

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ / PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Научная статья / Research Article
<https://doi.org/10.11621/KPJ-25-14>
УДК/UDC 37.02; 37.015.31

Алгоритм разработки рефлексивной методики педагогической диагностики проблем учащихся в самоопределении «Школьная луковица»

Е.В. Алексеева¹✉, Т.П. Гембель², И.Ю. Гутник¹

¹Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

²Средняя общеобразовательная школа № 197 с углубленным изучением отдельных учебных предметов, предметных областей Центрального района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Российская Федерация

✉ al-lev@mail.ru

Резюме

Актуальность. В современной образовательной практике наблюдается дефицит методик рефлексивной диагностики, которыми мог бы пользоваться любой педагог, заинтересованный в том, чтобы лучше понять своего ученика. В то же время алгоритмы разработки подобных методик для применения в педагогической диагностике отчетливо не представлены.

Цель. Создать алгоритм разработки методики рефлексивной педагогической диагностики (на примере методики «Школьная луковица»).

Выборка. В исследовании приняли участие 127 респондентов в возрасте от 11 до 54 лет — учащиеся 5–9-х классов средней школы, студенты и педагоги.

Методы. Исследование выполнено при помощи метода исследования действием. Также на разных этапах применялись нарративное интервью, метафорическая визуализация, ассоциативный эксперимент, контент-анализ и экспертная оценка.

Результаты. Разработан и описан алгоритм создания методики качественной педагогической диагностики, включающий восемь основных этапов («шагов») — от осознания потребностей образовательной среды к выбору метафорического образа, апробации на разновозрастных выборках, выявления ограничений и ресурсов использования методики. Предложена рефлексивная методика диагностики школьных проблем «Школьная луковица». Приведены примеры апробации данной методики на респондентах разного возраста.

Выводы. Проведенный нами анализ позволил выделить цепочку основных шагов, которые возможно использовать как алгоритм при разработке авторской качественной методики педагогической диагностики. Перспективы использования методики связаны с возможностями анализа и сравнения причин школьных проблем в формулировках разных субъектов образовательного процесса — учащихся, педагогов, родителей.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, качественные методы исследования, рефлексивная диагностика, рефлексивный опыт, школьные проблемы, самоопределение ученика

Финансирование. Работа выполнена в рамках проекта «Педагогическая диагностика самоопределения ученика в профессиональной деятельности педагога основной школы», поддержанного по итогам конкурса на выполнение перспективных фундаментальных научно-исследовательских работ учеными — кандидатами наук РГПУ имени А. И. Герцена.

Для цитирования: Алексеева, Е.В., Гембель, Т.П., Гутник, И.Ю. (2025). Алгоритм разработки рефлексивной методики педагогической диагностики проблем учащихся в самоопределении «Школьная луковица». *Казанский педагогический журнал*, 31(3), 61–76. <https://doi.org/10.11621/KPJ-25-14>

Algorithm for Developing a Reflexive Technique for Pedagogical Diagnostics of Students' Problems in Self-Determination “School Onion”

Elena V. Alekseeva¹✉, Tatiana P. Gembel², Irina Y. Gutnik¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation

² Institution school No. 197 with in-depth study of individual academic subjects, subject areas, St. Petersburg, Russian Federation

✉ al-lev@mail.ru

Abstract

Background. In modern educational practice, there is a shortage of reflexive diagnostic techniques that could be used by any teacher interested in better understanding of their student. At the same time, the algorithms to develop such techniques for pedagogical diagnostics are not clearly presented.

Objective. The goal is to create an algorithm in order to develop a reflexive methodology for pedagogical diagnostics in educational practice (using the example of the “School Onion” technique).

Study Participants. The study involved 127 respondents aged from 11 to 54 years — secondary school students of grades 5–9, university students, and teachers.

Methods. The study applied the action research method. Narrative interviews, metaphorical visualization, associative experiment, content analysis and expert assessment were also used at various stages.

Results. An algorithm for creating a methodology for high-quality pedagogical diagnostics has been developed and described. It includes eight main stages (“steps”): from the awareness of the educational environment needs to the choice of a metaphorical image, testing on age-diverse samples, identifying limitations and resources for using the methodology. A reflexive technique “School Onion” for diagnosing school problems is proposed. Examples of testing this technique on respondents of different ages are given.

Conclusions. Our analysis allowed us to identify the chain of basic steps that can be used as an algorithm in the development of the author's qualitative methodology for pedagogical diagnostics. The prospects of using the methodology are related to the possibilities of analyzing and comparing the causes of school difficulties as stated by different subjects of the educational process: students, teachers, parents.

Keywords: pedagogical diagnostics, qualitative research methods, reflexive diagnostics, reflexive experience, school problems, student self-determination

Funding. The study was prepared within the framework of the project "Pedagogical diagnostics of student self-determination in the professional activity of a secondary school teacher", supported by the results of a competition for promising fundamental research work by scientists — Candidates of Sciences of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University.

For citation: Alekseeva, E.V., Gembel, T.P., Gutnik, I.Y. (2025). Algorithm for developing a reflexive technique for pedagogical diagnostics of students' problems in self-determination "School onion". *Kazan Pedagogical Journal*, 31(3), 61–76. <https://doi.org/10.11621/KPJ-25-14>

Введение

В науке сложились строгие правила, по которым происходит разработка диагностических методик, направленных на измерение, то есть носящих естественно-научный, количественный характер. Для методик, направленных не на изучение, а на понимание ученика, таких строгих правил и алгоритмов нет. Не имея адекватных средств педагогической диагностики проблем учащихся, педагоги преимущественно используют метод беседы, эффективность которого очень сильно зависит от уровня доверия и качества отношений между педагогом и учащимся. Попытки применения или конструирования других средств педагогической диагностики часто происходят стихийно или в контексте конкретной ситуации, что затрудняет передачу подобного опыта («не рыбы, а удочки») коллегам. Авторами данной статьи накоплен достаточно большой опыт в области педагогической диагностики (более 30 лет) по разработке и внедрению рефлексивных методик в практику работы классных руководителей. В частности, при работе с проблемами самоопределения учащихся мы столкнулись с необходимостью создания банка методик, которые помогли бы прояснить как для самих детей, так и для педагогов причины, лежащие в основе проблем и трудностей, возникающих в образовательной среде. В данной статье в режиме ретроспективного анализа показано, как происходит рождение, апробация и внедрение методик рефлексивной педагогической диагностики в образовательную практику.

Теоретическое обоснование

Под педагогической диагностикой мы понимаем «познавательно-преобразующую деятельность педагога, включающую интуитивную и рациональную

составляющие и имеющую своей целью сопровождение ученика, направленное на его самоопределение» (Гутник, 2015, с. 44). Наибольший потенциал имеют методики, включающие в себя анализ интуитивных представлений ребенка, которые базируются на рефлексии имеющегося опыта и позволяют делать процесс более осознанным. Уточним, что методики педагогической диагностики качественного, гуманитарного, рефлексивного характера необходимы педагогу для оказания им педагогической поддержки ребенку, которую мы вслед за О.С. Газманом рассматриваем как «процесс совместного определения с ребенком его собственных интересов и путей преодоления проблем, мешающих сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в различных сферах деятельности и жизнедеятельности» (Газман, 2002, с. 32). Также можно согласиться с тем, что главным в педагогической поддержке становления личности ученика является поддержка его субъектности (Засмолина, 2022), осознанности и активной включенности в процессы самоопределения и саморазвития.

Применение подобных методик рефлексивного характера необходимо для понимания педагогом причин (часто скрытых или имеющих давнюю историю) тех или иных проблем ребенка, а также ресурсов и рисков для его развития в образовательной среде (Сенько, Фроловская, 2007). Педагогика поддержки делает акцент на важности развития и закрепления способности ребенка чувствовать себя автором собственной жизни, поддержке его самостоятельности и взросления. В этом смысле для педагога значимым становится понимание и поиск способов преодоления проблем, мешающих ребенку сохранить самоуважение или самостоятельно достигать желаемых результатов в учебе и жизни (Михайлова и др., 2023).

Понимание мы рассматриваем как важное условие помогающего стиля деятельности или фасилитативной способности педагога (Роджерс, 2011), которые необходимы для педагогической поддержки. При отсутствии направленности педагогической деятельности на понимание ученика, помощь ему, процесс поддержки не работает, она становится вмененной обязанностью. Концепция понимания ребенка созвучна с ведущей задачей педагогической деятельности «видеть ученика», которая, с одной стороны, имеет имплицитный и надпредметный характер, а с другой — пронизывает все остальные задачи. Процесс «виденья» позволяет педагогу не только осуществить гуманистические функции профессиональной деятельности, связанные с доброжелательным отношением, уважением к личности ученика, организовать его поддержку в образовательном процессе, но и использовать педагогическую диагностику для достижения образовательных целей — как предметных и метапредметных, так и личностных (Гутник и др., 2019).

Рефлексивные методики задумываются и разрабатываются для того, чтобы выступить неким посредником, поводом, стимульным материалом для беседы на ту тему, которая вызывает затруднения. Поэтому часто данные методики имеют метафорическую рисуночную форму, вокруг которой и разворачивается своего рода нарративное интервью (Шилина, 2017) с ребенком, так как недостаточно

просто прочитать, что написал ребенок, — важно понять, почему он это написал и как переживал или проживал написанное им. В свою очередь, рефлексивный опыт расширяет представления учащихся о способах достижения поставленной цели, о собственных ресурсах и ограничениях, способствует осознанию индивидуальной жизненной и профессиональной траектории (Медовикова и др., 2024).

Приведем ретроспективный анализ процесса разработки и внедрения методики педагогической диагностики «Школьная луковица», которая направлена на помощь в понимании особенностей и проблем личностного, социального, предметного и профессионального самоопределения учащихся. Самоопределение мы понимаем, в соответствии с концепцией В.Ф. Сафина, как процесс и результат осознания ребенком своего «Я», своих возможностей, умений, навыков на основе соотнесения того, что «Есть», «Хочу» и «Могу», с тем, что «Требует» общество (Сафин, Ников, 1984). Выбор данного определения обусловлен тем, что оно целостно отражает отмечаемые другими исследователями компоненты самоопределения, такие как ценностные ориентации, интересы, самооценку личности во взаимосвязи с требованиями, предъявляемыми к личности обществом на определенном этапе его развития. Кроме того, именно это определение в силу его операциональности наиболее подходит для использования в практической деятельности педагога. Уточним, что в нашем подходе мы выделяем четыре направления самоопределения: личностное, социальное, предметное и профессиональное. В соответствии с доказанным нами «принципом векторности» личностное и социальное самоопределение ученика первичны и приоритетны, так как именно на их базе происходит становление предметного и профессионального самоопределения. Мы считаем поступательное, векторное самоопределение ученика от его личностного и социального направления к последующему предметному и профессиональному принципиально важным, так как это позволяет делать деятельностные выборы, опираясь на уже сформированные личностные структуры и социальные ресурсы (Гутник, 2023).

Разработка данной методики осуществлялась в ходе выстраивания алгоритма педагогической поддержки самоопределения ученика, суть которого изложена нами в одной из предыдущих статей (Гутник, 2024).

Методы исследования

Разработка методики осуществлялась при помощи метода исследования действием. Также на разных этапах применялись нарративное интервью, метафорическая визуализация, ассоциативный эксперимент, контент-анализ и экспертная оценка.

Выборка

В исследовании участвовали:

- 25 учащихся 5-х, 28 учащихся 6-х и 18 учащихся 9-х классов ГБОУ СОШ № 197 г. Санкт-Петербурга, в возрасте от 11 до 16 лет;

- 24 студента 1-го курса РГПУ имени А.И. Герцена, обучающиеся по профилю «Воспитательная работа», в возрасте от 18 до 20 лет;
- 32 педагога различных ОУ г. Санкт-Петербурга, в возрасте от 26 до 54 лет, имеющих разный стаж работы.

Результаты исследования

Первоначальным импульсом для разработки методике является появление некоего социального запроса, который диктует образовательная практика, это **первый шаг**, который необходим для ее создания. В частности, мы столкнулись с необходимостью разработки рефлексивного инструмента, позволяющего ребенку задуматься о том, какие проблемы и трудности в учебном процессе у него есть на данный момент и почему или откуда они возникают. Таким образом, методика «Школьная луковица» задумывалась нами как ведущая для осознания учеником причин существующих у него проблем на втором этапе педагогической поддержки (Гутник, 2024).

Вторым шагом является поиск метафорического образа, визуальной метафоры, которая позволит ребенку выстроить ассоциативный ряд с имеющимися у него проблемами. Для поиска такой визуальной метафоры мы применяли методику рефлексивных облаков, согласно которой участникам обсуждения раздаются стикеры и предлагается написать на них, с чем у них ассоциируется неуспешный ученик в школе. Многократный опыт работы с данной методикой позволил нам собрать достаточно большой банк ассоциаций, условно объединенных нами в группы, назовем только самые рейтинговые из них: животные (брошенный котенок, колючий ежик, кузнечик и т.д.), растения (последний осенний листок, кактус, луковица и т.д.), природные явления (лужа, лед, морось и т.д.), неодушевленные предметы (смятая бумага, снежный ком и т.д.), люди (старичок, временный гость и т.д.), книги («Уроки французского», «Школьные страдания» и т.д.), кинофильмы («Звездочки на земле», «Одаренная» и т.д.), мультфильмы («Маленький принц», «Мальчик, крот, лиса и лошадь»).

Анализ накопленного материала позволил нам определиться с выбором визуальной метафоры — луковицы, именно она показалась нам наиболее метафорично отражающей образ ребенка, имеющего проблемы, связанные со школой. Для визуализации образа в Интернете был подобран максимально простой черно-белый рисунок с луковицей в разрезе, на которой хорошо видны сердцевина и чешуйки.

Третьим шагом стал поиск некоего нарративного импульса, который необходим для того, чтобы у работающего с методикой появился необходимый ассоциативный ряд. Метафора луковицы имеет давнюю историю. Еще в пьесе «Пер Гюнт» норвежского писателя Генрика Ибсена главный герой сам себя сравнивает с луковицей, хотя в его интерпретации акценты расставлены по-другому — главная роль отводится шелухе, которая маскирует отсутствие сердцевины. И как раз с луковицей сравнивал Даниэль Пеннак неуспешного школьника: «*Наши "плохие ученики" (ученики, у которых якобы нет будущего)*

никогда не приходят в школу одни. В класс входит не ученик, а какая-то луковица: несколько слоев мучений, страхов, тревог, злости, обиды, неутоленных желаний, яростных отречений, и все это держится на основе из постыдного прошлого, угрожающего настоящего и безнадежного будущего» (Пеннак, 2009, с. 20). Именно эта цитата и использовалась нами для того, чтобы объяснить суть данной методики взрослым людям (педагогам, родителям). Для младших подростков для этой цели подошел отрывок из мультфильма «Шрек», в котором он сравнивает великанов с луковицами. Данный нарративный импульс лег в основу инструкции, которую мы сформулировали следующим образом: *«Что меня больше всего тревожило в школе? Что приводило к тому, что образовывались защитные слои вокруг меня?»*

Четвертый шаг был необходим для первоначальной апробации методики — уточнение инструкции, определение всех вероятных рисков и возможной доработки методики. Принципиально важно, что методики, адресованные детям, первоначально проводятся на взрослых людях, что позволяет решить сразу несколько проблем. Во-первых, мы соблюдаем этические требования и не применяем неготовый инструмент для разговора с ребенком, во-вторых, мы набираем достаточно большую базу ответов, позволяющую нам задуматься о исследовательском потенциале методики, ее глубине. Пилотная апробация методики на взрослых (педагогах и студентах педагогического вуза) показала несовершенство инструкции. Мы заметили, что взрослые, ответственные люди вписывали не только те проблемы, которые определялись самой школой, одноклассниками, родителями, но и те, в которых они были виноваты сами. Так, педагог с 30-летним стажем Елена Д. отметила следующие причины, из-за которых ей было сложно: *«писала шпаргалки, вместо того чтобы учить»*, *«начинала делать уроки ближе к ночи»*, *«практически не общалась, а все время читала»*, *«вместо выполнения уроков писала книги»*, а среди внешних причин отметила: *«отец кричал на меня, когда помогал с уроками»*, *«дома знания не считались ценностью»*, *«сверстники казались маленькими, общалась исключительно со взрослыми»*, *«не могла найти контакт с классным руководителем»*.

Поэтому инструкция была доработана и получила следующее звучание: *«Ребята, подумайте над тем, что вас больше всего тревожит в школе. Заполните слои луковицы, отвечая на следующие вопросы: “Что меня больше всего тревожит в школе? Что приводит к тому, что образовываются защитные слои вокруг меня?” В правой части отметьте то, в чем виноваты другие, в левой части отметьте то, что зависит от вас»*.

Пятый шаг. Это пробное внедрение методики в педагогическую работу с учениками разного возраста для отслеживания возможных рисков и определения возрастных рамок использования данной методики. Готовность к самоопределению, поиску причин и смыслов формируется вместе с развитием личности, и здесь очень важна педагогическая поддержка взрослого, так как часто подросток нуждается в помощи для осмысления своих «открытий» и «разочарований»

(Пряжников, 2017). Пилотный анализ показал, что сензитивным возрастом является 6-й класс, учащиеся 5-го класса способны работать с заданием лишь частично, большинство из них понимают вопросы слишком буквально и еще не способны глубоко анализировать и осознавать свой опыт.

Приведем пример работы с Ильей Д., учащимся 6-го класса, с использованием данной методики. Мальчик писал следующее: *«Я боюсь вылететь из сильной группы», «Мне не нравится английский», «Я не знаю, как держать эмоции», «Я боюсь не удержать уровень, который есть в этой школе», «Я недоволен нынешним коллективом», «Я не люблю большое количество людей», «Я боюсь нового коллектива», «Школа слишком далеко», «Учителя хотят большего от меня», «Одноклассники почти не понимают мои идеи», «Не хватает сна», «Из-за школы не хватает свободного времени», «Школа отнимает слишком много времени», «Родители заставляют ходить без пропусков», «Мне сложно потому, что далеко ехать».* В результате беседы с учеником с опорой на полученные данные стало очевидно, что ученик испытывает трудности в предметном и социальном самоопределении. Ему некомфортно в новом коллективе: он никак не может найти свое место в классе. Заметно, что больше причин трудностей Илья видит во внешних факторах и практически не отмечает, когда он сам является причиной своих проблем. Также можно сделать вывод, что выбор профиля обучения и школы был сделан за мальчика родителями, не учитывающими интересы самого подростка.

Учащиеся 9-го класса чаще говорят о проблемах, связанных с принятием себя, своих способностей и ограничений, они беспокоятся о благополучии своих родных, переживающих за их учебные результаты, они в большей степени устремлены в будущее, многие понимают ценность образования как условие реализации жизненных планов. Приведем пример использования данной методики при работе классного руководителя с учащимся 9-го класса Алексеем Д. Мальчик перечислил следующие проблемы: *«Я боюсь быть центром унижения», «Я не могу побороть лень», «Я не умею постоять за себя», «Я боюсь находиться один в обществе», «Я не умею организовывать свою жизнь», «Я боюсь расстроить свою семью», «Учителя слишком требовательны, я боюсь, что не смогу с этим справиться», «Друзья не хотят как-либо помочь мне», «Опасюсь, что не смогу хорошо сдать экзамены и удержаться в профильном классе».* По результатам обработки данной «луковицы» видно, что мальчик испытывает трудности в социальном и личностном самоопределении. Он воспринимает себя как беспомощного человека, довольно одинокого, не умеющего справляться с проблемами, особенно с теми, которые возникают в социуме. В то же время он боится расстроить родных и не справиться с требованиями учителей, хотя обучение в профильном классе он ценит как престижное. Возможно, его проблемы связаны с неуверенностью в себе. Ему необходима поддержка друзей, понимание со стороны учителей и значимых взрослых, особенно родителей.

Результат апробации методики позволил сделать ряд выводов. В большом количестве случаев ответы ребенка можно обобщить и дать луковице конкретное название, так как многие ученики концентрировались в своих ответах на одной ведущей проблеме, например, боязни сделать ошибку, получить плохую отметку или разочаровать учителя, что навело нас на мысль, что, исходя из ответов, можно типологизировать ведущие проблемы школьников. К этой же мысли нас привел опыт общения с теми учащимися, которые не хотели заполнять свои луковицы, так как не желали делиться своими проблемами, либо не знали, как проанализировать свой опыт. И мы перешли к следующему шагу.

Шестой шаг был связан с поиском типичных проблем, которые помогут робкому или закрытому ребенку тоже рассказать о себе. На данном этапе мы обратились за помощью к студентам первого курса педагогического вуза. Мы остановили свой выбор на них, так как они являются вчерашними выпускниками, хорошо чувствуют современную школу и обладают необходимой степенью осознанности. Они получили задание «Грядка». Для его выполнения студентам было необходимо разбиться на 4 временных трудовых коллектива (ВТК). Затем они работали в индивидуальном и групповом формате по следующему алгоритму:

- каждый из участников создает свою «луковицу» школьных проблем;
- все ответы участников группы сводятся вместе, создается единая таблица результатов группы («грядка»);
- выступая в качестве экспертов, участники группы выделяют формулировки, относящиеся к личностному, социальному, предметному, профессиональному самоопределению («ящички»), при этом показатели для деления направлений самоопределения заданы;
- производится группировка похожих ответов (например, «не было близких друзей», «был всегда и везде один» и т.п.), формируются так называемые «сетки»;
- выделяются наиболее часто встречающиеся проблемы;
- создаются «наборы чешуек» для учащихся, которые еще не обладают достаточными навыками рефлексии и не смогли бы самостоятельно заполнить свою «школьную луковицу». «Чешуек» в наборе должно быть не менее 12 (лучше больше), это как наиболее часто встречающиеся, так и одиночные, но признанные экспертами важными ответы.

В результате коллективного контент-анализа были сформированы «луковые перья» — проблемы, которые предлагаются ребенку, имеющему затруднения в рефлексии, на отдельных отрезках бумаги. Всего было выделено более 200 проблем, связанных со школой и представлениями о собственной успешности. Ниже представлены примеры таких «перьев»-проблем по всем направлениям самоопределения (Таблица).

Таблица

Проблемы самоопределения, связанные со школой

НАПРАВЛЕНИЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ	ЛОКАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМ	
	Я (ученик видит причины в себе)	ДРУГИЕ (причины находятся вовне — другие люди или обстоятельства)
ЛИЧНОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ	— Я боюсь, что не оправдаю ожидания родителей.	— Меня считают агрессивным.
	— Я боюсь ошибаться.	— Взрослые обесценивают мои проблемы.
	— Я постоянно нервничаю.	— От меня слишком многого ждут.
	— Я не замечаю своих успехов и достижений.	— Мои чувства не ценят окружающие.
	— У меня сложный характер	— Я заложник своей репутации
СОЦИАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ	— Я боюсь публичных выступлений.	— Мои родители сравнивают меня с другими детьми.
	— Я боюсь «упасть» в глазах учителя.	— Меня обижают одноклассники.
	— Я боюсь идти против лидера класса.	— Учителя говорят плохо про меня.
	— Я не вписываюсь в компанию.	— Мой класс разделен на конкурирующие группы.
	— Я боюсь не прижиться в новом коллективе	— Родители слишком опекают меня
ПРЕДМЕТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ	— Я боюсь получить плохие оценки.	— Мне занижают оценки.
	— Я не знаю, какие предметы выбрать на экзаменах.	— Мне неприятно, когда говорят, что я невнимателен на уроках.
	— Я учусь хуже, чем мог бы.	— Учителя некоторых предметов слишком давят.
	— Я не вижу смысла в некоторых уроках.	— Мне не дают показать свои способности на уроках.
	— Некоторые предметы мне бы нравились, если бы их вели другие учителя	— Учителя не разрешают выбирать
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ	— Я не знаю, в каких сферах я могу быть успешен.	— Родители не согласны с моим выбором профессии.
	— Есть более важные вещи, чем учеба.	— Учителя критикуют мои планы на будущее.
	— Я разочаровалась в выбранном профиле обучения.	— Одноклассники смеются над моим профессиональным выбором.
	— Я не знаю свой объективный уровень по всем учебным предметам.	— В вуз, который мне интересен, невозможно поступить на бюджет.
	— У меня нет планов на будущее	— Школа не может помочь мне в выборе профессии

Table

Self-determination issues related to school

THE DIRECTION OF SELF-DETERMINATION	LOCALIZATION OF PROBLEMS	
	I (the students see the reasons in themselves)	OTHERS (the reasons are outside — in other people or in the circumstances)
PERSONAL SELF- DETERMINATION	— I'm afraid I won't meet my parents' expectations.	— People think I'm aggressive.
	— I'm afraid of making mistakes.	— Adults devalue my problems.
	— I feel nervous all the time.	— Too much is expected from me.
	— I don't notice my own success and achievements.	— Others don't value my feelings.
	— I have a difficult personality	— I feel trapped by my reputation

SOCIAL SELF- DETERMINATION	—	I'm afraid of public speaking.	—	My parents compare me to other kids.
	—	I worry that the teacher will lose respect for me.	—	My classmates pick on me.
	—	I'm scared to go against the class leader.	—	Teachers speak badly about me.
	—	I don't fit in with the group.	—	My class is divided into competing groups.
	—	I'm worried that I won't fit into a new class	—	My parents are overprotective
EDUCATIONAL SELF- DETERMINATION	—	I'm afraid of getting bad grades.	—	My grades are lowered unfairly.
	—	I don't know which subjects to choose for the exams.	—	I hate it when people say that I am inattentive in class.
	—	I study worse than I could.	—	Some teachers put too much pressure on me.
	—	Some lessons seem pointless.	—	They don't let me show my abilities in class.
	—	I'd like some subjects more if they were taught by different teachers	—	Teachers don't let me choose
PROFESSIONAL SELF- DETERMINATION	—	I don't know what I could be good at.	—	My parents don't support my career choice.
	—	There are more important things than studying.	—	Teachers criticize my plans for the future.
	—	I feel disappointed in the study track I chose.	—	My classmates laugh at my career choice.
	—	I don't know my real level in all academic subjects.	—	It is impossible to get a tuition-free place at the university I am interested in.
	—	I don't have any plans for the future	—	My school can't help me with career guidance

Седьмой шаг связан с обучением будущих пользователей, прежде всего классных руководителей, которые станут применять данную методику. Для этого организуются и проводятся семинары, вебинары, мастер-классы, направленные на освоение вышеописанной рефлексивной технологии педагогической диагностики, интерпретации ее результатов и способов грамотного, «помогающего» использования полученной информации.

Примером одного из занятий такого обучения является работа в группах по плану, предлагаемому в шаге 6. Подобное занятие помогает педагогам как отрефлексировать свой ученический опыт, так и поставить себя на место своих учеников, попытаться понять как разницу поколенческого плана, так и взгляд «по разные стороны школьной парты».

На **восьмом шаге** происходит оценка результатов и внесение изменений. Оценка основывается на отзывах участников, пожеланиях и рекомендациях экспертов и исследователей. По результатам обратной связи может быть принято решение о внесении необходимых изменений и дополнений. Из выявленных рисков необходимо задуматься над тем, как снять негативный контекст предлагаемых вариантов. На данный момент в результате подобной оценки в инструкции добавлена рекомендация педагогам специально оговаривать следующее уточнение: *«перед тобой проблемы множества ребят — твоих сверстников: какие-то из них у тебя могут быть, а каких-то у тебя точно нет. Подумай, какие из описанных проблем*

находят отклик и у тебя, но не для того, чтобы расстроиться, а для того, чтобы начать их решать».

На сегодняшний момент этот этап пройден — методика готова для полноценного внедрения в алгоритм педагогической поддержки неуспешных школьников.

Обсуждение результатов

Рефлексию в педагогическом взаимодействии, по мнению С.С. Кашлева, можно рассматривать как процесс и результат фиксирования субъектами педагогического процесса состояния своего развития, саморазвития и причин этого. Процедуру рефлексии автор видит складывающейся из трех компонент: фиксирования состояния, определения причин этого состояния, оценки продуктивности состоявшегося взаимодействия (Кашлев, 2000). По сути, существующие рефлексивные техники и методики, используемые с целью педагогической и психологической диагностики, соответствуют этой модели.

Логике построения методики «Школьная луковица» наиболее близка модель рефлексии, предложенная Г. Гиббсом (рефлексивный цикл Г. Гиббса), включающая такие этапы, как описание имеющегося опыта; осознание своих чувств — положительных и отрицательных; оценка своего опыта; анализ его проживания с точки зрения имевшихся помех и ресурсов; представления о перспективах и возможностях изменения (себя, ситуации); разработка пошагового плана действий по внедрению нового опыта (Gibbs, 1988). Использование методики «Школьная луковица» в процессе педагогической диагностики проблем учащихся, оказания им помощи и поддержки, по сути, показывает, как учащийся приходит к осознанию своих проблем, связанных с ними чувств, причин, которые привели к появлению означенных проблем, и затем с помощью педагога происходит переход к поиску ресурсов для их решения.

Анализируя методики рефлексивной диагностики, можно обнаружить, что большая часть из них относится к анализу актуальных состояний, результатов текущей деятельности или удовлетворенности взаимодействием «здесь и теперь». При этом сам процесс рефлексивного отражения может быть как содержательным, например, при использовании методик «Рефлексивный круг», «Рефлексивный ринг», «Мини-сочинение» и пр., так и достаточно формализованным, схематичным или символическим — примером тому являются «Рефлексивная мишень», «Голодный или сытый», «Дерево настроения», «Звезда сбывшихся ожиданий» и др.

В отличие от вышеперечисленных, методика «Школьная луковица» позволяет вывести на уровень осознания проблемы и трудности учеников разной временной локализации — заложенные в прошлом (ретроспекция), затруднения, которые волнуют детей в настоящий момент (интроспекция), и страхи по поводу их будущего (проспекция). Таким образом, по сравнению с другими рефлексивными инструментами разработанная нами методика носит комплексный характер и позволяет не только отрефлексировать актуальное состояние, но также обратиться к ретроспективе и перспективе. Кроме того, акцент делается не только на эмоциональной, но и когнитивной составляющей рефлексивного содержания.

Практическое применение

Представленная разработка может быть использована в качестве алгоритма для разработки оригинальных методик педагогической диагностики. Она может представлять интерес для классных руководителей, специалистов служб сопровождения, администрации образовательных организаций. Методика рефлексивной диагностики проблем учащихся «Школьная луковица» может применяться как в авторском варианте, так и при диагностике проблем, не связанных со школой (при некоторой корректировке начальных вопросов), или более узких школьных проблем.

Перспективы и ограничения

Одной из перспектив может стать создание специальной компьютерной программы для размещения ее на новом электронном образовательном ресурсе «Помогающая школа», посвященном поддержке самоопределения ученика.

Также планируется разработка и внедрение зеркальных «Школьных луковиц» для педагогов и родителей, для того чтобы вместе — более объективно и с разных сторон — определять ведущие проблемы в самоопределении ученика и причины их возникновения.

В качестве ограничения данной разработки можно назвать внутреннюю неготовность педагогов к ее внедрению в образовательный процесс. Только искренняя заинтересованность и готовность педагога к осуществлению необходимой педагогической поддержки учащихся могут привести к положительным изменениям в самоопределении учащихся и их способности как понимать причины проблем, так и справляться с ними.

Заключение

Проведенный нами анализ позволил выделить цепочку основных шагов, которые можно использовать как алгоритм при разработке авторской качественной методики педагогической диагностики:

1. Наличие запроса от субъектов образовательной практики.
2. Поиск визуальной метафоры.
3. Поиск нарративного импульса.
4. Ретроспективная рефлексия (апробация на взрослой выборке).
5. Определение возрастных границ использования (апробация на детской выборке).
6. Создание шаблона для учащихся, испытывающих трудности в рефлексии (выбор из перечня типичных проблем).
7. Обучение педагогов работе с методикой.
8. Оценка результатов и внесение корректив.

Подобный алгоритм позволяет опираться на актуальность создаваемого инструментария педагогической диагностики, использовать творческий

исследовательский подход, контролировать качество создаваемого продукта на всех этапах его разработки.

Список литературы

Газман, О.С. (2002). Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. Москва: Изд-во «МИРОС».

Гутник, И.Ю. (2015). Педагогическая диагностика как условие сопровождения самоопределения школьника. *Научное мнение*, (6), 43–49. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23728548> (дата обращения: 27.10.2025).

Гутник, И.Ю. (2023). Педагогическая диагностика самоопределения ученика в профессиональной деятельности педагога основной школы: дисс. д-ра пед. наук. Санкт-Петербург.

Гутник, И.Ю. (2024). Проектирование алгоритма педагогической поддержки обучающихся, имеющих школьные затруднения. *Мир науки, культуры, образования*, (4), 223–227. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69155456> (дата обращения: 02.06.2025).

Гутник, И.Ю., Матросова, Ю.С., Менг, Т.В., Писарева, С.А., Примчук, Н.В., Радионова, Н.Ф., Ривкина, С.В., Суворова, С.А. Тряпицына, А.П. (2019). Решение педагогических задач: учебное пособие для студентов бакалавриата. Санкт-Петербург: Изд-во «Астерион».

Засмолина, Н.П. (2022). Педагогическое содействие как вид социально-педагогической деятельности. *Казанский педагогический журнал*, (4), 90–99. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.154.4.010>

Кашлев, С.С. (2000). Современные технологии педагогического процесса: Пособие для педагогов. Минск: Изд-во «Университетское».

Медовикова, Е.А., Морозова, И.С., Мороденко, Е.В. (2024). Формирование готовности к личностному выбору выпускника основной школы средствами рефлексивных семинаров. *Казанский педагогический журнал*, 30(1–2), 85–107. <https://doi.org/10.11621/KPJ-24-05>

Михайлова, Н.Н., Юсфин, С.М., Касицина, Н.В. (2023). Педагогика поддержки: третье пространство образования. Книга 1. Приближения к теме. Четыре тактики. Санкт-Петербург: Изд-во «Образовательные проекты».

Пеннак, Д. (2009). Школьные страдания. Санкт-Петербург: Изд-во «Амфора».

Пряжников, Н.С. (2017). Методы ориентировки в психологических «пространствах» самоопределения. *Национальный психологический журнал*, (3), 144–150. <https://doi.org/10.11621/npj.2017.0316>

Роджерс, К.Р. (2011). Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем. *Эксперимент и инновации в школе*, (4), 10–13. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-kotorye-ya-by-sebe-zadal-esli-by-byl-uchitelem> (дата обращения: 20.06.2025).

Сафин, В.Ф., Ников, Г.П. (1984). Психологический аспект самоопределения личности. *Психологический журнал*, 5(4), 65–74.

Сенько, Ю.В. Фроловская, М.Н. (2007). Педагогика понимания: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. Москва: Изд-во «ДРОФА».

Шилина, С.А. (2017). Нарративное интервью как метод социологического исследования языковой личности. *Проблемы научной мысли*, 1(6), 88–116.

Gibbs, G. (1988 / 2013). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford: Oxford Polytechnic; Oxford Centre for Staff and Learning Development; Oxford Brookes Univ. Publ.

References

Gazman, O.S. (2002). *Non-classical education: From authoritarian pedagogy to the pedagogy of freedom*. Moscow: MIROS Publ. (In Russ.)

Gibbs, G. (1988 / 2013). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Further Education Unit. Oxford: Oxford Polytechnic; Oxford Centre for Staff and Learning Development; Oxford Brookes Univ. Publ.

Gutnik, I.Yu. (2015). Pedagogical diagnostics as a condition for accompanying a student's self-determination. *Nauchnoe mnenie = Scientific Opinion*, (6), 43–49. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23728548> (accessed: 27.10.2025).

Gutnik, I.Yu. (2023). *Pedagogical diagnostics of student's self-determination in the professional activity of a primary school teacher*. Diss. Dr. Sci. (Ped.). Saint-Petersburg. (In Russ.)

Gutnik, I.Yu. (2024). Designing an algorithm for pedagogical support for students with school difficulties. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture, and Education*, (4), 223–227. (In Russ.). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=69155456> (accessed: 02.06.2025).

Gutnik, I.Yu., Matrosova, Yu.S., Meng, T.V., Pisareva, S.A., Primchuk, N.V., Radionova, N.F., Rivkina, S.V., Suvorova, S.A. Tryapitsyna, A.P. (2019). *Solving Pedagogical Problems: Textbook for Bachelor Students*. St. Petersburg: Asterion Publ. (In Russ.)

Kashlev, S.S. (2000). *Modern technologies of the pedagogical process: A manual for teachers*. Minsk: Universitetskoe Publ. (In Russ.)

Medovikova, E.A., Morozova, I.S., Morodenko, E.V. (2024). Formation of readiness for the personal choice of a graduate of a secondary school by means of reflective seminars. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 30(1–2), 85–107. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/KPJ-24-05>

Mikhailova, N.N., Yusfin, S.M., Kasitsina, N.V. (2023). *Support pedagogy: the third education space. Book 1. Approaches to the topic. Four tactics*. St. Petersburg: Obrazovatel'nye proekty Publ. (In Russ.)

Pennak, D. (2009). *School sufferings*. St. Petersburg: Amphora Publ. (In Russ.)

Prjazhnikov, N.S. (2017). Guidance methods in psychological «spaces» of self-determination. *National Psychological Journal*, (3), 144–150. (In Russ.). <https://doi.org/10.11621/npj.2017.0316> (accessed: 15.07.2025)

Rogers, K.R. (2011). Questions that I would ask myself if I were a teacher. *Eksperiment i innovatsii v shkole = Experiment and Innovation in School*, (4), 10–13. (In Russ.). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/voprosy-kotorye-ya-by-sebe-zadal-esli-by-by-uchitelem> (accessed: 20.06.2025).

Safin, V.F., Nikov, G.P. (1984). The psychological aspect of personal self-determination. *Psihologicheskij zhurnal = Psychological Journal*, 5(4), 65–74. (In Russ.)

Senko, Yu.V., Frolovskaya, M.N. (2007). Pedagogy of understanding: a textbook for students of the system of additional professional pedagogical education. Moscow: DROFA Publ. (In Russ.)

Shilina, S.A. (2017). Narrative interview as a method of sociological research of linguistic personality. *Problemy nauchnoi mysli = Problems of Scientific Thought*, 1(6), 88–116. (In Russ.)

Zasmolina, N.P. (2022). Pedagogical assistance as a type of social and pedagogical activity. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, (4), 90–99. (In Russ.). <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.154.4.010> (accessed: 22.09.2025).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Елена Вячеславовна Алексеева, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования института психологии Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, al-lev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2153-3012>

Татьяна Петровна Гембель, директор средней общеобразовательной школы № 197 с углубленным изучением отдельных учебных предметов, предметных областей Центрального района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Российская Федерация, gembel@inbox.ru, <https://orcid.org/0009-0007-8487-9014>

Ирина Юрьевна Гутник, доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики школы института педагогики Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация, iragutnik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3371-5275>

ABOUT THE AUTHORS

Elena V. Alekseeva, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor at the Department of Developmental Psychology and Education, Institute of Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, al-lev@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2153-3012>

Tatiana P. Gembel, Principle of the State budgetary general educational institution school No. 197 with in-depth study of individual academic subjects, subject areas of the Central district, Saint Petersburg, Russian Federation, gembel@inbox.ru, <https://orcid.org/0009-0007-8487-9014>

Irina Y. Gutnik, Dr. Sci. (Ped.), Associate Professor at the Department of School Pedagogy, Institute of Pedagogy, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russian Federation, iragutnik@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3371-5275>

Поступила 31.07.2025. Получена после доработки 03.10.2025. Принята в печать 31.11.2025.

Received 31.07.2025. Revised 03.10.2025. Accepted 31.11.2025.