.1. «Убеждения, знания и навыки».

После выполнения задания ученика просят оценить, решил ли он это задание хуже, лучше или так же хорошо, как другие ученики. На основании ответа рассчитывается (1 – хуже, чем другие, 2 – так же, как другие, 3 – лучше, чем другие) результат задания на **субъективное восприятие учеником своих способностей в контексте понимания значения слова** (см. также на бланке обратной связи главу 3.2.4. «Понимание своих действий и их эффективности»).

2.3.6. Задание: выбор коммуникативных реплик

Задание на выбор коммуникативных реплик состоит из описания шести ситуаций общения и картинок, а также возможных реплик, которые могут использовать изображенные на картинке люди. Используемые коммуникативные ситуации: попросить телефон у директора школы, утешить упавшего с велосипеда ребенка,

ответ на критическое замечание взрослого, вмешательство в ссору ровесников, возвращение потерянной перчатки владельцу.

Сейчас ты увидишь разные картинки. На картинках будут люди в разных ситуациях. Потом ты ответишь на несколько вопросов по картинкам. Тут нет правильных и неправильных ответов. Отвечай так, как ты считаешь подходящим.

Нажми "Salvesta ja mine järgmisele ülesandele", если ты готов(а).

Ты обещал(а) позвонить маме через 10 минут и сказать, во сколько придёшь домой. Ты достаёшь телефон и видишь, что он разрядился. Ты живёшь далеко. К счастью, ты знаешь мамин номер телефона наизусть.

Тебе нужно попросить телефон, чтобы позвонить маме. Ты видишь директора своей школы. Что было бы правильно ему сказать?

Для каждого предложения выбери, правильное оно (ДА) или неправильное (НЕТ). Если не знаешь, что ответить, тогда выбери НЕ ЗНАЮ.

Здравствуйте! Вы знаете где я живу?	ДА	НЕТ	НЕ ЗНАЮ
Пожалуйста, дай мне телефон.	ДА	НЕТ	НЕ ЗНАЮ
Извините, можно позвонить с Вашего телефона маме?	ДА	НЕТ	НЕ ЗНАЮ
У меня разрядился телефон. Можно мне позвонить с Вашего телефона?	ДА	НЕТ	НЕ ЗНАЮ
Мне надо маме позвонить.	ДА	НЕТ	НЕ ЗНАЮ
Здравствуйте! Сколько время?	ДА	НЕТ	НЕ ЗНАЮ



Другое (ответ своими словами)

Задача ученика – выбрать наиболее подходящие, по его мнению, реплики в данной ситуации, ответив на вопрос: «Что было бы правильно сказать?» Возле каждой ситуации приводятся варианты коммуникативных реплик. Ученик должен рядом с каждой репликой отметить, является ли она, по его мнению, подходящей, или нет. Если ребенок не может оценить уместность какой-либо коммуникативной реплики, он может выбрать вариант ответа «Не знаю» и добавить подходящую, по его мнению, реплику в пустое окно внизу («Другое (ответ своими словами)»). В задании для второго класса возле каждой коммуникативной ситуации приводится три реплики, а в задании для 3 и 6 классов – шесть.

С помощью задания оценивается социолингвистическая компетенция учеников **при выборе коммуникативных реплик**. Варианты ответа на вопросы распределяются по группам: а) подходящие коммуникативные реплики (которые подходят для достижения цели общения как по смыслу, так и с точки зрения средств выразительности языка, например: «Извините, можно позвонить с Вашего телефона маме?»); б) коммуникативные реплики подходящего содержания (в репликах используются подходящие средства выразительности языка, но они не помогают достичь цели общения, например: «Здравствуйте! Вы знаете, где я живу?») и с) коммуникативные реплики, в которых используется неподходящая форма выражения (реплики подходят для достижения цели общения, но в них используются неподходящая форма выражения, например: «Пожалуйста, дай мне свой телефон». В соответствии с этим ученик получает три сводных балла. **Балл за выбор подходящих коммуникативных реплик** показывает, сколько ученик выбрал реплик, подходящих как по содержанию, так и по форме. **Балл за выбор неподходящих коммуникативных реплик** показывает, сколько ученик выбрал реплик с неподходящей формой выражения. **Балл за выбор коммуникативных реплик с неподходящим содержанием** показывает, сколько ученик выбирал коммуникативных реплик с неподходящим содержанием. См. также на бланке обратной связи главу Главу 3.2.1. «Убеждения, знания и навыки».

2.3.7. Задание: видеоролик, отражающий процесс общения, и вопросы к нему

Задания о процессе коммуникации представляют собой инструмент комплексного оценивания процесса общения. Они состоят из видеороликов с разными коммуникативными ситуациями и вопросов о том, что в них происходило. В задании на процесс общения два видеоролика: а) ситуация общения в автобусе, когда *друзья договариваются, что на следующий день будут сидеть в автобусе вместе, однако один из них садится к другому мальчику*; и б) ситуация общения на уроке в школе, когда *мальчики мешают уроку, играя на телефонах. Учитель делает замечание, и один из мальчиков прекращает мешать уроку, а другой – нет. Мальчик, мешающий уроку, начинает толкать своего друга и привлекать его внимание, но учитель неправильно понимает ситуацию и отправляет в коридор ребенка, который на самом деле не мешал*. В каждой ситуации общения есть какой-то конфликт, который ученик должен заметить, интерпретировать и решить.

Сейчас ты увидишь одно видео. Смотри внимательно и ответь на вопросы. Это вопросы, где нет правильных или неправильных ответов. Отвечай так, как считаешь нужным.

Если ты готов, то нажми кнопку „Salvesta ja mine järgmisele ülesandele“

Затем ученик смотрит видео. Когда видеоролик заканчивается, он нажимает на кнопку «Сохранить и перейти к следующему заданию» и переходит к опроснику, в котором оцениваются различные конструкты, характеризующие общение.

2.3.8. Задание: умение замечать информацию

Ученику задается вопрос: «Что произошло на видео?» и даются варианты ответа. Задача ученика – решить, произошло ли на видео то, что написано в варианте ответа. С помощью вопроса оценивается способность ученика замечать в ситуации общения важную информацию (см. также главу 1.2.2.1. «Умение замечать информацию»).

Варианты ответа подразделяются на верные (это действительно произошло на видео) и неверные (этого не происходило). В тесте для 2 и 3 класса четыре варианта ответа (два верных и два неверных), в тесте для 6 класса – шесть вариантов ответа (три верных и три неверных). На основании верных ответов рассчитывается результат задания на **умение замечать информацию** см. на бланке обратной связи главу 3.2.2. «Умение замечать и интерпретировать информацию»).

Что произошло на видео?

Для каждого предположения выбери ДА или НЕТ.

Артур и Олег собирались сесть в автобусе вместе.	ДА	НЕТ
Автобус уехал без Артура.	ДА	НЕТ
Артур опоздал.	ДА	НЕТ
Олег сел вместе с девочкой.	ДА	НЕТ
Олег позвал Артура сесть вместе с ним.	ДА	НЕТ
Олег сел вместе с другим мальчиком.	ДА	НЕТ

2.3.9. Задание: интерпретация информации

Зачем ученику задают вопрос, почему на видео произошла такая ситуация. Вопрос по каждому видеоролику сформулирован в соответствии с ситуацией. Задача ученика – решить, является ли то, что написано в варианте ответа, по его мнению, верным или неверным. В этом вопросе оценивается, как ученик склонен интерпретировать разные коммуникативные ситуации (см. главу 1.2.2.2. «Интерпретация информации»).

Варианты ответов подразделяются на адаптивные (ученик интерпретирует ситуацию конструктивным способом, например: «Олег забыл, что договорился сесть вместе с Артуром») или неадаптивным, например: «Олег сердился на Артура»). В тесте для 2 и 3 класса четыре варианта ответов (два адаптивных и два – неадаптивных). В тесте для 6 класса шесть вариантов ответов (три адаптивных и три – неадаптивных). На бланке обратной связи **приводится результат интерпретации информации адаптивным способом** (см. главу 3.2.2. «Умение замечать и интерпретировать информацию»).

Почему Олег сел в автобусе с другим мальчиком?

Для каждого предложения выбери ДА или НЕТ.

Артур хотел сидеть один.	ДА	НЕТ
Олег сердился на Артура.	ДА	НЕТ
Олег хотел поболтать с Денисом.	ДА	НЕТ
Олег забыл, что договорился сесть вместе с Артуром.	ДА	НЕТ
Олег придерживался договорённости.	ДА	НЕТ
Олег подумал, что Артур не придёт.	ДА	НЕТ

2.3.10. Задание: Регуляция отрицательных эмоций.

После того, как ученик ответил на вопрос об интерпретации информации, ему задается вопрос о его чувствах в этой ситуации. Например:

Как бы ты почувствовал(а) себя, если бы был(а) Артуром?

☐ Плохо

☐ Хорошо

☐ Ничего бы не почувствовал(а)

Если ученик отвечает, что в этой ситуации он бы хорошо себя чувствовал или не чувствовал бы ничего, ему не задают следующий вопрос о регуляции эмоций (поскольку этот вопрос оценивает умение справляться именно с негативными эмоциями). Если ученик отвечает, что в такой ситуации он бы плохо себя чувствовал, то ему будет показан вопрос о том, что он подумал бы в такой ситуации:

Что бы ты подумал(а) в этой ситуации?

Для каждого предложения выбери ДА или НЕТ.

Это всего лишь одна поездка.	ДА	НЕТ
Если сесть на другое место, то будет интересно поболтать с кем-то другим.	ДА	НЕТ
Со мной никто не хочет садиться.	ДА	НЕТ
Могу сесть с ним в следующий раз.	ДА	НЕТ
Я был плохим другом.	ДА	НЕТ
Буду играть в телефоне.	ДА	НЕТ
Буду утешать себя, что ничего страшного.	ДА	НЕТ
Ничего бы не подумал(а).	ДА	НЕТ

Задача ученика – решить, совпадают ли его мысли с вариантом ответа. С помощью вопроса оценивается способность ученика справляться со своими негативными эмоциями в ситуации общения (см. также главу 1.2.3.1. «Стратегии регуляции эмоций»).

Варианты ответов подразделяются на адаптивные (то, как ученик справляется с отрицательной эмоцией, способствует его адаптации в ситуации, например: «Если сесть на другое место, то интересно будет поболтать с кем-то другим») или препятствует адаптации (то, как ученик справляется с отрицательной эмоцией, препятствует его адаптации в ситуации общения: «Со мной никто не хочет садиться»). В тесте для 2 и 3 класса пять вариантов ответа (два адаптивных, два неадаптивных и дополнительный вариант «Ничего бы не подумал(а)»). В тесте для 6 класса восемь вариантов ответа (пять адаптивных, два неадаптивных и дополнительный вариант «Ничего бы не подумал(а)»). На бланке обратной связи приводится балл задания на применение стратегий регуляции отрицательных эмоций, который рассчитывается на основании того, сколько ученик выбирал адаптивных и неадаптивных не выбрал (т. е., выбрал ответ «нет» (см. главу 3.2.3. «Планирование и выбор действий»)).

2.3.11. Задание: планирование действий

Далее ученика спрашивают, что бы он сделал в такой ситуации, учитывая цель общения (например: «Ты хочешь сесть вместе с Олегом»). Задача ученика – решить, повел бы он себя так, как написано в варианте ответа, или нет. Этот вопрос оценивает, как ученик склонен вести себя в разных коммуникативных ситуациях (см. также Главу 1.2.3.2. «Планирование действий и коммуникативных реплик»).

Представь себя на месте Артура. Ты хочешь сесть вместе с Олегом. Что бы ты сделал(а)?

Для каждого предложения выбери ДА или НЕТ.

Бросил(а) бы шапку Олега на пол.	ДА	НЕТ
Сел(а) бы на другое место.	ДА	НЕТ
Напомнил(а) бы Олегу, что мы должны были сесть вместе.	ДА	НЕТ
Стоял(а) бы и сердито смотрел(а) на мальчиков.	ДА	НЕТ
Позвал(а) бы Олега сесть на другое место вместе со мной.	ДА	НЕТ
Стащил бы Дениса с его места.	ДА	НЕТ

Варианты ответа подразделяются на две категории: подходящие (ученик выбирает такие действия, которые уместны в этой ситуации, например: «Я бы напомнил Олегу, что мы собирались сидеть вместе») и неуместные (ученик выбирает неуместное в этой ситуации поведение, например, антисоциальное: «Бросил(а) бы шапку Олега на пол» или пассивные: «Сел(а) бы на другое место»). В тесте для 2 и 3 классов один подходящий и два неподходящих варианта ответов. В тесте для 6 класса два подходящих и четыре неподходящих варианта ответов. Баллы за выполнение задания вносятся в раздел планирования действий – **подходящих и неподходящих** (см. также бланк обратной связи, глава 1.2.3.2. «Планирование действий и коммуникативных реплик»).

2.3.12. Задание: планирование коммуникативной реплики.

На том же листе, где отображен вопрос о планировании, ребенок видит и вопрос о планировании коммуникативной реплики. У него спрашивают, что бы он сказал в

этой ситуации. В вопросе указывается цель общения (например: «Ты хочешь сесть вместе с Олегом»). Задача ученика – решить, сказал бы он то, что написано в варианте ответа, или нет.

Представь себя на месте Артура. Ты хочешь сесть вместе с Олегом. Что бы ты сказал(а) Олегу?

Для каждого предложения выбери ДА или НЕТ.

Почему я должен(должна) сидеть один(одна)?	ДА	НЕТ
Олег, помнишь, мы договаривались вчера, что сядем вместе.	ДА	НЕТ
Ты мне больше не друг!	ДА	НЕТ
Олег, мы же должны были вместе сесть! Сзади есть 2 свободных места!	ДА	НЕТ
Ты конечно хороший друг!	ДА	НЕТ
Чуть не опоздал(а) на автобус. Слушай, Олег, на обратном пути сядем вместе, да?	ДА	НЕТ
Промолчал(а) бы.	ДА	НЕТ

С помощью этого вопроса оценивается планирование учеником коммуникативной реплики (см. также главу 1.2.3.2. «Планирование действий и коммуникативных реплик») и его социолингвистические знания (см. также главу 1.2.1.4. «Социолингвистическая компетенция»).

Варианты ответа подразделяются на две категории: подходящие (ученик выбирает такую коммуникативную реплику, которая уместна для данной ситуации общения, например: «Олег, помнишь, мы договаривались вчера, что сядем вместе?») и неподходящие (ученик выбирает коммуникативную реплику, неподходящую по содержанию или форме высказывания, например: «Ты мне больше не друг!» или пассивные, например: «Промолчал(а) бы»). В тестах для 2 и 3 класса два подходящих и три неподходящих варианта коммуникативных реплик. В тестах для 6 класса три подходящих и четыре неподходящих варианта коммуникативных реплик. На бланке обратной связи указывается балл за задание на выбор **коммуникативных реплик** (см. Главу 1.2.3.2. «Планирование действий и коммуникативных реплик»).

2.3.13. Задание: оценка последствий

Когда ученик ответит на вопросы о поведении и планировании коммуникативной реплики, он увидит следующую часть видеоролика, где показано, что произошло дальше в той ситуации. Далее в видеоролике ребенок что-то делает. Ученика просят оценить поведение героя видеоролика по двум аспектам, ответив на вопросы: а) достиг ли ребенок на видео цели общения и б) были ли его действия уместными. Вопросы сформулированы в соответствии с коммуникативной ситуацией.

Теперь ты увидел(а), как повёл себя Артур. Как ты думаешь, у него получится сесть вместе с Олегом?

Выбери ДА или НЕТ.

☐ Да

☐ Нет

Правильно ли повёл себя Артур?

Выбери ДА или НЕТ.

☐ Да

☐ Нет

Почему ты так считаешь?

Ответь своими словами.

Вопрос оценивает умение ученика оценить последствия действий другого человека (см. также главу 1.2.4.2. «Оценка последствий»). А точнее, оценивается умение ученика оценить достижение цели общения и уместность поведения в коммуникативной ситуации.

Варианты ответа на вопрос о достижении цели подразделяются на верные (поведение мальчика предположительно могло привести к цели) или неверные (такое поведение не привело к цели). Варианты ответа на вопрос об уместности поведения также подразделяются на верные (действия ребенка были уместными в данной ситуации)

или неверные (действия ребенка были неуместными). На бланке обратной связи указывается балл за задания на оценку **последствий** (см. Главу 3.2.4. «Понимание своих действий и их эффективности»).

ЧАСТЬ 3.

Обратная связь о результатах тестирования ученика

Результаты интерпретируются в контексте результатов других учеников соответствующих классов. Для этого предварительно в рамках проекта было проведено тестирование учеников эстоноязычных и русскоязычных школ различного типа в разных регионах Эстонии. На основании результатов этого тестирования были разработаны нормы, с которыми сравнивается результат каждого ученика. Результаты, в зависимости от конструкта, представлены в двух вариантах: суммарный балл или категория.

Если результат представлен в виде **суммарного балла** (например, количество запомненных ребенком слов, количество правильных ответов или правильно отмеченных эмоций) или **оценочного балла** (например, насколько эффективной ученик считает стратегию механического повторения, насколько характерен для этого ребенка мотив обучения «учиться – здорово»), то используются процентиля. Процентиль – это статистический показатель того, какой процент значений находится ниже определенного уровня. Например, квартиль или 25-ый процентиль – это такое значение показателя, ниже которого находятся результаты 25% респондентов исследуемой группы, 75-ый процентиль – это такое значение показателя, ниже которого находятся результаты 75% респондентов, выполнявших задание. Всегда выделяются три группы: дети, которым может понадобиться помощь (результат которых ниже 25-го процентиля), группа учеников со средним результатом и ученики с результатом выше среднего (дети, результат которых выше 75-го процентиля). На бланке обратной связи цветами закодировано, к какой группе относится результат ученика: светло-голубой – *может нуждаться в помощи*, синий – *средний результат*, темно-синий – *результат выше среднего*. Если раскрашены две ячейки в одном ряду, это означает, что было невозможно на основании полученных результатов выявить различия между этими группами. Результат, указывающий на возможные проблемы, отмечен светло-голубым.

Если результат представляет собой категорию (например, применение стратегии механического повторения или эффективной стратегии чтения, стратегия решения

математического задания), то на бланке обратной связи указана группа, к которой относится ученик.

3.1. Бланк обратной связи теста на учебную компетенцию или компетенцию самоопределения. Описания показателей

3.1.1. Убеждения и мотивация

Убеждения о простоте способностей. Чем выше оценка ребенка, тем больше он верит, что навыки обучения можно развивать, если прилагать усилия и действовать в этом направлении. Следует обратить внимание на учеников, которые относятся к группе «*может нуждаться в помощи*». Эти ученики склонны думать, что старания не помогут им улучшить результаты. Они могут не стараться и потому, что считают это показателем слабости.

Заинтересованность. Чем выше балл, тем выше оценивает ученик свою заинтересованность в выполнении заданий, связанных с запоминанием слов, вычислением и поиском слов или картинок. Следует обратить внимание на учеников, которые относятся к группе «*может нуждаться в помощи*». Они могут не стараться потому, что не заинтересованы в обучении.

Мотивы обучения, 2 класс. Балл «Здорово!» показывает, насколько ученик старается при обучении потому, что учиться – здорово. Чем выше балл, тем больше автономная мотивация ученика. Балл «Похвала» показывает, насколько ученик старается при обучении для того, чтобы получить похвалу и быть лучше остальных. Чем выше балл, тем больше ученика мотивируют внешние факторы. **Результаты должны рассматриваться в совокупности.** Важно обращать внимание на учеников с низкой автономной мотивацией (по результату «Здорово!» ребенок относится к группе «*может нуждаться в помощи*») и высокой внешней мотивацией (по результату «Похвала» ребенок относится к группе «*может нуждаться в помощи*»).

Мотивы обучения, 3 и 6 класс. Балл «Здорово!» показывает, насколько ученик старается и хочет понимать изучаемое потому, что учиться – здорово. Чем выше балл, тем выше автономная мотивация ученика. Балл **«Избегание стыда»** показывает, насколько ученик старается и хочет понимать изучаемое, чтобы не испытывать стыд. Балл **«Быть лучше других»** показывает, насколько ученик старается и хочет понимать изучаемое для того, чтобы чувствовать себя лучше (способнее, успешнее) других. Балл **«Чтобы не ругали»** показывает, насколько ученик старается и хочет лучше понимать изучаемое, чтобы его не ругали учителя или родители. Чем выше результат, тем больше ученика мотивируют отрицательные внешние факторы. **Результаты должны рассматриваться в совокупности.** Важно обращать внимание на детей с низкой автономной мотивацией (по результату «Здорово!» ребенок относится к группе *«может нуждаться в помощи»*) и высокой контролируемой мотивацией (по результатам «Избегание стыда», «Быть лучше других», «Чтобы не ругали» ребенок относится к группе *«может нуждаться в помощи»*).

3.1.2. Мышление и внимание

Уровень понятийного мышления. Умение создавать абстрактные категории, опирающиеся на слова или другие символы, видеть то, что находится за пределами непосредственного восприятия. Ученику, который по своим результатам относится к группе *«может нуждаться в помощи»*, может быть трудно изучать более сложный материал, а также применять стратегии обучения, связанные с категоризацией.

Гибкость мышления. Умение группировать объекты разными способами. Указывает на умение находить разные решения, на способность к дивергентному мышлению. В контексте этого задания это говорит также и о том, умеет ли ученик применять понятийную категоризацию при повторном выполнении задания или остается на уровне житейского мышления. В то же время, он может получить высокий балл за задание на дивергентность мышления и в том случае, если оба раза ребенок распределил объекты, опираясь на житейские понятия, но по-разному. Ученику, результат которого относится к группе *«может нуждаться в помощи»*, может быть трудно замечать различные взаимосвязи и выполнять новые для него задания.

Стратегия планирования «начну с простых». При выполнении задания ученики должны были как можно быстрее решить примеры. Задание включало в себя простые, средние и сложные примеры. Простых примеров было пять, но после решения четырех примеров задание переключалось на следующее. Ученик, который целенаправленно решает сначала более простые примеры, получает максимальный

балл (4) – это означает, что он смог максимально эффективно запланировать выполнение задания. Поскольку первый пример простой, большинство учеников получает, по меньшей мере, один балл за это задание. 2-3 балла может означать, что ученик решал примеры подряд и/или после решения одного сложного примера догадался найти более простые примеры. В последнем случае ученик в ходе выполнения задания сменил свою стратегию на более эффективную, однако количество его баллов будет ниже, чем у детей, которые сразу при планировании смогли выбрать наилучшую стратегию. При интерпретации результатов важно учитывать, что ученики, которые умеют хорошо решать примеры, могли решать их подряд, поскольку сочли, что все примеры достаточно простые. Кроме того, ученики, которые хуже умеют решать примеры, могли переключаться со сложных на простые примеры, когда сложные были перед простыми.

Определение стратегии. В задании спрашивалось, в каком порядке ученик решал примеры. Наиболее неэффективна 1-ая стратегия (*решал все примеры подряд*). Следующая по эффективности 2-ая стратегия (*решал сначала те примеры, которые знал, как решить*). Наиболее эффективная стратегия – 3-ья (*решал сначала самые простые примеры*). Хотя ученики, хорошо решающие примеры, выполняют это задание быстро и с помощью 2-ой стратегии, важно учитывать разные стратегии и целенаправленно планировать выполнение задания. Результат задания на определение стратегии **следует рассматривать в совокупности с баллом за стратегию «начал с самого простого»**, чтобы увидеть, связаны ли они между собой. И здесь тоже ученики, хорошо решающие примеры, могут расценить примеры со средним уровнем сложности как простые и поэтому прийти к выводу, что сначала они решали простые примеры.

Концентрация внимания – правильные. Результат представляет собой разницу между правильными ответами в II и I части задания на поиск слова «синий». Ответ будет в диапазоне от -27 до +27, поскольку общее число правильных ответов составляет 27. Если результат будет положительным числом, это означает, что ученик нашел во втором задании больше слов, чем в первом. Если результат – отрицательное число, ученик нашел больше правильных слов в первый раз. Поскольку во втором задании выполнению мешает движущийся по экрану зверек, положительное число может означать, что ученик смог сосредоточиться на задании, несмотря на помеху – таким образом, у него хороший навык концентрации внимания. Отрицательное число может означать, что движущийся по экрану зверек помешал ребенку сосредоточиться на задании. Если результат ученика относится к группе «*может нуждаться в помощи*», возможно, у него есть трудности с концентрацией внимания. При интерпретации результатов следует учитывать и то, что выполнять то же самое задание второй раз

могло быть скучно или утомительно. Поиск слова «синий» среди других слов может быть сложнее для детей, у которых есть трудности с чтением.

3.1.3 Стратегии обучения и их применение

Стратегии запоминания слов **I и II**. Результат показывает, какую стратегию ученик, по его словам, применяет: а) при запоминании слов до прочтения текста про стратегии запоминания (стратегия I) и б) после чтения текста (стратегия II). В тесте для 2 класса задание не повторяется. **Механическое повторение** означает, что ученик заучивает слова, читая их несколько раз или механически повторяя их. Применяя **стратегию категоризации на основе восприятия**, ученик составляет из слов предложения, рассказ, стихотворение, представляет их в виде образа. Применяя **стратегию понятийной категоризации слов**, ученик сначала определяет более общие категории, к которым относятся слова, и запоминает слова по категориям. Подобные стратегии применяются при изучении любого нового материала. В долгосрочной перспективе наименее эффективной стратегией является механическое повторение. Различные методы группировки категоризации позволяют связывать материал (например, связывать новые знания между собой и с уже имеющимися знаниями). Полученные таким образом знания остаются в памяти дольше, их проще вспомнить и легче применять в разных контекстах. Для запоминания на короткий срок подходит и механическое повторение.

Оценка эффективности стратегий запоминания. Показывает, насколько эффективной ученик считает каждую стратегию запоминания. Результаты следует рассматривать в совокупности: стратегии категоризации на основе восприятия и понятийной категоризации более эффективны, чем простое повторение. Ученик может предпочитать заучивать материал наизусть, если считает простое повторение наиболее эффективной стратегией. Это может мешать пониманию изучаемого материала. Важно обращать внимание на учеников, у которых результат в разделе понятийной категоризации и категоризации на основе восприятия относится к группе «*может нуждаться в помощи*», и одновременно к этой же группе относится их результат в разделе «механическое повторение».

Определение важной информации в тексте. Умение делать выводы на основе текста, находить в нем важные по смыслу места. Результат показывает, насколько ученик понял смысл текста об обучении. Низкий результат (принадлежность к группе «*может нуждаться в помощи*») указывает на сложности в понимании текста. Этот показатель **следует учитывать при интерпретации результата стратегии**

запоминания слов II. Если ученик не понял смысл текста, нельзя ожидать, что он станет применять более эффективную стратегию. В тесте для 2 класса задание отсутствует.

Применение эффективных стратегий чтения и понимание их эффективности. Мы рекомендуем интерпретировать результаты в совокупности: результат ученика будет *хорошим*, если он, по его словам, применял эффективную стратегию (*группа 1*) и получил высокий балл за задание на понимание эффективности стратегий. Низкий балл за оба задания (по результатам «Применение эффективной стратегии чтения» и «Понимание эффективности стратегии чтения» относится к группе «*может нуждаться в помощи*») указывает на то, что ученик не различает более или менее эффективные стратегии чтения и, читая, не умеет выбрать наиболее подходящую стратегию. Кроме того, результаты этих заданий необходимо **связать с результатом задания на понимание текста** и проанализировать их взаимосвязь. Например, если результаты всех заданий относительно низкие (ученик относится к группе «*может нуждаться в помощи*»), это может означать, что недостаточное понимание текста учеником (по меньшей мере, отчасти) обусловлено недостаточным пониманием эффективности стратегий чтения и неумением их применять. Если ученик получил низкий балл в задании на понимание текста, однако задания на понимание и применение стратегий выполнены на *среднем* уровне или на уровне *выше среднего*, это может указывать на другие причины затруднений в понимании текста (например, проблемы с памятью, техникой чтения) или на низкую мотивацию при выполнении задания. В тесте для 2 класса задание отсутствует.

Желание продолжать решать математическое задание. Ученику был задан вопрос, хочет ли он продолжать решать примеры после того, как его прервали. Ученик, относящийся к *группе 1*, хотел продолжать решать примеры. Если ученик получил 0 баллов, то он не хотел продолжать решать примеры. Желание продолжать решать задание может указывать на то, что ученик продолжает стараться и в случае сложных и/или неприятных заданий (время слишком рано закончилось). Если ученик не хотел продолжать решать задание, это может указывать на то, что он склонен избегать сложных заданий. При интерпретации результатов необходимо рассматривать также обоснования причин неудач. Важно обращать внимание на учеников, которые не хотели продолжать выполнять задание и обосновали неудачу своими недостаточными способностями.

Стремление выполнить задание самостоятельно. Результатом будет балл за вторую часть математического задания, который складывается из количества примеров, которые ребенок решил без использования помощи. В третьем и шестом классе результат может быть в диапазоне 0–8, во втором классе – 0–6 баллов. Ученики,

получившие высокий балл (группа «*выше среднего*») старались решать примеры самостоятельно. Поскольку для открытия кусочков пазла не нужно было отвечать правильно, некоторые дети могли давать несколько неверных ответов подряд. Поэтому **важно учитывать также результат «вычисление»**. Если результат ученика относится к группе «*может нуждаться в помощи*», у него могут быть сложности со стремлением выполнять задания самостоятельно – он скорее будет избегать сложных или скучных заданий. При интерпретации можно учитывать, что на выполнение задания отводится три минуты, таким образом, более медлительные ученики могли не успеть выполнить задание. Кроме того, ученик мог задержаться на выполнении сложных заданий – он, конечно, старался, однако помощью в сложных примерах не воспользовался.

Использование помощи в простых заданиях. Результатом будет балл за вторую часть математического задания, в котором подсчитывается, сколько раз ребенок использовал помощь в простых заданиях и заданиях средней сложности (0–8 или 0–6). Высокий балл может означать, что ученик не хочет прилагать усилия и использует помощь тогда, когда он мог бы и сам справиться с заданием.

Использовании помощи в сложных заданиях. Результатом будет балл за вторую часть математического задания, в котором подсчитывается, сколько раз ребенок использовал помощь при решении сложных примеров (в третьем и шестом классе 0–2, во втором классе 0–1). **Результат использования помощи в сложных заданиях необходимо рассматривать в совокупности с результатом использования помощи в простых заданиях.** Если ученик не использовал помощь ни в простых, ни в сложных заданиях, это может означать, что он хочет даже самые сложные задания выполнять самостоятельно или не осмеливается обращаться за помощью даже тогда, когда есть такая возможность.

3.1.4. Понимание своих действий и их эффективности

Субъективное восприятие своих способностей. Субъективное восприятие учеником своих способностей оценивается в связи с тремя заданиями: запоминание слов, математическое задание и поиск слова. Чем выше результат, тем более высоко ученик оценивает свои способности в контексте выполнения этих заданий. Важно обращать внимание на учеников, чей результат относится к группе «*может нуждаться в помощи*». Возможно, эти ученики не прилагают усилия при обучении (и даже не начинают выполнять задание), поскольку думают, что все равно не справятся.

Поиск слова – точность сравнения результатов двух попыток. Результатом будет точность оценки результатов заданий на поиск слова «синий». Если ребенок посчитал, что в первый раз ему было проще найти слово, и первое задание он действительно выполнил лучше (в строке «концентрация внимания – положительное число»), он получает 1 балл. Если ученик посчитал, что во второй раз он выполнил задание лучше и действительно выполнил его лучше (в строке «концентрация внимания – отрицательное число»), то он также получает 1 балл. Однако если предположение ученика и реальный результат выполнения задания не совпадают, он получает 0 баллов, что означает неадекватную оценку. Неадекватная оценка может указывать на неадекватное субъективное восприятие своих способностей и сложности с оцениванием своих действий и их результативности. При интерпретации результатов важно учитывать, что **неадекватная оценка может быть вызвана даже небольшой разницей между предполагаемым и реальным результатом.**

Запоминание слов – точность оценки результата. Результатом будет точность оценки результатов задания на запоминание слов. Ученик оценивает, сколько слов он запомнил. Точность оценки определяется на основании того, сколько слов он в действительности запомнил. Например, если ученик думал, что запомнил 15 слов, а результат теста показывает, что он запомнил всего 10, то результатом будет 15/10. Неверная оценка может указывать на неадекватное субъективное восприятие своих способностей и сложности с оцениванием своих действий и их результативности.

Точность сравнения результатов двух попыток запоминания слов показывает, оценил ли ученик верно (1) или неверно (2) то, в который раз он запомнил больше слов. Неадекватная оценка может указывать на сложности с оцениванием своих действий и их результативности. При интерпретации результатов важно учитывать, что **неадекватная оценка может быть вызвана даже небольшой разницей между предполагаемым и реальным результатом.** В тесте для 2 класса отсутствует.

Обоснование причин успехов и неудач. Ученик обосновывает, почему он не справился (неудача при выполнении математического задания) или почему справился с заданием (успех при выполнении задания на поиск слова). Типы причин в обоих случаях будут следующими: 1 – ученик объяснил свой успех или неудачу внешними причинами (например, задание было легким, времени было мало); 2 – ученик объяснил свой успех или неудачу тем, насколько он старался; 3 – ученик объяснил свой успех или неудачу своими способностями (низкими в случае неудачи и высокими в случае успеха); 4 – ни одна из этих причин не была преобладающей. Результаты интерпретируются в совокупности. Важно обращать внимание на детей, которые объяснили неудачу своими низкими способностями (*группа 3*), а успех – приложенными усилиями (*группа 2*) или внешними причинами (*группа 1*).

3.1.5. Результаты

Запоминание слов I и II. Количество правильных ответов показывает, сколько слов отметил ученик (макс. 21 слово). В третьем и шестом классе результаты I и II попытки запоминания слов рассматриваются отдельно. Результаты следует **интерпретировать в совокупности с результатами заданий, касающихся применения стратегий запоминания и баллами задания на определение важной информации в тексте.** Если ученик относится к группе *«может нуждаться в помощи»* и применяет неэффективную стратегию обучения, его успешность можно повысить, напрямую обучая его стратегиям. Обратите внимание и на *очень высокий результат* – ученик мог воспользоваться шпаргалкой.

Результат задания на **понимание текста** показывает, насколько хорошо ученик понял текст. Принадлежность к группе «выше среднего» означает, что ученик умеет находить информацию в тексте, понимать и запоминать ее. Принадлежность ученика к группе *«может нуждаться в помощи»* указывает на то, что у ученика могут быть пробелы в вышеупомянутых навыках. Тем не менее, следует помнить, что, как и в других заданиях теста, низкий балл может быть вызван низкой мотивацией ученика или проблемами с вниманием и концентрацией. Поскольку речь идет только об одном тексте и небольшом количестве вопросов с вариантами ответов, то по **результатам этого задания нельзя точно утверждать, каков именно уровень навыков понимания текста данного ребенка.** Чтобы получить полное представление о соответствующих навыках ребенка, следует применять при оценивании и другие методы.

Результат **«вычисление»** представляет собой суммарное количество правильно решенных примеров. Результат может быть в диапазоне 0–12 (в 3 и 6 классах) или 0–10 (во 2 классе). Поскольку задание не предназначено напрямую для оценивания именно навыков вычисления, то его результат не дает адекватного представления об уровне этих навыков ученика в целом. Результат следует **использовать, прежде всего, для интерпретации других результатов, связанных выполнением математического задания.**

Поиск слова I и II, правильные. Сумма правильных ответов в задании на поиск слова (0-27). При интерпретации результатов следует учитывать, что, если сумма правильных ответов равна 27, ученик мог хитрить – например, использовать на компьютере функцию поиска для нахождения слова «синий». Если результат ученика относится к группе *«может нуждаться в помощи»*, у него могут быть затруднения с

концентрацией внимания. Низкий результат может обусловлен тем, насколько хорошо и быстро ребенок умеет читать.

3.1.6. Образцы бланка обратной связи

3.1.6.1. Образец заполненного бланка обратной связи теста на учебную компетенцию и компетенцию самоопределения

Имя ученика	Дима Фролов					Группа		
Школа	Городская начальная школа	Класс	2 а	Тест мин.- макс.	Результат	Низкий результат	Средний результат	Высокий результат
Дата тестирования	12.06.2018	Время, затраченное на выполнение теста	45 мин.					
УБЕЖДЕНИЯ И МОТИВАЦИЯ								
Убеждения о приросте способностей				0–4	2			
Заинтересованность				0–3	1			
Мотивы обучения: учиться – здорово				2–6	4			
Мотивы обучения: важны похвала и желание быть лучше других				4–12	8			
МЫШЛЕНИЕ И ВНИМАНИЕ								
Понятийный уровень мышления				0–12	6			
Гибкость мышления				0–12	10			
Планирование: применение стратегии «начну с простых»				0 – 4	2			
Называние стратегии: 1 подряд; 2 начал с того, что умел; 3 начал с самого простого				1, 2, 3	2			
Концентрация внимания – правильные				-27 – +27	4			
СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ								

Стратегии запоминания слов: механическое повторение 3; категоризация на основе восприятия 2; понятийная категоризация 3	1, 2, 3	1			
Оценка эффективности стратегии запоминания: механическое повторение	1–5	4			
Оценка эффективности стратегии запоминания: категоризация на основе восприятия	1–5	3			
Оценка эффективности стратегии запоминания: понятийная категоризация	1–5	2			
Желание продолжать решать математическое задание: да 1; нет 0	0, 1	1			
Стремление выполнить задания самостоятельно	0–6	4			
Использование помощи в простых заданиях	0–6	2			
Использование помощи в сложных заданиях	0–2	0			
ПОНИМАНИЕ СВОИХ ДЕЙСТВИЙ И ИХ ЭФФЕКТИВНОСТИ					
Субъективное восприятие своих способностей	0–3	1			
Поиск слова – точность сравнения результатов двух попыток: оценил верно 1; оценил неверно 0	0,1	0			
Запоминание слов – точность оценки результата: предположение ученика / реальный результат	0–21 / 0-21	5/12			
Обоснование причины неудачи: внешняя причина 1; старание 2; способности 3; комбинированные причины 4	1, 2, 3, 4	1			
Обоснование причины успеха: внешняя причина 1; старание 2; способности 3; комбинированные причины 4	1, 2, 3, 4	1			
РЕЗУЛЬТАТЫ					
Запоминание слов	0–21	12			
Вычисление (без использования помощи)	0–12	7			
Поиск слова I, правильные	0–27	6			
Поиск слова II, правильные	0–27	10			

Значение результата:		Может нуждаться в помощи		Средний		Выше среднего
----------------------	--	--------------------------	--	---------	--	---------------

Пример интерпретации результатов ученика:

Убеждения и мотивация

- **Убеждения о приросте способностей.** В задании, оценивающем убеждения о приросте способностей, ученик получил 2 балла, то есть, он может нуждаться в помощи в этой сфере. Ученик, относящийся к группе «*может нуждаться в помощи*» может считать, что старания не помогут ему улучшить результат, кроме того, он может считать старательность признаком слабости.
- **Заинтересованность.** В задании, оценивающем уровень заинтересованности, ученик получил 1 балл, то есть, он может нуждаться в поддержке и в этой сфере (он относится к группам «*может нуждаться в помощи*» и «*средний*»). Более низкий результат в разделе «заинтересованность» может указывать на то, что ученик не слишком заинтересован в обучении и поэтому не хочет стараться. В то же время вопросы про заинтересованность были связаны с конкретными заданиями (запоминание слов, математическое задание и поиск слова), то есть, на основании этих результатов нельзя утверждать, что ученик вообще не заинтересован в обучении.
- **Мотивы обучения.** По результатам задания на мотивы обучения видно, что по мотиву «учиться – здорово» ученик относится к группе «*может нуждаться в помощи*» и группе «*средний*» (4 балла). По мотиву «важны похвала и желание быть лучше других» он относится к группе «*средний*» (8 баллов). Таким образом, он оценил такие мотивы обучения, как «заинтересованность», так и «внешние причины» (например, похвала от других людей) одинаково – на среднем уровне и несколько выше, чем заинтересованность, связанную с выполнением конкретных заданий.

Мышление и внимание

- **Понятийный уровень мышления.** В задании, оценивающем понятийный уровень мышления, ученик получил 6 баллов, и, таким образом, относится к группе «*выше среднего*». Это означает, что, по сравнению с другими учениками, у него высокий уровень понятийного мышления.
- **Гибкость мышления.** Он относится к группе «*выше среднего*» также и по показателю гибкости мышления (10 баллов). Уровень понятийного мышления и показатель гибкости мышления указывают на то, что у него не должно возникнуть трудностей при выполнении сложных заданий.

- **Планирование: стратегия «начну с простых».** В задании на планирование ученик получил 2 балла, то есть, он относится к группам *«может нуждаться в помощи»* и *«средний»*. В задании на планирование необходимо было решать примеры как можно быстрее. Ученик ответил, что его стратегия – начинать с того, что он умеет (*«определение стратегии»* – группа 2). Это означает, что при выполнении задания он применил не наилучшую стратегию (решать сначала простые примеры), но все же достаточно эффективную.
- **Концентрация внимания – правильные.** Кроме того, в задании на концентрацию внимания он получил 4 балла, то есть, он выполнил второе задание на внимание лучше, чем первое. В заданиях на внимание нужно было искать одно слово среди других, причем при выполнении задания по экрану двигался отвлекающий объект, но, несмотря на это, ученик смог удерживать внимание при выполнении задания. При этом по результатам задания на поиск слова II он относится к группе *«выше среднего»* (см. результаты -> *«поиск слова II, правильные»* -> 10 баллов). Можно сделать вывод, что у ученика высокий уровень концентрации внимания.

Стратегии обучения и их применение

- **Стратегии запоминания слов.** Ученик ответил, что в задании на запоминание слов он использовал стратегию механического повторения, то есть, учил слова, читая и/или повторяя их несколько раз. Эта стратегия не самая эффективная, однако она широко распространена среди учеников соответствующих классов и его возрастной группы (79,5% учеников).
- **Оценка эффективности стратегий запоминания.** Ученик считает, что эффективность таких стратегий, как механическое повторение и категоризация на основе восприятия (например, составление предложений из запоминаемых слов) – средняя (он дал им 4 и 3 балла соответственно), а понятийную категоризацию он считает скорее неэффективной стратегией (2 балла). По результатам последнего он относится к группе *«может нуждаться в помощи»*. Ответы ученика указывают на то, что он может быть склонен заучивать материал наизусть, что, в свою очередь, может мешать пониманию изучаемого. Механическое повторение подходит для краткосрочного запоминания, а понятийная категоризация помогает запомнить материал на более длительный срок и увязывать части изучаемого материала между собой. Несмотря на это ученик получил 12 баллов в задании на запоминание слов и относится к группе *«выше среднего»*. То есть, он хорошо умеет использовать механическое повторение, однако ему нужна помощь для освоения и применения более эффективных стратегий. Поскольку у ученика высокий уровень понятийного мышления, он мог бы применять и стратегию понятийной категоризации. Если в классе в целом стратегию понятийной

категоризации оценивают низко, учителю стоило бы уделять больше внимания обучению детей стратегиям запоминания.

- **Желание продолжать решать математическое задание.** Ученик мог выбрать, хочет ли он продолжить решать математическое задание после того, как его прервали. Он ответил утвердительно, как и большинство (88,7%) учеников соответствующих классов.
- **Стремление выполнить задание самостоятельно и использование помощи.** При дальнейшем выполнении математического задания он получил 4 балла за стремление выполнить задание самостоятельно, и, таким образом, попал в группу *«может нуждаться в помощи»*. Кроме того, он попал в группу *«может нуждаться в помощи»* на основании сводного балла «вычисление» (см. результаты -> вычисление (без использования помощи)). Результат стремления выполнить задание самостоятельно показывает, сколько пример ученик решил, не используя помощь (нажав кнопку «Помощь», можно было сразу увидеть ответ). Ученик самостоятельно решил меньше заданий, чем другие ученики соответствующих классов. Кнопку «Помощь» он использовал для решения простых примеров, а сложные решал сам (за использование помощи получил 0 баллов). Возможно, ученик не был мотивирован решать простые примеры.

Понимание своих действий и их эффективности

- **Субъективное восприятие своих способностей** Результат субъективного восприятия учеником своих способностей составил 1 балл, то есть, относится к группе *«может нуждаться в помощи»*. Вопросы о субъективном восприятии способностей, как и вопросы о заинтересованности, задавались в связи с конкретными заданиями (запоминание слов, математическое задание и поиск слова). Результаты ученика в заданиях, оценивающих убеждения о приросте способностей, заинтересованность и субъективное восприятие своих способностей достаточно низкие. Возможно, низкий уровень заинтересованности и восприятия учеником своих способностей связаны с тем, что ученик не видит в учебе никакого смысла.
- **Поиск слова – точность сравнения результатов двух попыток.** В этом задании ученик оценил свои результаты неверно (в задании нужно было предположить, когда он выполнил его лучше – в первый или второй раз, причем во второй раз по экрану двигался отвлекающий объект). В соответствующих классах неверно оценили свои результаты 61,9% учеников. По результатам (концентрация внимания -> правильные) видно, что ученик выполнил второе задание лучше, то есть, он ответил, что выполнил лучше первое задание или оба задания одинаково хорошо. В совокупности с низким баллом в задании на субъективное восприятие своих способностей можно предположить, что ученик склонен недооценивать свои

знания и навыки. Это подтверждается и результатом в разделе «Поиск слова II, правильные», по которому он попал в группу *«выше среднего»*.

- **Запоминание слов – точность оценки результата.** Ученик отвечал на вопрос о том, сколько, по его мнению, слов он запомнил. Результат ученика составляет – 5/12, то есть, он предположил, что правильно вспомнил 5 слов, однако на самом деле он вспомнил 12. Таким образом, он недооценил свой результат, что указывает скорее на низкий уровень субъективного восприятия своих способностей. При этом по результатам задания на запоминание слов, он относится к группе *«выше среднего»*.
- **Обоснование причин успехов и неудач.** Как неудачу (задание не было закончено), так и успех при выполнении задания ученик объяснил внешней причиной (например, было мало времени – в случае неудачи, или задание было легким – в случае успеха).

Резюме: У ученика скорее низкий уровень восприятия своих способностей, возможно, он склонен считать, что обучение не приносит пользы, и, соответственно, не всегда старается. В то же время ученик обладает хорошими навыками мышления, и у него хорошие результаты в заданиях на запоминание слов и внимание. Ему нужна поддержка в следующих сферах: убеждения, субъективное восприятие своих способностей, заинтересованность и освоение эффективных стратегий обучения.

3.1.6.2. Образец заполненного бланка обратной связи теста на учебную компетенцию и компетенцию самоопределения ученика шестого класса

Имя ученика	Дима Фролов					Группа		
Школа	Городская основная школа	Класс	6.а	Тест мин.- макс.	Результат	Низкий результат	Средний результат	Высокий результат
Дата тестирования	12.06.2018	Время, затраченное на выполнение теста	45 мин.					
УБЕЖДЕНИЯ И МОТИВАЦИЯ								
Убеждения о приросте способностей				0–4	4			
Заинтересованность				0–3	0			
Мотивы обучения: не хочу, чтобы ругали				1–5	1,5			
Мотивы обучения: не хочу, чтобы было стыдно				1–5	1			
Мотивы обучения: важно быть лучше других				1–5	1			
Мотивы обучения: учиться – здорово				1–5	1			
МЫШЛЕНИЕ И ВНИМАНИЕ								
Понятийный уровень мышления				0–12	0			
Гибкость мышления				0–12	12			
Планирование: применение стратегии «начну с простых»				0–4	3			
Определение стратегии: подряд 1; начал с того, что умел 2; начал с самого простого 3				1, 2, 3	2			
Концентрация внимания – правильные				-27 – +27	1			
СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ								
Стратегии запоминания слов I: механическое повторение 1; категоризация на основе восприятия 2; понятийная категоризация 3				1, 2, 3	1			

Стратегии запоминания слов II: механическое повторение 1; категоризация на основе восприятия 2; понятийная категоризация 3	1, 2, 3	1			
Оценка эффективности стратегии запоминания: механическое повторение	1–5	5			
Оценка эффективности стратегии запоминания: категоризация на основе восприятия	1–5	2			
Оценка эффективности стратегии запоминания: понятийная категоризация	1–5	1			
Определение важной информации в тексте	0–5	3			
Применение эффективной стратегии чтения: использовал 1; не использовал 0	0, 1	0			
Понимание эффективности стратегий чтения	0–8	3			
Желание продолжать решать математическое задание: да 1; нет 0	0, 1	1			
Стремление выполнить задания самостоятельно	0–8	7			
Использование помощи в простых заданиях	0–8	0			
Использование помощи в сложных заданиях	0–2	0			
ПОНИМАНИЕ СВОИХ ДЕЙСТВИЙ И ИХ ЭФФЕКТИВНОСТИ					
Субъективное восприятие своих способностей	0–3	2			
Поиск слова – точность сравнения результатов двух попыток: оценил верно 1; оценил неверно 0	0, 1	0			
Запоминание слов – точность оценки результата I: предположение ученика / реальный результат	0–21 / 0–21	12/12			
Запоминание слов – точность оценки результата II: предположение ученика / реальный результат	0–21 / 0–21	10/13			
Запоминание слов – точность сравнения результатов двух попыток: оценил верно 1; оценил неверно 0	0, 1	0			
Обоснование причины неудачи: внешняя причина 1; старание 2; способности 3; комбинированные причины 4	1, 2, 3, 4	4			
Обоснование причины успеха: внешняя причина 1; старание 2; способности 3; комбинированные причины 4	1, 2, 3, 4	4			

РЕЗУЛЬТАТЫ					
Запоминание слов I	0–21	12			
Запоминание слов II	0–21	13			
Понимание текста	0–5	1			
Вычисление (без использования помощи)	0–12	10			
Поиск слова I, правильные	0–27	17			
Поиск слова II, правильные	0–27	18			
Значение результата:		Может нуждаться в помощи		Средний	Выше среднего

Пример интерпретации результатов ученика:

Убеждения и мотивация

- **Убеждения о приросте способностей.** В задании, оценивающем убеждения о приросте способностей, ученик получил 4 балла и, таким образом, его результат относится к двум группам: «средний» и «выше среднего». Четыре балла – максимальный результат, означающий, что ученик выбрал среди всех вариантов только те, которые соответствуют убеждениям о приросте способностей. Он, в целом, верит, что навыки обучения можно развить, если прилагать усилия и действовать в этом направлении.
- **Заинтересованность.** Результат задания, оценивающего заинтересованность – 0 баллов, таким образом, ученик относится к группе «*может нуждаться в помощи*». Это может означать, что ученик не очень заинтересован в обучении и поэтому не хочет стараться. В то же время вопросы про заинтересованность были связаны с конкретными заданиями (запоминание слов, математическое задание и поиск слова), то есть, на основании этих результатов нельзя утверждать, что ученик вообще не заинтересован в обучении. Однако при выполнении заданий определенного типа ему может быть нужна помощь для повышения заинтересованности.
- **Мотивы обучения.** По мотиву обучения «*не хочу, чтобы ругали*», ученик относится к группе «средний» (1,5 балла). По мотивам «не хочу, чтобы было стыдно», «важно быть лучше других» и «учиться – здорово» ученик относится к группе «*может нуждаться в помощи*», получив за каждый мотив по одному баллу. Таким образом, контролируемая и автономная мотивация ученика, скорее, являются низкими.

Низкая контролируемая мотивация может указывать на то, что ученика не очень мотивируют внешние факторы (например, сравнение с другими). Низкая автономная мотивация и низкая заинтересованность указывают на то, что ученик не получает удовольствия от обучения, а значит, ему нужна поддержка для повышения заинтересованности и автономной мотивации.

Мышление и внимание

- **Понятийный уровень мышления.** За задание, оценивающее уровень понятийного мышления, ученик получил 0 баллов и относится к группе «*может нуждаться в помощи*». Это означает, что, по сравнению с другими учениками, уровень его понятийного мышления скорее низкий. Ученику может быть трудно изучать сложный материал, а также применять стратегии обучения, связанные с категоризацией.
- **Гибкость мышления.** По гибкости мышления ученик относится к группе «*выше среднего*» (12 баллов). Хотя ученик не получил ни одного балла в разделе «*понятийное мышление*», его результат задания на гибкость мышления указывает на умение находить разные решения и способность к дивергентному мышлению, что может стать хорошей предпосылкой для перехода к понятийному мышлению.
- **Планирование: стратегия «начну с простых».** В задании на планирование ученик получил 3 балла и, таким образом, относится к группе «*средний*». В задании на планирование необходимо решать примеры как можно быстрее. Ученик ответил, что его стратегия – начинать с того, что он умеет («**определение стратегии**» – группа 2). Это означает, что при выполнении задания он применил не наилучшую стратегию (решать сначала простые примеры), но все же достаточно эффективную.
- **Концентрация внимания – правильные.** Кроме того, в задании на концентрацию внимания он получил 1 балл – это означает, что в обоих заданиях на внимание он получил похожий результат (выполнил второе задание на внимание на 1 балл лучше, чем первое). В заданиях на внимание нужно было найти одно слово среди других, причем при выполнении второго задания по экрану перемещался отвлекающий объект. Таким образом, несмотря на мешающий объект, ученик смог удерживать свое внимание при выполнении задания. При этом по результатам задания на поиск слова II он относится к группе «*выше среднего*» (результаты -> «поиск слова I и II, правильные» -> 17 и 18 баллов). Можно сделать вывод, что у ученика высокий уровень концентрации внимания.

Стратегии обучения и их применение

- **Стратегии запоминания слов I и II.** Оба раза ученик ответил, что в задании на запоминание слов он применял стратегию механического повторения, то есть,

учил слова, несколько раз читая и/или повторяя их. Эта стратегия не самая эффективная, однако она широко распространена среди учеников его возрастной группы (в первый раз так же ответили 82,2% учеников соответствующих классов). Задания на запоминание слов I и II находились в начале и конце теста на учебную компетенцию. В перерыве между ними учащиеся делали задание, в котором нужно было прочесть текст о том, как быстрее всего запоминать слова. В этом тексте пояснялось, что категоризация является более эффективным способом запоминания, чем механическое повторение. Однако и во второй раз ученик применил для запоминания слов механическое повторение (во второй раз так же ответили 45,1% учеников соответствующих классов). По результатам выполнения обоих заданий ученик попал в группу «средний» (см. результаты -> запоминание слов I и II).

- **Оценка эффективности стратегий запоминания.** Механическое повторение ученик оценил, как очень эффективную стратегию (пять баллов из пяти), а категоризацию на основе восприятия (2 балла) и смысловую категоризацию (1 балл) – как скорее неэффективные стратегии. Ответы ученика указывают на то, что он может предпочитать заучивать изучаемый материал наизусть, что, в свою очередь, может мешать пониманию материала. Механическое повторение подходит для краткосрочного запоминания, а понятийная категоризация помогает запомнить материал на более длительный срок и увязывать части изучаемого материала между собой. Несмотря на это ученик получил 12-13 баллов в задании на запоминание слов и относится к группе «средний». То есть, он достаточно хорошо умеет использовать механическое повторение, однако ему нужна помощь для освоения и применения более эффективных стратегий.
- **Определение важной информации в тексте.** Ученик получил 3 балла за определение важной информации и попал в группу «средний». Результат указывает на то, что ученик имеет средний уровень понимания смысла рассматриваемого текста. Тем не менее, по результату задания на понимание текста он относился к группе «*может нуждаться в помощи*» (результаты -> понимание текста, 1 балл). Результаты заданий на определение важной информации и понимание текста связаны с текстом, который был дважды показан ученикам. Задание на определение важной информации дети выполняли уже после выполнения задания на понимание текста, т. е., когда они уже ответили на вопросы по тексту. Возможно, ученик прочел текст более внимательно только тогда, когда нужно было отметить важные предложения.
- **Применение эффективной стратегии чтения и понимание эффективности стратегий чтения.** Результаты показали, что ученик не применял для чтения текста эффективную стратегию чтения (0 баллов), и по знанию эффективных стратегий он также относится к группе «*может нуждаться в помощи*» (3 балла).

Хотя по результату задания на определение важной информации ученик относится к группе «средний», результаты заданий на понимание текста и стратегии чтения все же демонстрируют, что ученику нужна помощь в освоении более эффективных стратегий чтения.

- **Желание продолжать решать математическое задание.** Ученик мог выбрать, хочет ли он продолжить решать математическое задание после того, как его прервали. Он ответил утвердительно, как и большинство (93,8%) учеников соответствующих классов.
- **Стремление выполнить задание самостоятельно и использование помощи.** При дальнейшем выполнении математического задания его результат «стремление выполнить задание самостоятельно» составил 7 баллов и, таким образом, относится к группе «средний». Кроме того, на основании балла «вычисление» ученик относится к группе *«выше среднего»* (см. результаты -> вычисление (без использования помощи)). Результат «стремление выполнить задание самостоятельно» показывает, сколько заданий ученик выполнил, не используя помощь (при нажатии кнопки «Помощь» можно было увидеть ответ). Таким образом, ученик выполнил почти все задания сам и большинство из них – правильно. Кнопкой «Помощь» он не воспользовался даже при решении сложных заданий, но поскольку его балл за математическое задание был высоким, можно предположить, что ему не нужна была помощь при решении примеров.

Понимание своих действий и их эффективности

- **Субъективное восприятие своих способностей.** В заданиях на субъективное восприятие своих способностей ученик получил 2 балла и, таким образом, относится к группе *«выше среднего»*. Вопросы о субъективном восприятии способностей, как и вопросы о заинтересованности, задавались в связи с конкретными заданиями (запоминание слов, математическое задание и поиск слова). Его результат указывает на то, что ученик достаточно высоко оценивает свое умение выполнять задания.
- **Поиск слова – точность сравнения результатов двух попыток.** В этом задании ученик оценил свои результаты неверно (в задании на поиск слова нужно было предположить, когда он выполнил его лучше – в первый или второй раз, причем во второй раз по экрану двигался отвлекающий объект). В соответствующих классах неверно оценили свои результаты 57,2% учеников. По результатам (концентрация внимания -> правильные) видно, что ученик выполнил второе задание лучше (на одно слово), то есть, он ответил, что выполнил лучше первое (более простое) задание или оба задания одинаково хорошо. Разница между результатами все же достаточно небольшая, и если ученик ответил, что он выполнил оба задания одинаково хорошо, то он ответил достаточно адекватно.

- **Запоминание слов – точность оценки результата.** Ученик отвечал на вопрос о том, сколько, по его мнению, слов он запомнил в задании на запоминание слов I и II. Результат ученика в первом задании составил 10/10, а во втором – 10/13. Таким образом он точно определил количество слов, которое запомнил в первом задании. Он думал, что запомнил 10 слов во втором задании, но в действительности правильно отметил 13 слов. Таким образом, он недооценил себя.
- **Запоминание слов – точность сравнения результатов двух попыток.** Ученик получил результат 0 баллов, т. е. оценил свои результаты неточно (в соответствующих классах неточно оценили свои результаты 27,7% детей). Поскольку ученик во второй раз запомнил больше слов, он мог ответить, что запомнил больше слов в первый раз, или что в обоих заданиях он запомнил одинаковое количество слов. Оценивая, сколько слов он запомнил в обоих заданиях, он, вероятно, решил, что запомнил одинаковое количество слов (по десять слов в обоих заданиях)
- **Обоснование причин успехов и неудач.** Свои неудачу (задание не было закончено) и успех (задание было выполнено хорошо) ученик обосновал причинами разного типа (группа 4), то есть, на основании его ответов невозможно определить, к какому типу причин он склоняется.

Резюме: Результаты ученика в заданиях на убеждения о приросте способностей и субъективное восприятие своих способностей были *выше среднего*, и по результатам задания «стремление выполнить задание самостоятельно» ученик также относится к группе «средний». Результаты разделов «мотивы обучения» и «заинтересованность» показали, что ученику может быть нужна помощь в этих областях. Таким образом, ученик считает, что в учебе есть смысл, и достаточно уверен в своих навыках, а также готов стараться при выполнении некоторых заданий (например, математическое задание), однако результаты показывают, что он оценивает собственную заинтересованность и мотивацию к обучению как низкую. Результаты заданий на навыки мышления, понимание текста и стратегии обучения показывают, что у ученика могут возникать трудности при выполнении сложных заданий, и ему нужна поддержка при развитии навыков мышления и освоении более эффективных стратегий обучения. Освоение более эффективных стратегий обучения также может помочь повысить заинтересованность и мотивацию.

3.1.6.3. Образец бланка обратной связи теста на компетенцию обучения и самоопределения всего класса

Школа: Название школы	Класс: 6.х	Количество учеников, заполнивших тест: 15	Дата: 14.05.2018				
В таблице представлено количество учеников в каждой группе.	Группа						
	Низкий результат	Средний результат	Высокий результат	1	2	3	4
УБЕЖДЕНИЯ И МОТИВАЦИЯ							
Убеждения о приросте способностей	7	5	3				
Заинтересованность	6	4	5				
Мотивы обучения: не хочу, чтобы ругали	4	8	3				
Мотивы обучения: не хочу, чтобы было стыдно	3	8	4				
Мотивы обучения: важно быть лучше других	5	7	3				
Мотивы обучения: учиться – здорово	4	4	7				
МЫШЛЕНИЕ И ВНИМАНИЕ							
Понятийный уровень мышления	8	4	2				
Гибкость мышления	6	7	2				
Планирование: применение стратегии «начну с простых»	4	8	3				
Определение стратегии: подряд 1; начал с того, что умел 2, начал с самого простого 3				5	5	5	
Концентрация внимания – правильные	2	7	6				
СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ							
Стратегии запоминания слов I: механическое повторение 1; категоризация на основе восприятия 2; понятийная категоризация 3				10	3	2	
Стратегии запоминания слов II: механическое повторение 1; категоризация на основе восприятия 2; понятийная категоризация 3				7	4	4	
Оценка эффективности стратегии запоминания: механическое повторение	9	4					

Оценка эффективности стратегии запоминания: категоризация на основе восприятия	4	5	6				
Оценка эффективности стратегии запоминания: понятийная категоризация	3	10	2				
Определение важной информации в тексте	5	8	2				
Применение эффективной стратегии чтения: использовал 1; не использовал 0				7			
Понимание эффективности стратегий чтения	5	6	4				
Желание продолжать решать математическое задание: да 1; нет 0				13			
Стремление выполнить задания самостоятельно	3	10	2				
Использование помощи в простых заданиях: использовал (1–8 раз) 1				3			
Использование помощи в сложных заданиях: использовал (1–2 раза) 1				12			
ПОНИМАНИЕ СВОИХ ДЕЙСТВИЙ И ИХ ЭФФЕКТИВНОСТИ							
Субъективное восприятие своих способностей	4	8	3				
Поиск слова – точность сравнения результатов двух попыток: оценил верно 1				7			
Запоминание слов – точность оценки результата I: недооценил (оценка ученика < реальный результат) 1; переоценил (оценка ученика > реальный результат) 2; точная оценка (оценка ученика = реальный результат) 3				6	5	4	
Запоминание слов – точность оценки результата II: недооценил (оценка ученика < реальный результат) 1; переоценил (оценка ученика > реальный результат) 2; точная оценка (оценка ученика = реальный результат) 3				5	6	4	
Запоминание слов – точность сравнения результатов двух попыток: оценил верно 1				6			
Обоснование причины неудачи: внешняя причина 1; старание 2; способности 3; смешанная группа 4				5	2	1	7
Обоснование причины успеха: внешняя причина 1; старание 2; способности 3; смешанная группа 4				7	1	2	5

РЕЗУЛЬТАТЫ									
Запоминание слов I	3	10	2						
Запоминание слов II	2	10	3						
Понимание текста	4	9	2						
Вычисление (без использования помощи)	1	12	2						
Поиск слова I, правильные	2	10	3						
Поиск слова II, правильные	1	13	1						
Значение результата:		Может нуждаться в помощи		Средний		Выше среднего			

3.2. Бланк обратной связи теста на компетенцию общения и самоопределения. Описания показателей

3.2.1. Убеждения, знания и навыки

Убеждения о простоте способностей. Полученный результат показывает, насколько ученик склонен считать, что способности и качество отношений можно развивать с помощью приложенных усилий и действий. Чем выше его балл, тем больше ученик верит в то, что способности можно развивать, а важные аспекты социальных ситуаций – менять. Прежде всего, важно обратить внимание на учеников, получивших низкий балл (группа «*может нуждаться в помощи*») – они могут не стараться при обучении, потому что считают старательность признаком слабости, или же не обращаться за помощью в социальных ситуациях, поскольку не верят, что отрицательные модели поведения можно изменить.

Распознавание выражений лиц. Результат показывает, что ученик умеет распознавать шесть основных эмоций по выражению лиц, как ровесников, так и взрослых людей. Высокий балл указывает на то, что ученики обладают хорошими навыками распознавания выражений лиц и соответствующих эмоций. Низкий балл (группа «*может нуждаться в помощи*») означает, что ученику сложнее распознавать выражения лица и связанные с ними эмоции. Важно обращать внимание на учеников, чей результат относится к группе «*может нуждаться в помощи*».

Лексическая компетенция: знание значения слов. Результат задания показывает, насколько хорошо ученик знает значения слов, обозначающих эмоции, личностные качества или аспекты общения между людьми. Высокий балл означает, что ученик хорошо знает значения таких слов. Важно обращать внимание на учеников, получивших низкий балл (группа «*может нуждаться в помощи*»). Достаточно ограниченный словарный запас может мешать им в общении (и обучении).

Социолингвистическая компетенция: выбор коммуникативных реплик. На бланке обратной связи приводится три результата выбора коммуникативных реплик. Балл за выбор **подходящих** реплик показывает, сколько ученик выбрал реплик, подходящих как по содержанию, так и по форме высказывания. Чем выше балл ученика, тем лучше его социолингвистические знания – тем лучше ученик знает, как достичь цели, используя подходящие формы высказывания. Балл за выбор реплик **неподходящего содержания** показывает, сколько ученик выбрал реплик

неподходящего содержания (но подходящих по форме высказывания). Чем выше балл ученика (ученик относится к группе «*может нуждаться в помощи*»), тем больше ошибок он сделал при выборе подходящих по содержанию реплик, которые помогли бы ему в данной ситуации достичь поставленной цели. Балл за выбор коммуникативных реплик с **неподходящей формой высказывания** показывает, сколько реплик с неподходящей формой высказывания (но с подходящим содержанием) выбрал ученик (например, неуместное обращение или ошибка при соблюдении правил вежливости). Чем выше балл ученика (ученик относится к группе «*может нуждаться в помощи*»), тем больше ошибок он сделал при выборе подходящих по содержанию реплик, которые помогли бы ему в данной ситуации достичь поставленной цели. Ученик, получивший такой результат, может сталкиваться с трудностями при вербальной коммуникации. При интерпретации результатов необходимо рассматривать все **три балла в совокупности**. Чем больше количество подходящих вариантов и меньше количество неподходящих, тем выше уровень социолингвистических знаний ученика. Важно обращать внимание на детей, которые получили низкий результат за выбор подходящих реплик и при этом высокий результат за выбор реплик с неподходящим содержанием и не подходящей формой высказывания. У этих учеников недостаточный уровень социолингвистических знаний, из-за чего они могут сталкиваться с трудностями при общении с ровесниками и взрослыми.

3.2.2. Умение замечать и интерпретировать информацию

Умение замечать информацию. На бланке обратной связи приведен балл правильных ответов по этому показателю, который указывает на то, насколько хорошо ребенок умеет замечать информацию. Он показывает, насколько точно ребенок заметил и запомнил информацию из видео, на котором была показана коммуникативная ситуация. Чем выше оценка ученика, тем правильнее он смог определить, какие факты, представленные в вариантах ответов, действительно были на видео, а какие – нет. Низкий балл может указывать на проблемы с вниманием и/или сложности с отделением важной информации от неважной и/или ее запоминанием и вспоминанием.

Адаптивный способ интерпретировать информацию. Результат по этому показателю на бланке обратной связи указывает на то, насколько конструктивно ученик умеет интерпретировать информацию. Он показывает, насколько ученик интерпретирует полученную в коммуникативной ситуации информацию

конструктивным, способствующим общению образом, и насколько он избегает неконструктивных интерпретаций. Чем выше балл ученика, тем вероятнее, что он будет интерпретировать ситуации общения конструктивно, т. е. способом, поддерживающим дальнейшее общение и адаптивность. Очень низкий балл (группа «*может нуждаться в помощи*») может указывать на ошибки, сделанные учеником при интерпретации информации, а также на необходимость подробнее изучить его интерпретации и обратить его внимание на возможность использования более конструктивных вариантов объяснения происходящего.

3.2.3. Планирование и выбор действий

Стратегии регуляции отрицательных эмоций. Балл за задания на выбор адаптивных стратегий регуляции эмоций на бланке обратной связи указывает на умение ученика справляться с отрицательными эмоциями. Он показывает, насколько ребенок, испытывающий отрицательную эмоцию, отдает предпочтение стратегиям, поддерживающим общение и адаптацию в целом и избегает неадаптивных стратегий. Ученики с более высоким баллом при возникновении отрицательных эмоций с большей вероятностью будут использовать конструктивные стратегии регуляции эмоций, поддерживающие общение. Ученикам с более низким баллом (группа «*может нуждаться в помощи*») может быть сложнее справиться с отрицательными эмоциями.

Планирование действий. На бланке обратной связи приводится два результата планирования действий. Балл «**подходящие действия**» показывает, сколько ученик выбрал подходящих способов реагирования. Чем выше балл ученика, тем лучше он знает, какие действия в этой ситуации подходят и соответствуют нормам поведения. Низкий балл может указывать на необходимость обучать ребенка действиям, соответствующим нормам поведения, а также учить применять такие действия. Результат «**неподходящие действия**» показывает, сколько ученик выбирал неподходящих, неконструктивных способов реагирования. Чем выше балл ученика (группа «*может нуждаться в помощи*»), тем хуже он умеет выбирать поведение, соответствующее ситуации, цели и нормам поведения. К числу неподходящих способов реагирования относятся также пассивность и отстраненность, которые не позволяют достигнуть поставленной цели. Необходимо подробнее изучить, почему ученик выбирает неподходящие способы реагирования. Причиной может быть, например, неумение выбирать (*может нуждаться в помощи при выборе*), неуверенность в том, что он справится с более подходящими способами реагирования (*может нуждаться в подбадривании или указаниях*) либо выбор агрессивной реакции

или отстраненности в сложных коммуникативных ситуациях. При **интерпретации результатов необходимо рассматривать в совокупности балл за выбор подходящих и неподходящих реакций**: чем больше ученик выбрал подходящих способов реагирования и чем меньше неподходящих или пассивных, тем более успешно он может планировать свои действия в ситуации общения. Важно помнить, в заданиях на планирование действий оценивается сразу несколько аспектов процесса общения (замечание и интерпретация информации, богатство поведенческого репертуара в памяти и т. п.), то есть, результаты теста на компетенцию общения следует рассматривать и анализировать в совокупности.

Планирование коммуникативной реплики. На бланке обратной связи приводится два результата задания на планирование коммуникативной реплики. Балл за выбор **подходящих реплик** показывает, сколько ученик выбрал проактивных реплик, подходящих как по содержанию, так и по форме выражения. Чем выше балл ученика, тем лучше его социолингвистические знания – тем лучше ученик умеет достичь цели общения, используя подходящие формы высказывания. Балл за выбор **неподходящих реплик** показывает, сколько ученик выбрал реплик, неподходящих как по содержанию, так и по форме выражения, в т. ч. пассивное реагирование – молчание. Чем выше результат ученика (группа «*может нуждаться в помощи*»), тем ниже уровень его социолингвистических знаний, и тем больше он нуждается в помощи при освоении этих знаний и выборе подходящих реплик. При **интерпретации результатов следует рассматривать в совокупности результаты выбора как подходящих, так и неподходящих реплик**: чем больше количество выбранных учеником подходящих реплик и чем меньше количество неподходящих, тем выше уровень социолингвистических знаний ученика. Стоит подчеркнуть, что задания, в которых оцениваются социолингвистические знания, позволяют оценить сразу несколько аспектов процесса общения (здесь играет роль выбор лексики, замечание и интерпретация информации и т. п.) и, таким образом, результаты теста на компетенцию общения следует рассматривать и анализировать в совокупности.

3.2.4. Понимание своих действий и их эффективности

Оценка последствий. Оценка последствий выбранного действия выражается в том, как ученик оценил, помогло ли показанное на видео поведение достичь цели и было ли оно подходящим для этой ситуации. Балл за задание на оценку последствий показывает, насколько адекватно ученик соотносит выбранные действия с их возможными последствиями и оценивает уместность поведения, учитывая ситуацию

общения и социальные нормы поведения. Чем выше балл, тем точнее ученик умеет оценивать возможную взаимосвязь между действиями и их результатами, а также уместность такого поведения в данной ситуации. Низкий балл может указывать на трудности с определением причинно-следственных связей, а также пониманием социальных норм. Ученик *может нуждаться в помощи*.

Субъективное восприятие своих способностей. Оценка учеником своей способности выполнять задание рассматривается в контексте двух заданий.

Субъективное восприятие своих способностей при распознавании выражений лиц: ученик оценивает свой результат только что выполненного задания («хуже, чем другие», «так же, как другие» или «лучше, чем другие»). Для подробной интерпретации результата **следует сравнить этот результат с результатом выполненного учеником задания на распознавание выражений лиц**. Если субъективное восприятие своих способностей соответствует результату выполненного задания (например, ребенок ответил, что справился с заданием лучше, чем другие, и его результат выполнения задания на распознавание выражений лиц действительно был в группе «*выше среднего*»), его субъективное восприятие своих способностей можно считать адекватным. Если результат выполненного учеником задания был ниже среднего, а он считает, что выполнил задание так же, как другие или лучше, чем другие, то ученик может себя переоценивать. Если же результат выполненного учеником задания на распознавание выражений лица «выше среднего», но сам ребенок оценил свой результат «так же, как другие» или даже «хуже, чем другие», ученик может недооценивать свои способности.

Субъективное восприятие своих способностей в контексте задания на знание значения слов: ученик оценивает свой результат только что выполненного задания как «хуже, чем у других», «так же, как у других» или «лучше, чем у других». Для подробной интерпретации результата **следует сравнить этот результат с результатом выполненного учеником задания на знание значений слов**. Если субъективное восприятие учеником своих способностей соответствует результату задания (например, ребенок ответил, что справился с заданием лучше, чем другие, и его результат выполнения задания на знание значения слов был действительно «*выше среднего*»), его субъективное восприятие своих способностей можно считать адекватным. Если результат выполненного учеником задания был «ниже среднего», а он считает, что выполнил задание так же, как другие или даже лучше, чем другие, то ученик может себя переоценивать. Если же результат выполненного учеником задания на знание значений слов «выше среднего», но сам ребенок оценил свой результат «так же, как другие» или даже «хуже, чем другие», ученик может недооценивать свои способности.

Результаты обоих заданий на субъективное восприятие своих способностей следует также рассматривать вместе – воспринимает ли ученик свои способности при выполнении обоих заданий одинаково

или по-разному. Если есть различия в восприятии, следует подумать, чем они могут быть вызваны.

3.2.5. Примеры бланка обратной связи

3.2.5.1. Образец заполненного бланка обратной связи теста на компетенцию общения и самоопределения

Имя ученика	Дима Фролов					Группа		
Школа	Городская начальная школа	Класс		2.а	Результат	Низкий результат	Средний результат	Высокий результат
Дата тестирования	14.03.2017	Время, затраченное на выполнение теста	45 мин	Тест мин.-макс.				
УБЕЖДЕНИЯ, ЗНАНИЯ И НАВЫКИ								
Убеждения о приросте способностей				0–4	2			
Распознавание выражений лиц				0–12	9			
Лексическая компетенция: знание значения слов				0–30	16			
Социолингвистическая компетенция: выбор коммуникативных реплик								
Подходящие коммуникативные реплики				0–6	5			
Неподходящая форма высказывания				0–6	3			
Неподходящее содержание высказывания				0–6	3			
ПРОЦЕСС ОБЩЕНИЯ								
УМЕНИЕ ЗАМЕЧАТЬ И ИНТЕРПРЕТИРОВАТЬ ИНФОРМАЦИЮ								
Умение замечать информацию				0–8	5			
Адаптивный способ интерпретировать информацию				0–8	7			
ПЛАНИРОВАНИЕ И ВЫБОР ДЕЙСТВИЙ								
Стратегии регуляции отрицательных эмоций				0–4	2			

Планирование действий					
Подходящие действия	0–2	1			
Неподходящие действия	0–4	1			
Планирование коммуникативной реплики					
Подходящие реплики	0–4	4			
Неподходящие реплики	0–6	0			
ПОНИМАНИЕ СВОИХ ДЕЙСТВИЙ И ИХ ЭФФЕКТИВНОСТИ					
Оценка последствий	0–4	3			
Субъективное восприятие своих способностей					
Субъективное восприятие своих способностей: задание на распознавание выражений лиц хуже, чем другие 1 так же, как другие 2 лучше, чем другие 3	1, 2, 3	2			
Субъективное восприятие своих способностей: задание на знание значения слов хуже, чем другие 1 так же, как другие 2 лучше, чем другие 3	1, 2, 3	3			
Значение результата:		Может нуждаться в помощи		Средний	
					Выше среднего

Пример интерпретации результатов ученика:

Убеждения, знания и навыки

- Убеждения о приросте способностей.** Результат показывает, насколько ученик склонен считать, что способности и качество отношений можно развивать с помощью приложенных усилий и действий. За задание на убеждения о приросте способностей, ученик получил 2 балла и относится к группе «низкий результат». Ученик, относящийся к группе «низкий результат», может считать, что старания не помогут ему улучшить результат, кроме того, он может считать старательность признаком слабости. Это может проявляться и в социальных

ситуациях, в которых ученик может не обращаться за помощью и не стремиться поменять свое поведение, поскольку считает, что негативные модели поведения невозможно изменить.

- **Распознавание выражений лиц.** В задании на распознавание выражений лиц ученик получил 9 баллов и вошел в группу «средний». Как правило, ученик распознает эмоции по выражению лиц, но иногда у него могут возникнуть сложности в ситуации общения.
- **Лексическая компетенция: знание значения слов.** В задании ученик получил 16 баллов и попал в группу «средний». Его уровень знаний значения слов находится на том же уровне, что и учеников соответствующих классов. Маловероятно, что у него возникнут трудности из-за недостаточного словарного запаса.
- **Социолингвистическая компетенция: выбор коммуникативных реплик.** Балл за выбор **подходящих** реплик показывает, сколько ученик выбрал реплик, подходящих как по содержанию, так и по форме высказывания. Результат ученика – 5 баллов, на основании чего ученик относится к группе *«может нуждаться в помощи»* и его запас общих социолингвистических знаний ограничен. У ученика может быть недостаточно знаний о том, как достичь цели общения, используя подходящую форму выражения. Балл за выбор реплик **неподходящего содержания** показывает, сколько ученик выбрал реплик неподходящего содержания (но подходящих по форме высказывания). Результат ученика составил 3 балла, поэтому ученик входит в группу «средний», что в контексте этого задания означает, что ученик немного ошибся при выборе коммуникативной реплики подходящего содержания с учетом цели общения, и есть причины полагать, что он может в принципе достаточно хорошо справляться с ситуациями. Балл за выбор коммуникативных реплик с неподходящей формой высказывания показывает, сколько реплик с неподходящей формой высказывания (но с подходящим содержанием) выбрал ученик (например, неуместное обращение или ошибка при соблюдении правил вежливости). Результат ученика составил 3 балла, что означает, что ученик относится к группе «средний». Результат означает, что при выборе формы высказывания ученик допустил ошибку среднего уровня (с учетом цели общения), и поэтому можно полагать, что, как правило, он не испытывает трудностей при общении или вербальном выражении, однако иногда у него все же случаются проблемы.

Умение замечать и интерпретировать информацию

- **Умение замечать информацию.** На бланке обратной связи приведен балл правильных ответов по этому показателю, который говорит о том, насколько хорошо ребёнок умеет замечать информацию. Он показывает, насколько точно

ребенок заметил и запомнил информацию из видео, на котором была показана коммуникативная ситуация. Результат ученика составил 5 баллов, что означает, что он относится к группе *«может нуждаться в помощи»*. Ученикам с низким баллом может быть трудно удерживать внимание, отделять важную информацию от неважной и/или запоминать и вспоминать ее.

- **Адаптивный способ интерпретировать информацию.** Результат ученика составляет 7 баллов, и относится к группе *«выше среднего»*. Чем выше балл ученика, тем вероятнее он будет интерпретировать ситуации общения конструктивно, т. е. способом, поддерживающим дальнейшее общение и адаптивность.

Планирование и выбор действий

- **Стратегии регуляции отрицательных эмоций.** За задание ученик получил 2 балла и попал в группу *«может нуждаться в помощи»*. Это означает, что ученику может быть трудно справляться с отрицательными эмоциями. Следует понаблюдать и узнать подробнее, в какой помощи он нуждается.
- **Планирование действий.** На бланке обратной связи приводится два результата планирования действий. Балл **«подходящие действия»** показывает, сколько ученик выбрал подходящих способов реагирования. Результат ученика (1 балл) относится к группе «низкий результат», что означает, что он может нуждаться в помощи и плохо умеет выбирать поведение, соответствующее нормам. Следует понаблюдать, нужно ли учить ученика подходящим способам реагирования и/или помогать ему выбирать, как себя вести. Результат **«неподходящие действия»** показывает, сколько ученик выбирал неподходящих, неконструктивных способов реагирования. Чем выше балл ученика, тем хуже ученик умеет выбирать поведение, соответствующее ситуации, цели и действующим нормам поведения. К числу неподходящих способов реагирования относятся также пассивность и отстраненность, которые не позволяют достигнуть поставленной цели. Результат ученика (1 балл) показывает, что он относится к группам *«выше среднего»* или *«средний»*. Это означает, что ученик не склонен выбирать неподходящие способы реагирования. Если сравнить этот результат с предыдущим, мы увидим, что ученик, вероятно, все же достаточно хорошо умеет учитывать специфику ситуации и нормы поведения.
- **Планирование коммуникативной реплики.** Ученик получил 4 балла и относится к группе «средний» или «высокий результат». Можно сделать вывод, что уровень социолингвистических знаний ученика – *«выше среднего»*, то есть, он знает, как достичь цели общения с помощью реплик с подходящей формой высказывания. Балл за выбор неподходящих реплик показывает, сколько ученик выбрал реплик, неподходящих как по содержанию, так и по форме выражения, в

т. ч. пассивное реагирование – молчание. Ученик получил 0 баллов и относится к числу учеников, которые на уровне «*выше среднего*» умеют избегать употребления неподходящих реплик. Это означает, что, вероятно, ученик справляется с выбором подходящих реплик в ситуации общения, однако ему стоит обращать внимание на похожие показатели и в реальных жизненных ситуациях.

Понимание своих действий и их эффективности

- **Оценка последствий.** Результат ученика (3 балла) означает, что он относится к группе «*высокий результат*». Чем выше балл, тем точнее ученик умеет оценивать возможную взаимосвязь между действиями и их результатами, а также уместность такого поведения в данной ситуации.
- **Субъективное восприятие своих способностей.** Ученик оценил свой результат выполнения задания на распознавание выражений лиц «так же, как другие» (результат 2). Для подробной интерпретации результата следует сравнить этот результат с результатом выполненного учеником задания на распознавание выражений лиц. Результат теста показал, что результат выполненного учеником задания в действительности относился к группе «*средний*». Таким образом, ученик адекватно оценил свой результат. Субъективное восприятие своих способностей в задании на знание значения слов: ученик оценил свой результат «лучше, чем у других» (результат 3). Для подробной интерпретации результата следует сравнить этот результат с результатом выполненного учеником задания на знание значений слов. Результат теста показывает, что ученик считает, что его навыки лучше, чем у других, а на самом деле он относится к группе «*средний*» – ребенок может переоценивать себя.

3.2.5.2. Образец заполненного бланка обратной связи теста на компетенцию общения и самоопределения ученика шестого класса

Имя ученика		Михаил Егоров				Группа			
Школа	Городская основная школа		Класс	6.а	Тест мин.- макс.	Результат	Низкий результат	Средний результат	Высокий результат
Дата тестирования	12.05.2018	Время, затраченно е на выполнени е теста	45 мин.						
УБЕЖДЕНИЯ, ЗНАНИЯ И НАВЫКИ									
Убеждения о приросте способностей					0–4	2			
Распознавание эмоций					0–12	9			
Лексическая компетенция: знание значения слов					0–100	33			
Социолингвистическая компетенция: выбор коммуникативных реплик									
Подходящие реплики					0–12	12			
Неподходящая форма высказывания					0–12	2			
Неподходящее содержание высказывания					0–12	8			
ПРОЦЕСС ОБЩЕНИЯ									
УМЕНИЕ ЗАМЕЧАТЬ И ИНТЕРПРЕТИРОВАТЬ ИНФОРМАЦИЮ									
Умение замечать информацию					0–24	22			
Адаптивный способ интерпретировать информацию					0–24	22			
ПЛАНИРОВАНИЕ И ВЫБОР ДЕЙСТВИЙ									
Стратегии регуляции отрицательных эмоций					0–14	10			
Планирование действий									
Подходящие действия					0–8	8			
Неподходящие действия					0–16	4			
Планирование коммуникативной реплики									
Подходящие реплики					0–12	12			
Неподходящие реплики					0–16	1			

ПОНИМАНИЕ СВОИХ ДЕЙСТВИЙ И ИХ ЭФФЕКТИВНОСТИ					
Оценка последствий	0–8	6			
Субъективное восприятие своих способностей					
Субъективное восприятие своих способностей: задание на распознавание выражений лиц <i>хуже, чем другие 1</i> так же, как другие 2 лучше, чем другие 3	1, 2, 3	2			
Субъективное восприятие своих способностей: задание на знание значения слов <i>хуже, чем другие 1</i> так же, как другие 2 лучше, чем другие 3	1, 2, 3	2			
Значение результата:		Может нуждаться в помощи		Средний	Выше среднего

Пример интерпретации результатов ученика:

Убеждения, знания и навыки

- **Убеждения о приросте способностей.** За задание на убеждения о приросте способностей ученик получил 2 балла, что соответствует группе «низкий результат». Ученик, относящийся к группе «*низкий результат*», может считать, что старания не помогут ему улучшить результат, кроме того, он может считать старательность признаком слабости. Это может проявляться и в социальных ситуациях, в которых ученик может не обращаться за помощью и не стремиться поменять свое поведение, поскольку считает, что отрицательные модели поведения невозможно изменить.
- **Распознавание выражений лиц.** В задании на распознавание выражений лиц ученик получил 9 баллов и вошел в группу «*может нуждаться в помощи*». Таким образом, ученику может быть трудно распознавать определенные эмоции по выражениям лиц, и это может влиять и на его поведение в социальных ситуациях (например, выбор уместных реакций на поведение других людей).

- **Лексическая компетенция: знание значения слов** Результат задания показывает, насколько хорошо ученик знает значения слов, связанных с эмоциями, личностными качествами или общением. Результат ученика – 33, и он относится к группе «*может нуждаться в помощи*». У учеников, относящихся к группе «низкий результат», могут возникать проблемы при общении из-за довольно ограниченного словарного запаса.
- **Социолингвистическая компетенция: выбор коммуникативных реплик.** Балл за выбор подходящих реплик показывает, сколько ученик выбрал реплик, подходящих как по содержанию, так и по форме высказывания. Результат ученика – 12, он относится к группе «высокий результат», и у него высокий уровень общих социолингвистических знаний (ученик знает, как достичь цели общения, используя реплики с подходящей формой высказывания). Балл за выбор реплик неподходящего содержания показывает, сколько ученик выбрал реплик неподходящего содержания (но подходящих по форме высказывания). Результат ученика составил 3 балла, поэтому ученик относится к группе «низкий результат», что в контексте этого задания означает, что ученик мало ошибался в выборе коммуникативной реплики с учетом цели общения, и есть причины полагать, что он умеет хорошо справляться с ситуациями. Балл за выбор коммуникативных реплик с неподходящей формой высказывания показывает, сколько реплик с неподходящей формой высказывания (но с подходящим содержанием) выбрал ученик (например, неуместное обращение или ошибка при соблюдении правил вежливости). Результат ученика составил 8 баллов – на основании чего он относится к группе «может нуждаться в помощи». Результат означает, что при выборе формы высказывания количество ошибок ученика было выше среднего (в контексте цели общения), и у него могут возникать затруднения при вербальной коммуникации.

Умение замечать и интерпретировать информацию

- **Умение замечать информацию.** Результат ученика составил 22 балла, и он относится к группе «средний». Ученики с более высоким баллом умеют правильнее определять, какие факты, представленные в вариантах ответа, действительно были на видео, а какие – нет. Ученикам с низким баллом может быть трудно удерживать внимание, отделять важную информацию от неважной и/или запоминать и вспоминать ее.
- **Адаптивный способ интерпретировать информацию.** Результат ученика составляет 22 балла, и он относится к группе «средний». Чем выше балл ученика, тем вероятнее он будет интерпретировать ситуации общения конструктивно, т. е. способом, поддерживающим дальнейшее общение и адаптивность. Очень низкий балл может указывать на ошибки, допущенные учеником при

интерпретации информации, а также на необходимость подробнее изучить его интерпретации и обратить его внимание на возможность использования более конструктивных вариантов объяснения происходящего.

Планирование и выбор действий

- **Стратегии регуляции отрицательных эмоций** Ученик получил за задание 10 баллов и попал в группу «средний». Ученики с более высоким результатом в этом задании с большой вероятностью при возникновении отрицательной эмоции будут применять конструктивные стратегии регуляции эмоций, поддерживающие общение, а ученикам с низким результатом может быть трудно справляться с отрицательными эмоциями.
- **Планирование действий.** Балл «подходящие действия» показывает, сколько ученик выбрал подходящих способов реагирования. На основании результата ученик попал в группу «выше среднего». Ученики с более высоким баллом лучше знают, какие способы реагирования уместны в ситуации и соответствуют нормам поведения. Результат «неподходящие действия» показывает, сколько ученик выбирал неподходящих, неконструктивных способов реагирования. Результат ученика (4 балла) показывает, что он относится к группе «*выше среднего*». Необходимо подробнее изучить, почему ученик выбирает неподходящие действия. Причиной может быть, например, неумение выбирать (*может нуждаться в помощи при выборе*), неуверенность в том, что он справится с применением более подходящих способов реагирования (*может нуждаться в подбадривании или указаниях*) и выбор агрессивной реакции или отстраненности в сложных коммуникативных ситуациях.
- **Планирование коммуникативной реплики.** Балл за выбор подходящих реплик показывает, сколько ученик выбрал проактивных реплик, подходящих как по содержанию, так и по форме выражения. Ученик получил 12 баллов и попал в группу «выше среднего». Можно сделать вывод, что у него хороший уровень социолингвистических знаний, т. е. ученик знает, как достичь цели общения, используя реплики с подходящей формой высказывания. Балл за выбор неподходящих реплик показывает, сколько ученик выбрал реплик, неподходящих как по содержанию, так и по форме выражения, в т. ч. пассивное реагирование – молчание. Результат ученика – 1 балл, и на основании своего низкого результата он относится к группе «*выше среднего*». Это означает, что, вероятно, ученик справляется с выбором подходящих реплик в ситуации общения, однако ему стоит обращать внимание на похожие показатели и в реальных жизненных ситуациях.

Понимание своих действий и их эффективности

- **Оценка последствий.** Результат ученика (6 баллов) означает, что он относится к группе «средний». Чем выше балл, тем точнее ученик умеет оценивать возможную взаимосвязь между действиями и их результатами, а также уместность такого поведения в данной ситуации. Низкий балл может указывать на трудности с определением причинно-следственных связей, а также пониманием социальных норм.
- **Субъективное восприятие своих способностей.** Ученик оценил свой результат выполнения задания на распознавание выражений лиц «так же, как другие» (результат 2). Для подробной интерпретации результата следует сравнить этот результат с результатом выполненного учеником задания на распознавание выражений лиц. Результат за задание на распознавание лиц относится к группе «низкий результат», однако ученик оценил свой результат «так же, как другие» – это означает, что ребенок может себя переоценивать. Субъективное восприятие своих способностей в задании на знание значения слов: ученик оценил свой результат «так же, как другие» (результат 2). Для подробной интерпретации результата следует сравнить этот результат с результатом выполненного учеником задания на знание значений слов. Результат теста показывает, что ученик считает, что его навыки такие же, как у других, а на самом деле он относится к группе «низкий результат» – ребенок может переоценивать себя.

3.2.5.3. Образец бланка обратной связи теста на компетенцию общения и самоопределения учеников шестого класса

Школа: Городская основная школа	Класс: 6. В	Количество учеников, заполнивших тест: 25		Дата: 12.05.2018					
В таблице представлено количество учеников в каждой группе	Группа								
	Низкий результат	Средний результат		Высокий результат	1	2	3		
УБЕЖДЕНИЯ, ЗНАНИЯ И НАВЫКИ									
Убеждения о приросте способностей	6		11		8				
Распознавание выражений лиц	5		7		13				
Лексическая компетенция: знание значения слов	1	11		13					
Социолингвистическая компетенция: выбор коммуникативных реплик*									

Подходящие коммуникативные реплики	2	8	9				
Неподходящая форма высказывания	3	4	12				
Неподходящее содержание высказывания	1	13	5				
ПРОЦЕСС ОБЩЕНИЯ							
УМЕНИЕ ЗАМЕЧАТЬ И ИНТЕРПРЕТИРОВАТЬ ИНФОРМАЦИЮ							
Умение замечать информацию	5	6	14				
Адаптивный способ интерпретировать информацию	4	12	9				
ПЛАНИРОВАНИЕ И ВЫБОР ДЕЙСТВИЙ							
Стратегии регуляции отрицательных эмоций	7	10	8				
Планирование действий							
Подходящие действия	9	7	9				
Неподходящие действия	4	9	12				
Планирование коммуникативной реплики.							
Подходящие реплики	3	12	10				
Неподходящие реплики	4	10	11				
ПОНИМАНИЕ СВОИХ ДЕЙСТВИЙ И ИХ ЭФФЕКТИВНОСТИ							
Оценка последствий	9	7	9				
Субъективное восприятие своих способностей							
Субъективное восприятие своих способностей: задание на распознавание выражений лиц хуже, чем другие 1 так же, как другие 2 лучше, чем другие 3				0	24	1	
Субъективное восприятие своих способностей: задание на знание значения слов хуже, чем другие 1				8	17	0	

так же, как другие 2 лучше, чем другие 3						
Значение результата:		Может нуждаться в помощи		Средний		Выше среднего

Примечания: * - ответило 19 учеников

Список использованной литературы

Введение

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where are we now? *International Journal of Educational Research*, 31, 445–457.

Boekaerts, M. & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 199–231.

Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (2000). *How people learn. Brain, mind, experience, and school: Expanded edition*. <https://www.nap.edu/catalog/9853/how-people-learn-brain-mind-experience-and-school-expanded-edition>

Dignath, C. & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary level. *Metacognition and Learning*, 3, 231–264

Dignath, C., Büttner, G. & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101–129. doi:10.1016/j.edurev.2008.02.003

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*, 34, 906.

Jõgi, A-L. & Aus, K. (2015). Õpipädevus. Kikas, E.; Toomela, A. (Toim.-d). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine* (lk 112–146). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus

Kikas, E. (Toim.) (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. EV Haridus- ja Teadusministeerium.

Kikas, E. (2005a). Õpilase mõtlemise areng ja selle soodustamine koolis. Ots, A. (Toim.). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis* (15–46). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Kikas, E. (2005b). Õpioskused ja nende õpetamine. Ots, A. (Toim.). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis: artiklikogumik* (47–94). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus

Kikas, E. (2015). Tunnetusprotsessid, uskumused, emotsioonid ja motivatsioon. Nende iseärasused ja arengu toetamine kolmandas kooliastmes. Kogumikus E. Kikas & A. Toomela (Toim.-d) (lk 34–62) *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Kikas, E. & Toomela, A. (Toim.) (2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Mayer, R. & Alexander, P. (Eds.) (2011). *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York, NY: Routledge.

Meece, J. & Eccles, J. (Eds.) (2010). *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 25–41). New York, NY: Routledge.

Ots, A. (Toim.) (2005). *Üldoskused – õpilase areng ja selle soodustamine koolis*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–408.

Toomela, A. (2016). The Ways of Scientific Anticipation: From Guesses to Probabilities and from There to Certainty. In *Anticipation Across Disciplines* (pp. 255–273). Springer International Publishing.

Vabariigi Valitsus (2011/2018). Põhikooli riiklik õppekava. *Riigi Teataja I*, 14.02.2018, 8. <https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>

Võgotski, L. S. (1934/2014). *Mõtlemine ja kõne. Psühholoogilised uurimused*. Originaal: Myshlenije i rech. Izbrannye psikhologicheskije issledovanija. Tartu: Ilmamaa.

Võgotski, L. S. (1935). *Osnovy pedologii*. Leningrad: Gosudarstvennyi Pedagogicheskii Institut imeni A. I. Gerzena.

Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview*. Kogumikus B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Toim.-d), Handbook of self-regulation of learning and performance (lk 1–14). New York, NY: Routledge.

Убеждения об изменяемости способностей

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263.

Corpus, J. H., Ogle, C. M. & Love-Geiger, K. E. (2006). The effects of social-comparison versus mastery praise on children's intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 30, 333–343.

Droege, K. L. & Stipek, D. J. (1993). Children's use of dispositions to predict classmates' behavior. *Developmental Psychology*, 29, 646–654.

Dweck, C. S., Chiu, C. & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267–285.

Haimovitz, K. & Dweck, C. S. (2016). Parents' views of failure predict children's fixed and growth intelligence mind-sets. *Psychological Science*, 27, 859–869.

Hong, Y., Chiu, C., Dweck, C.S., Lin, D., Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions and coping: a meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588–599.

Kamins, M. L. & Dweck, C. S. (1999). Person versus process praise and criticism: implications for contingent self-worth and coping. *Developmental Psychology*, 35, 835–847.

Kinlaw, C. R. & Kurtz-Costes, B. (2007). Children's theories of intelligence: Beliefs, goals, and motivation in the elementary years. *The Journal of General Psychology*, 134, 295–311.

Moser, J.S., Schroder, H.S., Heeter, C., Moran, T.P., Lee, Y-h. (2011). Mind your errors: Evidence for a neural mechanism linking growth mind-set to adaptive post-error adjustments. *Psychological Science*, 22, 1484–1489.

Mueller, C.M. & Dweck, C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33–52.

Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800–814.

Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2016). Young children's motivational frameworks and math achievement: Relation to teacher-reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 108, 300–313.

Schroder, H. S., Fisher, M. E., Lin, Y., Lo, S. L., Danovitch, J. H. & Moser, J. S. (2017). Neural evidence for enhanced attention to mistakes among school-aged children with a growth mindset. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 24, 42–50.

Stipek, D. & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology, 88*, 397–407.

Заинтересованность

Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental Psychology, 38*, 519–533.

Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research, 70*, 152–179.

Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 41*, 111–127.

Jõgi, A.-L., Kikas, E., Lerkkanen, M.-K. & Mägi, K. (2015). Cross-lagged relations between math-related interest, performance goals and skills in groups of children with different general abilities. *Learning and Individual Differences, 39*, 105–113.

Kikas, E., Jõgi, A.-L., Palu, A., Mädamürk, K. & Luptova, O. (2016). Põhikooli matemaatika lõpueksami taustauuringu tulemused. Aruanne.
<http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/Uuringud/Aruanne%209.klassi%20matemaatika%20%C3%B5pioskused.pdf>

Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology, 85*, 424–436.

Мотивация

Assor, A., Vansteenkiste, M. & Kaplan, A. (2009). Identified Versus Introjected Approach and Introjected Avoidance Motivations in School and in Sports: The Limited Benefits of Self-Worth Strivings. *Journal of Educational Psychology, 101*, 482–497.

Brophy, J. (2010/2014). *Kuidas õpilasi motiveerida*. Originaal: Motivating Students to Learn. (pp. 195–227) Tartu: SA Archimedes.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 4*, 227–268.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology, 49*, 14–23.

Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology, 17*, 300–312.

Katz, I., Assor, A. & Kanat-Maymon, Y. (2008). A projective assessment of autonomous motivation in children: Correlational and experimental evidence. *Motivation & Emotion, 32*, 109–119.

León, J., Núñez, J. L. & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences, 43*, 156–163.

Midgley, C., Kaplan, A. & Middleton, M. (2001). Performance-Approach Goals: Good For What, For Whom, Under What Circumstances, and At What Cost? *Journal of Educational Psychology, 93*, 77–86.

Otis, N., Grouzet, M. E. & Pelletier, L. G. (2005). Latent Motivational Change in Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology, 97*, 170–183.

Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749–761.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.

Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L. & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475–486.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260.

Научные понятия

Hannust, T. & Kikas, E. (2007). Children's knowledge of astronomy and its change in the course of learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 89–104.

Kikas, E. (Toim.) (2016). *Koolipsühholoogi hindamisvahendite komplekt. Manuaal*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Kikas, E. (Toim.) (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. EV Haridus- ja Teadusministeerium.

Kikas, E. (2003). Constructing knowledge beyond senses: worlds too big and small to see. In A. Toomela (Toim.), *Cultural guidance in the development of the human mind* (pp. 211–227). Westport, Connecticut & London: Ablex.

Kikas, E., Männamaa, M., Kumari, V. & Ulst, T. (2008). The relationships among verbal skills of primary school students with specific learning disabilities and a typically developing comparison group. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55, 315–329.

Marinelle, S. & Johnson, C. (2002). Definitional skill in school-age children with specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 35, 241–259.

Marinelle, S. & Johnson, C. (2004). Nouns and verbs: A comparison of definitional style. *Journal of Psycholinguistic Research*, 33, 217–235.

Siegel, J., Cook, R. & Gerard, J. (1995). Differential categorization of words by learning disabled, gifted, and nonexceptional students. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 242–250.

Toomela, A. (2003). Development of symbol meaning and the emergence of the semiotically mediated mind. In A. Toomela (Ed.), *Cultural guidance in the development of the human mind* (pp. 163–210). Westport, Connecticut & London: Ablex.

Toomela, A. (2008). Word Meaning Structure as a Predictor of Depression in Estonian Defense Forces. *Military Psychology*, 20, 103–114.

Vosniadou, S. (2002). On the nature of naïve physics. In M. Limon & L. Mason (Eds.), *Reconsidering conceptual change: Issues in theory and practice* (pp. 61–76). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Võgotski, L. S. (1934/2014). *Mõtlemine ja kõne. Psühholoogilised uurimused*. Originaal: Myshlenije i rech. Izbrannye psikhologicheskije issledovanija. Tartu: Ilmamaa.

Wertsch, J. (1993). *Voices of the Mind: Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvard University Press.

Гибкость мышления

Claxton, A., Pannells, T. & Rhoads, P. (2005). Developmental Trends in the Creativity of School-Age Children. *Creativity Research Journal*, 17, 327–335.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040–1048.

Ellamil, M., Dobson, C., Beeman, M. & Christoff, K. (2012). Evaluative and generative modes of thought during the creative process. *NeuroImage*, 59, 1783–1794.

Kleibeuker, S. W., De Dreu, C. K. W. & Crone, E. A. (2016). Creativity development in adolescence: Insight from behavior, brain, and training studies. In B. Barbot (Ed.), *Perspectives on creativity development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 73–84.

Leahy, K. (2016). Winning the Future: An Investigation into the Creativity Capacity Across the Levels of Education in Ireland. *Creativity Research Journal*, 28, 188–197.

Runco, M. A. (2016). Commentary: Overview of developmental perspectives on creativity and the realization of potential. In B. Barbot (Ed.), *Perspectives on creativity development. New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 97–109.

Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18, 87–98.

van de Kamp, M., Admiraal, W., van Drie, J. & Rijlaarsdam, G. (2014). Enhancing divergent thinking in visual arts education: Effects of explicit instruction of metacognition. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 47–58

Õunapuu, K., & Ots, A. (2015). Ettevõtlikkuspädevus. Kogumikus E. Kikas & A. Toomela (Toim.-d). Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes (lk 225–241). Tallinn: Eesti Ülikoolide Kirjastus OÜ.

Планирование

Das, J. P. & Misra, S. B. (2015). Cognitive planning and executive functions. Applications in management and education. New Delhi: SAGE Publications.

Gauvain, M. & Rogoff, B. (1989). Collaborative problem solving and children's planning skills. *Developmental Psychology*, 25, 139–151.

Graham, S., McKeown, D., Kiuvara, S. & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104, 879–896.

Luria, A. R. (1973). The working brain: An introduction to neuropsychology. New York: Basic Books.

McCormack, T. & Atance, C. M. (2011). Planning in young children: A review and synthesis. *Developmental Review*, 31, 1–31.

Naglieri, J. A. & Gottling, S. H. (1977). Mathematics instruction and PASS cognitive processes: An intervention Study. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 513–520.

Nielson, K. B. (2014). Can planning time compensate for individual differences in working memory capacity? *Language Teaching Research*, 18, 272–293.

Tecwyn, E. C., Thorpe, S. & Chappell, J. (2014). Development of planning in 4- to 10-year-old children: Reducing inhibitory demands does not improve performance. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125, 85–101.

Van der Stel, M., Veenman, M. V. J., Deelen, K. & Haenen, J. (2010). The increasing role of metacognitive skills in math: A cross-sectional study from a developmental perspective. *Mathematics Education*, 42, 219–229.

Внимание

Anderson, J. R. (2014). Cognitive psychology and its implications (8th ed.). New York: Worth Publishers.

- Anderson, V. A., Anderson, P., Northam, E., Jacobs, R. & Catroppa, C. (2001). Development of executive functions through late childhood and adolescence in an Australian sample. *Developmental Neuropsychology*, 20, 385–406.
- Aru, J. & Bachmann, T. (2009). *Tähelepanu ja teadvus*. Tallinn: Tänapäev.
- Baadte, C., Rasch, T. & Honstein, H. (2015). Attention switching and multimedia learning: The impact of executive resources on the integrative comprehension of texts and Pictures. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59, 478–498.
- Chen, C., Schneps, M. H., Masyn, K. E. & Thomson, J. M. (2016). The effects of visual attention span and phonological decoding in reading comprehension in dyslexia: A path analysis. *Dyslexia*, 22, 322–344.
- Das, J. P. & Misra, S. B. (2015). Cognitive planning and executive functions. Applications in management and education. New Delhi: SAGE Publications.
- Higgins, A. T. & Turnure, J. E. (1984). Distractibility and concentration of attention in children's development. *Child Development*, 55, 1799–1810.
- Kikas, E. (Toim.) (2010). Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
- Namkung, J. M. & Fuchs, L. S. (2016). Cognitive predictors of calculations and number line estimation with whole numbers and fractions among at-risk students. *Journal of Educational Psychology*, 108, 214–228.
- Posner, M. I. & Boies, S. J. (1971). Components of attention. *Psychological Review*, 78, 391–408.

Стратегии запоминания

- Dehn, M. (2011). Helping students remember. Exercises and strategies to strengthen memory. Hoboken, New Jersey: JohnWiley & Sons.
- Dehn, M. (2010). Long-Term Memory Problems in Children and Adolescents. Assessment, Intervention, and Effective Instruction. Hoboken, New Jersey: JohnWiley & Sons.
- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M. & Willingham, D. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58.
- Kikas, E. & Jõgi, A.-L. (2016). Assessment of learning strategies: Self-report questionnaire or learning task. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 759–793.
- Kikas, E., Jõgi, A.-L., Palu, A., Mädamürk, K. & Luptova, O. (2016). Põhikooli matemaatika lõpueksami taustauuringu tulemused. Aruanne.
<http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/Uuringud/Aruanne%209.klassi%20matemaatika%20%C3%B5pioskused.pdf>
- Kikas, E., Soodla, P. & Luptova, O. (2017). Eesti keel teise keelena: põhikooli lõpueksami taustauuringu tulemused. Aruanne.
<http://haridusinfo.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/Uuringud/Eesti%20Keel%20Teise%20Keelena%20Aruanne%202017.pdf>
- Kron-Sperl, V., Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2008). The development and effectiveness of memory strategies in kindergarten and elementary school: Findings from the Würzburg and Göttingen longitudinal studies. *Cognitive Development*, 23, 79–104.
- Liu, O. (2009). Evaluation of a learning strategies scale for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27, 312–322.

- McClelland, M. M., Acock, A. C. & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471–490.
- Moreira, P., Dias, P., Vaz, F. M. & Vaz, V. M. (2013). Predictors of academic performance and school engagement — Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*, 24, 117–125.
- Murayama, K., Pekrun, R., Hofe, R. & Lichtenfeld, S. (2013). Predicting long-term growth in students' mathematics achievement: The unique contributions of motivation and cognitive strategies. *Child Development*, 84, 1475–1490.
- Ornstein, P. A., Coffman, J. L., Grammer, J. K., San Souci, P. P. & McCall, L. E. (2010). Linking the classroom context and the development of children's memory skills. In J. Meece & J. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 42–59). New York: Routledge.
- Pintrich, P., Smith, D., Garcia, T. & McKeachie, W. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801–813.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill, factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130, 261–288.
- Schneider, W. & Ornstein, P. (2015). The development of children's memory. *Child Development Perspectives*, 9, 190–195.
- Siegler, R. S. (2006). Microgenetic analysis of learning. In W. Damon & R. M. Lerner (Series Eds.) & D. Kuhn & R. S. Siegler (Vol. Eds.), *Handbook of child psychology: Volume 2. Cognition, perception, and language* (6th ed., pp. 464–510). Hoboken, NJ: Wiley.
- Veenman, M. (2011). Learning to self-monitor and self-regulate. In R. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 197–218). New York: Routledge.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W. & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45–53.

Стратегии чтения

- Andreassen, R. & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 520–537.
- Artelt, C., Schiefele, U. & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 363–383.
- Block, E. L. (1992). See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 readers. *TESOL Quarterly*, 26, 319–343.
- Cain, K. & Oakhill, J. (2007). Reading comprehension difficulties: Correlates, causes, and consequences. Kogut, K. Cain & J. Oakhill (Toim.-d), *Children's comprehension problems in oral and written language* (lk 41–75). New York: The Guilford Press.
- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M. & Willingham, D. (2013). Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4–58.
- Ehrlich, M. F., Remond, M. & Tardieu, H. (1999). Processing of anaphoric devices in young skilled and less skilled comprehenders: Differences in metacognitive monitoring. *Reading and Writing*, 11, 29–63.

- Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P. & Harniss, M. K. (2001). Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay. *Exceptional Children*, 67, 549–567.
- Gurung, R., Weidert, J. & Jeske, A. (2010). Focusing on how students study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10, 28–35.
- Guthrie, J. T., van Meter, P., McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M. & Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306–332.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. Kogumikus D. Alvermann, N. J. Unrau & R. B. Ruddell (Toim.-d), *Theoretical models and processes of reading* (6. tr) (lk 807–839). Newark, DE: International Reading Association.
- Kolić-Vehovec, S., Rončević Zubković, B. & Pahljina-Reinić, R. (2014). Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension. *Psychological Topics*, 23(1), 77–98.
- Neuenhaus, N., Artelt, C., Lingel, K. & Schneider, W. (2011). Fifth graders' metacognitive knowledge: General or domain-specific? *European Journal of Psychology of Education*, 26(2), 163–178.
- Oczkus, L. D. (2010). *Reciprocal Teaching at work: Powerful strategies and lessons for improving reading comprehension* (2. trükk). Newark, DE: International Reading Association.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117–175.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. Kogumikus A. E. Farstrup, S. J. Samuels (Toim.-d), *What research has to say about reading instruction* (3. trükk) (lk 291–309). Newark, DE: International Reading Association.
- Pressley, M., El-Dinary, P. B., Gaskins, I., Schuder, T., Bergman, J. L., Almaso, J. & Brown, R. (1992). Beyond direct explanation: Transactional instruction of reading comprehension strategies. *Elementary School Journal*, 92, 511–555.
- Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2007). Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7–12 (WLST 7–12). Göttingen: Hogrefe.
- van der Stel, M. & Veenman, M. V. J. (2014). Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: A longitudinal study from a developmental perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 117–137.
- van Gelderen, A., Schoonen, R., Stoel, R. D., de Glopper, K. & Hulstijn, J. (2007). Development of adolescent reading comprehension in language 1 and language 2: A longitudinal analysis of constituent components. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 477–491.
- van Kraayenoord, C. E., Beinicke, A., Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2012). Word identification, metacognitive knowledge, motivation and reading comprehension: An Australian study of grade 3 and 4 pupils. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35(1), 51–68.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning*, 1, 3–14.

Упорство и помощь

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

- Brophy, J. (2010/2014). *Kuidas õpilasi motiveerida*. Originaal: Motivating Students to Learn. (pp. 195–227) Tartu: SA Archimedes
- Butler, R. & Neuman, O. (1995). Effects of task and ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87, 261–271.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41, 111–127.
- Jõgi, A.-L. & Aus, K. (2015). Õpipädevus. Kogumikus Kikas, E. ja Toomela, A. (Toim.), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. (lk 112–146). Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.
- Jõgi, A.-L. & Kikas, E. (2016). Calculation and word problem solving skills in primary grades – impact of cognitive abilities and longitudinal interrelations with task persistent behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 165–181.
- Karabenick, S. A. & Dembo, M. H. (2011). Understanding and facilitating self-regulated help seeking. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 33–43.
- Kikas, E., Jõgi, A.-L., Palu, A., Mädamürk, K. & Luptova, O. (2016). Põhikooli matemaatika lõpueksami taustauuringu tulemused. Aruanne.
<http://www.innove.ee/UserFiles/%C3%9Cldharidus/Uuringud/Aruanne%209.klassi%20matemaa tika%20%C3%B5pioskused.pdf>
- Onatsu-Arvilommi, T. & Nurmi, J.-E. (2000). The role of task-avoidant and task focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 3, 478–491.
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. & Midgley, C. (2001). Avoiding seeking help in the classroom: Who and why? *Educational Psychology Review*, 13, 93–114.
- Yen, C.-J., Konold, T. R. & McDermott, P. A. (2004). Does learning behavior augment cognitive ability as an indicator of academic achievement? *Journal of School Psychology*, 42, 157–169.
- Zhang, X., Nurmi, J.-E., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K. & Aunola, K. (2011). A teacher report measure of children's task-avoidant behavior: A validation study of the Behavioral Strategy Rating Scale. *Learning and Individual Differences*, 21, 690–698.

Субъективное восприятие своих способностей

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Vittoro, G. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830–847.
- Jõgi, A.-L., Mägi, K. & Kikas, E. (2011). Maths-specific performance goals, interest and self-concept, and their relationship to previous task-avoidant behaviour and maths skills. In J. Mikk, M. Veisson, P. Luik (Toim.), *Preschool and primary education, Vol. 3* (lk. 106–120). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- Liem, A. D., Lau, S. & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486–512.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy and adolescence* (pp. 339–367). Greenwich, CT: Information Age.

Schunk, D. H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 35–53). New York: Routledge

Оценка своих действий и навыков

Barnett, J. E. & Hixon, J. E. (1997). Effects of grade level and subject on student test score predictions. *Journal of Educational Research*, 90, 170–174.

Bol, L., Hacker, D. J., O'Shea, P., & Allen, D. (2005). The influence of overt practice, achievement level, and explanatory style on calibration accuracy and performance. *The Journal of Experimental Education*, 73, 269–290.

Hacker, D. J., Bol, L., Horgan, D. D. & Rakow, E. A. (2000). Test prediction and performance in a classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 92, 160–170.

Miller, T. M. & Geracy, L. (2011). Unskilled but aware: Reinterpreting overconfidence in low-performing students. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 32, 502–506.

Ots, A. (2013). Third graders' performance predictions: calibration deflections and academic success. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 223–237.

Schünemann, N., Spörer, N. & Brunstein, J. C. (2013). Integrating self-regulation in whole-class reciprocal teaching: A moderator–mediator analysis of incremental effects on fifth graders' reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 289–305.

Winne, P. H. (2004). Students' calibration of knowledge and learning processes: Implications for designing powerful software learning environments. *International Journal of Educational Research*, 41, 466–488.

Атрибуции

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H. & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246–263.

Diener, C. I. & Dweck, C. S. (1980). An analysis of learned helplessness: II. The processing of success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 940–952.

Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.

Gunderson, E. A., Gripshover, S. J., Romero, C., Dweck, C. S., Goldin-Meadow, S. & Levine, S. C. (2013). Parent praise to 1-to 3-year-olds predicts children's motivational frameworks 5 years later. *Child Development*, 84, 1526–1541.

Heyman, G. D., Dweck, C. S. & Cain, K. M. (1992). Young Children's Vulnerability to Self-Blame and Helplessness: Relationship to Beliefs about Goodness. *Child Development*, 63, 401–415.

Hong, Y. Y., Chiu, C. Y., Dweck, C. S., Lin, D. M. S. & Wan, W. (1999). Implicit theories, attributions, and coping: A meaning system approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588–599.

Kinlaw, C. R. & Kurtz-Costes, B. (2003). The development of children's beliefs about intelligence. *Developmental Review*, 23, 125–161.

Mueller, C.M. & Dweck, C.S. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33–52.

Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49, 800–814.

Park, D., Gunderson, E. A., Tsukayama, E., Levine, S. C. & Beilock, S. L. (2016). Young children's motivational frameworks and math achievement: Relation to teacher-reported instructional practices, but not teacher theory of intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 108, 300–313.

Smiley, P. A. & Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child Development*, 65, 1723–1743.

Weiner, B. (1986). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548–573.

Распознавание эмоций

Bartlett, M. S., Hager, J. C., Ekman, P. & Sejnowski, T. J. (1999). Measuring facial expressions by computer image analysis. *Psychophysiology*, 36(2), 253–263.

Blair, R. J. R. (2003). Facial expressions, their communicatory functions and neuro-cognitive substrates. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 358(1431), 561–572.

Ebner, N. C. & Johnson, M. K. (2009). Young and older emotional faces: are there age group differences in expression identification and memory? *Emotion*, 9(3), 329.

Ekman, P. & Friesen, W. V. (2003). *Unmasking the face: A guide to recognizing emotions from facial clues*. Los Altos, CA: ISHK Malor Books.

Elfenbein, H. A. & Ambady, N. (2002). On the universality and cultural specificity of emotion recognition: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 128(2), 203.

Golan, O., Ashwin, E., Granader, Y., McClintock, S., Day, K., Leggett, V. & Baron-Cohen, S. (2010). Enhancing emotion recognition in children with autism spectrum conditions: An intervention using animated vehicles with real emotional faces. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(3), 269–279.

Semrud-Clikeman, M. (2007). Social competence in children. Kogumikus Semrud-Clikeman, M. (Toim.), *Social Competence in Children* (lk 1–9). US: Springer.

Значение слов

EKR = *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine*. (2007). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Rakenduslingvistika Ühing.

Karlep, K. (1998). *Psühholingvistika ja emakeeleõpetus*. Tartu: Tartu Ülikool.

Oakhill, J., Cain, K., McCarthy, D. & Nightingale, Z. (2013). Making the link between vocabulary knowledge and comprehension skill. Kogumikus Britt, M. A., Goldman, S. R., Rouet, J.-F. (Toim.), *Reading— from words to multiple texts* (lk 101–114).

Ouelette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: the role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98, 554–566.

Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K. & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10, 381–398.

Uibu, K. & Timm, M. (2014). Sõnasemantika ja teksti mõistmine põhikooli esimeses ja teises kooliastmes. *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 10, 319–344.

Социоллингвистическая компетенция

Cheshire, J. (2005). *Sociolinguistics and mother-tongue education*. Kogumikus U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier & P. Trudgill (Toim.-d), *Sociolinguistics: An introductory handbook of the science of language and society* (2. tr, lk 2341–2350). Berlin: Mouton de Gruyter.

Crowe, L., Beauchamp, M., Catroppa, C. & Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31, 767–785.

EKR, 2007 = *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine*. (2007). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, Eesti Rakenduslingvistika Ühing.

McCroskey, J. C. & McCroskey, L. L. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Report*, 5, 108–113.

Merrell, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9, 3–18.

Oliver, R., Haig, Y. & Rochecouste, J. (2005). Communicative competence in oral language assessment. *Language and Education*, 19, 212–222.

Paschall, M., Fishbein, D., Hubal, R. ja Eldreth, D. (2005). Psychometric properties of virtual reality vignette performance measures: A novel approach for assessing adolescents' social competency skills. *Health Education Research*, 20, 61–70.

Renn, J. (2011). Patterns of style in the language of African American children and adolescents. Proceedings of the Boston University Conference on Language Development. <http://www.unc.edu/~jrenn/>

Soodla, P., Puksand, H & Luptova, O. (2015). *Suhtluspädevus*. Kogumikus Kikas, E. ja Toomela, A. (Toim.), *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. (lk 94–110). Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Этапы обработки социальной информации

Andrade, B. F., Waschbusch, D. A., Doucet, A., King, S., MacKinnon, M., McGrath, P. J. & Corkum, P. (2012). Social information processing of positive and negative hypothetical events in children with ADHD and conduct problems and controls. *Journal of Attention Disorders*, 16(6), 491–504.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.

Crowe, L., Beauchamp, M., Catroppa, C. ja Anderson, V. (2011). Social function assessment tools for children and adolescents: A systematic review from 1988 to 2010. *Clinical Psychology Review*, 31, 767–785.

Fontaine, R. G., Yang, C., Dodge, K. A., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (2009). Development of response evaluation and decision (RED) and antisocial behavior in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 45(2), 447.

Fontaine, R. G. (2010). New developments in developmental research on social information processing and antisocial behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 38(5), 569–573.

Horsley, T. A., de Castro, B. O. & Van der Schoot, M. (2010). In the eye of the beholder: Eye-tracking assessment of social information processing in aggressive behavior. *Journal of abnormal child psychology*, 38(5), 587–599.

Kikas, E. & Toomela, A. (Toim.)(2015). *Õppimine ja õpetamine kolmandas kooliastmes. Üldpädevused ja nende arendamine*. Tartu: Eesti Ülikoolide Kirjastus.

Kikas, E. (Toim.) (2010). *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. EV Haridus- ja Teadusministeerium.

Lansford, J. E., Malone, P. S., Dodge, K. A., Crozier, J. C., Pettit, G. S. & Bates, J. E. (2006). A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *Journal of abnormal child psychology*, 34(5), 709–718.

Luke, N. & Banerjee, R. (2013). Differentiated associations between childhood maltreatment experiences and social understanding: A meta-analysis and systematic review. *Developmental review*, 33(1), 1–28.

Spithoven, A. W., Bijttebier, P. & Goossens, L. (2017). It is all in their mind: A review on information processing bias in lonely individuals. *Clinical psychology review*, 58, 97–114.

Tropp, K. & Saat, H. (2010). Õpilaste suhted eakaaslaste ning täiskasvanutega ja sotsiaalsete oskuste areng. In: E. Kikas (Toim.) *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. (lk 61–89) EV Haridus- ja Teadusministeerium.

Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47, 302–314.

Регуляция эмоций

Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*, 30(8), 1311–1327.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299.

Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). New York, NY, US: Guilford Press.

Kross, E., Duckworth, A., Ayduk, O., Tsukayama, E. & Mischel, W. (2011). The effect of self-distancing on adaptive versus maladaptive self-reflection in children. *Emotion*, 11, 1032–1039.

Neff, K. (2009). The Role of Self-Compassion in Development: A Healthier Way to Relate to Oneself. *Human Development*, 52, 211–214.

Platt, B., Campbell, C. A., James, A. C., Murphy, S. E., Cooper, M. J. & Lau, J. Y. (2015). Cognitive reappraisal of peer rejection in depressed versus non-depressed adolescents: functional connectivity differences. *Journal of psychiatric research*, 61, 73–80.