

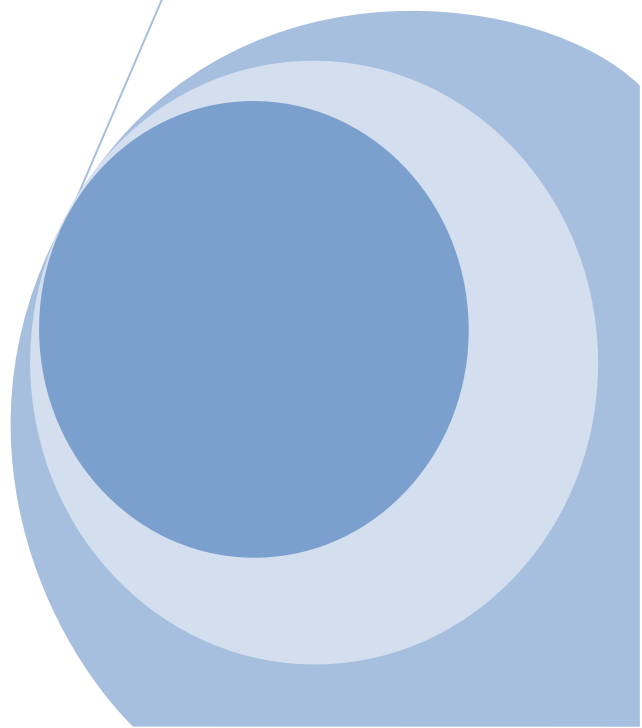
Серия: Психологическая диагностика в сфере образования

**В.И. Долгова
Ю.А. Рокицкая**

**Диагностико–аналитическая
деятельность педагога-психолога на
разных ступенях общего образования**

Учебник

Москва, 2016



Серия: Психологическая диагностика в сфере образования

**В.И. Долгова
Ю.А. Рокицкая**

**Диагностико–аналитическая деятельность
педагога-психолога на разных ступенях общего
образования**

Учебник

Москва, 2016

УДК 157: 5(069)

ББК 88.352:20.1

Д 64

Д 64. Долгова В.И., Рокицкая Ю.А. Диагностико–аналитическая деятельность педагога-психолога на разных ступенях общего образования: Учебник. – М.: Издательство ПЕРО, 2016. – 223 с.

Рецензенты:

Акопов Г.В., доктор психологических наук, профессор, г. Самара.

Овчарова Р.В., доктор психологических наук, профессор, г. Курган.

ISBN 978-5-906900-46-3

В учебнике авторы систематизируют представления о целях, задачах, принципах, методах диагностико–аналитической деятельности педагога-психолога на разных ступенях общего образования.

Обзор тем, включенных в учебник, способствует формированию общих профессиональных компетенций, необходимых студентам-психологам при подготовке к экзаменам и практической деятельности.

Учебник представляет интерес для педагогов-психологов и студентов психологических факультетов очной и заочной форм обучения, слушателей факультетов переподготовки в области практической психологии образования, психологов, работающих в сфере образования.

ISBN 978-5-906900-46-3

© В.И. Долгова, Ю.А. Рокицкая, 2016

Оглавление

Введение.....	4
4. Диагностико–аналитическая деятельность педагога-психолога на разных ступенях общего образования	
4.1. Диагностико–аналитическая деятельность педагога-психолога на уровне дошкольного образования	
4.1.1. Возрастно-психологические основы психологической диагностики развития детей дошкольного возраста.....	9
4.1.2. Психологическая диагностика в работе психолога ДОУ: задачи, особенности, диагностический инструментарий.....	28
4.2. Диагностико–аналитическая деятельность педагога-психолога на уровне начального общего образования	
4.2.1. Возрастно-психологические основы психологической диагностики развития детей младшего школьного возраста.....	48
4.2.2. Психологическая диагностика в работе психолога начальной школы: задачи, особенности, диагностический инструментарий	78
4.3. Диагностико–аналитическая деятельность педагог-психолога на уровне основного и среднего общего образования	
4.3.1. Возрастно-психологические основы психологической диагностики развития подростков и юношей.....	98
4.3.2. Психологическая диагностика в работе психолога средней школы: задачи, особенности, диагностический инструментарий	138
Вопросы и задания для самопроверки и семинарских занятий	173
Заключение.....	176
Словарь терминов.....	180
Список литературы.....	193
Приложение	205

Введение

Психологическая диагностика, является одним из основных видов деятельности (трудовых функций) педагога-психолога, входящих в профессиональный стандарт "Педагог-психолог (психолог в сфере образования)" (утвержденный Приказом Министерства труда и социальной защиты российской федерации от 24 июля 2015 г. N 514н). В него включены такие *трудовые функции* как:

1). Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в образовательных организациях общего, профессионального и дополнительного образования, сопровождение основных и дополнительных образовательных программ;

2). Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций;

3). Психологическая диагностика обучающихся;

4). Психологическое консультирование субъектов образовательного процесса;

5). Коррекционно-развивающая работа с обучающимися;

6) Психологическое просвещение субъектов образовательного процесса;

7). Психопрофилактика (профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях.

Трудовая функция: «Психологическая диагностика обучающихся» раскрывается через следующие *трудовые действия*:

- проводит психологическую диагностику различного профиля и предназначения;

-проводит регулярные скрининговые обследования (мониторинг) с целью контроля за ходом психического развития обучающихся, определяет лиц, нуждающихся в психологической помощи;

- составляет психолого-педагогические заключения по результатам диагностического обследования с целью ориентации педагогов и родителей (законных представителей) в проблемах личностного и социального развития обучающихся.

- определяет степень нарушений в психическом, личностном и социальном развитии обучающихся, участвует в работе ПМПК.

- проводит изучение интересов, склонностей, способностей обучающихся, предпосылок одаренности.

В соответствии с содержанием профессионального стандарта и необходимостью сформировать соответствующий образовательный результат в направлении психологической диагностики, вытекают требования к структуре профессионального цикла основной образовательной программы (ОПОП) и содержанию учебного плана.

Следует учесть, что одной из основных задач профессиональных стандартов является актуализация квалификационных требований, т.е. требований к навыкам, знаниям и умениям. Необходимо помнить, что несоответствие работника занимаемой должности может иметь серьезные правовые последствия, вплоть до расторжения трудового договора по инициативе работодателя (увольнения). Значит, к началу применения Профессионального стандарта педагога-психолога целесообразно привести квалификацию работающих педагогов-психологов к обновленным требованиям. Эту возможность рекомендуется использовать в рамках реализации права педагогических работников на дополнительное профессиональное образование, которое предоставляется им в соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ один раз в три года (п. 2 ч. 5 ст. 47 Федерального закона № 273-ФЗ). В целом, введение нового стандарта существенно изменяет всю образовательную ситуацию в учреждении - определяется точное место формам и видам приложения психологических знаний в содержании и организации образовательной среды. Работа психолога становится обязательным элементом управления образовательным процессом в

учреждении, так как результаты деятельности психолога предполагают оценку качества образования по ряду обязательных критериев.

Освоение курса диагностико-аналитическая деятельность в образовании обеспечит формирование обозначенных трудовых действий профессионального стандарта педагога-психолога, позволит выпускникам успешно работать во образовательных учреждениях общего образования, на всех ее уровнях (сотрудниками психологической службы, преподавателями психологии), в научно-исследовательских центрах обучения и воспитания (психологами-исследователями), в сфере психологической и социальной помощи (психологами-консультантами и экспертами). Дисциплина включает в себя теоретические и практические аспекты, интегрирующие в себе компетентность в области методология исследовательской деятельности, психологической диагностики, психологического консультирования, психологической службы в образовании.

Цель издания: проанализировать, систематизировать и охарактеризовать и технологические аспекты диагностико-аналитической деятельности психолога в сфере образования.

В процессе освоения курса предусмотрено решение следующих *задач*:

- сформировать у студентов компетентность в практических аспектах диагностико-аналитической деятельности психолога в системе образования;
- актуализировать приверженность студентов профессионально-этическим стандартам в работе.

В соответствии с разделами курса «Диагностико-аналитическая деятельность психолога образования» пособие состоит из четырех глав. Первые три главы представлены в самостоятельном учебном пособии (Долгова В.И., Рокицкая Ю.А. Диагностико-аналитическая деятельность психолога в сфере образования: Учеб.пособие. – М.: Издательство Перо, 2016. – 239 с.).

Первая глава посвящена изложению теоретических основ постановки психологического диагноза, в ней анализируется феноменология психологической диагностики и психологического диагноза, категории

«здоровье» и «норма» в формулировании психологического диагноза, систематизируются цели, задачи, принципы, функции психологической диагностики в сфере образования, уточняются и соотносятся понятия (психологический скрининг, мониторинг, экспертиза, обследование и др.), как основных видов психодиагностической деятельности психолога в сфере образования. Материалы образуют непосредственную теоретическую основу практической деятельности педагога-психолога при решении психодиагностических задач в сфере образования.

Во *второй главе* представлена история становления и современная ситуация развития психологической диагностики в сфере образования, анализируются проблемы современной психодиагностической практики психолога в сфере образования, актуальные и перспективные направления психологической диагностики в сфере образования.

В *третьей главе* на базе результатов теоретико-методологического анализа и исторического экскурса становления психологической диагностики в сфере образования, раскрываются практические аспекты диагностико – аналитической деятельности психолога образования. В главе характеризуются основные субъекты и ситуации психодиагностической деятельности в сфере образования, раскрывается понятие диагностический минимума психолога в сфере образования и основные формы его реализации. В главе систематизируются представления о технологии проведения психодиагностического обследования в образовательном учреждении (этапы, требования к организации) и аналитической деятельности по результатам психодиагностической работы педагога-психолога, раскрываются особенности психологического информирования основных субъектов образования о результатах психодиагностического обследования, затрагиваются вопросы об использовании информационно-коммуникационных технологий в диагностико–аналитической деятельности психолога в сфере образования.

В *четвертой главе* характеризуется диагностико–аналитическая деятельность педагога-психолога на разных ступенях общего образования.

Диагностико–аналитическая деятельность педагога-психолога на уровне дошкольного образования, которая раскрывается через анализ и систематизацию возрастно-психологических основ психологической диагностики развития обучающихся на различных ступенях образования, формулирование задач, особенностей и диагностический инструментария психолога дошкольного, начального, основного и среднего общего образования.

Для более глубокого и полного изучения соответствующих разделов курса в конце каждой главы предлагается перечень вопросов и заданий для самостоятельной работы студентов. В приложении дается практикум, включающий методики и практические задания по основным темам пособия.

В словаре терминов предложены понятия психологической диагностики в сфере образования в алфавитном порядке и их дефиниции.

Приведенное в конце книги приложение иллюстрирует основные теоретические положения.

Глава IV Диагностико–аналитическая деятельность педагога-психолога на разных ступенях общего образования

4.1. Диагностико–аналитическая деятельность педагога-психолога на уровне дошкольного образования

4.1.1. Возрастно-психологические основы психологической диагностики развития детей дошкольного возраста

Л.С. Выготский определял возрастные особенности как наиболее типичные для детей того или иного возраста, указывающие на общее направление развития на том или ином этапе жизни. Психологические понятия возраста наполняют такие компоненты как характеристика ведущего типа деятельности, центральные новообразования, социальная ситуация развития и возрастной кризис.

Как справедливо указывает Е.А. Стребелева, дошкольное детство — большой и ответственный период психического развития ребенка. Это возраст первоначального фактического формирования личности. Как показывают современные исследования, на протяжении дошкольного периода у ребенка не только интенсивно развиваются все психические функции, формируются сложные виды деятельности, например, игра, общение со взрослыми и сверстниками, но и закладывается фундамент познавательных способностей. В личностной сфере формируются иерархическая структура мотивов и потребностей, дифференцированная самооценка, элементы волевой регуляции поведения. Активно усваиваются нравственные формы поведения. Нарушение любого из звеньев или механизмов психологической структуры развития дошкольника может решающим образом сказаться на всем дальнейшем ходе развития ребенка [111, с.11]. Дошкольный возраст является уязвимым в отношении многочисленных неблагоприятных факторов, и задача психологической службы дошкольного образовательного учреждения заключается в предупреждении возможных отклонений на всех этапах

дошкольного детства, а также в создании условий для сохранения и укрепления психического и психологического здоровья. Обозначенные положения актуализируют необходимость уточнения возрастно-психологических особенностей дошкольников и систематическое отслеживание педагогом-психологом нормативности динамики их развития.

Дошкольный возраст — это этап психического развития детей, охватывающий период от 3 до 6—7 лет. В его рамках выделяют три периода:

- 1) младший дошкольный возраст — от 3 до 4 лет;
- 2) средний дошкольный возраст — от 4 до 5 лет;
- 3) старший дошкольный возраст — от 5 до 7 лет.

Суммируя представления Л.И. Божович, Л.А. Венгера, Л.С.Выготского, П.Я. Гальперина, А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, В.С. Мухиной, Д.Б. Эльконина, А.П. Усовой, Д.И.Фельдштейна и др., к возрастно-психологическим особенностям развития дошкольников следует отнести следующие:

1). *Социальная ситуация* развития описывается через систему «ребенок – общественный взрослый», в которой дошкольник познает мир человеческих отношений.

2). *Ведущая деятельность – игра*, характер которой проходит стадийное развитие вместе с развитием ребенка. Игра – диагностический критерий нормативного развития дошкольника, и как ведущая деятельность заложена в основу многих тестов, например, сценотеста.

До трех лет игра представляет собой манипулирование предметами. Собственно игра, возникает в 3 года, когда ребенок начинает мыслить целостными образами – символами реальных предметов, явлений и действий. На первом этапе она представляет собой копирование действий и поведения взрослых. Игрушки в это время являются моделями предметов, с которыми «играют» взрослые. Это так называемая сюжетная игра, в процессе которой ребенок воспроизводит сюжеты действий. В центре внимания не роль, к

примеру, врача, а действия, имитирующие действия врача и ребенок еще не чувствителен к правилам.

В среднем дошкольном возрасте появляется ролевая игра, которая преобладает вплоть до 6-7 лет. Самое главное для ребенка – ролевая идентификация, сюжет отходит на задний план, а смысл игры заключается в разделении ролей. В игре ребенок имеет возможность прожить то, что является для него недоступным в жизни взрослых.

В старшем дошкольном возрасте появляется игра по правилам. Ролевая идентификация утрачивает привлекательность, роли становятся чисто игровыми.

2). Новообразование дошкольного возраста:

- произвольность (как возможность приостанавливать аффект для оценки ситуации и прогнозирования);

- появление «внутреннего мира»: научение дифференциации своих состояний и переживаний, как полностью открытых другим людям;

- способность к обобщению переживаний (как появление стойкого отношения т.е. чувств);

- в начале этого периода возникает наглядно- действенное мышление, а к его концу оно изменяется на наглядно- образное;

- появляется также способность к опосредованному запоминанию;

- практическое овладение речью, ее функциями;

- нравственное развитие: начинает усваивать этические нормы, переход от принятия культурных и нравственных норм как данность к сознательному их принятию;

- во второй половине периода появляется самооценка на основе эмоциональной самооценки себя («я хороший») и рациональной оценки чужого поведения; самооценка имеет завышенный характер;

- соподчинение мотивов, мотивы дошкольника приобретают разную силу и значимость;

- к концу периода появляется способность к перцептивному моделированию и социализованная речь;

- складывается внеситуативно-деловая форма общения со сверстниками.

К важным возрастнo-психологическим особенностям, обеспечивающим дальнейшую адаптацию в условиях ДОУ и социализацию дошкольника, относится *психологическая готовности ребенка к дошкольному образовательному учреждению*. К критериям готовности ребенка к условиям детского сада относятся:

- эмоциональное состояние (ребенок жизнерадостный, подвижный, активный);

- социальные контакты детей (реакция на других детей: ребенок инициативен, контактен, положительно реагирует на других детей и с удовольствием общается с ними; реакция на взрослых: адекватно реагирует на замечания взрослых);

- познавательная и игровая деятельность (участие ребенка в играх и совместной деятельности: проявляет активность и интерес к играм и совместной деятельности);

- особенности соблюдения режима (наличие аппетита хороший аппетит, ест с удовольствием; сон: ребенок быстро засыпает, сон спокойный и глубокий; приученность к туалету, сам просится на горшок)

- выраженность и постоянство интересов ребенка, инициативность;

- опыт разлуки с близкими.

Психологическая адаптация ребенка к условиям ДОУ представляет собой новообразование, определяющее дальнейшее психологическое и социальное развитие ребенка. Сидоркина Т.Ю. Опираясь на исследования Н.М. Аксариной, К.Л. Печоры, Р.В. Тонковой-Ямпольской, делает вывод, что адаптация детей к дошкольному образовательному учреждению характеризуется такими параметрами как: показателями адаптации; уровнями адаптации; этапами и длительностью прохождения процесса адаптации.

Показатели адаптации к ДОУ (Институт педиатрии РАМН):

- нарушение сна. В период адаптации у детей нарушается сон (это касается и засыпания, и пробуждения). Недостаток сна сказывается на самочувствии и оказывает комплексное негативное влияние на нервную систему, поскольку сон относится к периодически возникающему функциональному состоянию, обеспечивающему восстановление психических и физических резервов организма;

- нарушение питания. Процесс адаптации ребенка сопровождается снижением аппетита либо его нарушением. Это связано в первую очередь с непривычной пищей, а также с повышенной вследствие адаптационного стресса нервной возбудимостью. У некоторых детей могут наблюдаться кратковременные желудочно-кишечные расстройства, что может стать причиной снижения веса;

- нарушения настроения. Нарушение настроения выражается прежде всего в проявлении отрицательных эмоций в общении и негативных поведенческих реакций, таких как капризность, подавленное состояние или, наоборот, повышенная возбудимость, гневливость, агрессивные проявления, плаксивость;

- понижение иммунитета (частые заболевания). Вследствие адаптационного стресса у детей младшего дошкольного возраста страдает иммунная система, они начинают часто болеть (обычно ОРВИ), реагируют на переохлаждение, перегревание, сквозняки гораздо чаще, чем в обычном состоянии. Кроме этого, на младший дошкольный возраст приходится критический период в развитии иммунной системы, характеризующийся началом формирования собственного долговременного иммунитета.

Уровни адаптации.

Процесс адаптации ребенка к дошкольному образовательному учреждению, согласно исследованиям Л.В. Белкиной, Н.П. Бадьиной, Н.В. Кирюхиной и др., может проходить на двух уровнях:

- физиологическом – как приспособительной деятельности физиологических процессов, происходящих на клеточном, органном,

системном и организменном уровнях, достижение устойчивого уровня активности организма и его частей, при котором возможна длительная активная деятельность организма;

- социально-психологическом – как приспособлении к социальной среде, к ее нормам и требованиям, режиму дня, коллективу сверстников.

Этапы и длительность прохождения процесса адаптации.

В зависимости от тяжести симптоматических проявлений у ребенка в адаптационный период исследователи (Р.В. Тонкова-Ямпольская, Е. Шмидт-Кольмер, О.И. Давыдова, А.А. Майер и др.) выделяют три периода привыкания ребенка к новым социальным условиям, то есть три этапа адаптационного процесса:

- острый (дезадаптация). Сопровождается разнообразными колебаниями в соматическом состоянии и психическом статусе, что приводит к снижению веса, частым респираторным заболеваниям, нарушению сна, снижению аппетита, регрессу в речевом развитии (длится в среднем один месяц);

- подострый (адаптация). Ключевым на этом этапе адаптации являются активное освоение новой среды и выработка соответствующих ей форм поведения. Отмечается постепенное уменьшение изменений в деятельности разных систем, их функционирование стабилизируется – нормализуется аппетит (в течение 10–15 дней), развиваются игровая деятельность и речевая активность (в пределах 40–60 дней). Неблагоприятные сдвиги в поведении ребенка уменьшаются и регистрируются лишь по отдельным параметрам на фоне замедленного темпа развития, особенно психического по сравнению со средними возрастными нормами (длится 3–5 месяцев);

- компенсации (адаптированность к определенным социальным условиям). В этот период нормализуются и достигают своего исходного уровня, а иногда и превышают его все регистрируемые показатели процесса адаптации ребенка.

Н.М. Аксарина, Л.В. Белкина, Н.В. Соколовкая выделили и описали степени тяжести адаптации:

- легкая степень адаптации. Характерными являются следующие особенности: к двадцатому дню пребывания в ДООУ у ребенка нормализуется сон и аппетит; настроение бодрое, заинтересованное, в сочетании с утренним плачем; отношения с близкими взрослыми не нарушаются, ребенок поддается ритуалам прощания, быстро отвлекается, его интересуют другие взрослые; отношение к детям может быть как безразличным, так и заинтересованным; интерес к окружающему восстанавливается в течение двух недель при участии взрослого; речь затормаживается, но ребенок может откликаться и выполнять указания взрослого (к концу первого месяца восстанавливается активная речь); заболеваемость не более одного раза, сроком не более десяти дней, без осложнений; вес не изменяется; признаки невротических реакций и изменения в деятельности вегетативной нервной системы отсутствуют.

- средняя степень адаптации. Характерными признаками являются: продолжительные нарушения в общем состоянии; сон и аппетит восстанавливаются лишь через 20–40 дней, также нарушено качество аппетита и сна; настроение неустойчивое в течение месяца, плаксивость в течение всего дня; поведенческие реакции восстанавливаются к 30 дню пребывания в ДООУ; отношение к близким – эмоционально-возбужденное (плач, крик при расставании и встрече); отношение к детям, как правило, безразличное, но может быть и заинтересованным; отношение к взрослым избирательное; речь либо не используется, либо речевая активность замедляется; в игре ребенок не пользуется приобретенными навыками, игра ситуативная; заболеваемость до двух раз, сроком не более десяти дней, без осложнений; вес не изменяется или несколько снижается; появляются признаки невротических реакций: избирательность в отношениях со взрослыми и детьми, общение только в определенных условиях. Можно также фиксировать изменения вегетативной нервной системы: бледность, потливость, шелушение кожи (диатез) и др. При этом сдвиги нормализуются в течение месяца, ребенок на короткое время теряет в весе, может наступить заболевание длительностью 5–7 дней, есть признаки психического стресса.

- тяжелая степень адаптации. Характерными признаками тяжелой адаптации являются: трудное засыпание и непродолжительный сон, вскрикивания и плач во сне; аппетит снижается сильно и надолго, может возникнуть стойкий отказ от еды, невротическая рвота; настроение безучастное, ребенок много и длительно плачет, поведенческие реакции нормализуются к 60-му дню пребывания в ДОО; отношение к близким – эмоционально-возбужденное, лишенное практического взаимодействия; отношение к детям избегающее или агрессивное; проявляется отказ от участия в деятельности; речью не пользуется или имеет место задержка речевого развития на 2–3 периода; игра ситуативная, кратковременная.

Тяжелая степень адаптации, согласно данным исследователей, может проявляться в двух вариантах: при первом варианте тяжелой адаптации страдает соматическое состояние ребенка, он начинает болеть, что неблагоприятно отражается на состоянии реактивности его организма, общем психосоматическом статусе, показателях физического и нервно-психического развития. Нервнопсихическое развитие в этом случае может отставать на 1–2 квартала, респираторные заболевания проявляются более трех раз, длительностью более 10 дней, ребенок не растет и не прибавляет в весе в течение 1–2 кварталов. По мнению Н.В. Кирюхиной (2006), этот вид тяжелой адаптации чаще встречается у детей 1,5–2 лет жизни, имеющих в анамнезе отклонения в здоровье вследствие токсикоза беременности у матери, осложнений в родах, заболевания периода новорожденности и т. д. Второй вариант тяжелой адаптации характеризуется длительностью и тяжестью проявлений неадекватного поведения, граничащего с невротическими состояниями. В данном случае у ребенка может наблюдаться длительное снижение аппетита, стойкая анорексия или невротическая рвота. Длительно (в течение 30–40 дней) нарушается сон (чуткий, укороченный), снижается ориентировочная активность. Дети, как правило, упорно избегают контактов со сверстниками, проявляют к ним агрессию или стремятся к уединению. Отношение к взрослым избирательно. Эмоциональное состояние длительно

нарушено, что выражается либо в плаче во время бодрствования, либо плач и хныканье сменяются пассивностью, безразличием. Резко снижается двигательная и речевая активность, игровая деятельность становится примитивной. Ребенок капризничает, требует повышенного внимания со стороны взрослого, вскрикивает во сне, пугается чужих людей. Положительная динамика показателей поведения нарастает медленно. Улучшение такого состояния неустойчиво, возможны рецидивы плача и пассивности. Адаптация такой тяжести проявляется чаще всего у детей с трех лет, когда наиболее активно осуществляется формирование личностных качеств, психика характеризуется бурным развитием и становится особенно ранимой и чувствительной к отягощающим развитию обстоятельствам, а также у часто болеющих детей, из семей с гиперопекой. В анамнезе таких детей регистрируются неблагоприятные биологические факторы – патология беременности и родов у матери, приводящая к гипоксии плода и новорожденного.

В результате тяжелой адаптации может наступить как физическое, так и психическое истощение организма ребенка, что указывает на его дезадаптацию и исключает возможность посещения дошкольного образовательного учреждения.

Четвертый параметр процесса адаптации – факторы и условия, определяющие успешность прохождения ребенком адаптационного периода.

Этот период заканчивается *кризисом 7и лет*, среди возрастных новообразований которого в психологической литературе называются три основных симптома:

- потеря непосредственности как симптом характеризуется тем, что между желанием и действием вклинивается переживание того, какое значение это будет иметь для самого ребенка;

- *манерничество* проявляется в том, что ребенок что-то из себя строит, изображает, как бы скрывает нечто от окружающих, что свидетельствует о том, что внутренний мир ребенка уже закрыт.

- симптом *«горькой конфеты»* заключается в том, что, когда ребенку плохо, он старается этого не показывать.

Кризис семи лет обусловлен тем фактом, что внешнее *«Я сам»* сменяется внутренним самосознанием, осознанием своих возможностей, своего места среди других людей. Формируется самооценка, появляется внутренняя жизнь ребенка, которая начинает определять его поведение.

Новообразованием старшего дошкольного возраста является психологическая готовность к школьному обучению. *«Быть готовым к школе – не значит уметь читать, писать и считать. Быть готовым к школе – значит быть готовым всему этому научиться»* (Л.А. Венгер).

«Школьная зрелость», *«готовность в школе»* и *«психологическая готовность к школе»* - эти понятия используются в психологии для обозначения уровня психологического развития ребенка, по достижении которого последнего можно учить в школе.

Термин *«школьная зрелость»* используется психологами, считающими, что развитие психики ребенка определяет возможности обучения. Поэтому, говоря о школьной зрелости, в основном имеют в виду функциональное созревание психики ребенка. Традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальной, эмоциональной и социальной.

Другое понимание *«готовности к школе»* представлено в работах психологов, которые вслед за Л.С. Выготским считают, что обучение ведет за собой развитие. В этом случае обучение можно начинать, когда задействованные в обучении функции еще не созрели, а потому функциональная зрелость психики не рассматривается как предпосылка к обучению. Согласно этому подходу для успешного обучения в школе имеет значение не совокупность имеющихся у ребенка знаний, умений, навыков, а определенный уровень его личностного и интеллектуального развития, который и рассматривается как психологические предпосылки к обучению в школе. В связи с этим целесообразнее употреблять термин *«психологическая готовность к школе»*.

Л. И. Божович рассматривает два аспекта психологической готовности: личностную (развитие мотивационной и произвольной сфер) и интеллектуальную (уровень развития интеллектуальных процессов).

Под психологической готовностью к школьному обучению понимается необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка для успешного освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников (И.В. Дубровина).

Психологическая готовность к обучению в школе - это сложное образование, представляющее собой целостную систему взаимосвязанных качеств: достаточного уровня интеллектуального развития; сформированность механизмов произвольной регуляции поведения и деятельности; мотивация обучения (положительное отношение к школе, познавательные мотивы); достаточный уровень речевого развития; умения общаться со взрослыми и сверстниками и др. Развитие обозначенных качеств в их единстве способно обеспечить освоение образовательной программы.

По данным Л.А. Венгера, А.Л. Венгера, В.В. Холмовской, Я.Я. Коломинского, Е.А. Пашко и др., в структуре психологической готовности можно выделить следующие компоненты, которые будут являться предметом диагностики.

1. Личностная готовность.
2. Интеллектуальная готовность.
3. Социально-психологическая готовность.

Личностная готовность - отражает сформированность «внутренней позиции школьника», имеющего круг прав и обязанностей, произвольность поведения. В личностную готовность входит и определенный уровень развития мотивационной, эмоциональной и волевой сфер. Готовым к школьному обучению является ребенок, которого школа привлекает не внешней стороной (атрибуты школьной жизни — портфель, учебники, тетради), а возможностью получать новые знания, что предполагает развитие познавательных интересов. По мнению ведущих отечественных психологов, (А.Н. Леонтьев, Д.Б.

Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова), дошкольный период связан с развитием и усложнением мотивационной сферы личности, с появлением общественно-ценных мотивов и «соподчинением» их, поскольку будущему школьнику необходимо произвольно управлять своим поведением, познавательной деятельностью, что становится возможным при сформированной иерархической системе мотивов.

Способность подчиняться правилам и требованиям взрослого, умение работать по образцу - основные показатели сформированности произвольности ребенка. Его развитие Д.Б. Эльконин считал наиболее важной составляющей готовности к школе и включает следующие параметры:

- умение детей сознательно подчинить свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- умение ориентироваться на заданную систему требований;
- умение внимательно слушать говорящего и точно выполнять задания, предлагаемые в устной форме;
- умение самостоятельно выполнить требуемое задание по зрительно воспринимаемому образцу.

К началу школьного обучения у ребенка должна быть достигнута сравнительно хорошая эмоциональная устойчивость, на фоне которой и возможно развитие и протекание учебной деятельности.

Вопросами *интеллектуальной готовности* занимались психологами (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Н.Н. Поддьяков). Интеллектуальная готовность один из основных показателей, на основе которого можно прогнозировать школьную успешность. Интеллектуальная готовность не предполагает наличия у ребенка каких-то определенных сформированных знаний или умений. Данный компонент готовности предполагает наличие у ребенка кругозора, запаса конкретных знаний. Ребенок должен владеть планомерным и расчлененным восприятием, элементами теоретического отношения к изучаемому материалу, обобщенными формами мышления и основными логическими операциями, смысловым запоминанием.

Однако, в основном, мышление ребенка остается образным, опирающимся на реальные действия с предметами, их заместителями. Интеллектуальная готовность также предполагает формирование у ребенка начальных умений в области учебной деятельности, в частности, умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. Обобщая, можно говорить, что развитие интеллектуальной готовности к обучению в школе предполагает:

- дифференцированное восприятие;
- аналитическое мышление (способность постижения основных признаков и связей между явлениями, способность воспроизвести образец);
- рациональный подход к действительности (ослабление роли фантазии);
- логическое запоминание;
- интерес к знаниям, процессу их получения за счет дополнительных усилий;
- овладение на слух разговорной речью и способность к пониманию и применению символов;
- развитие тонких движений руки и зрительно-двигательных координаций.

Социально-психологическая готовность выражается в формировании у детей качеств, благодаря которым они могли бы общаться с другими детьми, учителями, заключается в том, что ребенок может нормально взаимодействовать с людьми по правилам, нормам. Данный компонент предполагает: развитие у детей потребности в общении с другими; умение подчиняться интересам и обычаям детской группы; развивающиеся способности справляться с ролью школьника в ситуации школьного обучения; способность устанавливать контакт со взрослыми.

Социально-психологический портрет дошкольника: ребенок активен в общении со сверстниками, сам выбирает себе партнеров для игр и занятий. Не провоцирует конфликты со сверстниками, не бьет первым. Уважительно относится к учителю и соблюдает необходимую дистанцию в общении с ним. Прислушивается к замечаниям и требованиям учителя, старается их выполнить

Структура и показатели психологической готовности к обучению в школе

Компоненты		Показатели психологической готовности
Личностная готовность	Мотивационная готовность	Желание стать школьником Желание учиться Интерес к познавательной деятельности Желание добиться положительной оценки
	Эмоционально-волевая готовность	Эмоциональная устойчивость Эмоциональное реагирование адекватное ситуации Умение выражать негативные эмоции социально-приемлемым способом Способность выполнять умственную работу по инструкции или образцу Умение подчинять свое поведение нормам и правилам Уменьшение импульсивных реакций; Возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.
Интеллектуальная готовность		Наличие кругозора, запаса конкретных знаний, достаточный словарный запас; Наличие развернутой фразовой речи; Образная и вербальная память (7+/-2); Развитие внимания (концентрация, устойчивость, распределение); Развитие мыслительных операций (умение сравнивать, анализировать, выделять существенные признаки, обобщать, классифицировать, понимать связи между явлениями) Пространственная ориентация (умение ориентироваться в пространстве и тетради). Развитие тонкой моторики (способен рисовать мелкие детали, точно обводить контур)

Социально- психологическая готовность	Способность работать в группе сверстников (Активен в общении со сверстниками, сам выбирает себе партнеров для игр и занятий, не провоцирует конфликты со сверстниками, не бьет первым) Способность устанавливать контакт со взрослыми (Уважительно относится к учителю и соблюдает необходимую дистанцию в общении с ним, прислушивается к замечаниям и требованиям учителя, старается их выполнить)
---	---

Р.В. Овчарова [77] суммирует *факторы риска* характеризующие психическое развитие ребенка дошкольного возраста:

- выраженная психомоторная расторможенность, трудности выработки у ребенка тормозных реакций и запретов, адекватных возрасту форм поведения: трудность организации поведения даже в пределах подвижных игр;

- особенности личной незрелости, склонность к косметической лжи, примитивным вымыслам, повышенная внушаемость неправильным формам поведения;

- инфантильные истероидные проявления с двигательными разрядами, громким настойчивым плачем и криком;

- импульсивность поведения, эмоциональная заражаемость, вспыльчивость, обуславливающие ссоры и драки, происходящие по незначительному поводу;

- реакции упрямого неподчинения и негативизма с озлобленностью, агрессией в ответ на замечания, запреты, энурез, побеги как реакция активного протеста.

Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова очерчивают основной круг проблем, возникающих в связи с психическим развитием детей в дошкольном возрасте.

1). Проблема речевого развития ребенка. Наиболее часто тревожит родителей детей раннего возраста запаздывание появления активной речи. Решение проблемы речевого развития требует от психолога анализа семейной ситуации с точки зрения организации взрослым достаточного уровня общения и сотрудничества с ребенком и специфики способа их взаимодействия.

Наряду с такими случаями, когда в основе проблемы лежит неучет родителями возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка,

психологу приходится встречаться и с более серьезными проблемами речевого развития. Зачастую в работе с подобными случаями требуется дифференциация задержек, являющихся следствием органического дефекта или имеющих психогенную природу.

2). Проблема достижения ребенком автономии действий. Возросшие возможности ребенка дают основания ожидать от него появления некоторой самостоятельности (самостоятельно одеться, съесть предложенную еду, пользуясь ложкой и вилкой, некоторое время заниматься игрушками без участия взрослого, подождать маму и пр.).

Если трех-четырехлетние дети буквально ни на шаг не отпускают от себя родителей, это начинает создавать серьезные проблемы. Возрастного психолога в этой ситуации беспокоят не столько неудобства родителей, таким образом «привязанных» к ребенку, сколько психологическое состояние ребенка, ощущающего себя в безопасности только будучи в непосредственной близости с ними. Если родителям удастся создать необходимый уровень защищенности, то ребенок растет спокойным, уверенным в том, что ему всегда помогут, придут на помощь. В этом случае малыша не испугает недолгое отсутствие матери, так как существует глубокая уверенность в том, что ему ничто не угрожает (базовое доверие к миру, по Э. Эриксону).

3). Проблема овладения навыками самообслуживания, проблема приучения ребенка к опрятности. Отсутствие обращений по этому поводу до недавнего времени вовсе не означало, что такой проблемы не существует. Традиционные вопросы, возникающие в связи с этим: когда надо начинать приучать ребенка к горшку, насколько требовательным быть к нему в этом отношении, что изменилось в решении проблемы в связи с использованием памперсов? Решение этой проблемы связано с важными моментами личностного развития ребенка раннего возраста - зарождением саморегуляции, самооценки, самостоятельности. Если приучение ребенка к опрятности связано с конфликтами, наказаниями, установлением глобального контроля, то можно встретиться как с протестными реакциями ребенка, так и с формированием у

него пассивного, зависимого поведения. Сложности возникают для ребенка тогда, когда ему настойчиво предлагают использовать предметы, употребление которых своими родителями он не имеет возможности наблюдать.

4). Психологические проблемы дошкольников в сфере взаимоотношений, жалобы родителей на непослушание и упрямство детей (особенно в кризисные периоды), неорганизованность поведения, медлительность, робость, неусидчивость, леность, «беззастенчивость», «лживость» (за которую нередко принимают так называемую псевдоложь, т.е. детское фантазирование), слабоволие (а точнее, произвольность поведения) и т.д. Эти и многие другие весьма различные по своей психологической природе особенности поведения дошкольников часто служат причиной недовольства родителей, вызывая эмоциональную напряженность отношений и взаимное раздражение.

5). Вопрос о ранних этапах формирования характера и, в частности, его акцентуаций. В дошкольном возрасте необходимо учитывать возможность раннего обнаружения некоторых типов акцентуаций характера (например, по истероидному, гипертимному, лабильному, неустойчивому и некоторым другим типам). В этих случаях коррекционно-профилактические возможности психологического консультирования особенно актуальны. Они связаны с тем обстоятельством, что при определенных акцентуациях формирующегося характера ребенка неправильные виды воспитания могут оказывать крайне негативное влияние, в том числе способствовать психопатическому развитию. Так, например, сочетание истероидной акцентуации с потворствующей гиперпротекцией в воспитании («кумир семьи») по существу обрекает ребенка на путь психопатического развития. Детям, имеющим акцентуацию характера (явную или скрытую), особенно остро требуется индивидуальный подход в воспитании. Соответствующие разъяснения психолога могут способствовать формированию осознанного учета родителями устойчивых особенностей характера акцентуированных детей, а значит предотвращению психологических срывов ребенка и родителей, помогая находить пути их успешного взаимоприспособления.

б). Проблема ускоренного психического развития детей - общего и парциального. В таких случаях необходимо разъяснять родителям причины и возможные следствия ускоренного развития ребенка, ориентировать их в возможных вариантах «психологической судьбы» обнаруженных у него способностей.

Исследования показывают, что, в отличие от детей, ранние интеллектуальные и другие интересы которых связаны с искажениями развития или формированием акцентуаций характера, истинно одаренные дети не только обнаруживают преждевременное проявление отдельных способностей, но и в целом лучше приспособлены к своему окружению, хорошо учатся в школе, отличаются более крепким физическим здоровьем. Однако это не предохраняет их от возникновения своих, специфических психологических проблем, связанных, например, с ранним и ускоренным обучением в школе, трудностями взаимоотношений в часто меняющемся коллективе более старших учеников, с опасностью формирования необоснованных ожиданий, неадекватной самооценки и т.д.

7). Проблема отношений между сиблингами. В благополучных полных семьях реальное положение ребенка может быть психологически сложным из-за формирования конкурентных отношений с сестрами или братьями. Не следует недооценивать тот факт, что наряду с родителями исключительно большое влияние на формирование личности ребенка также оказывают его родные братья и сестры (сиблинги). Как показывают исследования, особенно велико это влияние в дошкольном и младшем школьном возрасте, причем механизмы его многообразны: сиблинги устанавливают между собой определенные нормы поведения, выступают в качестве образцов для подражания, дают советы и оказывают помощь в трудные минуты. Благодаря ежедневному тесному и близкому контакту, который к тому же длится многие годы, именно сфера общения с сиблингом зачастую оказывается для ребенка главной школой коммуникативных навыков и способов разрешения конфликтов, которые затем переносятся на отношения с другими людьми - детьми и взрослыми.

Взаимоотношения между сиблингами имеют свои выраженные особенности по сравнению с отношениями ребенка со сверстниками: так, сама объективная ситуация наличия в семье нескольких (в большинстве случаев разновозрастных) детей как бы изначально создает предпосылки для возникновения ревности и соперничества между ними за любовь и внимание родителей. Поэтому жалобы на конфликтные взаимоотношения между братьями и сестрами, особенно если их разница в возрасте невелика (от 1,5 до 4 лет), служит довольно частым поводом обращения к психологам. Даже небольшие просчеты родителей в отношении к сиблингам воспринимаются ими как огромная несправедливость, что в свою очередь приводит к высокой эмоциональной напряженности, амбивалентности и противоречивости складывающихся между детьми взаимоотношений.

8). Проблема гиперактивного поведения дошкольника. Дошкольный возраст нередко оказывается тем периодом, когда у детей обнаруживаются признаки так называемой гиперактивности, или, используя полное название этого состояния, синдрома дефицита внимания с гиперактивностью. Частота обращений родителей к врачам и психологам по поводу трудностей воспитания гиперактивных детей заметно возрастает, а соответствующие исследования медиков показывают следующие данные относительно распространенности данного синдрома: от 24 % до 28 % (а в отдельных регионах до 40 %) детей в дошкольном - младшем школьном возрасте. При всем индивидуальном своеобразии детей жалобы родителей в этом случае звучат очень похоже: уже с трех-четырёхлетнего возраста (и даже ранее) эти дети отличаются крайней непоседливостью и суетливостью, непослушанием и неспособностью должным образом сосредоточиться даже на том, что вначале привлекает их интерес (игры, различные занятия). Сочетание невнимательности с импульсивностью реагирования приводит их к частым конфликтам как со взрослыми, так и со сверстниками: для первых они оказываются неуправляемыми, а для вторых - неудобными партнерами по играм. Несмотря на значительный потенциал развития, которым обладает эта категория детей, в большинстве случаев они

обречены на серьезные проблемы в обучении, а прогноз их общего развития далеко не всегда бывает благоприятным.

Следствие гиперактивности: неуспеваемость в школе, конфликтные отношения с учителями и одноклассниками, появление лживости, изворотливости и агрессивности как неадекватных форм психологической защиты в субъективно неразрешимых ситуациях, отклоняющиеся формы поведения в подростковом возрасте и т.д.

4.1.2. Психологическая диагностика в работе психолога ДОУ: цели, задачи, особенности, диагностический минимум и инструментарий

Психодиагностика в период дошкольного детства - актуальное и важное направление деятельности педагога-психолога, поскольку необходим контроль за соответствием нормам психического развития в целях раннего выявления возможных отклонений, планирования индивидуальных мер коррекции и профилактики, направленных на выравнивание отдельных сторон психического развития. Благодаря интенсивным темпам развития в дошкольный период незамеченные или показавшиеся незначительными отклонения от нормального развития с большой долей вероятности могут привести к выраженным деструктивным сдвигам на последующих этапах развития. С другой стороны, в этот период имеются более широкие возможности коррекции за счет большой «пластичности», чувствительности к воздействиям, направленным на оптимизацию психического развития ребенка.

В обязанности детского психолога входит также выявление особенностей психического развития ребенка, сформированности определенных психологических новообразований, соответствия уровня развития ребенка возрастным нормативам. Поэтому в деятельности практического психолога значительное место занимает диагностика.

Психодиагностика в дошкольном образовательном учреждении определяется как: деятельность по психологическому изучению ребенка на

протяжении дошкольного детства, в контексте семьи и образовательно-развивающей среды детского образовательного учреждения (ДОУ).

Г.А. Широкова настаивает на том, что цели и задачи психодиагностики индивидуальны для каждого ДОУ, но они должны быть направлены на выявление условий, препятствующих полноценному развитию и становлению личности ребенка-дошкольника.

По мнению Т. Д. Марцинковской, предметом психодиагностики в ДОУ являются индивидуально-возрастные особенности детей, причины нарушений и отклонений в их психическом развитии.

Цель: получение информации об уровне психического развития детей, выявление индивидуальных особенностей и проблем участников воспитательно-образовательного процесса.

Е.В.Коточигова, Т.Г.Киселева дифференцируют цели психологической диагностики в ДОУ на инвариантные (обязательные) и вариативные цели

Инвариантные:

- Диагностика адаптации ребенка к условиям детского сада для своевременного выявления проблем дезадаптации и оказания своевременной помощи нуждающимся детям;

- обследование детей второй младшей группы (3 года) для определения уровня психического развития и выстраивания индивидуальной траектории развития ребенка;

- диагностика воспитанников старшей группы с целью определения уровня психического развития для организации и координации работы в подготовительной группе;

- диагностика воспитанников в рамках психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк) ДОУ, согласно положению о ПМПк;

-диагностика психологической готовности к обучению в школе детей подготовительной группы.

Вариативные: по запросам родителей, воспитателей, администрации ДОУ и личным наблюдениям психолог проводит углубленную диагностику развития

ребенка, детского, педагогического, родительского коллективов с целью выявления и конкретизации проблем участников воспитательно-образовательного

Е.А. Стребелева выделяет *задачи* психолого-педагогической диагностики детей:

- 1) выявление причин и характера первичных нарушений в развитии у ребенка, а также определение степени этого нарушения;
- 2) выявление индивидуально-психологических особенностей развития обследуемого ребенка (личностных и интеллектуальных);
- 3) определение условий воспитания ребенка;
- 4) обоснование педагогического прогноза;
- 5) разработка индивидуальной коррекционной программы развития;
- 6) организация коррекционной работы с родителями и детьми [111, с.8].

В психодиагностике дошкольников следует отметить ряд особенностей при подборе психодиагностических методик.

1). Необходимость исследования динамики психического развития ребенка не только в пределах одного возрастного периода, но и между смежными возрастами, обуславливает целесообразность подбора психодиагностических методик, которые должны сохранять преемственность для изучения разных периодов дошкольного возраста. Такой подход позволит составить историю развития ребенка в образовательных условиях.

2). Возможность выявить центральные онтогенетические моменты, этапность в развитии каждой стороны психики. Таким образом, будут изучены параметры, характеризующие процесс становления личности ребенка.

3). Психодиагностические методики должны носить развивающий характер и уже в процессе их использования приводить к позитивным изменениям в личности воспитанников на основе осмысления ими ряда моментов своей жизнедеятельности, стимулировать объективацию внутренних тенденций в совокупности разнообразных проявлений: речевых, поведенческих, эмоциональных.

4). Психодиагностические методики должны давать возможность построить взаимодействие взрослого и ребенка таким образом, чтобы:

- не допустить переутомление ребенка, быть экономичными по процедуре;
- исключить воздействие по типу внушения взрослого на ребенка;
- давать воспитаннику возможность максимально свободно выразить свой внутренний мир;
- создавать знакомую ребенку образовательную ситуацию, хотя и моделируемую с мониторинговыми целями.

5). Психологические методики должны быть разработаны или модифицированы таким образом, чтобы:

- позволять моделировать с помощью различных средств ситуации тех видов деятельности, в которых происходит формирование какого-либо интегративного качества, обеспечивая связь диагностической и образовательной работы;
- результаты методик могли быть выражены не только в количественных показателях, но и, в первую очередь, в качественных, отражая индивидуальные образовательные потребности каждого воспитанника;
- совокупные данные, полученные с помощью комплекта методик, позволяли не только сделать вывод об отдельном психическом процессе (памяти, речи, восприятии, мышлении и т.п.), но и составить целостное представление о развитии личности ребенка.

6). Изучение психического развития ребенка во взаимосвязи личностных и операционно-технических аспектов деятельности воспитанника, освоение которых составляет содержание его развития и образования.

7). Комплексное использование формализованных и малоформализованных методик, а также методов диагностики и экспертной оценки достижения детей.

В практике дошкольного образовательного учреждения психологическая диагностика осуществляется в форме плановой диагностики или диагностики по запросу родителей, воспитателей и администрации ДООУ и

рассматривается как важный подготовительный этап индивидуального и группового консультирования родителей и воспитателей, психокоррекции и психотерапии, организации работы психолого-педагогического консилиума и педагогического совета ДООУ (особенно в начале и в конце учебного года).

Психологическая диагностика организуется на основе заключения договора между ДООУ и родителями, в котором в письменном виде подтверждается согласие родителей на участие их ребенка в диагностическом обследовании. Тем самым соблюдается принцип законности и добровольности в принятии психологической помощи.

Выбор инструментария для проведения психодиагностики осуществляется психологом самостоятельно в зависимости от уровня профессиональной компетентности и круга решаемых развивающих задач. А. Анастаси, отмечает, что методики диагностики психомоторного, эмоционального, сенсорного развития детей, особенно самых ранних возрастных групп (новорожденные, младенцы), имеют ряд особенностей. Большинство тестов для детей моложе 6 лет являются либо тестами выполнения элементарных действий, либо тестами выполнения устных инструкций. Небольшое число заданий включает элементарные действия с карандашом и бумагой. Большая часть тестов для младенцев предназначена для исследования сенсомоторного развития (способность держать головку, манипулировать с предметами, сидеть, поворачиваться, следить за предметом глазами и т. д.).

Т.Д. Марцинковская обозначает, что в перечень психодиагностических методов, применяемых в условиях ДООУ, входят: наблюдение и тестирование, анкетирование, беседа и анализ продуктов детской деятельности (творчества). Каждый из обозначенных методов имеет свою специфику при его использовании в работе с дошкольниками.

Наблюдение - метод психологической диагностики, состоящий в преднамеренном и целенаправленном восприятии психических явлений с целью изучения их специфических изменений при определенных условиях. В контексте детской практической психологии метод наблюдения кроме общих требований к

нему (фиксация, планирование и факторизация данных) имеет определенную специфику, которая связана с возрастными особенностями дошкольников, а также с условиями их жизнедеятельности в условиях детского образовательного учреждения.

Организационная специфика метода может быть представлена следующим образом:

- наблюдение за ребенком в условиях естественной жизнедеятельности (направлено на фиксацию фактов, связанных с приемами пищи, дневного и вечернего сна, прогулок и т.д.);

- наблюдение за ребенком в условиях направленной деятельности (построено на пробах совместной деятельности психолога с ребенком);

- наблюдение за ребенком в условиях специально организованной деятельности (осуществляется на занятиях познавательного цикла (развитие речи, формирование элементарных математических представлений, обучение грамоте, ознакомление с окружающим), эстетического цикла (музыка, изобразительное искусство), оздоровительного цикла (физкультура, плавание)).

В практике детского психолога наблюдение может выступать как ориентационный метод (данные наблюдения предваряют и направляют тестирование) и как сопроводительный (вспомогательный) метод (данные наблюдения подтверждают либо опровергают результаты тестирования).

Тестирование - метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи (тесты), с определенной шкалой значений. Целью использования тестов является измерение уровня развития определенного психологического качества (свойства) личности.

Посредством стандартизированных тестов диагностируется в основном развитие познавательных процессов (интеллектуальное развитие). Примером отечественного стандартизированного теста может служить широко распространенный в психологической методической практике комплекс Л.А. Венгера по диагностике умственного развития детей дошкольного возраста. В настоящее время в практике детского психолога кроме стандартизированных

тестов присутствуют также психодиагностические методики с поуровневой дифференциацией. Данный тип психодиагностических средств в основе своей опирается более на качественное дифференцирование психических феноменов, чем на их количественное измерение. Методики этого ряда представляют собой комплекс стандартизированных заданий содержательно близким к тестам достижений, а процессуально приближенным к "клиническому" типу обследования. Принципы "клинического" обследования удерживаются гибким варьированием структурных частей методики, вводных и сопровождающих инструкций, а также отсутствием временного регламента и жесткой системой оценок.

Т.Д. Марцинковская отмечает, что методики с поуровневой дифференциацией более адаптивны для детей дошкольного возраста как содержательно, так и процессуально. Содержательно они пересекаются с понятием "детская компетентность", представленной детскими видами деятельности (изодеятельность, конструирование, игра и др.). Процессуальная ценность обозначена отсутствием жесткой директивности и регламентации, что позволяет максимально приблизить процедуру диагностирования к игровой деятельности, адаптируя тем самым ребенка к специально организованным условиям обследования.

В качестве психодиагностических средств выступают также проективные методики. Они направлены на целостное изучение личности, основанное на "психологической интерпретации результатов проекции" (механизмы защиты и переноса личностных особенностей в конкретную ситуацию обследования). При диагностике детей дошкольного возраста используют детские варианты проективных техник.

Анкетирование - диагностический метод получения социально-психологической и психолого-педагогической информации на основе вербальной коммуникации. Анкетирование в условиях дошкольного учреждения проводится только со взрослым контингентом (родители, воспитатели, педагоги), преимущественно выборочного типа с использованием устной (интервью) и

письменной (анкета) форм. Основной диагностической задачей анкетирования является выяснение биографических сведений, ценностных ориентаций, социальных установок и личностных черт, а также определение родительских и педагогических позиций опрашиваемых.

Беседа - диагностический метод получения информации на основе вербальной (словесной) коммуникации. Основной целью использования данного метода является сбор сведений о субъекте диагностического обследования, составление психолого-педагогического анамнеза. Кроме того, в процессе беседы с ребенком решается проблема становления контакта, а в результате беседы со взрослыми (родителями и воспитателями) происходит привлечение к сотрудничеству.

Анализ продуктов детского творчества - диагностический метод оценки результатов детских видов деятельности (продуктивных). Анализ производится с целью выявления уровня и особенностей детской компетентности в дошкольном возрасте. Предметом анализа выступают продукты; изобразительной и графической деятельности (рисунки, узоры, знаки), конструирования (постройки, мозаика), лепки (объемные фигуры и композиции), вербальной деятельности (стихи, страшилки, рассказы, считалки), музыкальной деятельности (песни, мелодии, гармонические и ритмические схемы) и игровой деятельности (сюжеты, роли). Оцениваются как уровень выполнения в соответствии с возрастными или программными требованиями, так и отличительные особенности работ (оригинальность, комбинаторность, техничность и пр.). Центральную позицию в анализе продуктов детского творчества занимают детские рисунки. Следует отметить, что анализу подвергаются работы, произведенные в свободной деятельности ребенка (самостоятельно).

На основе этой информации психолог должен дать общую оценку уровня развития ребенка, описать сущность трудностей ребенка, оценив степень их сложности и глубины, выделить факторы, связанные с проявлением указанных трудностей, определить сферы воздействия с целью устранения или ослабления остроты проблемы и, наконец, разработать коррекционную программу или

предложения по психотерапии. Все перечисленные виды и источники информации имеют самостоятельное значение и предполагают специфические средства и методы ее получения [67].

В число необходимых к реализации диагностических мероприятий, в рамках системы диагностического минимума педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения следует отнести:

- обследование детей раннего возраста на этапе приема в дошкольное учреждение (3 года). Ориентировано на: 1) изучение психологической готовности ребенка к условиям ДООУ; 2) изучение психологической адаптации ребенка к условиям ДООУ;

- обследование детей младшего и среднего дошкольного возраста. Ориентировано на изучение динамики развития ребенка;

- обследование старших дошкольников на этапе приема в школу. Ориентировано на изучение психологической готовности к обучению в школе;

Диагностика адаптации предполагает участие различных субъектов образовательного процесса: педиатра (медсестры), воспитателя, психолога, родителей. Педагог-психолог и воспитатель ведут скоординированную работу по диагностике показателей адаптации, уровня нервно-психического развития ребенка.

Традиционно диагностика адаптации детей дошкольного возраста осуществляется с помощью метода наблюдения. К основным критериям наблюдения за адаптацией детей относят:

- поведенческие реакции (эмоциональное состояние, социальные контакты, сон, аппетит);

- уровень нервно-психического развития;

- заболеваемость и течение болезни (кратность заболеваемости и тяжесть и длительность болезни);

- антропометрические показатели физического развития (рост, вес).

Оценка состояния здоровья ребенка, динамики заболеваемости, а также показателей его физического развития – задача педиатра (медсестры).

Наблюдение за динамикой адаптации осуществляется с первого дня посещения ребенком ДООУ и до полной стабилизации адаптационных показателей, после чего делается вывод о степени адаптации ребенка.

Для диагностики адаптации детей чрезвычайно важны сведения, получаемые в результате опроса родителей, поскольку именно родители могут предоставить ту информацию о ребенке, которая станет основой определения первичного прогноза его адаптации.

Г.Н. Дмитриева предлагает следующую схему диагностики адаптации детей дошкольного возраста.

I этап. Первичная диагностика (в период поступления ребенка в ДООУ)

1. Характеристика родителями состояния своего ребенка (анкеты для родителей).

2. Оценка воспитателями состояния ребенка в период адаптации к условиям ДООУ (карта готовности к поступлению в ДООУ).

3. Сравнительный анализ психоэмоционального состояния детей (лист адаптации, карта поведенческих реакций).

II этап. Профилактическая и коррекционная работа с детьми, родителями и воспитателями

Психопрофилактическая и коррекционно-развивающая работа, направленная на снятие проблем, возникающих в начальном периоде адаптации детей к условиям ДООУ:

1) психолого-педагогическая (рекомендации для родителей и воспитателей);

2) индивидуальные и подгрупповые занятия с детьми.

III этап. Повторная диагностика (контрольная)

Сравнение результатов по картам наблюдений за детьми в начале адаптационного периода (первая неделя) и через месяц посещения ребенком ДООУ [105, с.53-54].

дошкольного общего образования

Параграфы	Диагностические методики	Назначение	Возраст
Диагностика психолог. готовности ребенка к ДОУ	Анкета «Психолого-педагогические параметры, определения готовности поступления ребенка в дошкольное учреждение» (К.Л. Печора)	Диагностика уровня выраженности основных показателей готовности ребенка к ДОУ	3-4 года
	Анкета для родителей «Готов ли ваш ребенок к поступлению в ДОУ?» (Н.В. Соколовская)	Диагностика уровня готовности ребенка к ДОУ, прогноза степени адаптации	с 3-4 года
	Экспресс-методика психологической диагностики детей 3-4 лет при поступлении в детский сад (Н. Л. Белопольская)	Диагностика интеллекта и поведения	3-4 года
Диагностика психологической адаптации ребенка к условиям ДОУ	Определение адаптации к ДОУ. Анкета для родителей (Т.Н. Вострухина)	Диагностика уровня адаптации ребенка к условиям ДОУ	с 3 лет
	Методика «Комплексная оценка течения и тяжести адаптации детей к ДОУ». (А.И.Баркана, Ю.А.Макаренко, М.Я.Студенкина)	Диагностика динамики социально-психологической адаптации детей к условиям ДОУ, дифференциация детей с легкой, средней и тяжелой степенью адаптированности	с 3 лет
	Методика определения степени социальной адаптации ребенка в ДОУ (А.Остроухова).	Диагностика основных факторов поведенческой адаптации ребенка к ДОУ: эмоциональное состояние, коммуникативность, послеполуденный сон, аппетит, изучение продолжительности адаптационного периода и поведенческих реакций	с 3 лет
	Методика «Лист адаптации» (Н.Д. Ватутина)	Диагностика уровня адаптации ребенка к условиям ДОУ	с 3 лет
	Лист адаптации (К.Л. Печора, Г.В. Пантюхина, Н.В. Соколовская)	Диагностика степени адаптации ребенка на основе определения динамики адаптационных показателей и длительности их стабилизации	с 3 лет
Диагностика	Тест «Эталоны» (Л.А.Венгера)	Диагностика восприятия, уровня овладения действием отнесения свойств предмета к заданному эталону	4-5,5 лет

Тест «Перцептивное моделирование» (Л.А. Венгер)	Диагностика степени овладения моделирующими перцептивными действиями, исследование образного и схематического мышления	5-7 лет
Тест «Коробочка форм», «Доска Сегена»	Диагностика восприятия, зрительно-пространственной ориентировки, наглядно-действенного мышления, способности детей к осмыслению новых способов действия, сформированности действий идентификации и моделирования.	2,5-6 лет
Тест Л. Бендера	Диагностика способности к пространственной организации визуального стимульного материала и зрительно-моторной координации у детей	3-12 лет
Тест «Домик» (Н.И. Гуткина)	Диагностика умения ребенка ориентироваться в своей работе на образец, умение точно скопировать его, выявляет особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки.	5-10 лет
Тест «Найди и вычеркни» (Т.Д. Марцинковская)	Диагностика продуктивности и устойчивости внимания	5-6 лет
Тест Пьерона-Рузера	Диагностика концентрации и устойчивости внимания, работоспособности	5-9 лет
Тест «Запоминание 10 слов» (А.Р. Лурия)	Диагностика объема механической слуховой памяти	6 - 7 лет
Методика опосредованного запоминания (по А. Н. Леонтьеву)	Диагностика особенностей опосредствованного запоминания, характеристики мыслительной деятельности (критичность, осознание причинно-следственных отношений, умение обобщать и опосредовать, абстрактность, оригинальность мыслительных процессов)	4,5 - 8 лет
Методика «Классификация объектов по двум признакам» (лото В.М. Когана).	Методика направлена на исследование возможности распределения и переключения внимания в сенсibilизированных условиях, а также сужения объема активного внимания. Оценка характеристик работоспособности, утомляемость, пресыщаемость, а также инертность деятельности	5 - 7 лет

Методика образного мышления (Н.Л.Белопольская)	Диагностика интеллектуальной деятельности ребенка	3-8 лет
Методика «Исключение предметов (4-й лишний)» (Н.Л.Белопольская)	Диагностика особенностей мышления детей уровня развития и качественных характеристик процессов обобщения наглядного материала	3-8 лет
Тест «Последовательность событий» (А.М.Бернштейн)	Диагностика логического мышления, речи, способности к обобщению	5 - 7 лет
Тест И. Шванцара	Диагностика вербального мышления	5 - 7 лет
Тест «Невербальная классификация» (Т.Д.Марцинковская)	Диагностика словесно логическое мышление	5 - 7 лет
Методика формирования понятий (Л.С. Выготский — Л.С. Сахаров, модификация для детей дошкольного возраста)	Исследование перцептивного-действенного компонента мышления. Диагностика способности формирования понятий, выявление способности объединения наглядно представленных абстрактных объектов на основе объединения одного или нескольких ведущих признаков; переключение и распределение внимания	3-7 лет
Тест «Сапожки» (Н.И. Гуткина)	Исследует обучаемость детей, а также особенности развития процесса обобщения	5-7 лет
Методика «Пересказ прослушанного текста» (Т.А. Фотековой)	Определение уровня речевого развития детей	6-7 лет
Диагностический комплекс обследования речи (О.Б.Иншакова)	Позволяет выявить нарушения: звукопроизношения, слоговой структуры слов, фонематического анализа и синтеза, словаря и грамматического строя речи у ребенка	6-10 лет
Тест «Найди звук» (Н.И. Гуткина)	Диагностика фонематического слуха	5 - 7 лет
Тест «Образец и правило» (А.Л.Венгер)	Диагностика произвольности, уровня наглядно-образного мышления	5-7 лет
Методика «Домик» (Н.И. Гуткиной)	Диагностика уровня развития произвольности	5-10 лет
Методика «Графический диктант» (Д.Б. Эльконин)	Диагностика произвольности	5-7 лет
Методика «Карта одаренности» Хаана и Каффа	Диагностика одаренности	5-10 лет

	Тест интеллекта Векслера (адаптация Панасюка)	Ю. А. WISG	Диагностика уровня развития общего, вербального и невербального интеллекта, частных интеллектуальных способностей; потенциал обучаемости; уровня сохранности интеллекта, степень и характер умственной неполноценности	с 6 лет
	Тесты умственного развития ребенка: (Адаптация В.И.Чирков, Разумовская)	О.Л.	Диагностика информированности ребенка о социальном окружении, картиночно — словарный тест	5-7 лет
	Набор методик для педагогов и школьных психологов (Е.К. Вархотова, Н.В. Дятко)		Экспресс диагностика готовности к школе. - Сформированность мыслительные операции: классификация, аналогия, обобщение	5-7 лет
	Скрининговый тест школьной зрелости (О.В.Соколова, В.И.Чирков)		Диагностика общего уровня интеллектуального развития, произвольной концентрации внимания, общего уровня развития мышления и информированности ребенка	5-7 лет
Комплексные методики диагностики психического развития	Методика оценки нервно-психического развития детей раннего возраста (Профиль Г.И. Россолимо (модификация Костороминой)	С.Н.	Исследование нервно-психического развития детей раннего возраста (восприятие, внимание, воля, запоминание, мышление)	От 0 до 2 лет
	Шкала развития Д.Лешли		Диагностика нормативности психического развития по показателям: а) физическое развитие; б) общение и развитие речи; в) социальное развитие и игра; г) самостоятельность и независимость д) поведение	От рождения до 3 лет
	Шкалы развития младенцев Н. Бейли		Диагностика развития младенцев и детей раннего возраста: а) шкала умственного развития; б) шкала моторного развития; в) шкала запись поведения младенца.	от 2 м. до 2,5 лет
	Диагностика неконструктивного поведения детей (М.Э.Вайнер) Анкетирование родителей		Выявление детей с нарушениями поведения и личностной сферы (конформность, протестность, импульсивность, агрессивность, демонстративность, недисциплинированность)	
	Методика «Диагностика нервно-психического		Диагностика физиологического и нервно-психического развития	От рожд

	развития детей первых трех лет жизни» (Г.В. Пинтюхина, К.Л.Печора)		ения до 3 лет
	Методика оценки психического развития детей (А.А.Реан, С.Н. Костромина)	Исследование психического развития детей (речь, общение, культурно-гигиенические навыки, рисование, наглядно-действенной мышление, моторика). Рассчитывается коэффициент психического развития	1-3 года
	Методика «Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста» (Е.А.Стребелева)	Диагностика особенностей психического развития, определение исходного уровня обученности, т.е. овладения знаниями, умениями, навыками в объеме образовательной программы	2-7 лет
	«Эксперсс-диагностика в детском саду» (Н.Н. Павлова, Л. Г. Руденко)	Экспресс-диагностика психических процессов у детей дошкольного возраста: уровень интеллектуального развития, произвольности, особенности личностной сферы	3-7 лет
	Диагностический комплект (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго)	Исследование особенностей развития познавательной сферы детей, углубленная оценка психического развития, в том числе регуляторной, когнитивной и аффективно-эмоциональной сфер, операциональных характеристик деятельности и межличностных отношений детей дошкольного и младшего школьного возраста	от 2,5 до 12 лет
	Методика экспресс – диагностики интеллектуальных способностей детей (МЭДИС) (Е.И. Щепланова, И.С. Аверина, Е.Н. Задорина)	Выявление общей осведомлённости учащихся, их словарного запаса; понимание количественных и качественных соотношений; диагностика уровня логического мышления; выявление математических способностей	6 – 7 лет
Исследование психологической	Тест «Способность к обучению в школе» (Г.Вицлак)	Диагностика психологической готовности к школе по следующим показателям: обучаемость (как способность к обучению), уровень образования понятий, уровень развития речи, общая осведомленность (знания об окружающем мире), овладение отношениями множеств, знание форм, их различий, способность к дифференциации	5,5–7 лет

	ощущений, уровень развития восприятия, способность к работе с ручкой и карандашом, ориентировка в малом пространстве, умение классифицировать предметы, память	
Тест школьной зрелости П. Кеэса (адаптация А. Г. Лидерса, В.Г. Колесникова)	Диагностика уровня развития восприятия, логического и пространственного мышления	6-7 лет
Диагностическая программа по определению психологической готовности детей к школьному обучению (Н.И. Гуткина)	Диагностика уровня готовности ребенка к школьному обучению. Включает диагностику аффективно-потребностной сферы (определение доминирования познавательного или игрового мотива), произвольная сфера (особенности развития произвольного внимания, пространственного восприятия, сенсомоторной координации и тонкой моторики руки), интеллектуальная и речевая сферы (обучаемость ребенка, исследования развития логического мышления, речи и способности к обобщению. фонематического слуха)	6-7 лет
Методика диагностики готовности к обучению в школе (Н.Н.Мельникова, Д.М. Полев, О.Б. Елагина).	Диагностики готовности к школе, включает показатели: интеллектуальная готовность к школьному обучению (природная составляющая интеллекта), наличие у ребенка знаний, умений и навыков в соответствии с программой ДОУ (культурная составляющая), особенности регулятивной сферы ребенка, важные для прогноза успешности его адаптации к школе	6-8 лет
Диагностический комплекс (Л.А.Ясюкова)	Диагностика готовности к школьному обучению по следующим показателям: скорость переработки информации; произвольное внимание; кратковременная слуховая и зрительную память; речевое развитие; понятийное и абстрактное мышление; энергетический баланс организма ребенка и адаптационные возможности; личностный потенциал обучения (самооценку, эмоциональные установки по отношению к школе,	С 6 лет

		обстановку в семье и др.). Состоит из двух методических блоков: 1) групповое тестирование; 2) индивидуальная диагностика с ребенком. Имеет две формы: для определения готовности к обучению в общеобразовательных классах и для определения готовности обучения в гимназических классах	
	Методика «Психолого-педагогическая оценка готовности к началу школьного обучения» (Н.Семаго, М.Семаго).	Диагностика уровня сформированности предпосылок к учебной деятельности: возможности работать в соответствии с фронтальной инструкцией, умения самостоятельно действовать по образцу и осуществлять контроль, уровень работоспособности и переключение внимания, сформированность операций звукобуквенного анализа, соотнесение числа и количества, представлений «больше–меньше», уровень развития моторных навыков, навыки счетных операций	5-7 лет
	Методика (Е.А. Бугрименко, А.Л. Венгер, К.Н. Поливанова, Е.Ю. Сушков)	Диагностика готовности к школьному обучению по следующим показателям: выявление ориентировки в окружающем, запас знаний, отношение к школе, уровень умственного и речевого развития, уровень развития образных представлений, уровень развития мелких движений	5-7 лет
Исследование мотивационно-потребностной сферы	Методика «Мотивационная готовность» (А.Л.Венгер)	Диагностика внутренней позиции школьника	6-7 лет
	Методика ДУМ (Н.Н. Мельникова, Д.М.Полев, О.Б.Елагина)	Исследование структуры и устойчивости мотивации (мотивация игровая, познавательная, достижения, общения)	с 5 лет
	Проективный рисунок «Что мне нравится в школе»(Н. Г. Лусканова)	Диагностика отношения детей к школе и мотивационную готовность детей к обучению в школе.	с 6 лет
	Методика диагностики мотивации учения у детей (Т.А. Нежнова, модификация А.М. Прихожан)	Выявление сформированности внутренней позиции школьника, его мотивации учения	5-7 лет

	Методика «Беседа о школе» (Т.А. Нежнова, А.Л. Венгер, Д.Б. Эльконин)	Выявление сформированности внутренней позиции школьника, его мотивации учения, выраженность внутренней и внешней мотивации	6-7 лет
	Определение преобладающего мотива, определяющего желание ребенка идти в школу (М.В.Матюхина)	Выявление ведущих мотивов, определяющих желание ребенка учиться в школе: мотив долга и ответственности, широкий социальный мотив, мотив достижения, мотив избегания неудач, позиционный мотив (стремление быть лучшим), познавательный мотив, учебный мотив	с 6 лет
	Методика «Определение мотивов учения» (М.Р. Гинзбург)	Определение мотивов учения старших дошкольников (внешний мотив, учебный мотив, позиционный мотив, социальный мотив, мотив «отметка», игровой мотив)	6-7 лет
	Оценка степени психосоциальной зрелости по тестовой беседе (С.А.Банков)	Определение уровня психосоциальной зрелости и школьной мотивации дошкольника	6-7 лет
Исследование межличностных отношений	Проективная методика «Два домика» (И.Вандвик, П.Экблад)	Исследование общения детей со сверстниками, с членами семьи, определение круга значимого общения ребенка	3,5-6 лет.
	Методика «Социометрия» (модификация Т.В. Сенько «Маски»)	Исследование общения ребенка со сверстниками, определение статусного места в группе	С 5 лет
	Социометрическая игра «Секрет» (Подарок) (Т.А. Репина)	Выявление системы существующих между детьми избирательных предпочтений, положения (социометрического статуса) ребенка в группе детского сада, его отношения к детям, а также представления об отношении сверстников к нему, степени доброжелательности детей друг к другу, их эмоционального благополучия.	С 4 лет
	Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман)	Изучение отношений детей со сверстниками и коммуникативных умений	6– 7 лет
Исследования	Методика «Лесенка» (В.Г.Щур)	Диагностика самооценки и уровня притязаний	6-10 лет
	Проективная методика «Дерево» (Д.Лампен, адаптации Л.П.	Диагностика самооценки и уровня притязаний	6-10 лет

	Пономаренко)		
	Определение эмоционального уровня самооценки (А. В. Захарова)	Выявление эмоционального уровня самооценки, заинтересованности, сложности концепции	с 6,5 лет
Исследование эмоциональной сферы	Проективная методика «Кактус» (М.А.Панфилова)	Диагностика состояние эмоциональной сферы (агрессивность, ее направление, интенсивность)	с 4 лет
	Проективная методика «Страхи в домиках» (модификация М.А. Панфиловой)	Выявление страхов у детей и определение их характер. Страхи: одиночества, нападения (бандитов), заболеть, умереть, смерти родителей, некоторых людей, наказания, сказочных персонажей, темноты, животных, транспорта, стихии, высоты, глубины, воды, огня, врачей, крови	с 4 лет
	Проективная методика «Рисунок несуществующего животного» (М. Друкаревич)	Диагностика эмоциональной сферы ребенка, выраженность тревожности, агрессивности. Диагностика креативности	с 5 лет
	Тест тревожности. (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)	Диагностика тревожности в типичных для ребенка жизненных ситуациях	3,5 - 7 лет
	Методика «Домики» (О.А.Орехова)	Диагностика степени дифференцированности - обобщённости эмоциональной сферы, психологические проблемы ребенка и наличие внутренних противоречий	4-11 лет
Исследование детско-родительских взаимоотношений	Методика изучения родительских установок и реакций (PARI) (Е.С. Шеффер, Р.К. Белла)	Диагностика общих особенностей родительского воспитания, измерение родительских установок по отношению к своему ребенку (оптимальный эмоциональный контакт, излишняя эмоциональная дистанция, излишняя концентрация на ребенке), отношение к разным сторонам семейной жизни, семейной роли	
	Методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э.Эйдемиллер, В.Юстицкий)	Диагностика особенностей взаимоотношений родителей с ребенком, степени удовлетворения его потребностей, уровня и адекватности применяемых требований	
	Методика диагностики родительского	Диагностика родительского отношения как системы разнообразных чувств, по	

отношения (ОРО) (А.Я.Варга, В.В.Столин)	отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей понимания характера и личности ребенка, его поступков по типу: принятие –отвержение, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, «маленький неудачник»	
Опросник эмоциональных отношений в семье (методика ОДРЭВ) (Е.И. Захарова)	Выявление выраженности параметров эмоционального взаимодействия матери и ребенка дошкольного возраста, объединенных в блоки: чувствительности, эмоционального принятия, поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия	
Опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» (ВРР) (И.М. Марковская)	Предназначен для параллельного опроса детей и родителей. Методика позволяет измерить одни и те же параметры детско-родительского взаимодействия 1. Нетребовательность – требовательность. 2. Мягкость – строгость. 3. Автономность – контроль. 4. Эмоциональная дистанция – близость. 5. Отвержение – принятие. 6. Отсутствие сотрудничества – сотрудничество. 7. Тревожность за ребенка. 8. Непоследовательность – последовательность. 9. Воспитательная конфронтация в семье. 10. Удовлетворительность отношениями с ребенком.	
Методика «Рисунок семьи» (В.Вульф; В.Хьюела; Л. Корман, Р. Бернс) «Кинетический рисунок семьи» (КРС) (авторы: Р.Бернс, С.Кауфман).	Исследование межличностных внутрисемейных отношений	5 -10 лет

Необходимо осуществлять психологический контроль за развитием дошкольников, не посещающих детские сады или другие дошкольные учреждения. Воспитание в семейной обстановке, даже если она во многих отношениях благоприятна для развития ребенка, тем не менее часто сопровождается дефицитом систематического общения ребенка со сверстниками.

Доминирование контактов со взрослыми препятствует формированию у ребенка широких коммуникативных навыков, самостоятельности и инициативности в общении. Указанные недостатки могут ускользать от внимания родителей и маскироваться благополучным протеканием эпизодических (и поэтому неизбежно поверхностных) контактов с детьми. В итоге недоразвитие форм и способов общения ребенка со сверстниками обнаруживается с опасным опозданием, главным образом при поступлении в школу. Если учесть к тому же, что в домашних условиях предпочитают воспитывать детей соматически ослабленных, склонных к частым заболеваниям (так называемые недетсадовские дети), а также детей с неврологической симптоматикой, то отсутствие необходимых условий для развития общения со сверстниками у этой категории детей сказывается заметно сильнее. Определенный отпечаток это накладывает также и на развитие познавательной сферы дошкольников (запаздывание интеллектуальной децентрации и др.). Профилактика подобных дисгармонических вариантов развития может существенно снизить вероятность возникновения невротических черт у младших школьников.

4.2. Диагностико–аналитическая деятельность педагога-психолога на уровне начального общего образования

4.2.1. Возрастно-психологические основы психологической диагностики развития детей младшего школьного возраста

Младший школьный возраст - это возраст 7-11-летних детей, обучающихся в начальной школе. Границы возраста и его психологические характеристики определяются принятой на данный временной отрезок системой образования, теорией психического развития, психологической возрастной периодизацией. С поступлением ребенка в школу под влиянием

обучения кардинально изменяется уклад его жизни, социальное положение в коллективе, семье, начинается перестройка всех его познавательных процессов, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств.

Возрастно-психологические особенности младшего школьного возраста (ведущий тип деятельности, центральные новообразования, социальная ситуация развития и возрастной кризис) задают содержательную направленность психодиагностической деятельности психолога начальной школы.

1). *Ведущая деятельность*– учение (учебная деятельность). У младшего школьника появляется основная обязанность - обязанность учиться. Учебная деятельность– особая деятельность школьника, сознательно направляемая им на осуществление целей обучения и воспитания, принимаемых учеником в качестве своих личных целей. Д.Б. Эльконин представил следующую структуру учебной деятельности:

1) мотивация учения – система побуждений, которая заставляет ребенка учиться, придает учебной деятельности смысл;

2) учебная задача, т. е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия;

3) учебные действия – те действия, с помощью которых усваивается учебная задача, т. е. все те действия, которые ученик производит на уроке (специфические для каждого предмета и общие);

4) действия контроля – те действия, с помощью которых контролируется ход усвоения учебной задачи;

5) действие оценки – те действия, с помощью которых оценивается успешность усвоения учебной задачи.

2). *Социальная ситуация развития* характеризуется переходом от свободного существования к обязательной, общественно-значимой и

общественно-оцениваемой деятельности. Приобретается социальный статус школьника. Происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью. Как подчеркивал Д.Б. Эльконин, у дошкольника имеется две сферы социальных отношений «ребенок - взрослый» и «ребенок - дети». Эти системы связаны игровой деятельностью. Результаты игры не влияют на отношения ребенка с родителями, отношения внутри детского коллектива также не определяют взаимоотношения с родителями. Эти отношения существуют параллельно, они не связаны иерархическими связями. В школе возникает новая структура этих отношений. Система «ребенок - взрослый» дифференцируется на систему отношений «ребенок - учитель» и «ребенок - родители». Впервые отношение «ребенок - учитель» становится отношением «ребенок - общество». Система «ребенок - учитель» начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения ребенка к детям, от нее зависит совокупность всех благоприятных для жизни условий в системах «ребенок - сверстники» и «ребенок - родители».

Таким образом, ребенок, посещающий начальную школу, психологически переходит в новую систему отношений с окружающими его людьми. Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения новым правилам жизни. Семья начинает по-новому контролировать ребенка в связи с необходимостью учиться в школе, выполнять домашние задания, строго организовывать режим дня. Ужесточение требований к ребенку возлагает на него ответственность за самого себя. Переживание ребенком своего нового социального статуса связано появлением «внутренней позиции школьника» которая представляет собой сплав познавательной потребности и потребности в общении с взрослым на новом уровне (Божович Л.И.) Наличие «внутренней позиции школьника» имеет для первоклассника большое значение, так как отражает степень приобщения ученика к школьной среде. Изменение позиции влечет за собой изменение самосознания личности 1-классника, происходит переоценка ценностей. То, что было значимым раньше, становится второстепенным, а то, что имеет отношение к учебе, становится более ценным.

3). В процессе учебной деятельности развиваются *основные психологические новообразования младшего школьного возраста* (Г.С. Абрамова, Л.С. Выготский, И.В. Дубровина, И.Ю. Кулагина, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, Д.Б. Эльконин):

- становление анализирующего и синтезирующего (способность устанавливать связи между элементами воспринимаемого) восприятия;

- становление «думающей» (Д.Б. Эльконин) памяти, интенсивное формирование приемов запоминания: от наиболее примитивных (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) до группировки и осмысления связей разных частей материала;

- формирование познавательной активности, нового познавательного отношения к действительности;

- переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению;

- интеллектуализация познавательных процессов (формируются интеллектуальные операции);

- формирование произвольности (внимания, памяти, воли, поведения, деятельности), формирование способности к самоорганизации, самоконтролю;

- развитие рефлексии (процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний);

- развитие внутреннего плана действия освоение приемов планирования;

- развитие системы собственных отношений ребенка с окружающими.

Младший школьный возраст является сензитивным для:

- формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;

- развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, умения учиться;

- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;

- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;

- становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;

- усвоения социальных норм, нравственного развития;
- развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Все эти достижения свидетельствуют о переходе ребенка к следующему возрастному периоду, который завершает детство.

Произвольность психических процессов является центральным новообразованием младшего школьного возраста, определяющего успешность освоения учебной деятельности, поскольку обеспечивает:

1. Высокий уровень активности, самостоятельности в учебной работе.
2. Способность самостоятельно спланировать, осуществить и проконтролировать результат определенных учебных действий.
3. Совершение учебных действий по образцу и по правилу, установленному взрослым.
4. Сосредоточение и поддержание внимания на учебной задаче.
5. Наличие собственных усилий для преодоления трудностей в решении задачи.

Важным возрастно-психологическим аспектом становления личности младшего школьника является его *психологическая адаптация к школе*. Адаптация ребенка к школе - многоплановый процесс приспособления к новой социальной ситуации. Как отмечает В.С. Мухина, новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и сопряжена с трудностями, которые он должен преодолеть:

- освоение нового школьного пространства;
- выработка нового режима дня;
- вхождение в новый, нередко первый, коллектив сверстников (школьный класс);
- принятие множества ограничений и установок, регламентирующих поведение;
- установление взаимоотношений с учителем;
- построение новой гармонии отношений в домашней, семейной ситуации.

Адаптация (от лат. *adapto* – приспособление) – процесс приспособления к изменяющимся условиям внешней среды. Одно из центральных понятий биологии, физиологии, психологии и многих других наук, изучающих живые организмы, особенно человека.

Адаптация в биологическом смысле – приспособление строения и функций организма к условиям среды. Процессы адаптации направлены на сохранение гомеостаза (равновесия) со средой. Изменения, сопровождающие адаптацию, затрагивают все уровни организма: от молекулярного до психологической организации деятельности.

Адаптация социальная – это:

1) постоянный процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды;

2) результат этого процесса.

Соотношение этих компонентов, определяющее характер поведения, зависит от целей и ценностных ориентаций человека, возможностей их достижения в социальной среде. Адаптация – механизм социализации личности, включение её в систему общественных связей и отношений. Высокие показатели социальной адаптации – это умение работать, жить в условиях совместной деятельности (игровой, учебной, трудовой), в условиях новой социальной среды, новых её требований, разрешать межличностные конфликты, преодолевать трудности, не впадая в состояние фрустрации.

Поскольку условия социальной среды никогда не остаются неизменными, то процесс адаптации непрерывен. Но несмотря на непрерывность адаптации, это явление связывают, прежде всего, с периодами кардинальной смены деятельности индивида и его социального окружения. В детстве такими периодами являются начало школьного обучения, переход в среднее звено (5-е классы), переход к профильному обучению (9–10 классы), период завершения обучения и выбора будущей профессии. Среди этих моментов самый важный и ответственный – поступление в школу. Ведь от того, как начнётся школьная

биография ребёнка, зависит адаптация на последующих этапах, да и весь процесс социализации и развития личности школьника.

В самом общем и распространенном своем значении адаптация понимается как приспособление человека к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности. Педагоги добавляют еще один критерий – важно, чтобы это приспособление осуществлялось человеком без серьезных внутренних потерь: ухудшения самочувствия и настроения, понижения самооценки. Таким образом, можно считать, что адаптация – это не только приспособление индивида к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию.

Адаптация к школе предполагает перестройку познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка при переходе к систематическому организованному школьному обучению.

Рассматривая адаптацию ребёнка к школе, исследователи выделяют компоненты, факторы, показатели адаптации, уровни. Так, А.Л. Венгер рассматривает адаптированность как систему качеств личности, умений и навыков, обеспечивающих успешность последующей жизнедеятельности, и выделяет три уровня адаптированности первоклассников.

З.Л. Шинтарь, анализируя процесс адаптации, выделяет три ее компонента:

- 1) адаптация организма к новым условиям жизни и деятельности, к физическим и интеллектуальным нагрузкам;
- 2) адаптация к новым социальным отношениям и связям;
- 3) адаптация к новым условиям познавательной деятельности [120].

Т.В. Дорожевец разработала трехкомпонентную модель приспособления ребенка к условиям школьного обучения:

- 1) академическая, характеризующая степень соответствия поведения ребенка нормам школьной жизни (принятие требований учителя и ритма

учебной деятельности, овладение правилами поведения в классе, познавательная активность на уроке);

2) социальная, отражающая успешность вхождения ребенка в новую социальную группу в виде принятия его одноклассниками, достаточное количество коммуникативных связей, умение решать межличностные проблемы и т. д.;

3) личностная, характеризующая уровень принятия ребенком себя как представителя новой социальной общности; выражается в виде соответствующих самооценки и уровня притязаний, стремления к самоизменению.

Этапы школьной адаптации М.М. Безруких выделяет и характеризует физиологический и социально-психологический аспекты школьной адаптации:

Вид адаптации	Этапы адаптации	Основные проблемы в поведении и деятельности ребенка
Социально-психологическая адаптация	1-я группа – 1–2 месяца (56% первоклассников)	Трудности выполнения правил поведения, сложности в контактах со сверстниками и с педагогом, неадекватная оценка ситуации, трудности организации учебной деятельности, снижение учебной мотивации, повышенная тревожность
	2-я группа – 3–4 месяца (30%)	
	3-я группа – не адаптируются (14%)	
Физиологическая адаптация	Этап 1 – "физиологическая буря" – 2–3 недели	Низкий уровень работоспособности, неустойчивость работоспособности, высокое функциональное напряжение, повышенная утомляемость, сложность концентрации внимания, низкий произвольный контроль деятельности, сложности в реализации познавательных функций (восприятия, внимания, памяти, мышления и т. п.), обострение хронических заболеваний, снижение сопротивляемости организма, появление невротоподобных расстройств
	Этап 2 – неустойчивое приспособление – 2–3 недели	
	Этап 3 – относительно устойчивое приспособление (адаптация) – 1–2 недели	

Физиологическая адаптация характеризуется перестройкой организма на работу в изменившихся условиях. Исследования, проведенные в Институте

возрастной физиологии РАО, показали, что процесс физиологической адаптации ребенка к школе можно разделить на три основных периода:

1). *Ориентировочный* этап - этап острой адаптации «физиологической бури» (первые 2-3 недели обучения). В этот период на все новые воздействия, связанных с началом систематического обучения, организм ребенка отвечает значительным напряжением практически всех своих систем, то есть дети тратят значительную часть ресурсов своего организма. В результате в сентябре многие первоклассники болеют.

2). *Неустойчивое приспособление*, когда организм ищет и находит приемлемые или близкие к оптимальным варианты реакций на эти воздействия на новые условия. Продолжается данный период около 2 недели.

3). *Период относительно устойчивого приспособления*, когда организм находит подходящие варианты реагирования на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем. При этом не важно, какая это нагрузка: умственная, статическая (которую испытывает организм при вынужденной сидячей позе) или психологическая (общение в большом и разнородном коллективе).

Продолжительность психологической и физиологической адаптации первоклассников по мнению М.М. Безруких продолжается 4–6, а у ослабленных – до 8 недель (с 1 сентября по 15 октября).

Трудности адаптации могут отмечаться в первые дни обучения. На протяжении этого периода состояние, поведение и работоспособность детей неустойчивы. Почти у всех учащихся наблюдается двигательное возбуждение или, наоборот, заторможенность, вялость, жалобы на усталость, потеря аппетита. Дети с трудом включаются в работу, быстро отвлекаются. Следующим этапом нарастающего утомления и сниженной работоспособности является конец второй четверти – примерно с 20 декабря. Многие дети, даже не имевшие серьезных школьных проблем в начале года, перестают справляться с заданиями, которые раньше для них не представляли труда, становятся рассеянными, невнимательными. Еще один непростой период в течение

первого учебного года – середина третьей четверти (в феврале). В это время также обостряются все школьные трудности.

Уровни психологической адаптации к школе:

1). Высокий уровень адаптации характеризуется следующими признаками:

- обучающийся положительно относится к школе, предъявляемые требования воспринимает адекватно;

- учебный материал усваивает легко, глубоко и полно, успешно решает усложненные задачи;

- прилежен, внимательно слушает учителя;

- выполняет поручения без внешнего контроля;

- проявляет большой интерес к самостоятельной учебной работе (всегда готовится ко всем урокам).

- общественные поручения выполняет охотно и добросовестно;

- занимает в классе благоприятное статусное положение.

2). Средний уровень адаптации проявляется следующим образом:

- обучающийся положительно относится к школе, ее посещение не вызывает отрицательных переживаний;

- школьник понимает учебный материал, если учитель объясняет его подробно и наглядно;

- усваивает основное содержание учебных программ, самостоятельно решает типовые задачи;

- сосредоточен и внимателен при выполнении заданий, поручений, указаний взрослого, но при условии контроля с его стороны;

- бывает сосредоточен только тогда, когда занят чем-то для него интересным;

- готовится к урокам и выполняет домашние задания почти всегда;

- общественные поручения выполняет добросовестно;

- дружит со многими одноклассниками.

3). Низкий уровень адаптации характеризуется следующими проявлениями:

- обучающийся отрицательно или индифферентно относится к школе;
- нередко жалуется на здоровье, доминирует подавленное настроение;
- наблюдаются систематические нарушения дисциплины;
- школьный материал усваивает фрагментарно;
- самостоятельная работа с учебником затруднена;
- при выполнении самостоятельных учебных заданий не проявляет интереса;
- к урокам готовится нерегулярно, за ним необходим постоянный контроль, систематические напоминания и побуждения со стороны учителя и родителей;
- сохраняется работоспособность и внимание при удлинённых паузах для отдыха;
- для понимания нового и решения задач по образцу требует значительной учебной помощи педагогов;
- общественные поручения выполняет под контролем, без особого желания, пассивен;
- в школе имеет мало друзей.

М.М. Безруких [14,15] по степени адаптации всех детей условно категоризирует на *три группы*.

Первая группа детей адаптируется к школе в течение первых двух месяцев обучения. За тот же период проходит и наиболее острая физиологическая адаптация. Эти дети относительно быстро осваиваются в новом коллективе, находят друзей, у них почти всегда хорошее настроение, они спокойны, доброжелательны, приветливы, хорошо общаются со сверстниками, с желанием и без видимого напряжения выполняют школьные обязанности. Иногда у них отмечаются сложности либо в контактах с детьми, либо в отношениях с учителем, т. к. им еще трудно выполнять все правила поведения; хочется побегать на перемене или поговорить с товарищем, не дожидаясь

звонка, но к концу октября трудности, как правило, нивелируются – ребенок становится учеником.

Основные показатели благоприятной социально-психологической адаптации ребенка:

- формирование адекватного поведения;
- установление контактов с обучающимися и учителем;
- овладение навыками учебной деятельности.

Вторая группа детей проходит более длительную адаптацию, период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается: дети не могут принять ситуацию обучения, общения с учителем, одноклассниками – они могут играть на уроках или выяснять отношения с товарищем, не реагируют на замечания учителя или их реакция – слезы, обиды. Как правило, эти дети испытывают трудности и в усвоении учебной программы. Лишь к концу первого полугодия реакции этих учеников становятся адекватными требованиям школы и учителя.

Третья группа – дети, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями: отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций. Часто они не осваивают учебную программу, для них характерны трудности в обучении письму, чтению, счету и т. п. Именно на таких детей жалуются учителя, одноклассники, родители: они нередко "третируют детей", "мешают работать на уроке", их реакции непредсказуемы. Проблемы, накапливаясь, становятся комплексными. Но за одинаковым внешним проявлением негативных форм поведения могут крыться разные причины. Адаптация затруднена и у детей, нуждающихся в специальном лечении, и у детей с нарушениями психоневрологической сферы, и у тех, кто вырос в неблагоприятных социальных условиях.

К факторам, определяющие успешность адаптации детей к школе М.М. Безруких относит:

1). Готовность ребенка к началу систематического обучения. Развитие отдельных органов и систем организма ребенка должно достичь такого уровня,

чтобы адекватно реагировать на воздействия внешней среды. В противном случае процесс адаптации затягивается, идет с большим напряжением, т. к. дети, функционально не готовые к обучению, имеют более низкий уровень работоспособности. У трети "неготовых" детей уже в начале года отмечаются: неудовлетворительная реакция на нагрузку сердечно-сосудистой системы, потеря массы тела; они часто болеют и пропускают занятия, а значит, еще больше отстают от сверстников.

2). Возраст начала систематического обучения. Адаптация 6-летних детей к школе длится дольше – у них наблюдаются повышенное напряжение всех систем организма, более низкая и неустойчивая работоспособность. Год, отделяющий 6-летнего ребенка от 7-летнего, очень важен для физического, функционального и психического развития. По мнению психологов, именно в это время формируются многие психологические новообразования: механизмы регуляции поведения, ориентация на социальные нормы и требования, самооценка и т. п. Интенсивно созревает кора головного мозга, развиваются все познавательные функции (прежде всего, организации и произвольной регуляции деятельности). Вот почему многие исследователи считают более оптимальным для поступления в школу возраст не 6 (до 1 сентября), а 6,5–7 лет.

3). Состояние здоровья ребенка – один из основных факторов, влияющих не только на длительность и успешность адаптации к школе, но и на весь процесс дальнейшего обучения. Легче всего адаптируются здоровые дети, намного тяжелее – часто болеющие дети и дети с хроническими заболеваниями в компенсированном состоянии. У большей части из них в начале школьного обучения отмечается ухудшение состояния здоровья, сопровождающееся возникновением нервно-психических отклонений.

В исследованиях Э.М. Александровская и С.М. Тромбах для анализа процесса адаптации младших школьников используются *четыре критерия*:

- эффективность учебной деятельности (учебная активность и усвоение знаний);

- усвоение школьных норм поведения на уроке и перемене;
- успешность социальных контактов (отношения с детьми и учителями);
- эмоциональное благополучие.

Критерием и условием успешности адаптации выступает, прежде всего, степень сохранности (как способность к восстановлению) на должном уровне психологического и физического здоровья.

В качестве критериев успешной адаптации первоклассников можно также выделить:

- удовлетворенность ребенка процессом обучения, ребенку нравится в школе, у него преобладают положительные эмоции, связанные со школой. Ребенок не испытывает неуверенности и страхов.

- овладение навыками учебной деятельности, ребенок без особенных затруднений справляется с программой.

- удовлетворенность ребенка межличностными отношениями – с учителем и одноклассниками.

- это степень самостоятельности ребенка при выполнении им учебных заданий, готовность прибегнуть к помощи взрослого лишь после усилий выполнить задание самому.

Отсутствие показателей адаптации одновременно выступает как наличие показателей дезадаптации. Поступление ребёнка в школу, усвоение требований, предъявляемых новой социальной ситуацией является кризисным, переломным моменты в жизни ребенка и представляют наибольший риск для проявления школьной дезадаптации. Любой фактор риска (а особенно сочетание факторов) в социальном, личностном, психофизиологическом развитии ребенка при неблагоприятных условиях обучения или неадекватных требованиях учителя и родителей может привести к нарушению адаптации (т. е. дезадаптации).

Школьная дезадаптация — это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии [77, с. 69]. Термином

«школьная дезадаптация» («школьная неприспособленность») фактически определяются выраженные затруднения, возникающие у ребёнка в процессе школьного обучения. Школьная дезадаптация фиксируется через совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса ребёнка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным.

Виды школьной дезадаптации:

Как отмечает А.Я Варламова, процесс дезадаптации заключается в рассогласовании отношений личности с окружающим миром или с самим собой, то есть всегда является внутренне личностным процессом, но побудительной силой, провоцирующей внутриличностные нарушения, могут быть как внешние факторы по отношению к личности, так и изменения качеств самого субъекта. Поэтому по источнику возникновения дезадаптацию подразделяют на:

- *экзогенную*, где причиной дезадаптации служат преимущественно внешние факторы, факторы социальной среды;

- *эндогенную*, с преимущественным участием в процессе дезадаптации внутренних факторов (психогенных заболеваний, индивидуальных особенностей психологического развития и т. д.) и комплексную, причины возникновения которой многофакторны.

Дезадаптация может быть проанализирована и по другим критериям (Т.Д. Молодцова).

По степени распространенности в разных областях жизни и деятельности: низкая, распространенная, широкая.

По степени углубленности на личностном, психологическом уровне: поверхностная, открытая, ярко выраженная.

3. По последовательности возникновения: первичная (первопричина), вторичная (следствие).

4. По длительности протекания дезадаптационных процессов: ситуативная (кратковременная), временная (периодическая), устойчивая (регулярная).

5. По области проявления дезадаптации: деятельностная, мировоззренческая, коммуникативного характера (общения), субъектно-личностная (нарушение отношения к самому себе).

А. В. Потапова, С. К. Нартова-Бочавер классифицируют дезадаптацию на: патогенную (психогенную), психосоциальную, социальную [цит. по 28].

Патогенная дезадаптация вызвана отклонениями психического развития, нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально-органические поражения нервной системы. Патогенная дезадаптация может носить устойчивый характер. Выделяют психогенную дезадаптацию, которая может быть вызвана неблагоприятной социальной, школьной, семейной ситуацией (дурные привычки, энурез и т.д.)

Психосоциальная дезадаптация связана с половозрастными и индивидуальными психологическими особенностями ребенка, которые обуславливают его нестандартность и требуют индивидуального подхода в условиях детского образовательного учреждения.

Психогенная школьная дезадаптация (ПШД), как составная часть школьной дезадаптации, характеризуется психогенными реакциями, психогенными заболеваниями и психогенным формированием личности ребенка, нарушающим его субъективный статус в школе и семье и затрудняющие учебно-воспитательный процесс (В.Е. Коган).

Поведенческие проявления ПШД: – затруднения в учебе вплоть до стойки неуспеваемости, нарушения взаимоотношений со сверстниками и учителем (например, так называемый «смысловой барьер»), нарушения дисциплины, отказы ходить в школу или угрозы сделать это настолько общеизвестны и, к сожалению, часты, что с определенной точки зрения делают ПШД «нормальной», хотя и отрицательной, возрастно-психологической характеристикой детей младшего школьного возраста.

Причины психогенной школьной дезадаптации (Ю.А.Александровский, Н.А.Березовин, В.Е.Каган, Я.Л.Коломинский, И.А.Невский)

1) Дидактогения, когда психотравмирующим фактором признается сам процесс обучения. Наиболее дидактогено уязвимыми являются дети с нарушениями в системе анализаторов, физическими дефектами, неравномерностью и асинхронностью интеллектуального и психомоторного развития, и те, чьи интеллектуальные возможности приближаются к нижней границе нормы. Обычные школьные нагрузки для них часто избыточны или непосильны. Однако дидактогенные факторы относятся к условиям, а не причинам дезадаптации. Причины же чаще связаны с особенностями психологических установок и личностного реагирования ребенка, благодаря которым психогенная школьная дезадаптация в одних случаях развивается при объективно незначительных дидактогенных влияниях, а в других не развивается даже при выраженных дидактогенных воздействиях. психотравмирующим фактором признаётся сам процесс обучения. Информационные перегрузки мозга в сочетании с постоянным дефицитом времени, не соответствующие социальным и биологическим возможностям человека, являются одним из важнейших условий возникновения пограничных форм нервно-психических расстройств. Отмечается, что у детей до 10 лет с их повышенной потребностью в движениях наибольшие трудности вызывают ситуации, в которых требуется контролировать свою двигательную активность. При блокировании этой потребности нормами школьного поведения нарастает мышечное напряжение, ухудшается внимание, падает работоспособность, быстро наступает утомление. Наступающая вслед за этим разрядка, являющаяся защитной физиологической реакцией организма на чрезмерное перенапряжение, выражается в неконтролируемом двигательном беспокойстве, расторможенности, которые воспринимаются учителем как дисциплинарные проступки.

2) Дидакалогения, психогенные расстройства, связаны со стилем педагогической деятельности. Н.А.Березовин и Я.Л. Коломинский выделяют

пять стилей отношения педагога к детям: активно-положительный, пассивно-положительный, ситуативный, пассивно-отрицательный, активно-отрицательный. По мере перехода от первого к последнему, нарастает дезадаптация ребенка в школе. Вместе с тем, в основе дидаскалогении может лежать невротическая или индуцированная внешкольной средой повышенная сензитивность ребенка. Кроме того, абсолютизация значения дидаскалогении выводит за скобки проблему психогенной дезадаптации педагога, которая может порождать компенсаторное или психозащитное по сути, и психотравмирующее по форме его поведение, когда в помощи в равной мере нуждаются и учитель, и ученик.

Е.В. Новикова предлагает следующую классификацию форм (причин) школьной дезадаптации, характерной для младшего школьного возраста.

1. Дезадаптация вследствие недостаточного овладения необходимыми компонентами предметной стороны учебной деятельности. Первичным следствием является снижение успеваемости. Причиной несформированности учебной деятельности могут быть как индивидуальные особенности уровня интеллектуального и психомоторного развития ребенка, так и педагогическая запущенность, невнимательное отношение родителей и учителя к тому, как дети овладевают приемами учебной деятельности. Эта форма школьной дезадаптации переживается младшими школьниками остро лишь тогда, когда взрослые подчёркивают несостоятельность ребенка.

2. Дезадаптация вследствие недостаточной произвольности поведения. Низкий уровень самоуправления затрудняет овладение как предметной, так и социальной сторонами учебной деятельности. На уроках такие дети ведут себя несдержанно, не выполняют правила поведения. Эта форма дезадаптации чаще всего является следствием неправильного воспитания в семье: или полного отсутствия внешних форм контроля и ограничений, которые подлежат интериоризации (стили воспитания «гиперопека», «кумир семьи»), или вынесения средств контроля вовне («доминирующая гиперпротекция»).

3. Деадаптация как следствие невозможности приспособиться к темпу школьной жизни. Проявляется «темповая» неприспособленность детей по-разному: в длительном (до позднего вечера и в ущерб прогулкам) приготовлении уроков, иногда в хронических опозданиях в школу. в утомлении ребенка к концу учебного дня. Этот тип нарушения чаще встречается у соматически ослабленных детей, у детей со слабым и инертным типами нервной системы, у детей с минимальной мозговой дисфункцией, нарушениями органов чувств. Сама деадаптация возникает в том случае, если родители или учителя игнорируют индивидуальные особенности таких детей, не выдерживающих высоких нагрузок.

4. Деадаптация как результат дезинтеграции норм семейной общности и школьного окружения. Этот вариант деадаптации возникает у детей, не имеющих опыта идентификации с членами своей семьи. В этом случае они не могут образовать настоящие глубокие связи с членами новых общностей. Во имя сохранения неизменного Я они с трудом вступают в контакты, не доверяют учителю. В других случаях результатом невозможности разрешить противоречия между семейным и школьным является панический страх расставания с родителями, желание избежать школы, нетерпеливое ожидание конца занятий (т.е. то, что обычно называют школьным неврозом).

Предложенную классификацию целесообразно дополнить формой деадаптации вследствие несформированности у младших школьников мотивации учения, направленность на другие, не школьные, деятельности. В этом случае запрос родителей звучит примерно так: нет интереса к учебе, ему бы играть и играть, начал школу с интересом, а теперь. Исходной причиной может быть, например, стремление родителей «инфантилизировать» ребенка, считать его «маленьким». Необходимо, конечно, различать первичную и вторичную несформированность учебной мотивации, т.е. разрушение мотивации учения под действием неблагоприятных факторов. Внешние симптомы отсутствия у детей учебной мотивации сходны с симптомами несформированности навыков учебной деятельности - не-

дисциплинированностью, отставанием в учебе, невнимательностью, безответственностью и пр., но, как правило, на фоне констатируемого достаточно высокого уровня познавательных способностей.

Факторы, способствующие возникновению школьной дезадаптации.

1). Природно-биологические предпосылки:

- соматическая ослабленность ребёнка;
- нарушение формирования отдельных анализаторов и органов чувств (неотягощённые формы тифло-, сурдо- и прочих патологий);
- нейродинамические расстройства, связанные с психомоторной заторможенностью, эмоциональной неустойчивостью (гипердинамический синдром, двигательная расторможенность);
- функциональные дефекты периферийных органов речи, ведущие к нарушению развития школьных навыков, необходимых для овладения устной и письменной речью;
- лёгкие когнитивные расстройства (минимальные мозговые дисфункции, астенические и церебрастенические синдромы).

2). Социально-психологические причины школьной дезадаптации:

- социально-семейная педагогическая запущенность ребёнка, неполноценное развитие на предыдущих этапах развития, сопровождаемые нарушениями формирования отдельных психических функций и познавательных процессов, недостатками подготовки ребёнка к школе;
- учебные перегрузки (эмоциональные, интеллектуальные и физические связанные с несоответствие программ, методик, технологий возрастным и индивидуальным возможностям, быстрым темпом урока, школьным режимом, большой численностью детей в классе и др.);
- авторитарный стиль общения педагога с детьми;
- психическую депривацию (сенсорную, социальную, материнскую и др.);
- неадекватные стратегии педагогического взаимодействия и обучения.
- неадекватность требований педагога, родителей;
- стресс ограничения времени;

- нарушение режима и организации учебных и внеучебных занятий;
- личностные качества ребёнка, сформированные до школы (эгоцентризм, аутичноподобное развитие, агрессивные тенденции, социально-психологический инфантилизм и др.);
- нарушения психического и физического здоровья;
- психологическая и функциональная неготовность к условиям и требованиям процесса обучения;
- несформированность коммуникативных качеств;
- отсутствие опыта пребывания ребенка в детских дошкольных учреждениях.

Для достоверности психодиагностики школьной дезадаптации необходимо очертить круг первичных *признаков школьной дезадаптации*:

- на физиологическом уровне: невротоподобные расстройства (нарушение сна, нарушение аппетита, нарушение темпа речи (заикание, запинки), жалобы на усталость, головную боль, тошноту, страхи, навязчивые движения (подергивание век, мышц лица, шеи, покашливание, неконтролируемое двигательное беспокойство (расторможенность) либо заторможенность, дрожание пальцев рук, обкусывание ногтей, энурез; и т. п.)); астенические состояния (снижение массы тела, бледность, синяки под глазами, неустойчивая, сниженная работоспособность, повышенная утомляемость и т.п.); снижение сопротивляемости организма (частая заболеваемость);

- на познавательном: неуспешность учения, хроническая неуспеваемость; учебная пассивность,

- на эмоциональном уровне: негативное отношение к школе (вплоть до отказа посещать её), учителю, одноклассникам; агрессивность по отношению к людям и вещам, повышенная тревожность, частая смена настроения, страх, упрямство, капризы, повышенная конфликтность, чувства неуверенности, неполноценности, своего отличия от других,

- на поведенческом уровне: заметная уединённость в кругу одноклассников, лживость, заниженная либо завышенная самооценка,

сверхчувствительность, сопровождаемая плаксивостью, чрезмерной обидчивостью и раздражительностью. нарушения поведения: патохарактерологические реакции, антидисциплинарное поведение, пренебрежение правилами школьной жизни, школьный вандализм, девиантное поведение.

Согласно цели психологической диагностики в образовании декларируемой в Положении о службе практической психологии в системе образовании психолог должен осуществлять «... выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации» [84]. Обозначенное направление диагностической деятельности актуализируется тем, что затруднения в обучении по тем или иным причинам испытывают от 15 до 40% учащихся общеобразовательной школы (А.Ф. Ануфриев). Эффективная помощь школьникам возможна лишь при выявлении специфики и психологических причин возникающих у них школьных трудностей.

Понятие «трудности» рассматривается как различные преграды, возникающие на пути удовлетворения потребностей человека, мешающие достижению его целей (Р.Х. Шакуров, Н.А. Подымов, Е.А. Домырева);

- «трудные ситуации» (М. Тышкова, Е.Е. Данилова, В.В. Ковалев, Д.Н. Исаев);

- типичных трудности в обучении (А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина; Ю.З. Гильбух; Н.П. Локалова).

- школьные трудности (М.М. Безруких)

Под *школьными трудностями* понимается весь комплекс школьных проблем, которые возникают у ребенка при систематическом обучении и приводят к выраженному функциональному напряжению, отклонениям в состоянии здоровья, нарушению социально-психологической адаптации и снижению успешности обучения (М.М. Безруких).

Классификация школьных трудностей в зависимости от психологических причин (Е.Б. Беззубова, И.В. Дубровина):

1). «Познавательные» (трудности в обучении)- связаны с нарушением собственно обучаемости. Недостаточная способность к обучению снижает доступный ученику уровень образования.

Причины: а) нарушения интеллекта и предпосылок (внимания, работоспособности);

б) нарушения «школьных навыков» (моторики, счёта, чтения, речи).

2). «Личностные» - связаны с нарушением школьной социализации, выражается в ограничении круга доступных форм межличностного общения.

Причины: а) характерологические и поведенческие отклонения;

б) конфликты в школе, семье и т.д.;

в) приобретённые физические недостатки и соматические заболевания.

Преобладающее большинство школьных трудностей имеют комплексный характер.

Под *трудностями учебной деятельности* младшего школьника С.Н. Костромина понимает:

- пропуски букв в письменных работах;
- орфографические ошибки при хорошем знании правил;
- невнимательность и рассеянность;
- трудности при решении математических задач;
- трудности в пересказе текста;
- неусидчивость;
- трудности в усвоении новых знаний;
- постоянная грязь в тетради;
- плохое знание таблицы сложения (умножения);
- трудности в выполнении заданий для самостоятельной работы.

В педагогике «школьные трудности», «трудности в обучении», «неуспеваемость» — синонимы. Но неуспевающим ребёнок становится только тогда, когда педагоги не диагностировали и не скорректировали вовремя школьные трудности ребёнка. Трудности в обучении - смешанное расстройство школьных навыков, трудности усвоения школьных навыков.

Школьная неуспеваемость является следствием трудностей в обучении школьников, отражает неэффективность учебной деятельности школьника и понимается как низкий уровень (степень, показатель) усвоения знаний. «Снижение эффективности обучения, неуспеваемость – это, как правило, результат школьных трудностей, не выявленных вовремя, не скомпенсированных» (М. Безруких).

Неуспеваемость, по мнению Ю.З. Гильбуха, можно подразделить на *общую и специфическую*. Под общей неуспеваемостью он подразумевает стойкое, относительно длительное отставание ученика по обоим основным предметам школьной программы: языку и математике. Специфическое же отставание затрагивает лишь один из этих предметов при удовлетворительной или даже хорошей успеваемости по остальным предметам школьного курса. При общем и специфическом отставании определяется круг причинных факторов, которые являются предметом анализа в процессе определения причин трудностей. Нередко наблюдаются и разного рода отклонения от индивидуального оптимума учебной деятельности. Способности этих детей постоянно не находят полной реализации, их умственное развитие совершенствуется медленнее, чем это могло бы быть в условиях поклассной дифференциации.

Психологические причины, лежащие в основе неуспеваемости (И.В. Дубровина)

- недостатки познавательной деятельности в широком смысле слова,
- недостатки в развитии мотивационной сферы детей.

И.В. Дубровина рассматривает особенности неуспевающих школьников, отличающихся несформированностью правильных приемов учебной деятельности. Об этих учащихся, по мнению психолога, можно сказать, что они не умеют по-настоящему учиться.

Психолого-педагогическая типология общего отставания в учении у младших школьников (В.П. Талонов, Ю.З. Гильбух) включает три поведенческих типа:

А: дети с низкой интенсивностью учебной деятельности.

Б: дети с низкой эффективностью учебной деятельности.

В: дети с сочетанием признаков низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности.

А: Доминирующим мотивом поведения у детей данной группы является проблемность в самоутверждении в активной, практически осязаемой деятельности, в признании со стороны авторитетных сверстников. Как правило, эти потребности не находят удовлетворения в учебной деятельности, и ребенок поэтому стремится утвердить себя в различных видах внешкольных занятий.

Отличительным признаком первой группы является обусловленность низкой интенсивности учебной деятельности предшествовавшей ей низкой эффективностью. Другие специфические признаки: низкий уровень развития познавательных способностей (в первую очередь — мышления и речи) как результат недостаточного внимания к ребенку со стороны родителей; в начале обучения — в первом классе наблюдаются старательность, переживание неудач в учении, в дальнейшем, однако, такое отношение сменяется равнодушием, тупой пассивностью; отношения с учителями, родителями и сверстниками, как правило, спокойные.

Б: Причинами недостаточного развития познавательных способностей обычно служат либо бедность чувственного и речевого опыта ребенка, обусловленные низким культурным уровнем родителей, недостатком родительской любви и заботы в дошкольный период и во время обучения в школе, либо микропоражения в коре головного мозга, либо и то, и другое вместе.

Отличительной чертой второй группы детей является обусловленность низкой эффективности учебной деятельности «с низкой интенсивностью на начальном этапе обучения. Источник последней — это либо несформированность мотивов учения на начальном его этапе, либо легкие нарушения функций эмоционально-волевой сферы.

В: Обычно эти два признака (дети с сочетанием низкой интенсивности и низкой эффективности учебной деятельности) неуспеваемости ребенка объединены определенными причинно-следственными связями, возможно также одновременное их проявление.

Особенностями учащихся третьей группы являются одновременные независимые проявления низкой интенсивности, и низкой эффективности с первых дней обучения в школе. Специфические признаки: тотальная психологическая неготовность к школьному учению, ярко выраженная психическая инфантильность, охватывающая не только эмоционально-волевою, но другие сферы личности [52].

К факторам риска характеризующие психическое развитие в младшем школьном возрасте Р.В. Овчарова [77, с.66] относит:

В младшем школьном возрасте факторами риска, которые должны учитываться в прогностической психодиагностике, являются следующие особенности поведения:

- сочетание низкой познавательной активности и личностной незрелости, которые противоречат нарастающим требованиям к социальной роли школьника;

- неумения уменьшающаяся двигательная расторможенность, которая сочетается с эйфорическим фоном настроения;

- повышенная сенсорная жажда в виде стремления к острым ощущениям и бездумным впечатлениям;

- акцентуация компонентов впечатлений: интерес к ситуациям, включающим агрессию, жестокость;

- наличие немотивированных колебаний настроения, конфликтности, взрывчатости, драчливости в ответ на незначительные требования либо запреты; сопровождение таких аффективных вспышек выраженными вегетативно-сосудистыми реакциями, их завершением церебрастеническими явлениями;

- отрицательное отношение к занятиям: эпизодические прогулы отдельных «неинтересных» уроков; побеги из дома при угрозе наказания как отражение защитных реакций отказа;

- реакции протеста, связанные с нежеланием заниматься в школе, отказ от занятий по самоподготовке, намеренное невыполнение домашних заданий «назло» взрослым;

- гиперкомпенсаторные реакции со стремлением обратить на себя внимание отрицательными формами поведения — грубостью, злобными шалостями, невыполнением требований учителя;

- наличие к концу обучения в начальных классах массовой школы стойких пробелов в знаниях по основным разделам программы; невозможность усвоения дальнейших разделов программы за счет слабых интеллектуальных предпосылок с отсутствием интереса к учебе;

- нарастающее тяготение к асоциальным формам поведения под влиянием более старших детей и взрослых;

- дефекты воспитания в виде бесконтрольности, безнадзорности, грубой авторитарности, асоциального поведения членов семьи.

Особое внимание требуется детям *«группы риска»*, а это следующие категории [83, с.256-279]:

1). Дети с синдромом дефицита внимания (гиперактивность): чрезмерная активность, суетливость, невозможность сосредоточить внимание. У мальчиков встречается чаще, чем у девочек. Необходимо формировать произвольное внимание. Учебные занятия необходимо строить по строгому графику. Игнорировать вызывающие поступки и обращать внимания на хорошие поступки. Обеспечивать двигательную разрядку.

2). Леворукий ребёнок (10% людей). Сниженная способность зрительно-двигательных координаций. Дети плохо срисовывают изображения, имеют плохой почерк, не могут держать строчку. Искажение формы, зеркальность письма. Пропуск и перестановка букв при письме. Ошибки при определении «право» и «лево». Особая стратегия переработки информации. Эмоциональная

неустойчивость, обидчивость, тревожность, сниженная работоспособность. Для адаптации необходимы особые условия: правонаклонный разворот в тетради, не требовать безотрывного письма, рекомендуется сажать у окна, слева за партой. Следует отметить, что леворукость является фактором риска не сама по себе, а в связи с теми определенными нарушениями и отклонениями в развитии, которые могут встретиться у конкретного ребенка.

3). Нарушения эмоционально-волевой сферы. Это агрессивные дети, эмоционально расторможенные, застенчивые, тревожные, ранимые.

К основным факторам, влияющим на эмоциональные нарушения, относятся:

1) природные особенности (например, тип темперамента);

2) социальные факторы:

— тип семейного воспитания;

— отношение учителя;

— влияние школьного психолога

Психологу, работающему с детьми, у которых есть трудности в развитии эмоциональной сферы, на диагностическом этапе необходимо определить особенности семейного воспитания, отношение окружающих к ребенку, уровень его самооценки, психологический климат в классе. Порой эмоциональный стресс у детей провоцируют педагоги, сами того не желая и не осознавая. Они требуют от своих учеников такого поведения и уровня успеваемости, которые для некоторых являются непосильными.

В обязательный диагностический минимум педагога-психолога входит диагностика такого возрастно-психологического новообразования младшего школьника как психологическая готовность четвероклассников к переходу в среднюю школу.

Преемственность – одна из основных проблем во взаимоотношениях начальной и основной средней школы. При переходе из 4-го в 5-й класс у многих учеников резко снижаются показатели школьной успеваемости. У этого явления много причин, в том числе и проблема психологической

готовности/неготовности выпускника начальной школы к обучению в среднем звене.

Готовность выпускников начальной школы к обучению в основной анализировалась в работах: М.Р. Битяновой, И.В. Дубровиной, Н.И. Зильберберга, Л.И. Колосовой, Н.В. Лебедевой, Т.И. Юферевой и др.

Психологическая готовность к обучению в основной школе представляет собой единую, целостную систему, включающую в себя ряд взаимосвязанных компонентов, учет которых позволит построить надежный прогноз об особенностях обучения ребенка, а также обогатит образовательную деятельность в начальной школе.

Т.И. Юферева, выделила следующие ее составляющие готовности к обучению в средней школе:

- 1). Сформированность основных компонентов учебной деятельности, успешное усвоение программного материала;
- 2). новообразования младшего школьного возраста – произвольность, рефлексия, мышление в понятиях (в соответствующих возрасту формах);
- 3). качественно иной, более «взрослый» тип взаимоотношений с учителями и одноклассниками.

В определении Н.В. Лебедевой психологическая готовность представляет систему психологических предпосылок, совокупность качеств ученика, необходимых ему для успешного включения в новую социально-психологическую ситуацию при переходе на вторую ступень общего образования. Автор подчеркивает, что психологическая готовность является важнейшим интегральным показателем психологических возможностей школьника, активизирует его жизнь, способствует овладению новой социальной ситуацией развития, определяет успешность адаптации пятиклассников в новых условиях, эффективность учебной деятельности и общения. Школьники с низким уровнем психологической готовности составляют, как правило, группу адаптационного риска [63].

В структуре психологической готовности учащихся к обучению в основной школе Н.В. Лебедева [63, с. 55] выделяет следующие подструктуры, которые выступают в единстве и во взаимосвязи, определяя результативность учебной деятельности и развития личности в ней. Компоненты этих подструктур могут одновременно выступать критериями оценки сформированности психологической готовности учащихся к деятельности и общению в 5 классе.

1) операциональную готовность: выпускник начальной школы усвоил программный материал, т.е. его знания, умения и навыки соответствуют требованиям программы начальной школы; у него сформированы основные компоненты учебной деятельности;

2) интеллектуальную готовность: психические познавательные процессы, внимание и речь развиты в соответствующих возрасту формах; своевременно сформированы новообразования младшего школьного возраста: мышление в понятиях и произвольность психических функций

3) личностную готовность:

а) выпускник начальной школы внутренне ориентирован в специфике будущей деятельности и общения в основной школе:

- осведомлен об особенностях переходного периода, о трудностях, с которыми может столкнуться в пятом классе;

- осознает и принимает требования, которые будут к нему предъявлены в 5 классе;

- уверен в своих силах, готов к преодолению трудностей;

- имеет адекватную самооценку личности и готовности к обучению на второй ступени общего образования;

- самооценка в сфере учебной деятельности совпадает с ожидаемой оценкой со стороны учителя, родителей, сверстников;

- осознает, какой учебы ждут от него в 5 классе значимые окружающие, ожидаемые оценки совпадают с личностными социальными ожиданиями от будущей учебной деятельности;

б) направлена дальнейшую учебу в основной школе:

- осознает важность учебы, имеет чувство необходимости учения, т.е. даже в условиях необязательного посещения школы продолжает стремиться к занятиям в школе;

- в мотивации учения преобладают учебно – познавательные мотивы;

- проявляет интерес к одному или нескольким учебным предметам;

- имеет четкие представления о качествах личности, необходимых ему для успешной учебной деятельности и общения на второй ступени общего образования;

- имеет адекватные представления о будущих учителях – предметниках;

- любит школу, хочет и любит учиться, а к переходу из начальной школы в основную относится как к естественному и необходимому событию в жизни, не боится перемен;

в) умеет общаться со сверстниками и учителями на качественно ином, более «взрослом» уровне (коммуникативный аспект).

Совокупность обозначенных характеристик можно определить как нормативную модель выпускника начальной школы задающую содержательную направленность диагностики его психологической готовности к обучению в основной школе.

Одна из наиболее серьезных проблем диагностического минимума при работе с детьми и подростками на всех этапах их развития в школе — подбор методических процедур. Для многих психологов эта проблема стоит настолько остро, что при построении диагностической работы они исходят не из целей задач своей профессиональной деятельности, а из возможностей найденных методик.

4.2.2. Психологическая диагностика в работе психолога начальной школы: задачи, особенности, диагностический инструментарий

Основываясь на позиции Д.Б. Эльконина, который утверждал, что «...всякая психологическая диагностика должна быть прежде всего возрастной. Не может быть диагностических систем одинаковых для разных возрастных периодов. Основное требование для диагностики... - ориентация на формирование основной ведущей деятельности и те новообразования, которые возникли при ее осуществлении» становится возможным сформулировать инвариантные *задачи* психологической диагностики в начальной школе.

1). Диагностика психологической адаптации к школе (дети, родители, педагоги).

2) Исследование психического развития младших школьников:

- выявление особенностей познавательного развития младших школьников;

- изучение мотивационной и волевой сфер учащихся;

- определение специфики эмоциональной сферы младших школьников;

3). Диагностика школьных трудностей, причин школьной неуспеваемости;

4). Диагностика психологической готовности к обучению в среднем звене (дети, родители, педагоги).

Кроме того, в психодиагностический минимум могут быть внесены дополнительные задачи, связанные со специфическими проблемами данного учреждения образования.

Особенности психодиагностики в начальной школе выражаются в специфике ее планирования и организации.

При зачислении ребенка в первый класс педагогу-психологу важно получить психодиагностическую информацию из дошкольного образовательного учреждения, в котором пребывал ребенок. При необходимости допускается проведение дополнительной диагностики педагогом-психологом начальной школы, направленной и определение уровня и структуры психологической готовности ребенка к обучению в школе не позднее первой недели сентября.

М.Р. Битянова полагает, что «при приеме в школу *целью диагностики* является определение когнитивной, мотивационной и эмоционально-волевой готовности детей к обучению в начальном звене школы. Соответственно, в процессе анализа диагностические результаты конкретного ребенка будут сравниваться с определенными параметрами психолого-педагогических требований к содержанию статуса первоклассника. Чем больше уровень развития дошкольника на момент обследования соответствует содержанию статуса первоклассника (по определенным параметрам), тем выше будет оцениваться степень готовности ребенка к обучению, приобретению тех или иных психологических и социальных навыков, формированию тех или иных психологических новообразований...» [19].

Задачи диагностики психологической готовности первоклассников психологом начальной школы:

1) понимание особенностей психического развития детей с целью определения индивидуального подхода к обучению;

2) выявление детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации;

3) распределение будущих первоклассников по классам в соответствии с «зоной ближайшего развития», что позволит каждому ребенку развиваться в оптимальном для него режиме.

В разных школах существуют свои способы и методы организации приема детей и определения уровня психологической готовности детей к школьному обучению. При этом каждый психолог, в меру своей компетентности, теоретических предпочтений использует различный набор методических процедур, позволяющих получать данные о сформированности психологической готовности к школьному обучению.

Прием в первый класс предполагает опрос родителей, но его целью является выяснение возможных причин тех трудностей, которые выявлены в обследовании самих школьников. На сегодняшний день практически

общеизвестно, что готовность к школьному обучению — многокомпонентное образование, которое требует комплексных психологических исследований.

В сентябре месяце проводится стартовый психолого-педагогический контроль, где выявляются наиболее сложные дети — «учащиеся группы риска» и далее в течение всего учебного года специалисты школьного консилиума работают с этими детьми. Занятия с учащимися «группы риска» проходят в индивидуальной или групповой форме. Занятия строятся с учётом индивидуальных особенностей этих детей. Тематика, содержание и количество занятий могут изменяться в зависимости от продвижения учащихся и «зоны их ближайшего развития».

Психологическое сопровождение первоклассников направлено на — обеспечение адаптации к школе. *Целью* диагностики адаптация первоклассников в школьной среде является изучение степени и особенностей приспособления детей к новой социальной ситуации. М.Р. Битянова и соавторы предлагают алгоритм, включающий в себя многостороннее исследование адаптации к школе.

1). Поэтапное обследование учащихся с целью первичной диагностики уровня адаптации и выявления «группы риска», т.е. учащихся, у которых могут возникнуть проблемы с обучением, поведением, общением со сверстниками и учителями. Опрос непосредственно самих первоклассников позволяет получить непосредственные данные об их адаптации к новым для них условиям. Наиболее объективным и содержательным методом в работе с первоклассниками является наблюдение. Наблюдения могут быть сплошными, когда исследователя интересуют все особенности поведения ребёнка, но чаще применяется выборочное, когда фиксируются только некоторые из них. Использование метода наблюдения должно отвечать ряду требований. Это чётко поставленная цель, разработка схемы наблюдения (что видеть, как это фиксировать), систематичность наблюдения (в эпизодических наблюдениях можно выявить только случайные моменты, зависящие от сиюминутного состояния ребёнка и не показывающие закономерностей его развития),

объективность наблюдения (описывается сам факт, а не его толкование наблюдателем). В процессе первичного наблюдения, в период адаптации к школьному обучению, проводимого на двух – четырёх уроках и переменах между ними (иногда и после уроков), регистрируются все исключительные случаи, т.е. такое поведение ребёнка, которое так или иначе выделяет его из общей массы детей (резко выраженные эмоциональные реакции, характерные ответы и ошибки, темп работы, активность на уроках, отношение к успехам неудачам и т.д.). Путём наблюдения выделяются дети моторно-расторможенные, возбудимые, раздражительные, малоподвижные, дети эмоционально неустойчивые и с преобладанием определённого типа эмоций, социально смелые, легко вступающие в контакт, робкие, застенчивые и т.д.

2). Контент-анализ медицинских данных первоклассников, опрос медицинского работника о состоянии здоровья обучающихся, о заболеваемости первоклассников и их обращениях за медицинской помощью как важной предпосылке школьной адаптации.

3). Анкетирование учителей с целью получения экспертной оценки адаптации учащихся. Экспертный опрос педагогов целесообразнее проводить, используя карту наблюдений М.Р. Битяновой. Возможны два варианта проведения опроса: а) заполнить такие карты на всех учеников; б) заполнить карты только на следующие группы первоклассников: на тех, кто вызывает опасение у учителя, на детей, имеющих отклонения еще при приеме в школу (недостаточный уровень развития должен быть документально подтвержден), на часто болеющих детей и на детей с негативным отношением к учителю, к себе и ко всему процессу обучения.

Полученные данные систематизируются следующим образом. Первая группа – ученик первого класса полностью усваивает школьную программу. Вторая группа – ученик усваивает программу частично, при этом конкретно указывается предмет, по которому ребенок не полностью усвоил материал. Третья группа – ученик полностью не усваивает программу первого класса, не принимает учебную задачу, имитирует учебные действия и др.

4). Анкетирование родителей с целью выявления изменений, произошедших в поведении, психоэмоциональном состоянии и общем самочувствии ребенка в первые недели обучения, отношении к школьным занятиям. Опрос родителей осуществляется на родительских собраниях или индивидуально, путем раздачи опросных листов. В основном анкеты содержат вопросы, связанные с самочувствием ребенка: отсутствие аппетита, нарушение сна, обострение или появление новых заболеваний в период адаптации. После обработки полученных данных все учащиеся делятся на следующие группы. Группа №1. Адаптация к школьному обучению прошла хорошо – заболеваний нет, психосоматические симптомы в норме. Группа №2. Адаптация прошла успешно, но иногда бывают небольшие функциональные отклонения. Группа №3. Плохая адаптация ребенка к учебному процессу. Наблюдается плохая симптоматика и частые заболевания.

5). Выделение «группы риска», деление учащихся на подгруппы по вероятным причинам неблагоприятного протекания адаптационного периода.

6). Проведение углубленного исследования учащихся, отнесенных к «группе риска», а также получение более детальной экспертной оценки педагогов и родителей (с применением подробных опросников).

7). Анализ полученных результатов, составление плана коррекционных и развивающих мероприятий. Организация помощи ученику в формировании навыков и внутренних психологических механизмов, необходимых для успешного обучения и общения в школьной среде.

Диагностические мероприятия по изучению адаптации первоклассников рекомендуется осуществлять после первой четверти. Немаловажно вовремя определить в период адаптации к школьному процессу возникающие проблемы и помочь детям их преодолеть, без излишнего перенапряжения, с одной стороны, но получив при этом самостоятельный опыт адаптации к новым условиям. Для полноценного исследования особенностей школьной адаптации школьный психолог вправе самостоятельно выбрать диагностический инструментарий, при том, что он должен удовлетворять следующим условиям.

Во-первых, методика должна показывать основные параметры адаптации школьников. Во-вторых, она должна быть простой по форме проведения и довольно быстрой по времени. В-третьих, полученные результаты должны не только показывать насколько дети адаптированы, но и подсказывать решения возникающих проблем.

Сопоставление показателей физиологического, деятельностного и эмоционального компонентов позволит квалифицировать уровень адаптации первоклассников как: достаточный (адаптация), частичный (возможная дезадаптация), недостаточный (или дезадаптация).

Первоклассники с частичной адаптацией – чаще нуждается в краткосрочной оперативной помощи со стороны психолога. Причинами неполной адаптации часто могут быть повышенная тревожность, вызванная неумеренными ожиданиями родителей, изменение характера детско-родительских отношений, перегрузка дополнительными занятиями, низкая самооценка, слабое здоровье и т.д. Нередко эти дети не вызывают опасений учителя, так как они усваивают программу и выполняют правила поведения школьника, однако зачастую это происходит за счет физического и психологического здоровья маленького школьника. В зависимости от конкретной ситуации психологу следует проконсультировать родителей и учителей, дать рекомендации по преодолению выявленного психологического неблагополучия.

Детей с выраженной дезадаптацией необходимо обследовать индивидуально, выявить причины и факторы дезадаптации, по возможности провести необходимую коррекционную работу. Как показывает практика, именно эти первоклассники долгое время будут требовать внимания и помощи как со стороны психолога, так и учителя.

Особенности организации психодиагностического обследования первоклассников:

- предварительно необходимо взять письменное согласие родителей на психологическое обследование ребенка;

- подготовить для каждого ребенка буклет, состоящий из бланков методик и чистых листов, необходимых для рисования испытуемым его ответов по методикам, не имеющим специальных бланков;

- во время проведения собеседования родители не присутствуют, т.к. они могут отвлекать детей;

- при обследовании важно чередовать методики таким образом, чтобы методы, направленные на изучение памяти, следовали за методиками, направленными на анализ мышления, а изучение восприятия следовало за исследованием креативности;

- начинать диагностику рекомендуется с рисования (как на свободную, так и на заданную тему), давая ребенку время войти в ситуацию обследования;

- вначале также даются и задания на исследования когнитивных процессов, так как они требуют большего напряжения;

- личностные методики предлагаются детям в конце работы, после того, как новизна ситуации для него сгладится и наладится контакт между взрослым, проводящим диагностику, и ребенком;

- инструкция предлагается короткими предложениями, четко, внятно, не быстро;

- следует обращать внимание на инструкцию, которая дается в каждой методике, поскольку неправильная инструкция может полностью изменить содержание задания и, следовательно, полученный результат;

- важно учитывать выборку стандартизации используемых психодиагностических методик, поскольку каждая методика рассчитана на определенный возраст совпадение которого с фактическим возрастом испытуемых обязательно;

- не допускается применение давления на ребенка, т.е. работать с ним без его добровольного желания. Отвержение ребенком ситуации обследования может нарушить весь процесс диагностики, и будут получены недостоверные результаты;

- диагностика проводится в начале учебного дня вместо уроков, предпочтительно в середине учебной недели (со вторника по четверг);

- при проведении группового обследования психолог работает одновременно группой детей не более 12-15;

- детей необходимо рассадить по одному за парту;

- перед началом тестирования психолог подписывает бланки;

- для выполнения работы детям желательно использовать шариковые ручки;

- во время собеседования с ребенком необходимо установить психологический контакт;

- все задания должны восприниматься детьми как игры, атмосфера игры помогает снизить стрессовую ситуацию; если ребенку предложить достаточно трудный, в принципе доступный, но малоинтересный для него серьезный психологический тест, требующий развитой воли, произвольного внимания пр., то он может не справиться с заданием не по причине отсутствия интеллектуальных способностей, а в результате недостаточного уровня личностно-психологического развития;

- в процессе психодиагностического обследования необходима эмоциональная поддержка детей психологом, следует выразить уверенность, что дети хорошо справятся со всеми заданиями (играми). По ходу выполнения заданий надо постоянно давать ему знать, что он все делает правильно и хорошо;

- общаться с первоклассниками следует спокойно и доброжелательно. Не следует торопить ребенка с ответом, если он задумался. Если ребенок признается, что не может найти ответ, нужно сказать ему, что ничего страшного в этом нет, и предложить перейти к следующему заданию;

-учитель не должен присутствовать во время опроса первоклашек, так как в это время они проявляют не только отношение к школе, но и свое отношение непосредственно к учителю.

Во втором – третьем классах начальной школы педагогом-психологом осуществляется выявление особенностей и уровня развития различных аспектов познавательной деятельности младших школьников для построения эффективного обучения и создания условий для развития школьника. Отслеживаются следующие психологические критерии, показатели результативности образовательного процесса в школе:

- познавательная сфера ребенка (восприятие, память, внимание, мышление) и динамика ее развития, сформированность учебной деятельности; выделение учащихся, нуждающихся в коррекции умственного развития.

- мотивационная сфера и динамика ее развития;

- эмоционально-волевая сфера (уровень тревожности, активности) и динамика ее развития, влияние эмоционального состояния на процесс обучения, удовлетворенность различными сторонами образовательного процесса;

- личностная сфера (самооценка, потребность в достижении, уровень коммуникации, ценностные ориентации) и динамика ее развития.

При выборе методик исследования целесообразно ориентироваться на наличие в них, кроме количественной, еще и дифференциально-уровневой оценки. В задачи исследования входит выявление групп детей, нуждающихся в каких-либо дополнительных (коррекционных) образовательных и воспитательных усилиях педагогов, педагогов-психологов, социальных педагогов и других специалистов. К таким группам следует отнести:

- 1). Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья, особенностями психофизического развития требующие индивидуального образовательного маршрута. Обучение в первом классе дает возможность в течение времени изучить особенности учебной деятельности ребенка, выделить зоны его ближайшего развития;

- 2). Учащиеся с повышенными интеллектуальными способностями, одаренные дети (для организации их специального сопровождения). Возможно, выявление высоких способностей к каким-либо видам деятельности на ранних

этапах позволит уже в начальной школе создать ребенку оптимальные условия для развития. Следует особо отметить, что выявление артистических, музыкальных, художественных, спортивных и других специальных способностей требует участия специалистов-экспертов;

3). Учащиеся испытывающие трудности в обучении (для определения вероятных причин этих проблем). Анализ степени развития психических познавательных процессов, мотивационных особенностей позволит организовать целенаправленное коррекционное воздействие.

Схема обследования ребенка строится исходя из имеющихся классификаций неуспевающих учеников и с учетом гипотез о причинах психогенной школьной дезадаптации. Она включает в себя следующие мероприятия:

1). Исследуется возрастно-психологическая нормативность познавательных процессов (блок диагностических методик на вербальный и невербальный интеллект, память, внимание, уровень развития речи, моторики).

2) Исследуется обучаемость ребенка, сформированность элементов учебной деятельности, внутреннего плана действий, произвольной регуляции поведения.

3) Анализируются особенности учебной мотивации ребенка, уровень притязаний, интересы.

4) Изучается эмоциональный компонент неуспеваемости: как ребенок относиться к плохим оценкам; какую получает типичную обратную связь от взрослых; какие у ребенка существуют способы компенсации неудач в обучении; по возможности восстанавливается вся система межличностных отношений ребенка.

5) Анализируются типичные виды помощи родителей ребенку в учебной деятельности: кто занимается с ним, как много, какие приемы использует; анализируется стиль семейного воспитания в целом, роль второго родителя. Изучается анамнез: случаи обращения к врачу, диагноз, как долго и чем лечили; выясняется, с чем сами родители связывают плохую успеваемость у ребенка.

Результаты изучения школьной мотивации анализируются:

1) для выделения группы интеллектуально достаточных школьников с недостаточным уровнем развития мотивации учения;

2) для сравнительного анализа по классам с целью определения тенденций в формировании мотивации и влиянии стиля преподавания учителя на ее формирование у школьников.

При изучении личностных особенностей выделяются группы школьников, имеющих тенденции к низкой самооценке; с проявлениями агрессивности, тревожности для формирования рекомендаций учителям и родителям для планирования и осуществления психологической коррекции в групповой и индивидуальной форме.

Проведение социометрического исследования позволяет изучить социометрической структуры группы, выделить школьников, имеющих высокий и низкий социометрический статус, как потенциальных лидеров, а также «отверженных» детей.

По итогам проведения мероприятий психодиагностического минимума осуществляется аналитическая деятельность: составляются аналитические заключения на каждый класс, проводятся психолого-педагогические консилиумы с педагогами и администрацией, при необходимости планируются коррекционные мероприятия. В конце года проводится повторная итоговая диагностика с целью определения эффективности работы.

Ниже приводится таблица, в которую включены психодиагностические методики, которые часто используются при проведении обследований в основном скринингового типа, но они не являются единственно возможными.

Психодиагностический инструментарий психолога
начального общего образования

Пр едм ет	Диагностические методики	Назначение	Возра ст
Вни мани	Методика «Корректирующая проба»	Диагностика устойчивости, концентрации, распределения,	с 7 лет

	(Б.Бурдон)	переключения внимания	
	Методика «Таблицы Шульте»	Диагностика устойчивости внимания, исследование работоспособности в динамике	с 10 лет
	Тест Пьерона-Рузера	Диагностика концентрации и устойчивости внимания, работоспособности	5-9 лет
	Методика изучения уровня внимания (П.Я. Гальперин, С.Л. Кабылицкая)	Диагностика уровня внимания и самоконтроля школьников	9-12 лет
	Методика «Кольца Ландольта»	Диагностика концентрации, устойчивости, распределения, переключения внимания	с 7 лет
	Методика избирательности внимания (Х. Мюнстенберга)	Диагностика концентрации, избирательности внимания, помехоустойчивости	с 10 лет
	Тест Л. Бендера	Диагностика способности к пространственной организации визуального стимульного материала и зрительно-моторной координации	3-12 лет
Память	Методика «10 слов» А.Р. Лурия	Диагностика объема кратковременной зрительной, слуховой, моторной, комбинированной памяти	с 5 лет
	Методика изучения динамики процесса заучивания	Диагностика динамики и продуктивности запоминания	с 7 лет
	Методика запоминания двух рядов слов	Диагностика объема кратковременной смысловой и механической памяти	с 6 лет
	Методика «Узнавание фигур»	Диагностика процесса памяти – узнавание, объема кратковременной образной памяти	с 6 лет
Мышление	«Полянки». А.Л. Венгер	Диагностика уровня сформированности наглядно-образного мышления	6-10 лет
	Методика «Простые аналогии»	Диагностика характера логических связей и отношений между понятиями	с 7 лет
	Методика «Исключение понятий»	Диагностика словесно-логического мышления, операции обобщение, классификация	с 7 лет
	Методика «Выбор по аналогии» (Н.И. Поливанова, И.В.	Выявление способности ребёнка выделять закономерность отношения между элементами внутри системы и	с 6 лет

	Ривина)	переносить её на другую систему по аналогии с первой. Диагностирует аналитический компонент в структуре системного мышления	
	Рисуночный тест (Р. Силвер)	Диагностика пространственных представлений, уровня понимания пространственных горизонтально-вертикальных и перспективных отношений, отношений формы и расстояния между объектами.	5-18 лет
	Методика «Фигура Тейлора, Рея-Остеррица»	Исследование сформированности пространственных представлений, моторной координации	с 7 лет
Уровень и особенности интеллектуального (умственного) развития	Диагностико-прогностический скрининг на начальных этапах обучения (Е.А. Екжанова)	Диагностика уровня развития перцептивно-двигательных навыков, фонематического слуха, внимания, сформированности навыков самоконтроля, планирования и организации произвольной деятельности	7-8 лет
	Диагностический комплект (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго)	Исследование особенностей развития познавательной сферы детей, углубленная оценка психического развития, в том числе регуляторной, когнитивной и аффективно-эмоциональной сфер, операциональных характеристик деятельности и межличностных отношений детей дошкольного и младшего школьного возраста	от 2,5 до 12 лет
	Методика Э.Ф.Замбиявичене (модификация ТСИ Р. Амтхауэра)	Исследование уровня и структуры словесно-логического мышления младших школьников (для детей с нормальным развитием и ЗПР)	7-9 лет
	Групповой интеллектуальный тест» (ГИТ) (Дж. Ванн, адаптация М.К.Акимова, Е.М.Борисова и др.)	Диагностика уровня интеллектуальной готовности к обучению в среднем звене, оценка гуманитарной и математической направленности учащихся, сформированность вербально-логических операций, скоростных характеристик умственной работы	для учащихся 3-6 классов
	Тест WISC (echsler Intelligence Scale for Children) Тест Д.	Исследование умственного развития, характера и степени умственной неполноценности	от 6,5 до 16,5

	Векслера (адаптирован А.Ю.Панасюк, Ю.И.Филимоненко, В.И.Тимофеев)		лет
	Культурно-свободный тест на интеллект (Р.Кеттелл)	Предназначен для измерения уровня интеллектуального развития независимо от влияния факторов окружающей среды (культуры, образования и т.д.)	8-12 лет
	Тест умственного развития младших школьников (ТУРМШ) (В.П.Арсланьян, Е.М.Борисова и др.)	Диагностика умственного развития детей младшего школьного возраста	Для уч-ся 2-4 кл.
	Методика «Прогрессивные матрицы Дж. Равена»	Измерение уровня и структуры невербального интеллекта	4,5 до 65 лет
Творческое мышление, креативность	Краткий тест творческого мышления (П. Торренс; адаптация Е.И. Щеблановой и И.С. Авериной)	Исследование способности учащихся к наглядно-образной мыслительной деятельности: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность	с 6 лет
	Методика «Круги» (Э. Вартега)	Изучение креативности младшего школьника, ее способности генерировать оригинальные идеи в заданном направлении	8-10 лет
	Методика «Фантазия», (Г.С. Альтшуллер, адаптирована к младшему школьному возрасту М.С. Гафитулиным, Т.А. Сидорчук)	Изучение наличия фантастических идей по показателям: новизна, убедительность, человековедческая ценность, художественная ценность, субъективная оценка.	с 7 лет
	Диагностика вербальной и невербальной креативности (Дж. Гилфорд, П. Торренс, модификация Е.Туник)	оценка вербальной и образной креативности по параметрам: беглости, гибкости, оригинальности и разработанности младших школьников	5-15 лет

Особенности учебной деятельности	Методика «Узор» Л.И. Цеханской	Диагностика умения действовать по правилу и инструкции, заданным вербально, усвоение правил, предъявляемых в вербальном плане; удержание правил по ходу выполнения задания; организация деятельности в соответствии с правилами, поиск нужных ходов с ориентацией на правила выполнения задания	6-9 лет
	Методика «Паровозы» (Н.Г. Салмина, О.Г. Филимонова)	Диагностика и коррекция произвольности в младшем школьном и дошкольном возрастах, выявление способности ребенка произвольно регулировать свою деятельность, то есть выполнять правила, заданные вербально, и программировать свои действия на несколько шагов вперед	6-9 лет
	Методика оценки уровня сформированности компонентов учебной деятельности (Г.В. Репкина, Е.В. Заика)	Оценки уровня сформированности учебной деятельности: учебно-познавательный интерес, целеполагание, учебные действия, действия контроля, действия оценки	7-9 лет
	Методика обучаемости (А.Я. Иванова)	Оценка восприимчивости к помощи как один из основных показателей обучаемости, способность к логическому переносу (понимание и способность объяснить принцип действия), оценка умственного развития детей	7-9 лет
Мотивация	Методика «Составление расписания на неделю» (С.Я. Рубинштейн, модификация В.Ф. Моргуна)	Диагностика отношения ученика к конкретным учебным предметам и к учению в целом	7-9 лет
	Методика «Беседа о школе» (Д.Б. Эльконин, А.Г. Венгер)	Определения школьной мотивации учащихся начальных классов	6-9 лет
	Методика «Определение мотивов учения» (М.Р.	Определение мотивов учения старших дошкольников (внешний мотив, учебный мотив, позиционный мотив, социальный	6-7 лет

Гинзбург)		мотив, мотив «отметка», игровой мотив)	
Методика Лускановой	Н.Г.	Определение уровня школьной мотивации младших школьников	7-10 лет
Методика «Направленность на приобретение знаний» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова)		Изучение мотивации на приобретение знаний	7-10 лет
Методика «Направленность на отметку» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова)		Изучение мотивации на знания или на отметку	7-10 лет
Методика для диагностики учебной мотивации школьников (методика М.В. Матюхиной в модификации Н.Ц. Бадмаевой)		Диагностика структуры мотивации младших школьников, выраженности мотивов: долга и ответственности, самоопределения и самосовершенствования, благополучия, аффилиации, престижа, избегания неудачи, учебно-познавательные (содержание учения), учебно-познавательные (процесс учения), коммуникативные, творческой самореализации, достижения успеха	
Методика «Неоконченные предложения» (М.Ньюттен, модификация А.Б.Орлова)		диагностика мотивации учения	8-10 лет
Детский Апперцептивный тест (САТ) (Л. Беллак)		Выявление ведущих потребностей и мотивов, особенностей восприятия и отношения ребенка к родителям, особенностей взаимоотношений ребенка с сиблингами, содержание внутрличностных конфликтов как следствия фрустрации ведущих потребностей ребенка, особенности защитных механизмов как способов разрешения внутренних конфликтов, агрессивные фантазии, страхи, фобии, тревоги, связанные с ситуациями фрустрации, динамические и структурные особенности поведения ребенка среди сверстников.	3-10 лет

	Методика «Лесенка уроков» (Н.В. Елфимова)	Исследование предпочтений учащихся в выборе учебных предметов	8-10 лет
	Методика «Лесенка побуждений» (Н.В. Елфимова)	Выявление степени сформированности познавательной и социальной мотивации	8-10 лет
Личностные особенности (самооценка)	Методика «Лесенка» (В.Г. Щур)	Диагностика самооценки и уровня притязаний	6-10 лет
	Проективная методика с «Дерево» (Д.Лампен, в адаптации Л.П. Пономаренко)	Диагностика самооценки и уровня притязаний	6-10 лет
	Методика «Три оценки» (А.И. Липкина)	Диагностика самооценки и уровня притязаний младшего школьника	7-10 лет
	Детский многофакторный личностный вопросник (The Children's Personality Questionnaire) (CPQ) (Р.Б.Кэттелл, Р.В.Коан) (адаптация Э.М.Александровской, И.Н. Гильяшевой)	Измерение степени выраженности черт личности: эмоциональных, коммуникативных, интеллектуальных, волевых свойств личности, отражающих относительно устойчивые способы взаимодействия человека с окружающим миром и самим собой	8-12 лет
Эмоциональная сфера	Методика «Домики» (О.А.Орехова)	Диагностика степени дифференцированности - обобщённости эмоциональной сферы, психологические проблемы ребенка и наличие внутренних противоречий	4-11 лет
	Тест тревожности. (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен)	Диагностика тревожности в типичных для ребенка жизненных ситуациях	3,5 - 7 лет
	Шкала явной тревожности для детей СМАС (Дж. Тейлор, модификация А.М. Прихожан)	Изучение тревожности как относительно устойчивого образования	7-12 лет
	Проективная методика для диагностики школьной тревожности (Е.В.Амен, N.Renison, модификация А.М.	Диагностика школьной тревожности	6-9 лет

	Прихожан)		
	Опросник школьной тревожности Филипса	Исследование уровня и характера тревожности, связанной со школой, у детей младшего и среднего школьного возраста	8-12 лет
	Проективная методика «Рука» (Э. Вагнер)	Диагностика открытого агрессивного поведения. Исследование активности пассивности, тревожности, агрессивности, директивности, коммуникации, демонстративности, зависимости, физической дефицитарности (ущербности)	с 8 лет
Межличностные отношения	Методика «Фильм-тест» (Р. Жиль)	Исследование структуры конкретно-личностных отношений ребенка с окружающими, а также особенностей социальной приспособляемости ребенка, некоторых его поведенческих характеристик и черт личности	
	Социометрический тест (Дж. Морено)	Изучение межличностных отношений в классе, а также положения (статуса) каждого члена группы в системе этих отношений	с 5 лет
	Методика «Рукавички» (Г.А. Цукерман)	Выявление уровня сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества	6,5 - 8 лет
	Проективная «Незаконченные предложения» (В. Михала)	Диагностика отношений ребенка к родителям, братьям, сестрам, к детской неформальной и формальной группам, учителям, школе, своим собственным способностям, а также выявление целей, ценностей, конфликтов и значимых переживаний	С 8 лет
Адаптация к школе	Методика «Изучение социально-психологической адаптации» (Э.М. Александровская)	Диагностика социально-психологической адаптации с точки зрения четырех параметров: эффективность учебной деятельности, усвоение школьных норм, успешности социальных контактов, эмоциональное благополучие	7-8 лет
	Карта школьной дезадаптации Д.Стотта	Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе	с 7 лет
	Методика «Схема экспертной оценки адаптации ребенка к	Определение уровня социально-психологической адаптации, мотивации учения	7-8 лет

	школе» (для учителей и родителей) (О.Л. Соколова, О.В. Сорокина, В.И. Чирков)		
	Психолого-педагогическая диагностика школьных трудностей первоклассников (М.Р. Битянова, Т.В. Азарова и др.)	Психолого-педагогическая диагностика уровня и содержания школьной адаптации первоклассников. Создание психолого-педагогических условий для решения проблем обучения, поведения и психологического самочувствия школьников, испытывающих трудности в процессе школьной адаптации.	7-8 лет
Детско-родительские отношения	Методика «Рисунок семьи» (В. Вульф; В. Хьюела; Л. Корман, Р. Бернс) «Кинетический рисунок семьи» (КРС) (авторы: Р. Бернс, С. Кауфман)	Исследование межличностных внутрисемейных отношений	5 -10 лет
	Методика «Анализ семейных взаимоотношений» (АСВ) (Э. Эйдемиллер, В. Юстицкий)	Диагностика особенностей взаимоотношений родителей с ребенком, степени удовлетворения его потребностей, уровня и адекватности применяемых требований	
	Методика изучения родительских установок и реакций (PARI) (Е.С. Шеффер, Р.К. Белла)	Диагностика общих особенностей родительского воспитания, измерение родительских установок по отношению к своему ребенку (оптимальный эмоциональный контакт, излишняя эмоциональная дистанция, излишняя концентрация на ребенке), отношение к разным сторонам семейной жизни, семейной роли	
	Методика диагностики родительского отношения (ОРО) (А.Я. Варга, В.В. Столин)	Диагностика родительского отношения как системы разнообразных чувств, по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей понимания характера и личности ребенка, его поступков по типу: принятие –отвержение, кооперация, симбиоз, авторитарная гиперсоциализация, «маленький	

		неудачник»	
	Опросник эмоциональных отношений в семье (методика ОДРЭВ) (Е.И. Захарова)	Выявление выраженности параметров эмоционального взаимодействия матери и ребенка дошкольного возраста, объединенных в блоки: чувствительности, эмоционального принятия, поведенческих проявлений эмоционального взаимодействия.	
	Опросник «Взаимодействие родителя с ребенком» (ВРР) (И.М. Марковская)	Предназначен для параллельного опроса детей и родителей. Методика позволяет измерить одни и те же параметры детско-родительского взаимодействия: требовательность, строгость, контроль, эмоциональная дистанция, отвержение, сотрудничество, тревожность за ребенка, последовательность, воспитательная конфронтация в семье, удовлетворительность отношениями с ребенком.	

4.3. Диагностико–аналитическая деятельность педагога-психолога на уровне основного и среднего общего образования

4.3.1. Возрастно-психологические основы психологической диагностики развития подростков и юношей

Планирование диагностико-аналитической деятельности на уровне основного (5 - 9 класс) и среднего (10-11класс) общего образования требует компетентности психолога в возрастно-психологических особенностях подросткового и раннего юношеского возраста.

Решая задачу определения границ этих подросткового периода следует отметить, что согласно представлениям Д.И. Фельдштейна, границы и критерии подросткового возраста изменчивы, условны и определяются конкретно-

историческими обстоятельствами, особенностями общественного развития. Характерно, что еще в конце XIX в. в Толковом словаре В. Даля подросток определялся как «дитя на подросте» в 14—15 лет. В 20-е гг. нашего столетия подростковый возраст, характеризуясь, по мнению Э. Шпрангера, стремлением к освобождению от детских отношений зависимости, рассматривался уже в пределах от 13 (у девочек), 14 (у мальчиков) до 17 лет. Существует несколько определений рубежей данного возраста. Например, Г. Гримм очерчивает подростничество в 12—15 лет у девочек и 13—16 лет у мальчиков. Согласно периодизации Дж. Биррена, этот период охватывает 12—17 лет. В классификации Д. Б. Бромлей данный возраст дается в границах 11—15 лет. На эту же продолжительность, с 11 до 15 лет, указывают авторы лонгитюдного исследования Института развития человека Калифорнийского университета. Ж. Пиаже рассматривал подростничество в границах 12—15 лет. Представляется, что наиболее адекватно очерчены границы подросткового возраста в периодизации онтогенеза, предложенной Д.Б. Элькониным, где акцент делается не на физическом развитии организма, в отличие от всех вышеупомянутых периодизаций, когда подростковый период рассматривается как пубертатный, а на появлении новых психических образований, обуславливаемых сменой и развитием ведущих типов деятельности. Границы подросткового возраста в данной периодизации устанавливаются между 10-11 и 15-16 годами [87, с. 34]. Подростковый период - это период развития между детством и взрослостью, который имеет биологическое начало и определяемый культурой конец.

В психолого-педагогической литературе за подростковым возрастом закрепилось характеристика «переломный», «переходный», «критический». Подростковый возраст относится к числу критических периодов онтогенеза, связанных с кардинальными преобразованиями в сфере сознания, деятельности и системе взаимоотношений индивида, преодолев который человек приобретает чувство индивидуальности (С. Холл).

Учебная деятельность в подростковый период сохраняет свою актуальность, но в психологическом отношении отступает на задний план и уступает функцию *ведущей деятельности*, которой выступает – интимно-личностное общение со сверстниками (Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова). Такое общение, по мнению Д.Б. Эльконина, для подростков - особая деятельность, предметом которой является другой человек, а содержанием – построение взаимоотношений и действий в них. Эта деятельность является своеобразной формой воспроизведения между сверстниками тех отношений, которые существуют среди взрослых людей и представляет собой форму освоения этих отношений. Внутри деятельности происходит познание подростком другого человека и самого себя и развиваются средства такого познания, реализуется доминирующая потребность периода — найти свое место в обществе, быть «значимым». Здесь проявляются стремление к общению и совместной деятельности со сверстниками, желание иметь близких друзей и жить с ними общей жизнью и одновременно желание быть принятым, признанным, уважаемым сверстниками благодаря своим индивидуальным качествам.

Общение подростка со сверстниками, выполняет три *психологические функции*: информационную, эмоциональную и социальную. Информационная функция формирует осведомлённость по различным вопросам, в том числе по вопросам, по которым взрослые не предоставляют информации. Эмоциональная – формирует чувство эмоционального комфорта, чувство общности, понимания друг друга, эмпатии, эмоциональную устойчивость. Социальная функция формирует навыки социального взаимодействия, умения подчиняться коллективной дисциплине и в то же время отстаивать свои права.

В подростковом периоде происходит становление различных по степени близости отношений: есть просто товарищи, близкие знакомые, друзья, друг. Отношения с другом, сверстником являются предметом особых размышлений подростков, внутри которых корректируются самооценка, уровень притязаний и т.д. В сверстниках подросток ценит качества товарища и друга,

сообразительность и знания (а не успеваемость), смелость, умение владеть собой. В разные периоды этого возраста существует своя иерархия этих ценностей, но одно всегда стоит на первом месте – товарищеские качества.

Общение со сверстниками выходит за пределы только школы и выделяясь в самостоятельную важную сферу жизни, может осуществляться в социально организованных группах (школьных и внешкольных коллективах), в стихийных группах (просоциальных, развивающих положительные социально-нравственные качества; асоциальных, где межличностные контакты эмоционально значимы, но поверхностны по содержанию; антисоциальных, направленных против других людей, социальных групп) и компаниях. По мнению Д.И. Фельдштейна, интимно-личностный и стихийно-групповой характер общения преобладает в том случае, если отсутствуют возможности осуществления социально значимой и социально одобряемой деятельности, упущены возможности педагогической организации общественно полезной деятельности подростков.

Отношения со сверстниками для подростка более значимы, чем со взрослыми, происходит его социальное обособление от генеалогической семьи, от влияния взрослых.

Социальная ситуация развития - эмансипация от взрослых и группирование. Своеобразие социальной ситуации развития подростка состоит в том, что он включается в новую систему отношений и общения со взрослыми и товарищами, занимая среди них новое место, выполняя новые функции. В школе это проявляется прежде всего в необходимости налаживания в связи с предметным обучением отношений не с одним, а со многими педагогами, учета личностных качеств каждого из них и их нередко противоречивых требований, что, как отмечала Л.И. Божович, определяет совсем иную их позицию по отношению к учителям, как бы эмансипирует подростков от непосредственного влияния взрослых, делая их значительно более самостоятельными.

Существовавший в детстве тип отношений со взрослыми, отражающий асимметричное, неравномерное положение ребёнка, становится для подростка

неприемлемым, не соответствующим его собственным представлениям о собственной взрослости. Создаётся специфическая для этого возраста ситуация: права взрослых он ограничивает, а свои расширяет и претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и предоставление самостоятельности, т.е. на признания взрослыми равноправия с ним.

Важное изменение в социальной ситуации развития подростка связано с той ролью, которую выполняет в этот период коллектив учащихся. Именно в коллектив создает условия для формирования таких важных мотивов поведения и деятельности подростков, как чувство долга, коллективизма, товарищества. Участие в группах сверстников выступает как особый способ включения подростка в жизнь.

У подростка существенно меняется его общественная позиция, положение в коллективе. Из «маленького» он превращается в «старшего», ученик начинает играть значительно большую роль в школе и семье, ему начинают предъявляться более серьезные требования со стороны общества и коллектива, со стороны взрослых. Подростки включаются в разные виды общественно полезной деятельности, что существенно расширяет сферу социального общения подростка, возможности усвоения социальных ценностей, формирования нравственных качеств личности. Д.И. Фельдштейн полагает, основные новообразования в психике подростка связаны с общественно полезной деятельностью. Исследования психолога [112] показывают, что личность подростка получает развитие в системе обширной, многоплановой, социально признаваемой и социально одобряемой деятельности. Стремление занять значимую позицию в обществе, в мире взрослых делает подростка особенно сензитивным к социальным ценностям, облегчает их усвоение.

По Л.С. Выготскому, в социальной ситуации развития подростка наличествуют две тенденции:

1) тормозящая развитие взрослости (занятость школьной учебной, отсутствие других постоянных и социально значимых обязанностей, материальная зависимость и родительская опека и т.п.);

2) овзросляющая (акселерация, некоторая самостоятельность, субъективное ощущение взрослости и т.п.). Это создаёт огромное разнообразие индивидуальных вариантов развития в подростковом возрасте – от школьников с детским обликом и интересами до почти взрослых подростков, уже приобщившимся к некоторым сторонам взрослой жизни. Поскольку никакого места в системе отношений со взрослыми ребёнок ещё занять не может, он находит его в детском сообществе. Для подросткового возраста характерно господство детского сообщества над взрослым. Здесь-то и складывается новая ситуация развития, здесь осваивается область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения.

Важно принимать во внимание, что социальная ситуация развития подростка зависит от семьи, конструктивных диалоговых отношений с родителями. Если эти отношения учитывают его потребности и возможности, выстраиваются на принципах взаимоуважения и доверия, подросток легко преодолевает трудности в обучении и общении, активно приобретает социальный опыт, утверждается в таких элементах социума, как школьный класс, группа ровесников. Успешность воспитания подростка в немалой степени зависит от преодоления взрослыми своего стереотипного отношения к нему как к ребёнку. Формированию у взрослых равноправного отношения к подростку мешают: 1) неизменность общественного положения подростка – он по-прежнему школьник; 2) полная материальная зависимость от родителей; 3) привычный стиль взрослых в воспитании – направлять и контролировать ребёнка; 4) сохранение у подростка детских черт в поведении.

Возрастно-психологические изменения в подростковом возрасте последовательно охватывают четыре сферы развития: тело (А. Е. Личко, М. Кле, И.С. Кон и др.), мышление (А. Гезелл, Л.И. Божович, А. Валлон, Ж. Пиаже, и др.), социальную жизнь (Г.М. Андреева, Д.Б. Эльконин, В.В.

Давыдов, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн и др.) и самосознание (И.С. Кон, Э. Эриксон и др.). Эти изменения определяют психологические новообразования, которые отражают содержание кризиса и динамики данного момента развития.

Подростковый кризис (кризис 13 лет) относится к числу острых. Выготский выделял возраст 13 лет как переломную точку кризиса, но отмечал, что посткризисные годы (14—15 лет), когда складываются и предъявляются окружающим новые психологические образования, субъективно воспринимаются и родителями, и учителями как наиболее трудные. Основное противоречие подросткового периода — настойчивое стремление ребенка к признанию своей личности взрослыми при отсутствии реальной возможности утвердить себя среди них. Это кризис социального развития, напоминающий кризис 3 лет ("Я сам"), только теперь это "Я сам" в социальном смысле. Одной из первостепенных психологических задач кризиса подросткового возраста является обретение самостоятельности в принятии решений, суждениях, поступках, т.е. формирование более зрелой, взрослой позиции по отношению к себе и своей жизни.

Симптомы кризиса:

1). Снижение продуктивности и способности к учебной деятельности даже в той области, в которой ребенок одарен. Регресс проявляется, когда задается творческое задание (например, сочинение). Дети способны выполнять так же, как и прежде, только механические задания.

2). Негативизм (по аналогии с кризисом 3 лет), когда подросток как бы отталкивается от среды, враждебен, склонен к ссорам, нарушениям дисциплины. Одновременно испытывает внутреннее беспокойство, недовольство, стремление к одиночеству, к самоизоляции. У мальчиков негативизм проявляется ярче и чаще, чем у девочек, и начинается позже – в 14-16 лет.

И.В. Дубровина [83, с. 376-377] отмечает, что кризис подросткового возраста – как и все критические периоды развития проходит три фазы:

1) предкритическую или негативную. В данной фазе начинается ломка стереотипов и привычек, которые были ранее приобретены, распада сформировавшихся ранее структур.

2) кульминационная точка кризиса. Наиболее часто совпадает с тринадцатилетним возрастом. Точка кипения детей и взрослых настолько велика, что именно в это фазе подростки начинают вступать в разнообразные группировки, субкультуры и компании.

3) посткритическая. Период формирования новых структур, построение новых взаимоотношений.

Л.С. Выготский пишет о трех вариантах поведения подростка в период острого подросткового кризиса.

а) Негативизм ярко выражен во всех областях жизни подростка. Причем это длится либо несколько недель, либо подросток надолго выпадает из семьи, недоступен уговорам старших, возбудим или, наоборот, туп. Это трудное и острое протекание наблюдается у 20% подростков.

б) Ребенок – потенциальный негативист. Это проявляется лишь в некоторых жизненных ситуациях, главным образом как реакция на отрицательное влияние среды (семейные конфликты, угнетающее действие школьной обстановки). Таких детей большинство, примерно 60 %.

г) Негативных явлений нет вовсе у 20 % детей.

Сам же кризис, как правило, имеет два варианта развития – *«кризис независимости»* или *«кризис зависимости»*.

Наиболее распространенный и исследованный – *«кризис независимости»*. Подросток начинает вести себя независимо от родителей и прочего окружения. Его признаки (основные проявления) - негативизм, упрямство, грубость, бунтарство, строптивость, своеволие, стремление во всем поступать по-своему, освободиться из-под опеки и контроля взрослых, обесценивание взрослых, ревностное отношение к личному пространству и собственности. Подростки могут демонстративно нарушать правила поведения, не вполне корректным образом обсуждать слова или поведение людей, отстаивать свою точку зрения,

даже если не совсем уверены в ее правильности. Появляется склонность к риску. Так как подростки отличаются повышенной эмоциональностью, им кажется, что они могут справиться с любой проблемой. Но на деле это не всегда так, потому что они еще не умеют адекватно оценивать свои силы, не думают о собственной безопасности. Характер протекания, острота кризисных явлений зависят во многом от чувствительности взрослых к тем переменам, которые происходят с растущим ребенком, от их способности гибко изменять воспитательную тактику, перестраивать отношения, учитывая новые потребности и новые способности подростка.

Симптомы «кризиса зависимости» - чрезмерное послушание, регресс к детским интересам и формам поведения, зависимость от взрослых, несамостоятельность, инфантильность в суждениях и поступках, подчинение мнению большинства, стремление быть «как все». Таким образом, ребенок не хочет взрослеть и становиться независимым, боясь столкнуться с трудностями и принимать решения самостоятельно. Многим на первый взгляд такое развитие событий покажется более легким, но это далеко не так. Дело в том, что подрастающий ребенок становится инфантильным, при этом его личность замедляется в развитии. «Кризис зависимости», как проявление кризиса подросткового возраста, куда больше устраивает большинство родителей, так как им кажется, что им удалось сохранить «правильные» и «гармоничные» отношения с подростком, то есть отношения по типу «взрослый – ребенок».

Как бы, взрослым, ни хотелось обратного, путь «кризиса независимости» является наиболее продуктивным, т.к. дает возможность развивающейся личности подростка принимать и адаптироваться к новообразованиям, которые несет в себе подростковый возраст.

Процесс формирования новообразований в подростковом возрасте, растянут во времени и может происходить неравномерно, из-за чего в подростке одновременно существуют и «детское», и «взрослое». Такими *новообразованиями* являются:

- «чувство взрослости» (центральное новообразование подросткового возраста) - это особая форма подросткового самосознания, субъективное представление о себе как о взрослом человеке. Подросток начинает относиться к себе как ко взрослому, осознает свою готовность жить в коллективе взрослых в качестве полноценного и равноправного участника этой жизни и испытывает притязания на то, чтобы взрослые относились к нему как к равному. Объективной взрослости у подростка еще нет. Субъективно она проявляется в развитии чувства взрослости и тенденции к взрослости:

1) эмансипация от родителей. Ребенок требует суверенности, независимости, уважения к своим тайнам. Разногласия происходят в основном по поводу стиля одежды, прически, ухода из дому, свободного времени, школьных и материальных проблем;

2) новое отношение к учению. Подросток стремится к самообразованию, причем часто становится равнодушным к отметкам. Порой наблюдается расхождение между интеллектуальными возможностями и успехами в школе: возможности высокие, а успехи низкие;

3) романтические отношения со сверстниками другого пола. Здесь имеет место не столько факт симпатии, сколько форма отношений, усвоенная от взрослых (свидания, развлечения).

4) внешний облик и манера одеваться.

М.Р. Битянова полагает, что «чувство взрослости» проявляет себя в трех основных моментах:

1) новая личностная позиция по отношению к учебной деятельности школьник, которая становится успешной лишь при условии, подросток станет субъектом собственной учебной деятельности: примет и поймет смысл учения для себя, научится осознанно осуществлять волевые учебные усилия, целенаправленно формировать и регулировать учебные приоритеты, заниматься самообразованием и др.;

2) новая личностная позиция по отношению к школе и педагогам-осознанная позиция школьника, позиция субъекта внутришкольных

отношений, переход от чисто ролевых, конформных со стороны ребенка отношений к отношениям межличностным, самостоятельная, во многом равноправная позиция;

3) новая личностная позиция по отношению к сверстникам, которую характеризует социальная зрелость, конструктивность во взаимоотношениях для того, чтобы занять в новом социальном микросообществе устраивающее его статусное положение, наладить устойчивые эмоциональные связи со сверстниками.

Помимо «чувства взрослости» к основным новообразованиям подросткового возраста также относятся:

- формирование логической, произвольной и опосредованной памяти. Отношение между памятью и мышлением определяется памятью. Для подростка мыслить – значит вспоминать, а вспомнить – значит мыслить. Для того чтобы запомнить материал, ему необходимо установить логическую связь между его частями;

- формирование теоретического, понятийного, абстрактного, рефлексивного мышления. Осуществляется переход от мышления, основанного на оперировании конкретными представлениями к мышлению теоретическому. Подросток начинает усваивать понятия, совершенствует умение пользоваться ими, рассуждает логически и абстрактно. Своеобразие абстрактного мышления состоит не только в развитии абстракции, но и в том, что предметом внимания, анализа и оценки подростка становятся его собственные интеллектуальные операции. Такое мышление называют рефлексивным, т.е. направленным на осознания подростками собственных достоинств и недостатков;

- развитие критического мышления, резкость и безапелляционность суждений;

- развитие монологической, письменной речи;

- развитие воображения и творчества подростков. Воображение подростка «уходит в сферу фантазии», которая обращается в интимную сферу, скрываемую от других, являющуюся формой мышления исключительно для

самого себя. Фантазия становится на службу эмоциональной жизни, является субъективной деятельностью, дающей личное удовлетворение. Творчество выражается в форме дневников, сочинения стихов;

- становление нового уровня самосознания, «Я-концепции». Этот новый уровень характеризуется: 1) стремлением понять себя, свои возможности и особенности, свое сходство с другими людьми и свое отличие — уникальность и неповторимость; 2) формированием сложной системы самооценок на основании первых попыток самоанализа, сравнения себя с другими. Первоначально самооценка носит неустойчивый характер, затем она становится всё более и более устойчивой. В связи с этим подросток постепенно освобождается от непосредственных влияний ситуаций, становится всё более и более самостоятельным;

- формирование идеала личности;

- формирование системы личностных ценностей. В дальнейшем они определяют содержание деятельности подростка, сферу его общения, избирательность отношения к людям, оценку этих людей и самооценку. У старших подростков начинается процесс профессионального самоопределения;

- развитие нравственного сознания, нравственных представлений, понятий, убеждений, системы оценочных суждений, которыми подросток начинает руководствоваться в поведении. Нравственное развитие осуществляется в зависимости получаемого им нравственный опыт. Если подросток приобретает положительный опыт нравственного поведения и его нравственные представления и понятия складываются под правильным управлением, то его отличает высокий уровень нравственного сознания. Моральные понятия и убеждения, формирующиеся у подростка стихийно, вне правильного идейного руководства могут быть ошибочными, незрелыми или искаженными и носить характер заблуждений.

- формирование "Мы"-концепции, потребность в доверительном общении и дружбе, боязнь быть отвергнутыми;

- чувствительность к мнению окружающих по поводу внешности, знаний, способностей, конформность к мнению группы и ее лидера;

- формирование референтных групп. Ценности и мнения референтной группы подросток склонен признавать своими собственными. В его сознании они задают оппозицию взрослому обществу

- потребность в самоутверждении и самосовершенствовании, в деятельности, имеющей личностный смысл, стремление к независимости и свободе;

- эмоциональная нестабильность, повышенная возбудимость, частая смена настроения;

- развитие волевых качеств. В подростковом возрасте дети начинают усиленно заниматься самовоспитанием. Это особенно характерно для мальчиков – идеал мужественности становится для них одним из основных. Мальчики много времени уделяют спортивным занятиям, связанным с большими физическими нагрузками и риском, такими, где требуются незаурядная сила воли и мужество. В формировании волевых качеств имеется некоторая последовательность. Вначале, в возрасте 10–11 лет, подросток просто восхищается наличием этих качеств у других, в 11–12 лет он заявляет о желании обладать такими качествами и в 12–13 лет приступает к самовоспитанию воли. Наиболее активным возрастом воспитания волевых качеств является период от 13 до 14 лет;

-повышенный интерес к собственной внешности.

Важной возрастно-психологическим аспектом становления личности подростка является его *адаптация к обучению в пятом классе*. Проблема адаптации учащихся при переходе к новому этапу образования, от дошкольного до высшего-профессионального имеет особую актуальность, поскольку каждый обучающийся в процессе непрерывного образования многократно испытывает адаптационный стресса. Адаптационный стресс как совокупность адаптационных реакций организма человека, носящих общий защитный характер (Г.Селье), испытывают в той или иной мере все участники

образовательного процесса в начале учебного года. Школьники вынуждены неоднократно переживать так называемый адаптационный синдром, в котором выделяются три характеристики:

- состояние тревоги (идёт мобилизация защитных сил организма);
- резистентности (необходимость приспособления к трудной ситуации);
- истощение (при длительном стрессе возможны фундаментальные изменения в здоровье и поведении человека).

Все периоды адаптации имеют общие и специфические признаки и зависят от следующих условий: продолжительность адаптивного этапа, возраст человека, цель адаптации и др. Чаще всего процесс собственной адаптации индивидом не осознается и проходит стихийно. Это приводит к увеличению продолжительности периода адаптации, к формированию комплексов, к возникновению психического дискомфорта, состояния фрустрации и стресса, нервного истощения. Освоив необходимые приемы, человек способен сознательно управлять собственно процессом адаптации.

В процессе адаптации каждый человек участвует многократно: первый адаптивный период – это начало жизни, причем первые три месяца – это период критической адаптации, второй период начинается с того времени, когда малыш учится говорить, затем – вхождение ребенка в коллектив (ясли, сад), обучение (где каждый школьник переживает процесс адаптации несколько раз); последующими периодами адаптации являются этапы вхождения человека в студенческую среду, рабочий коллектив, а также образование семьи.

Особенно остро этот стресс испытывают те учащиеся, которые попали в новую для себя среду, т.е. ученики первых, пятых и десятых классов. Как отмечает М.Р. Битянова [19, с. 221], переход из начального в среднее звено считается одной из наиболее сложных проблем, а период адаптации в пятом классе – одним из труднейших периодов школьного обучения. Состояние детей в это время с педагогической точки зрения характеризуется низкой организованностью, рассеянностью и недисциплинированностью, снижением

интереса к учёбе и её результатам, с психологической – снижением самооценки, высоким уровнем ситуативной тревожности.

При переходе в пятый класс происходит кардинальное изменение образовательной среды, которое характеризуется:

- новизной, неопределенностью представлений о требованиях учителей, особенностях и условиях обучения, о ценностях и нормах поведения в коллективе класса;

- увеличением учебной нагрузки, возросшим объёмом учебной работы как на уроке, так и дома;

- возросшим темпом работы на уроке и необходимостью быстро конспектировать учебный материал;

- новыми видами учебной деятельности и новыми требованиями, которые зачастую рассогласованы у разных учителей-предметников;

- формированием собственной позиции, нового стиля общения с учителями;

- необходимостью установления межличностных отношений с учителями и классным руководителем;

- различием методик преподавания и требований учителей-предметников;

- отсутствием системного контроля;

- необходимостью установления конструктивных межличностных взаимоотношений с одноклассниками, определения своего статусного положения в классе;

- сменой статуса по отношению к другим школьникам: в основной школе пятиклассники оказываются самыми маленькими, вследствие чего у них могут возникнуть проблемы со старшеклассниками;

- необходимостью освоения школьного пространства и правил поведения в нём.

Адаптация в пятом классе представляет собой процесс формирования механизма приспособления ребенка к изменившимся требованиям и условиям

обучения. Ее результатом может стать как адекватный механизм, приводящий к адаптированности, обеспечивающей успешность последующей учебной деятельности, так и неадекватный механизм приспособления ребенка к школе (нарушение учебы и поведения, конфликтные отношения, повышенный уровень тревожности, искажения в личностном развитии), приводящий к дезадаптированности ребенка.

Анализ существующих исследований процесса адаптации к обучению в основной школе (М.Р. Битянова, Е.В. Леонова и др.) позволил суммировать ее показатели:

- благоприятная динамика умственной работоспособности;
- устойчивый эмоциональный фон;
- оптимальное состояние механизмов памяти и внимания;
- успешность социальных контактов с одноклассниками и учителями;
- соблюдение школьных норм поведения;
- объективные результаты учебной деятельности (хорошая успеваемость);
- выполнение норм и правил поведения в школе;
- сформированность коммуникативных умений (ученик умеет налаживать контакты с одноклассниками и преподавателями);
- формирование у детей позитивного отношения к школе, к учителям и одноклассникам, установление контакта с учащимися, с учителем;
- снижение эмоционального напряжения, снижение тревожности, скованности, боязливости в движениях и речи [64].

С точки зрения содержания, психологических, поведенческих и социальных характеристик, противоположным понятию «адаптация» является понятие «дезадаптация». Так Ю.А. Александровский определяет дезадаптацию как поломки в механизмах психического приспособления при остром или хроническом эмоциональном стрессе, которые активизируют систему компенсаторных защитных реакций. С.Б. Семичев в понятии «дезадаптация» предлагает различать два значения. В широком смысле под дезадаптацией

можно подразумевать расстройства адаптации (включающие и непатологические ее формы), в узком смысле дезадаптация предполагает процессы, выходящие за пределы психической нормы, но не достигающие степени болезни. По мнению Н.М. Иовчука и А.А. Северного, «школьная дезадаптация представляет собой сложное социально-личностное явление, являющееся результатом нарушенного взаимодействия личности школьника и среды». Чаще всего подростковая дезадаптация, связанная с учебной деятельностью, проявляется в нарушениях правил поведения, взаимоотношений в рамках учебных заведений (с педагогами, с одноклассниками и т. д.), а также в серьезных затруднениях при усвоении учебного материала, слабой реализации творческого и интеллектуального потенциала подростков.

Р.Б. Березин и А.А. Налчаджян, рассматривая дезадаптацию личности на социально-психологическом уровне, выделяют три вида дезадаптированности, являющиеся результатом социально-психологической дезадаптации:

1). Устойчивая ситуативная дезадаптированность, которая имеет место тогда, когда личность не находит путей и средств адаптации в определенных социальных ситуациях (например, в составе тех или иных малых групп), хотя предпринимает такие попытки («неэффективная адаптация»);

2). Временная дезадаптированность, которая устраняется с помощью адекватных адаптивных мероприятий, социальных и внутриспсихических действий («неустойчивая адаптация»);

3). Общая устойчивая дезадаптированность, являющаяся состоянием фрустрированности, наличие которого активизирует становление патологическими защитные механизмы [17].

Показатели школьной дезадаптации в подростковом возрасте:

Компонент адаптации	Показатели адаптации	Показатели дезадаптации
Когнитивный	- успешное освоение образовательной программы;	-хроническая неуспеваемость; -отрывочность и недостаточность

	- высокий уровень общеобразовательных знаний	общеобразовательных сведений, бессистемность учебных навыков и знаний
Мотивационный	- доминирование мотивации положительной внутренней учебной мотивации	- доминирование внешней отрицательной учебной мотивации;
Эмоционально-волевой	- отсутствие эмоционального напряжения состояние эмоционального комфорта; - умение регулировать свои эмоциональные состояния; - целеустремленность, организованность, настойчивость, решительность; - способность к преодолению различных внутренних и внешних затруднений, возникающих в процессе обучения	-пассивно-негативное отношение к обучению, отдельным предметам, педагогам; -повышенный уровень негативных эмоциональных состояний (тревога, агрессия)
Социально-психологический	-высокий социометрический статус в классе; -положительные межличностные отношения со сверстниками и педагогами; - высокий уровень коммуникативной активности; - принятие школьных норм, правил, ценностей и традиций учебного заведения	-низкий социометрический статус в классе (пренебрегаемый, отверженный, изолированный); - конфликтные межличностные отношения со сверстниками и педагогами; - нарушения дисциплины, школьных норм, правил, ценностей и традиций учебного заведения; -демонстративное, протестное, оппозиционное поведение; - отказ посещать школу

А.Я. Варламова отмечает, что дезадаптация подростков может быть инициирована различными *факторами*, которые можно объединить в две основные группы: социальные, или объективные, и личностные, или

субъективные. Факторы тесно взаимосвязаны, взаимодополняя и обуславливая друг друга, так же как взаимосвязаны процессы социо- и психоонтогенеза.

К объективным факторам следует отнести фактор семьи и фактор организации учебной деятельности.

Причины дезадаптации подростков, возникающих в семье, выражаются в следующем:

- неполный состав семьи, это часто приводит к усилению комплекса ущербности, неполноценности, депрессиям, невротическим состояниям, озлобленности, преждевременному выполнению подростками «взрослых социальных ролей» — кормильцев семей, защитников и т. д.;
- низкий уровень педагогической культуры родителей, приводящий к гиперопеке, либо же к гипоопеке (по классификации А.Е. Личко);
- негативные отношения внутри семьи, определяющие повышенную тревожность подростков, фрустрационные и невротические состояния, агрессивность поведенческих реакций, негативизм;
- различные педагогические подходы родителей и старших родственников;
- отстранение родителей от процесса воспитания в силу различных причин;
- низкое или сверхобеспеченное материальное положение семьи, порождающее негативные модели поведения с точки зрения их влияния на подростков.

К факторам школьной дезадаптации локализуемым в организации учебной деятельности (фактор школы) относят следующие:

- негуманный характер общения в школе;
- особенности индивидуального стиля учителя;
- личностные качества педагогов и администрации учебного заведения;
- знаниевая парадигма, господствующая в школе, при которой нет условий для полноценного личностного развития подростков;
- негативные установки педагогов по отношению к учащимся;
- особенности межличностных взаимоотношений в классных коллективах;
- низкий методический уровень преподавания;

– низкий уровень общей культуры педагогов и т. д.

Среди многочисленных причин дезадаптации, относящихся к субъективным (*свойства личности подростка*), можно выделить:

- недостаток развития интеллектуальной, эмоциональной, мотивационно-личностной сфер личности;
- отсутствие системы ценностных ориентиров;
- появление внутренних комплексов;
- физические и психические переутомления;
- период личностных неудач;
- ощущение несправедливости, предательства;
- неадекватную самооценку (как завышенную, так и заниженную);
- нарушение познавательной сферы (общий низкий уровень интеллектуального развития, нарушение памяти, внимания и т. д.);
- чрезмерную интраверсию, затрудняющую процесс социализации;
- затянувшийся инфантилизм, нередко переходящий в апатию;
- повышенную возбудимость, часто являющуюся предпосылкой девиантного поведения;
- первичную агрессивность социального поведения, тесно взаимосвязанную с предрасположенностью к конфликтам;
- слабое развитие волевых качеств, повышенную конформность в поведении, что приводит к возникновению психологической зависимости от проявления направленности референтных групп.

Р.В. Овчарова обобщает факторы риска для подросткового возраста оказывающими влияние на психическое развитие ребенка, которые надо учитывать в прогностической диагностике, являются следующие:

- отсутствие редукции черт психической незрелости, т.е. сохранение инфантильности суждений, крайняя зависимость от ситуации, неспособность воздействовать на нее, склонность к уходу от трудных ситуаций, слабость реакции на порицание. Невыраженность собственных волевых установок,

слабости функции самоконтроля и саморегуляции как проявление несформированности основных предпосылок пубертатного возраста;

– некорректируемость поведения, которая обусловлена сочетанием инфантильности с аффективной возбуждаемостью, импрессивностью. В случаях акселерации полового созревания выраженная аффективная возбудимость часто предшествует первым признакам усиленного роста и полового метаморфоза и нередко значительно уменьшается при стихании интенсивности соматоэндокринной перестройки;

– ранние проявления влечений при интенсификации либо раннем возникновении полового метаморфоза. Повышенный интерес к сексуальным проблемам; у девочек — истероидформная окраска поведения, связанная с сексуальностью; у мальчиков — склонность к алкоголизации, агрессии, бродяжничеству;

– сочетание указанных проявлений с невыраженностью школьных интересов, отрицательным отношением к учебе. Педагогическая запущенность определяется как органической слабостью интеллектуальных предпосылок, так и низкой работоспособностью, обусловленной препубертатной астенией;

– переориентация интересов на внешкольное окружение;

– поведение с легким усвоением внешних форм подросткового поведения, стремление к имитации асоциальных форм взрослого образа жизни (ранние сексуальные эксцессы, упорное стремление к курению, алкоголизации и т. д.);

– неблагоприятные микросредовые условия (семейное, асоциальное окружение) как основа реакции имитации либо протеста;

– неадекватные условия обучения, препятствующие усвоению программы.

В подростковом возрасте часто имеет место *девиантное (отклоняющееся)* поведение. Под девиантным поведением (англ. deviation — отклонение) понимается действия, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе (социальной

группе) моральным и правовым нормам и приводящие нарушителя (девианта) к изоляции, лечению, исправлению или наказанию [21]. Исходным для понимания девиантного поведения служит понятие социальной нормы, которая понимается как предел, мера допустимого (дозволенного или обязательного) в поведении или деятельности людей, обеспечивающие сохранение социальной системы. Отклонения от социальных норм могут быть:

- позитивные, направленные на преодоление устаревших норм или стандартов и связанные с социальным творчеством, способствующие качественным изменениям социальной системы;

- негативные— дисфункциональные, дезорганизирующие социальную систему и ведущие ее к разрушению, приводящие к девиантному поведению.

Во всех этих случаях девиация выступает результатом неспособности или нежелания индивидов адаптироваться к обществу и его требованиям, иначе говоря, свидетельствует о полном или относительном провале социализации.

Девиантное поведение разделяется на пять типов:

- 1) делинкветное - отклоняющееся поведение в крайних своих проявлениях, представляющее условно-наказуемое деяние. Отличия делинкветного поведения от криминального поведения коренятся в тяжести правонарушений, это поведение может проявляться в озорстве и желании поразвлечься. Подросток «за компанию» и из любопытства может бросать с балкона тяжелые предметы в прохожих, получая удовлетворение от точности попадания в «жертву». Антисоциальное (делинкветное) поведение— это поведение, противоречащее правовым нормам, угрожающее социальному порядку и благополучию окружающих людей. Оно включает любые действия или бездействие, запрещенные законодательством.

- 2) аддиктивное - это стремление к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или с постоянной фиксацией внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций. Жизнь видится им неинтересной и однообразной. Их активность,

переносимость трудностей повседневной жизни снижена; есть скрытый комплекс неполноценности, зависимость, тревожность; стремление говорить неправду; обвинять других.

3) патохарактерологическое - поведение, обусловленное патологическими изменениями характера сформировавшиеся в процессе воспитания. К ним относятся так называемые расстройства личности. У многих лиц наблюдается завышенный уровень притязаний, тенденции к доминированию и властвованию, упрямство, обидчивость, нетерпимость к противодействию, склонность к самозвинчиванию и поиски поводов для разрядки аффективного поведения.

4) психопатологическое - основывается на психологических симптомах и синдромах, являющихся проявлениями тех или иных психических расстройств и заболеваний. Разновидностью этого типа является саморазрушающее поведение. Агрессия направляется на себя, внутрь самого человека. Аутодеструктивное (саморазрушительное поведение) – это поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, угрожающее целостности и развитию самой личности. Саморазрушительное поведение в современном мире выступает в следующих основных формах: суицидальное поведение, пищевая зависимость, химическая зависимость (злоупотребление психоактивными веществами), фанатическое поведение (например, вовлеченность в деструктивно-религиозный культ), виктимное поведение (поведение жертвы), деятельность с выраженным риском для жизни (экстремальные виды спорта, существенное превышение скорости при езде на автомобиле и др.). Аутодеструкция проявляется в виде суицидного поведения, наркотизация, алкоголизации.

5) на базе гиперспособностей - особый тип отклоняющегося поведения, выходящий за рамки обычного, способности человека значительно и существенно превышает среднестатистические способности.

В «развитии» девиантного поведения подростка можно выделить следующие этапы:

1) неодобряемое поведение, эпизодически наблюдаемое у большинства детей и подростков, связанное с шалостями, озорством, непослушанием, непоседливостью, упрямством и т.д.;

2) порицаемое поведение, вызывающее более или менее резкое осуждение окружающих, педагогов, родителей;

3) девиантное поведение, основу которого составляют нравственно отрицательные проявления и проступки (нечестность, лживость, притворство, лицемерие, эгоизм, конфликтность, агрессивность, кражи и др.);

4) делинквентное, или предпреступное, поведение, которое несёт в себе зачатки криминального и деструктивного поведения – эпизодические умышленные нарушения норм и требований, регулирующих поведение и взаимоотношения людей в обществе: хулиганство, избиения, вымогательство, распитие спиртных напитков, злостные нарушения дисциплины и общепринятых правил поведения;

5) противоправное, или преступное, поведение, основу которого составляют различные правонарушения и преступления;

6) деструктивное, или экстремальное, поведение, основу которого составляют действия и поступки, наносящие непоправимый ущерб личности – систематическое употребление спиртных напитков, токсических и наркотических средств и др.

Причинами, вызывающими девиантное поведение, могут быть: биологические (унаследованная предрасположенность к различным видам отклоняющегося поведения), стиль семейного воспитания (характер взаимоотношений между подростком и родителями, другими близкими людьми), влияние социальных институтов (организация учебно-воспитательной работы в школе, взаимодействие подростка и других учреждений), культурные факторы (влияние традиций, норм и т.д.).

Т.В. Буйневич выделяет следующие группы причин отклоняющегося поведения подростков, которые, по ее мнению, определяют направления профилактической и коррекционной работы с данной категорией:

1 группа: причина девиантного поведения - различные отклонения в развитии эмоционально-волевой сферы, специфические особенности интеллектуального развития, характерологические особенности, достигающие степени выраженности акцентуации и психопатии. Эти индивидуальные особенности в определенных ситуациях, затрагивающих «место наименьшего сопротивления» приводят к дезадаптации, в том числе в социальной сфере в виде преступного поведения.

2 группа: несформированность нравственных представлений, неумение контролировать свое поведение с помощью внутренних норм, но с сохранением критичности по отношению к себе («Я знаю, что я плохой, но я хочу быть лучше»).

3 группа: отклоняющееся поведение - типично подростковая реакция на неправильное поведение взрослых, родителей и учителей. В основе - повышенная чувствительность к любым внешним оценкам, максимализм, утрированное чувство справедливости, обидчивость, мстительность, уязвимость подростков, т.о. главная причина - отсутствие правильных знаний о подростковом поведении у взрослых.

4 группа: причина девиантного поведения - специфические особенности самосознания и сознания подростков. Они имеют собственную систему ценностей, норм, правил, не похожих на таковые у взрослых. Несмотря на постоянный внешний конфликт, они уверены в своей правоте. Большинство психологов считает, что подобное поведение имеет в своей основе неудовлетворенную потребность в положительной оценке со стороны окружающих («Я хочу, чтобы меня любили»).

5 группа: отклоняющееся поведение подростков - одна из естественных форм поведения в этом возрасте. Потребность в самопрезентации, в групповом поведении, агрессивном экспериментировании - это врожденные формы поведения, которые нельзя блокировать. Единственный выход - переориентация инстинктивной деструктивной энергии на социально приемлемые формы поведения. В психологии есть разные названия для

обозначения потребностей, возникших на этой основе. Это и потребность в социально-значимой деятельности, т.е. той деятельности, которая рассчитана на получение оценки взрослых, и потребность в рисковом поведении: потребность в острых ощущениях, эмоциональном насыщении и др. (Буйневич Т.В., 2004).

Анализируя *возрастно-психологические особенности старшеклассников* следует оперировать категориями возрастной психологии, которая относит эту ступень образования с периодом ранней юности. Ученые по-разному определяют возрастные границы этого периода. Например, в отечественной психиатрии возраст от 14 до 18 лет называется подростковым, в психологии же 16-18-летних считают юношами. И.Ю. Кулагина выделяет старший школьный возраст — ранняя юность (16—17 лет), юность — от 17 до 20—23 лет. В.С. Мухина определяет юность как период после отрочества до взрослости (возрастные границы от 15—16 до 21—25 лет. Юноша стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Л.И. Божович подчеркивает, что создается совершенно новая *социальная ситуация развития* - определение жизненного пути, внутреннего отношения к себе и другим. Выбор профессии становится психологическим центром ситуации развития, создавая у них своеобразную внутреннюю позицию. Это своеобразие заключается в том, что школьники старших классов – это люди, обращенные в будущее, и все настоящее выступает для них в свете этой основной направленности личности. Выбор профессии неизбежно дифференцирует жизненные пути юношей и девушек, со всеми вытекающими отсюда социально-психологическими последствиями.

Социальная ситуация развития характеризуется в первую очередь тем, что старший школьник стоит на пороге вступления в самостоятельную жизнь. Ему предстоит выйти на путь трудовой деятельности и определить свое место в жизни (следует заметить, что эти процессы весьма вариативны). В связи с этим меняются требования к старшему школьнику и условия, в которых происходит его формирование как личности: он должен быть подготовлен к труду, к семейной жизни, к выполнению гражданских обязанностей (И.О. Кон).

Социальная ситуация развития юношей может разворачиваться через три альтернативных (иногда сочетанные) статусы - старшеклассника, студента или работающего. Обучение юношей в старшей школе положительно влияет на их психику, так как они находятся в привычной среде на позиции старших, имеют возможность продлить процесс выбора профессии. Работающее ребята получают профессиональный опыт, определенную материальную независимость, однако этот статус не обеспечивает лучших достижений психического развития, поскольку профессиональная деятельность обычно низкоквалифицированная и не престижная.

Социальный статус юности неоднороден. С усложнением жизнедеятельности у юноши происходит не только количественное расширение диапазона социальных ролей и интересов, но и качественное их изменение, появляется все больше взрослых ролей с вытекающей отсюда мерой самостоятельности и ответственности. Наряду с элементами взрослого статуса, юноша еще сохраняет черты зависимости, сближающие его положение с положением ребенка. Материально он еще находится на иждивении родителей. В школе ему, с одной стороны, то и дело напоминают, что он взрослый, старший, а с другой стороны, постоянно требуют от него послушания. Неопределенность положения и предъявляемых требований по-своему преломляется в юношеской психологии. Промежуточность общественного положения и статуса юности определяет и некоторые особенности его психики. Юношей еще остро волнуют проблемы, унаследованные от подросткового этапа, - собственная возрастная специфика, право на автономию от старших и т.п. Социальное и личностное самоопределение предполагает не столько автономию от взрослых, сколько четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире.

Изменение *ведущей деятельности*, происходящее в раннем юности, носит радикальный характер: на смену общению со сверстниками приходит этап профессионального самоопределения, требующего такого уровня психической, духовной и гражданской зрелости, не обладая которым человек

не может стать полноценным членом социума и его общественных институтов. Ведущей становится учебно-профессиональная деятельность (И.Ю. Кулагина, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и др.), которая имеет свои особенности:

- 1) более широкое создание учебных ситуаций, ярко выраженной направленностью на будущее;
- 2) целенаправленное и систематическое приобщение учащихся к самостоятельному преобразованию учебных задач.

Учение в ранней юности рассматривается не как усвоение основ наук, а как знакомство с возможными областями профессиональной деятельности. Соответственно происходит разделение учебных интересов, более углубленное занятие одним предметом по сравнению с другим. Мотивы, связанные с будущим, начинают побуждать учебную деятельность. Проявляется большая избирательность к учебным предметам. Основной мотив познавательной деятельности — стремление приобрести профессию (Климов Е.А., Пряжников Л.С. и др.).

Внутри ведущего вида деятельности формируются *основные новообразования ранней юности* (Волков Б.С., Гуткина И.И., Дарвиш О.Б., Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н., Ключко В.Е. и др.):

- профессиональное и личностное самоопределение (готовность к самоопределению в профессии);
- активное формирование мировоззрения, системы ценностных ориентаций и социальных установок;
- саморефлексия;
- осознание собственной индивидуальности;
- становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я»;
- самоуважение (принятие, одобрение себя или непринятие, неудовлетворенность собой).

При анализе современных научных позиций (Е.И. Головаха, Э.Ф. Зеер, Е.А.Климов, Л.С. Пряжников, и др.) кристаллизуются следующие концепты профессионального самоопределения как психологической категории.

Профессиональное самоопределение есть «активный поиск возможностей развития, формирования себя как полноценного участника сообщества и "делателя" чего-то полезного, сообщества профессионалов» [54, с. 39]. Профессиональное самоопределение не сводится к однократному акту принятия решения выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, а продолжается на протяжении всей профессиональной жизни. Взгляд ученого на профессиональное самоопределение как субъектно обусловленный феномен фиксируется в словах: «профессиональное самоопределение больше соотносится с "самоориентированием" учащегося, выступающего в роли субъекта самоопределения» [54, с.40]. Э.Ф. Зеера, который характеризует профессиональное самоопределение как «самостоятельное и осознанное согласование профессионально-психологических возможностей человека с содержанием и требованиями профессионального труда, а также нахождение смысла выполняемой деятельности в конкретной социально-экономической ситуации» [51, с. 31]. Профессиональное самоопределение содержит «активный и долговременный процесс выбора профессии, внутренние психологические основания и результат этого процесса», а также, «эмоционально окрашенное отношение личности к своему месту в мире профессий». Автор отводит ведущую роль в профессиональном самоопределении самой личности, ее активности, ответственности за свое становление.

Профессиональное самоопределение включает в себя определение сферы своих профессиональных устремлений и выбор профессии, познавательные интересы и развитие общих и специальных способностей. Ядром профессионального самоопределения является самоопределение личностное, которое характеризуется развитием самосознания, влиянием значимых взрослых и формированием системы взглядов, убеждений, построение модели своего будущего. Центральным новообразованием раннего юношеского возраста является личностное самоопределение, выступает как потребность юношей и девушек занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать

свое место в обществе, с понять себя и свои возможности нередко для обозначения этого феномена используют понятие «идентичность» - осознанная индивидом самотождественность.

Анализируя потенциальные возможности самореализации личности, Н.С. Пряжников предлагает семь типов ее самоопределения:

1. Самоопределение в конкретной трудовой функции. Для этого типа самоопределения характерна реализация себя в рамках выполняемой деятельности. Работник находит смысл своей деятельности в качественном выполнении отдельных трудовых функций или операций (например, при работе на конвейере). Свобода выбора и диапазон действий человека минимальны. Вместе с тем следует отметить, что некоторые люди получают удовлетворение от такого однообразного труда.

2. Самоопределение на конкретном трудовом посту предполагает выполнение довольно многообразных функций (например, труд токаря). Трудовой пост характеризуется определенными правами и производственными заданиями, ограниченной производственной средой, включающей средства труда. Возможность самореализации в рамках выполняемой деятельности значительно выше, чем в первом случае. Смена конкретного трудового поста негативно сказывается на качестве и производительности труда и вызывает неудовлетворенность работника.

3. Самоопределение на уровне конкретной специальности предполагает сравнительно безболезненную смену различных трудовых постов и в этом смысле расширяет возможности самореализации личности. Например, водитель автотранспорта легко управляет любыми видами автомобилей.

4. Самоопределение в конкретной профессии предполагает, что работник способен выполнять близкие смежные виды трудовой деятельности. Как известно, профессия объединяет группу родственных специальностей. Поэтому по сравнению с предыдущим типом самоопределения выбирает уже специальности, а не только трудовые посты.

5. Следующий тип — жизненное самоопределение, к которому помимо профессиональной деятельности относятся учеба, досуг, вынужденная безработица и др. По сути, речь идет о выборе образа жизни человека. Следует отметить, что немало людей видят смысл своей жизни во внепрофессиональной деятельности. Жизненное самоопределение предполагает не только выбор и реализацию человеком тех или иных социальных ролей, но и выбор стиля жизни и самого образа жизни. В этом случае профессия может стать средством реализации определенного образа жизни.

6. Более сложный тип — личностное самоопределение, рассматриваемое как высшее проявление жизненного самоопределения, когда человек становится хозяином ситуации и всей своей жизни. Личность в этом случае как бы приподнимается и над профессией, и над социальными ролями и стереотипами. Человек не просто овладевает социальной ролью, а создает новые роли и в каком-то смысле даже занимается социально-психологическим нормотворчеством, когда окружающие люди говорят о нем не как о хорошем инженере, враче, педагоге, а просто как об уважаемом человеке — уникальной и неповторимой личности. Можно сказать, что личностное самоопределение — это нахождение самобытного «образа Я», постоянное развитие этого образа и утверждение его среди окружающих людей.

7. Наконец, самый сложный тип — самоопределение личности в культуре (как высшее проявление личностного самоопределения). Здесь обязательно обнаруживается внутренняя активность, направленная на «продолжение себя в других людях», что в каком-то смысле позволяет говорить о социальном бессмертии человека. Высший тип самоопределения проявляется в значительном вкладе личности в развитие культуры, понимаемой в самом широком смысле (производство, искусство, наука, религия и др.).

Как отмечает Н.С. Пряжников, профессиональное и личностное самоопределение имеют много общего и в то же время в их содержании можно выделить два принципиальных отличия:

1) профессиональное самоопределение — является более конкретным и его проще оформить официально (получить диплом и т. п.); личностное самоопределение — это более сложное понятие (диплом «на личность», по крайней мере, психически здоровым людям пока не выдают);

2) профессиональное самоопределение в большей степени зависит от внешних (благоприятных) условий, а личностное самоопределение — от самого человека, более того, часто именно негативные условия позволяют личности проявить себя по-настоящему.

Исследуя профессиональное самоопределение личности, Н.С.Пряжников обосновал следующую его содержательно-процессуальную модель:

1. Осознание ценности общественно-полезного труда и необходимости профессиональной подготовки (ценностно-нравственная основа самоопределения).

2. Ориентировка в социально-экономической ситуации и прогнозирование престижности выбираемого труда.

3. Общая ориентировка в мире профессионального труда и выделение профессиональной цели — мечты.

4. Определение ближних профессиональных целей как этапов и путей к дальней цели.

5. Информирование о профессиях и специальностях, соответствующих профессиональных учебных заведениях и местах трудоустройства.

6. Представление о препятствиях, осложняющих достижение профессиональных целей, а также знание своих достоинств, способствующих реализации намеченных планов и перспектив.

7. Наличие системы резервных вариантов выбора на случай неудачи по основному варианту самоопределения.

8. Начало практической реализации личной профессиональной перспективы и постоянная корректировка намеченных планов по принципу обратной связи.

Профессиональное самоопределение в юношеском возрасте – это предварительный выбор профессии. Разные виды деятельности сортируются и ориентируются с точки зрения интересов юноши, затем с точки зрения его способностей и, наконец, с точки зрения его системы ценностей. Ценностные аспекты, как общественные (осознание социальной ценности той или иной профессии), так и личные (осознание того, что индивид хочет для себя), являются более обобщенными и обычно созревают и осознаются позже, чем интересы и способности. Процесс выбора профессии предполагает высокую активность личности. Поскольку ситуация выбора профессии характеризуется многомерностью, для правильного (адекватного) выбора профессии юноше приходится проделать большую внутреннюю работу. Ему необходимо проанализировать свои ресурсы, требования избираемой профессии, осознать потенциальные несоответствия и оценить возможность или невозможность коррекции этих несоответствий.

Ранняя юность – решающий возраст *формирования мировоззрения*, и это отмечают С.К. Бондырева, Б.С. Волков, М.В.Гамезо, Н.И. Гуткина, В.Н. Колюцкий, И.Ю. Кулагина, Л.М. Орлова, Е.А. Петрова, Е.Е. Сапогова и др.). Мировоззрение, как подчеркивает Е.Е. Сапогова, это не только система знаний и опыта, но и система убеждений, переживаний, которые сопровождаются чувством их истинности, правильности (юношеский максимализм). Мировоззрение связано с решением в юности смысложизненных проблем. Явления действительности интересуют юношу не сами по себе, а в связи с его собственным отношением к ним. Фокусом всех мировоззренческих проблем становится проблема смысла жизни («Для чего я живу?», «Как жить?»). Фактически юноша ищет ответ, как наполнить общественно значимым содержанием собственную жизнь.

Первый показатель становления мировоззрения – это рост познавательного интереса к наиболее общим принципам мироздания, универсальным законам природы и человеческого бытия. Мировоззренческие установки ранней юности обычно весьма противоречивы. Серьезные, глубокие

суждения переплетаются с наивными, детскими. Но период ранней юности характеризуется большими противоречиями, внутренней несогласованностью и изменчивостью многих социальных установок. Юноша может, не замечая этого, в течение одного разговора радикально изменять свою позицию, отстаивать прямо противоположные, несовместимые друг с другом взгляды. Но это нормальное свойство ранней юности. Мировоззренческий поиск включает в себя социальную ориентацию личности, т.е. осознание себя элементом социальной общности, выбор своего будущего социального положения и способов его достижения.

Эмоциональные личностные свойства в юности активно развиваются. Происходит существенная *перестройка эмоциональной сферы*, проявляется самостоятельность, решительность, критичность и самокритичность, выражено неприятие лицемерия, ханжества, грубости (О.Б. Дарвиш, Е.Е. Сапогова, В.Е. Ключко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и др.). Юношеский возраст характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью (тревожность, неуравновешенность, резкая смена настроения и т.п.). В то же время, чем старше юноша и девушка, тем сильнее выражено у них улучшение общего эмоционального состояния (Е.И.Исаев, И.С. Кон, В.И.Слободчиков, Д.И. Фельдштейн и др.).

Все это детерминировано (обусловлено) *усилением личностного контроля, самоуправления*, «новой стадией» развития интеллекта, «открытием» своего внутреннего мира. Возрастает волевая регуляция (развивается внутренний локус контроля) (Г.С.Абрамова, И.Ю.Кулагина, В.Н.Коллюцкий, В.С. Мухина и др.).

Период юности характеризуется наличием *кризиса*, который возникает на рубеже школьной и новой взрослой жизни, суть которого в разрыве, расхождении образовательной системы и системы взросления. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев связывают кризис юности со становлением авторства в собственной жизни (17—21 год), со вступлением в

самостоятельную жизнь. В кризисе юности молодые люди сталкиваются и с кризисом смысла жизни. Кризиса юности имеет следующие проявления:

1. У молодого человека наблюдается философская интоксикация сознания, он оказывается поверженным в сомнения, раздумья.

2. Обостряется потребность к обособлению, стремление оградить свой внутренний мир от вторжения сторонних и близких людей для того, чтобы через рефлексию укрепить чувство личности, чтобы сохранить свою индивидуальность, реализовать свои притязания на признание.

Авторы усматривают в кризисе юности негативные и позитивные стороны. Негативные моменты связаны с утратой налаженных форм жизни — взаимоотношений с другими, способов и форм учебной деятельности, привычных условий жизнедеятельности и т.п. и вступлением в новый период жизни; позитивные — с новыми возможностями становления индивидуальности человека, формирования гражданской ответственности, сознательного и целенаправленного самообразования. Отсутствие внутренних средств разрешения кризиса приводит к развитию негативных явлений, например, наркомании, алкоголизму.

Важным возрастно-психологическим приобретением старшеклассников в современной системе образования является формирование психологической готовности к сдаче итоговой аттестации. Психологическое сопровождение выпускников в период итоговой аттестации является инвариантным направлением работы психолога образовательного учреждения и должна опираться на общее представление о его месте в системе образовательной работы школы.

Проведение итоговой аттестации в формате единого государственного экзамена (ЕГЭ) в системе российского образования – явление, имеющее уже более чем десятилетнюю историю. В соответствии с законом Российской Федерации «Об образовании в РФ» освоение общеобразовательных программ основного общего и среднего (полного) общего образования завершается

обязательной итоговой аттестацией выпускников общеобразовательных учреждений независимо от формы получения образования.

Согласно информации, размещенной на сайте Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) Министерства образования и науки Российской Федерации, а также на официальном информационном портале единого государственного экзамена, государственная итоговая аттестация по образовательным программам основного общего образования (ГИА) (9 класс) организуется и проводится:

в форме основного государственного экзамена (ОГЭ);

в форме государственного выпускного экзамена (ГВЭ).

ОГЭ представляет собой форму организации экзаменов с использованием заданий стандартизированной формы, выполнение которых позволяет установить уровень освоения федерального государственного стандарта основного общего образования.

ГВЭ представляет собой форму письменных и устных экзаменов с использованием текстов, тем, заданий и билетов.

Государственная итоговая аттестация по образовательным программам среднего общего образования (ГИА) (11 класс) организуется и проводится:

в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ);

в форме государственного выпускного экзамена (ГВЭ).

ЕГЭ представляет собой форму государственного контроля освоения выпускниками основных образовательных программ среднего общего образования в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования. ЕГЭ сдают обучающиеся по образовательным программам среднего общего образования, в том числе иностранные граждане, лица без гражданства, в том числе соотечественники за рубежом, беженцы и вынужденные переселенцы, освоившие образовательные программы среднего общего образования в очной, очно-заочной или заочной формах, а также лица, освоившие образовательные

программы среднего общего образования в форме семейного образования или самообразования и допущенные в текущем году к ГИА.

ГВЭ проводится для обучающихся по образовательным программам среднего общего образования в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа, а также в учреждениях, исполняющих наказание в виде лишения свободы; для обучающихся, получающих среднее общее образование в рамках освоения образовательных программ среднего профессионального образования, в том числе образовательных программ среднего профессионального образования, интегрированных с образовательными программами основного общего и среднего общего образования; для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья или для обучающихся детей-инвалидов и инвалидов по образовательным программам среднего общего образования. Для этих категорий выпускников ГИА по отдельным предметам может по их желанию проводиться в форме ЕГЭ. При этом допускается сочетание обеих форм ГИА. Выбранные выпускником форма (формы) ГИА и образовательные предметы, по которым он планирует сдавать экзамены, указываются им в заявлении.

Итоговая аттестация является серьезным испытанием для физического и психического здоровья современного выпускника. Это сопряжено со спецификой процесса подготовки к ЕГЭ, которая проявляется в том, что наряду с увеличением объема учебной нагрузки (интенсификация предметной подготовки на уроках, посещение дополнительных занятий с репетитором, самостоятельная подготовка вне занятий и т. д.) увеличивается и психоэмоциональная нагрузка старшеклассников, обусловленная несколькими факторами. Во-первых, старшеклассники испытывают чувство тревоги, страх потерять (упустить) шанс самореализации, поскольку от результата государственной итоговой аттестации зависит дальнейшее успешное моделирование жизни выпускника. Во-вторых, со стороны учителей и родителей отмечается давление и искусственное нагнетание стрессовой

ситуации, связанной с предстоящим тестированием. В-третьих, сама процедура итогового экзамена имеет стрессогенный характер:

- жесткие законодательные правила проведения (запрет мобильных телефонов, предварительный досмотр учеников, информационные плакаты об ответственности за нарушение правил сдачи экзамена и др.);

- присутствие в классе незнакомых людей (общественных наблюдателей, учеников и учителей из разных школ) и непривычная обстановка повышают уровень тревожности, беспокойства, психофизиологического дискомфорта;

- отсутствие перечня экзаменационных вопросов, придающих выпускнику определенную долю стабильности и уверенность в том, что непредвиденных вопросов быть не может (содержание же КИМов не известно ученику, что повышает уровень его беспокойства);

- у тревожных, неуверенных в себе и собственных знаниях школьников наличие нескольких близких вариантов ответов в тесте способствует нагнетанию напряжения, сомнению, панике и прочему.

Совокупность данных факторов приводит к психическим и физиологическим перегрузкам, отрицательно сказывающимся на здоровье старшеклассников. Неудовлетворительное психосоматическое состояние старшеклассника в период сдачи экзамена может способствовать неправомерному снижению, искажению результатов ЕГЭ. Представленные позиции актуализируют проблему исследования и формирования психологической готовности к сдаче ИГА.

Подготовка к экзаменам и их сдача вызывают у выпускников сильное эмоциональное напряжение, связанное с переживанием за результаты, напрямую влияющие на возможность реализации дальнейших жизненных планов. Это выражается в чувстве повышенной тревожности; неустойчивой самооценке; утрате способности видеть положительные результаты своего труда, ресурсы организма, личностные достоинства; в отрицательной установке по отношению к результатам экзамена.

Готовность М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, в своих исследованиях характеризуют как психологический настрой на исполнение деятельности. Готовность к сдаче ЕГЭ представляет собой комплекс приобретенных знаний, навыков, умений, качеств, позволяющих успешно выполнять определенную деятельность и имеет следующие составляющие:

- информационная готовность (информированность о правилах поведения на экзамене, информированность о правилах заполнения бланков и т.д.);
- предметная готовность или содержательная (готовность по определенному предмету, умение решать тестовые задания);
- психологическая готовность (состояние готовности – "настрой", внутренняя настроенность на определенное поведение, ориентированность на целесообразные действия, актуализация и приспособление возможностей личности для успешных действий в ситуации сдачи экзамена).

Психологической готовность выпускника к сдаче выпускного экзамена выступает центральным, системообразующим ориентиром в процессе подготовки к экзамену. А.Н. Романова предлагает следующее определение психологической готовностью к ЕГЭ, под которой автор понимает внутренний настрой на определенное поведение, ориентированность на целесообразные действия, актуализацию и приспособление возможностей личности для успешной деятельности в ситуации сдачи экзамена [97]. Чибисова под психологической готовностью выпускника к сдаче ЕГЭ понимает сформированность психических процессов и функций, личностных характеристик и поведенческих навыков, обеспечивающих успешность выпускника при сдаче ЕГЭ, которая рассматривается как интегральный результат работы школы [117, с.77]. Процессуальный компонент максимально технологичен и в максимальной степени поддается коррекции.

В основе структуры психологической готовности к сдаче ЕГЭ, предложенной М.Ю. Чибисовой лежит анализ и систематизация трудностей, которые испытывает выпускник при подготовке к ЕГЭ. К таковым автор относит:

1). Процессуальные (связанные с процедурой) трудности:

- знакомство с процедурой;
- незнакомое место и незнакомые взрослые.

2). Личностные (обусловлены личностными особенностями учащихся):

- убеждения и предрассудки, связанные с ЕГЭ;
- неадекватная самооценка.

3). Познавательные (обусловлены недостаточной сформированностью некоторых учебных компонентов):

- недостаточный объем знаний;
- недостаточная сформированность общеучебных навыков, навыков работы с текстовыми заданиями;
- неспособность гибко оперировать системой учебных понятий предмета;
- неумение оперировать учебным материалом.

М.Ю. Чибисова [117, с.80] выделяет следующие *структурные компоненты готовности* выпускника к сдаче ЕГЭ: познавательный, личностный и процессуальный.

Познавательный компонент подразумевает не столько знания, сколько умения ребенка работать с различной информацией, сформированность учебной деятельности и навыков самоорганизации. Составляющие познавательного компонента, которые способствуют успешной сдаче ЕГЭ:

- высокая мобильность, переключаемость;
- высокий уровень организации деятельности;
- высокая и устойчивая работоспособность;
- высокий уровень концентрации внимания, произвольности;
- четкость и структурированность мышления, комбинаторность;
- сформированность оперативной памяти;
- сформированность внутреннего плана действий.

Познавательный компонент формируется на протяжении всего времени обучения ребенка в школе, и в наименьшей степени поддается экстренной коррекции. Важно понимать, что на завершающем этапе обучения в школе

данные характеристики сформировать «с нуля» невозможно, психолог может лишь помочь ребенку максимально продуктивно использовать уже сформированные навыки.

Личностный компонент подразумевает наличие у выпускника определенной личностно-смысловой позиции, позволяющей осознанно выстраивать стратегию деятельности на экзамене. Этот компонент скорее связан с общим настроением ребенка на экзамен. Составляющие личностного компонента:

— наличие собственного адекватного мнения о ЕГЭ, отсутствие нереалистической «мифологии»;

— адекватная самооценка — умение адекватно оценить свои знания, умения, способности;

— самостоятельность мышления и действий, способность к самоопределению;

— оптимальный уровень тревоги (отсутствие как чрезмерно высокого, дезорганизующего уровня, так и заниженной тревоги, приводящей к снижению мотивации);

— эмоциональная устойчивость.

Некоторые составляющие данного компонента (прежде всего способность к самоопределению) также являются результатом работы школы на протяжении всего периода обучения ребенка, тогда как другие (например, адекватное мнение) более подвержены психолого-педагогическому воздействию.

Составляющие процессуального компонента:

— знакомство с процедурой экзамена;

— навыки работы с тестовыми материалами;

— умение устанавливать контакты в незнакомой обстановке и с незнакомыми людьми; — владение способами управления своим состоянием (саморегуляция, релаксация).

4.3.2. Психологическая диагностика в работе психолога средней школы: задачи, особенности, диагностический инструментарий

В современной психолого-педагогической литературе, отражающей вопросы психологического сопровождения обучающихся на уровне основного и среднего образования, отсутствует целостная систематизация задач диагностики школьного развития применительно к подростковому и старшему школьному возрасту. Понимание возрастно-психологических задач развития определяет задачи школьной психодиагностики, основная цель которой углубленное психолого-педагогическое изучение обучающихся, воспитанников на протяжении всего периода обучения, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации. Для проведения эффективной реадаптационной работы необходимо иметь наиболее полное представление об особенностях адаптации, причинах, сущности и времени развития дезадаптационных процессов. Эту информацию можно получить только при условии проведения комплексной систематической диагностической работы.

Задачи психологической диагностики на уровне основного и общего сопровождения решает следующие задачи:

- изучение психологической адаптации в среднем звене;
- психологическое изучение подростков в период острого возрастного кризиса;
- изучение психологической адаптации в старшем звене;
- изучение профессиональной самоопределения старшеклассников;
- изучение психологической готовности к сдаче итоговой аттестации.

Анализируя *особенности диагностической работы с подростками и старшеклассниками* О.Н. Истратова [53, с. 69-70] отмечает, что к подросткам

(так как они уже не дети, но еще и не взрослые) необходим особый психодиагностический подход, учитывающий, как их детские, так и взрослые черты. По уровню своего интеллектуального развития подростки немного уступают взрослым людям, поэтому, изучая их познавательные процессы, вполне уже можно применять тесты, предназначенные для взрослых людей, с ограничениями, которые касаются в основном только специальных научных терминов и понятий. Принимая во внимание, что подростки сохраняют детскость, то в работе с ними допускается применение форм тестирования актуальных для обучающихся начальной школы, к примеру игровую форму, а сами тестовые задания должны быть такими, чтобы привлекать к себе внимание и вызывать интерес ребенка. Базовое подростковое стремление к независимости требует предоставления подросткам большей самостоятельности в ходе психодиагностического обследования, чем это можно позволить детям младшего школьного возраста.

Повышенное внимание подростка к самопознанию создает благоприятные условия для применения психодиагностических методик, позволяющих получать интересные и полезные сведения о себе. Выраженная потребность в самопознании в этом возрасте нередко компенсирует отсутствие непосредственного интереса к психодиагностическим испытаниям. При наличии такой потребности подростками будут положительно восприниматься даже малоинтересные тесты, но только в том случае, если они дают возможность лучше узнать самих себя, сравнивать себя с другими. Но следует сказать, что в силу субъективности личностного подросткового восприятия и достаточно сильного желания видеть у себя некоторые положительные качества, не замечая наличия отрицательных, тесты, предлагаемые подросткам, должны сводить к возможному минимуму влияния субъективных установок на результаты проводимого тестирования.

Тестирование в старшем школьном возрасте рекомендуется проводить в привычных для юношей и девушек условиях. Такими условиями являются занятия на уроках в школе.

А.М. Прихожан замечает, что в настоящее время в психологии применяется широкий круг методов диагностики развития личности в подростковом и раннем юношеском возрастах и предлагает рассмотреть достоинства и недостатки наиболее известных методов в работе с обучающимися.

1). Наблюдение за поведением, деятельностью. Достоинством данного метода является то, что он позволяет получить данные о поведении, деятельности человека в естественных условиях. Возможности применения данного метода существенно расширились с введением схем стандартизированного наблюдения, карт симптомов. Применительно к подростковому возрасту известны, например, схема, направленная на наблюдения за взаимоотношениями учителя и учеников на уроке Н. Фландерса (Э. Стоуне, 1972) и карта Д. Стотта, направленная на выявление нарушений в поведении и развитии и основывающаяся на обобщении данных неструктурированных наблюдений педагогов и родителей. Основные сложности, связанные с применением этого метода связаны с двумя основными факторами. Во-первых, со сложностью и многозначностью манифестируемых форм поведения, деятельности, когда, с одной стороны одна и та же форма может выражать совершенно разные мотивы, отношения, а с другой, — одна и та же психологическая характеристика может проявляться в поведении и деятельности совершенно по-разному. Влияние этот фактора возрастает по мере взросления ребенка, и к среднему подростковому возрасту достигает значений, близких к характеристике зрелого человека. Это существенно усиливает значение второго фактора, обозначаемого как «фактор наблюдателя». Известно, что результативность этого метода во многом зависит от квалификации наблюдателя, от того, насколько он умеет в процессе наблюдения отделять фиксируемое поведение от интерпретации, преодолевать социально-психологические феномены восприятия, такие, например, как «эффект ореола», насколько может осуществлять относительно длительное наблюдение, не утомляясь и не отвлекаясь, и т. п. Поэтому наблюдение,

несмотря на его видимую простоту, требует очень высоко уровня квалификации, что достигается специальной тренировкой. Кроме того, рекомендуется для повышения достоверности привлекать несколько специально обученных профессионалов.

2). Анализ продуктов деятельности. Достоинством данного способа является то, что анализируются результаты реальной деятельности человека. Однако применительно к изучению личности этот метод используется в узких границах исследования личностных особенностей через анализ творчества.

3). Беседа. Это один из наиболее распространенных методов получения психологических данных. Известно множество его вариантов (свободная, структурированная, полуструктурированная, слабо структурированная беседы, дискуссионный диалог и т. п.). Достоинства метода связаны с его диалогическим характером, возможности получать как вербальную, так и невербальную информацию, обеспечить в процессе беседы в зависимости от задачи как субъект-субъектный, так и субъект-объектный подходы.

Беседа в подростковом возрасте использовалась как метод получения данных при изучении особенностей протекания подросткового периода (Т. В. Драгунова, Д. Б. Эльконин), мотивации учения (Л. И. Божович, Л. С. Славина, Н. Г. Морозова) и др.

Трудности в применении данного метода связаны с значительным временем, требующимся на ее проведение, а также высокими требованиями к квалификации психолога в данной области: его умения точно задавать вопросы, сохранять естественность ситуации, проводить собственно диагностическую беседу, не смешивая ее с консультационной, психотерапевтической.

Применительно к диагностической беседе в подростковом возрасте следует учитывать отмеченную Х.С. Салливенем трудность и вместе с тем острая необходимость установления психологической дистанции между психологом и подростком, когда чрезмерно «принимающий», «разрешающий» тон воспринимается подростком как угроза и вызывает сопротивление. К этому же ведет использование вопросов, которые подросток может воспринимать, как

стремление «проникнуть» в его внутренний мир. Поэтому данной работе используется метод стандартизированной беседы для диагностики социальной компетентности как такой характеристики личностного развития, которая по определению направлено вовне, на внешний мир.

4). Метод описаний. Этот метод широко применяется при изучении личности подростка. Используются как свободные описания (без плана, только с общим указанием темы) и описания разной степени структурированности, а также управляемые. Наиболее распространенный вариант — сочинения. Этот способ получения данных часто используется при изучении особенностей Я-концепции («Что я знаю о себе», «Я глазами других людей»), особенностей общения («Мой друг», «Что я считаю важным в дружбе») и др. Один из наиболее известных методов в этом плане — методика «Кто Я? — 20 суждений» М. Куна и Д. Мак-Портленда в ее современных модификациях. Хорошо зарекомендовала себя также методика «Мечты, надежды, страхи, опасения» (А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, 2000). Вместе с тем, метод описаний довольно плохо поддается формализации и направлен прежде всего на выявление индивидуальных особенностей. Любое сопоставление с общевозрастными или половозрастными характеристиками (что необходимо для школьной психодиагностики) является здесь проблематичным.

5). Проективные методы. Проективные методы широко используются в психодиагностике личности. Среди проективных методов, предназначенных для подросткового и юношеского возраста, следует в первую очередь назвать многочисленные варианты методов незаконченных предложений (например, Дж. М. Сакса и С. Леви), фрустрационный тест С. Розенцвейга, тест-руки Э. Вагнера, тест школьных ситуаций, тест мотивации достижений Х. Хекхаузена и др. Особое место среди проективных методов занимает тест Люшера (некоторые авторы не рассматривают данный тест как проективный).

Достоинствами применения проективных методов является возможность выявления неосознаваемых, глубинных характеристик личности, выявления мотивационных тенденций. Такие тесты в значительной степени защищены от

намеренных искажений под влиянием фактора социальной желательности. Вместе с тем, использование этих методов для работы с подростками затруднено в силу ряда обстоятельств. Применение классических, «больших» проективных методов требует значительного количества времени для проведения и обработки. Кроме того, их применение возможно только после целенаправленного обучения и получения соответствующего сертификата, что не предусмотрено программой основной подготовки психологов в университетах и педвузах. Что касается других проективных методов, то многие из них ориентированы преимущественно на младший школьный возраст и лишь частично могут использоваться в младшем подростковом (такова, например, детская версия теста С. Розенцвейга).

б). Метод прямого оценивания (прямого шкалирования). К этому способу получения данных относятся многочисленные методы графических шкал (в частности, методика измерения самооценки шкала Дембо — Рубинштейн), рейтинговые методы и т. п.

Достоинством этих методов является относительная простота проведения, относительно малые временные затраты, возможность многократного использования с одним и тем же испытуемым и т. п.

Основным недостатком техник, основанных на данном способе получения данных, является, как известно, получения лишь тех данных, которые человек хочет о себе представить. С их помощью трудно проникнуть в сложные явления психологической жизни, вскрыть действие глубинных психологических механизмов. Кроме того, эти методы чрезвычайно подвержены влиянию фактора социальной желательности. Психолог в данном случае работает на том уровне, куда его «допускают». Это обстоятельство оказывается принципиальным для работы с подростками, которые, как отмечалось, достаточно настороженно могут относиться к стремлению постороннего человека — психолога — проникнуть в их внутренний мир. Вместе с тем, подростки остро заинтересованы в обсуждении волнующих их тем, что обеспечивает достаточные диагностические возможности данных

методов. Б. Филиппс эмпирически доказал, что в подростковом и раннем юношеском возрастах метод прямого оценивания позволяет получить достаточно надежные результаты. В соответствии с этим данный метод применяется в настоящей работе.

7). Метод опросников показывает достаточную надежность в подростковом и раннем юношеском возрастах, что также было отмечено в исследовании Б. Филлипса и др. К этому способу получения данных относятся как непосредственно личностные опросники, классическими из которых являются тест Кеттелла и ММРІ (подростковый вариант), метод полярных профилей, в том числе многочисленные варианты семантического дифференциала (методика «Личностный дифференциал» (Е. Ф. Бажин, А. М. Эткинд), метод репертуарных решеток Дж. Келли. Последние относятся к психосемантическим методам. Здесь также значимой оказывается возможность непосредственно рассказать о себе, сочетающееся с представлением о защищенности своего внутреннего мира. Вместе с тем, контрольные шкалы, включенные во многие опросники, позволяют контролировать искажения ответов под влиянием факторов социальной желательности, неискренности, аггравации и др.

Н.В. Самоукина останавливается на особенностях психодиагностического общения с подростками и старшеклассниками в рамках консультативного взаимодействия.

В начале беседы с подростком не стоит задавать прямых вопросов о его душевном состоянии. Ребенок лучше освоится в общении с психологом, отвечая поначалу на вопросы, касающиеся его режима дня (Во сколько ты встаешь? Сколько времени уходит на завтрак? Кто готовит завтрак? Тебя кто-нибудь из членов семьи провожает в школу? Во сколько ты обычно приходишь домой после окончания занятий в школе? Обедаешь ли ты после прихода из школы? Сам ли разогреваешь обед? Когда ты гуляешь? Сколько времени тратишь на прогулку? С кем ты гуляешь? Когда ты готовишь уроки? Сколько времени тратишь на подготовку домашних заданий? Если у тебя не получается

какая-нибудь задача, обращаешься ли ты к кому-нибудь за помощью? Во сколько с работы приходят твои родители? Как вы проводите время? Когда вся семья собирается вместе? Сколько времени ты смотришь телевизор (видеомагнитофон)? Во сколько ты ужинаешь и ложишься спать?). Подобные вопросы и ответы на них позволяют обрисовать картину жизни ребенка, его взаимоотношений с членами семьи и другими окружающими его людьми.

Далее следует блок вопросов, касающихся семьи ребенка. Их можно задавать вразбивку, особенно если ребенка настораживает и тревожит большое количество вопросов о семье. Следует поинтересоваться, кем работают родители, какова область их интересов, каков режим их работы, как проводят свое свободное время, сколько времени затрачивают на общение с детьми (прогулки, покупки в магазинах, чтение, просмотр телевизионных передач, отдых и т. д.), кто из членов семьи является ее главой; как сложились отношения у подростка с его братьями и сестрами, дедушками и бабушками; как подросток обычно проводит летние и зимние каникулы.

После установления контакта следуют вопросы, касающиеся личности ребенка. Следует отметить, что вопросы, касающиеся мировоззрения, уместно задавать старшеклассникам, так как большинство подростков еще не готовы к их обсуждению.

Далее следуют вопросы, касающиеся личности и интересов самого подростка.

– Увлекаешься ли ты чем-нибудь? Что ты любишь больше всего делать? Какое занятие для тебя самое любимое? Есть ли у тебя хобби?

– Как ты относишься к спорту? Занимался ли ты каким-нибудь видом спорта? Если бросил заниматься, то почему? Собираешься ли возобновлять занятия?

– Любишь ли ты смотреть кино- и видеофильмы? Какие фильмы тебе нравятся больше всего? Кто твой любимый герой? Смотришь ли ты телесериалы? Кто твои любимые герои? Интересные эпизоды? Кому соперничает? Кого ненавидит?

– Любишь ли ты читать? Какие книги тебе наиболее интересны? Какую книгу ты читаешь сейчас? Какую книгу ты только что прочитал? О чем она? Кто твой любимый автор? Кто твой любимый герой? Кому из книжных героев ты хотел бы подражать? (Задается большое количество вопросов в связи с тем, что дети иногда говорят, что они любят читать, просто для того, чтобы произвести хорошее впечатление).

– Получаешь ли ты какое-либо дополнительное образование, кружок? (Если нет, то, в каком кружке хотел бы заниматься — технического творчества, драматическом, хореографическом, изобразительного искусства и т.д.)

Далее необходимо поинтересоваться, есть ли у подростка мечта. Если подросток затрудняется ответить на этот вопрос, то у него следует спросить, что он сделал бы, если бы у него была возможность обратиться к золотой рыбке и он мог загадать три любых желания, которые непременно исполнились бы.

В ходе беседы можно получить информацию о волевой регуляции подростка, которая уточняется при встречах с родителями и учителями, а также пополняется в ходе собственных наблюдений психолога. В процессе беседы нужно уделять больше внимания обсуждению конкретных фактов проявления воли (или безволия) у подростков.

– Есть ли у тебя какие-либо трудности в жизни? Как ты их преодолеваешь? Как себя ведешь, когда у тебя что-либо не получается, например, задача по математике, чертеж, сборка велосипеда, шитье платья? (Естественно, содержание вопроса зависит от пола, интересов и возраста подростка.) Всегда ли доводишь начатое дело до конца или часто бросаешь его на полпути? Считаешь ли себя организованным человеком? Придерживаешься ли определенного распорядка дня? Если перед выполнением намеченного дела твое внимание привлечет более интересное, но менее важное занятие, что ты предпочтешь? Например, классный руководитель попросил тебя прийти к определенному часу в школу, чтобы помочь оформить новый стенд, но перед выходом из дома ты обнаруживаешь, что по телевидению показывают новый интересный фильм с участием твоих любимых героев, который давно хотел

посмотреть. Какое решение примешь – пойдешь в школу или останешься дома смотреть фильм? Считаешь ли ты себя ленивым человеком? Считают ли тебя ленивым учителя, родители, друзья? Хотел бы стать более смелым человеком, чем ты есть сейчас?

В настоящее время в жизни человека большое значение приобретает религиозное мировоззрение. Чтобы разобраться в степени религиозности подростка и характере ее влияния на его личность, необходимо поинтересоваться не только тем, верит ли подросток в бога, но и установить, насколько глубоко он верит, как свою веру переживает. Это можно сделать с помощью следующих вопросов:

– Верить ли ты в Бога? Ходишь ли ты в церковь? Как часто ты посещаешь церковь? Что значит любить бога? Как к твоей религиозности относятся родители? Знаешь ли ты божественные заповеди и молитвы? Отмечаешь ли религиозные праздники? Какие религиозные праздники ты знаешь? Какой религиозный праздник недавно прошел? Как ты его отмечал? К какому религиозному празднику ты готовишься? Что ты для этого делаешь?

Беседа используется также для изучения особенностей эрудиции и интеллекта подростков. При этом необходимо обращать внимание на их речь: выражают ли они свои мысли односложно или в развернутой форме; легко ли понимают суть задаваемых вопросов; адекватно ли реагируют на шутки; склонны ли шутить сами; быстро ли реагируют на слова и замечания психолога. О многом говорят взгляд, улыбка, жестикуляция детей и т.д.

Нелишне поинтересоваться, как школьник сам оценивает свои возможности: считает ли он, что обладает какими-то выдающимися способностями или обладал ими раньше.

В конце беседы, когда устанавливаются доверительные отношения, следует приступить к изучению эмоциональной сферы ребенка. В результате можно получить предварительную информацию о способах реагирования подростка на стрессовую ситуацию, о причинах его эмоциональных

переживаний, о глубине и силе переживаний. Можно задать следующие вопросы:

– Какое настроение обычно бывает у тебя? Легко ли расстраиваешься, огорчаешься? Что чаще всего тебя огорчает? Быстро ли твое настроение нормализуется, или ты долго переживаешь то, что случилось? Как ты реагируешь на то, что тебя расстраивает, – раздражаешься, плачешь, делаешь вид, что ничего не произошло, чувствуешь в душе горечь, обиду? Испытываешь ли ты чувство тоски, страха, тревожности, одиночества, подавленности? Возникает ли у тебя чувство вины за что-либо?

Если подросток дает положительный ответ, то у него следует спросить:

– Как часто эти чувства появляются у тебя? Что ты ощущаешь, когда они возникают? Когда они появляются у тебя? В какое время дня они наиболее и наименее сильны? Пытаешься ли ты их преодолевать (если да, то как) или ждешь, когда они сами пройдут? Если они проходят сами, то, когда это обычно наступает?

Помимо затяжного снижения настроения, подростков(юношей), страдающих от депрессий и невротозов, отмечается ухудшение аппетита, нарушение сна, появление соматических расстройств (разумеется, психолог должен разбираться в особенностях патологии и этих явлений). В этой связи необходимо выяснить у подростка, какой у него аппетит. Если он говорит, что аппетит у него ухудшился, то следует спросить, с какого момента это началось, какие жизненные события этому предшествовали.

– Не испытываешь ли общей разбитости, не появляются ли непонятные боли в разных частях тела? Когда они возникают? Опиши свои ощущения.

– Как ты засыпаешь? Быстро или долго ворочаешься с боку на бок? Какой у тебя сон – поверхностный или глубокий? (Если подросток не понимает вопроса, то ему надо объяснить, что поверхностный сон – это сон чуткий, когда человек вроде бы и спит, но при малейшем шорохе просыпается и т.д.) Видишь ли сны? Какие сны ты видишь – цветные или черно-белые? Сколько часов спишь, высыпаться или нет? Часто ли плохо спишь или в какие-то

определенные дни, когда происходят определенные события в твоей жизни? Как встаешь – тяжело или легко? Какие испытываешь ощущения после сна – бодрость, вялость, разбитость или ощущение, что вовсе не спал?

В ходе беседы с подростком обсуждаются также вопросы, касающиеся его характера.

– Доволен ли ты своим характером? Какие черты характера тебе нравятся? Какие не нравятся? Как окружающие относятся к недостаткам твоего характера? Как ты реагируешь на это? Пытаешься ли ты исправлять негативные черты своего характера? Что для этого делаешь? Доволен ли характером близких людей, учителей, одноклассников? Какие черты характера тебе больше всего нравятся в людях, а какие больше всего не нравятся?

Важным показателем внутреннего состояния ребенка является его отношение к животным.

– Есть ли в доме домашние животные? Кто за ними ухаживает? Любишь ли ты свою кошку (собаку)? Нравится ли тебе тискать животное? Не появляется ли у тебя иногда желание причинить ему боль? Если ответ положительный, то, когда оно чаще всего возникает: без причин, когда тебя наказывают, когда тебе запрещают что-либо делать, когда ты ссоришься с кем-либо из членов семьи, когда тебя бьют родители (если эти факты уже обсуждались в ходе беседы).

Если в семье домашних животных нет, то следует выяснить, были ли они раньше, почему их нет в настоящее время, не отказались ли родители от содержания животных, потому что подросток их мучил. Естественно, что в прямой форме последний вопрос можно задать далеко не всегда. Иногда предпочтительнее обсудить его с родителями.

Значительную роль в жизни подростка играет коллектив. Поэтому в ходе беседы с подростками необходимо поинтересоваться такими вопросами, каковы его взаимоотношения со сверстниками в классе, во дворе, в спортивной секции и т.д. Необходимо выяснить, какое место подросток занимает в этих коллективах, особенно как к нему относятся одноклассники, какое место он хотел бы занимать в их среде. Подростки могут переживать из-за того, что при

достаточно высоком рейтинге они не могут стать лидерами в классе. В то же время они могут оставаться равнодушными к низкому рейтингу среди своих одноклассников, поскольку школьный коллектив не является для них такой референтной группой, как, скажем, коллектив спортивной секции, в которой они занимаются.

Необходимо в деликатной форме поинтересоваться отношениями подростка со сверстниками противоположного пола, с какими переживаниями это связано.

Психологу важно знать отношение подростка с учителями, как оценивает их моральные и профессиональные качества. Как в ходе общения с ними он выражает свое отношение к ним – в какой форме.

Необходимо также выяснить состояние здоровья ребенка в данный момент и нет ли у него хронических заболеваний, в каком физическом состоянии он пришел на обследование, не голоден ли он.

В ходе беседы уделяется также внимание ранним детским воспоминаниям ребенка, рассказу о конкретных эпизодах из его жизни, впечатлениям о людях и действительности, которые формировались у него на основе личного опыта и под влиянием других людей.

В заключение нужно поблагодарить подростка за содержательную беседу, за то, что он добросовестно ответил на вопросы. Можно отметить наиболее интересные моменты в его высказываниях, оригинальные замечания, сделанные подростком. После этого ребенку следует предложить пройти тестирование, объяснив, что такое тесты, с какой целью они используются.

Собственно психодиагностическое обследование подростка планируется по результатам первичной беседы с ним и его родителями или педагогами. Как правило, психолог сочетает в своей работе тестовый и клинический методы. В ходе работы проводится наблюдение за поведением ребенка, а также – в естественной для него обстановке (в классе и т. д.).

В рамках решения задачи *изучения психологической адаптации* учащихся 5(10)-х классов в среднем звене с первых дней обучения педагог-психолог на

основе диагностики педагог-психолог прежде всего выявляет конкретный механизм дезадаптации подростков, то есть определяются те комплексы личностно-значимых отношений, в которых произошло рассогласование отношений личности с миром и самим собой.

На начальном этапе осуществляется наблюдение за процессом вхождения обучающихся в учебный процесс, коллектив на уроках и переменах. В процессе наблюдения педагог-психолог анализирует протекание процесса по следующим показателям:

- произвольность психических процессов, самостоятельность при организации учебной деятельности, сосредоточенность на учебной задаче;
- умственная работоспособность и темп учебной деятельности;
- мотивационная сфера, выраженность познавательной мотивации, положительное отношение к учебной деятельности;
- особенности поведения, саморегуляция, соблюдение школьных правил, социальных норм;
- особенности общения со сверстниками, установление товарищеских (дружеских) отношений и их поддержание;
- особенности общения с педагогами, уважительное взаимодействие с педагогом.
- эмоциональное состояние, эмоциональная устойчивость, доминирование положительных эмоций.

Непосредственное фронтальное психодиагностическое обследование самих обучающихся, анкетирование их родителей и педагогов осуществляется в конце первой четверти (во второй половине октября). 4-6 недель для первичной адаптации подростков (старшеклассников) вполне достаточно, поскольку условия образовательного учреждения характеризуются лишь частичной новизной и можно говорить о реадаптации сформированных ранее навыков и переадаптация школьников к новой учебной среде, которая выражается в обновлении приобретенных межличностных связей и выработке новых форм поведения. При осуществлении диагностики адаптации

(дезадаптации) подростков следует руководствоваться следующими принципами:

1). Процесс адаптации (дезадаптации) необходимо изучать комплексно.

2). Диагностика адаптации должна быть этапной, последовательной, позволяющей получать информацию об адаптации на различных фазах становления.

Для объективизации данных диагностика должна проводиться различными методами, позволяющими уточнять и перепроверять результаты наблюдений.

При изучении дезадаптации необходимо диагностировать как индивидуальные, субъективные факторы, так и социальные, включающие характеристику микросоциумов, межличностных отношений на различных уровнях и т. д.

При проведении диагностики особое внимание следует уделять выявлению факторов, инициирующих запуск механизма дезадаптации, поскольку эти факторы часто скрыты внешними проявлениями вторичной дезадаптации. Однако эффективная реадaptационная работа возможна только при нейтрализации первопричины дезадаптации.

Диагностика должна быть направлена не только на изучение форм проявления дезадаптации и факторов, определяющих возникновение и развитие дезадаптации, но и на определение защитных ресурсов организма, путей повышения адаптационного потенциала подростков, активационных центров мотивации и т. д. Выявление и учет этих факторов позволяет оптимизировать реадaptационную работу, уменьшать интенсивность дезадаптационных процессов.

Психодиагностическое обследование школьников направлено на изучение уровня школьной тревожности, мотивации, самооценки, межличностных отношений учащихся, социометрии класса. Результаты социометрии анализируются совместно с классным руководителем, определяются микрогруппы, их лидеры, учащиеся, не имеющие

коммуникативных связей в классе. Анкетирование родителей по вопросам физического и психического состояния детей. Анкетирование педагогов направлено на изучение особенностей освоения подростками учебной деятельности.

Полученные результаты диагностики, проведенной и в четвертом и в пятом классах, сравниваются и на их основании осуществляется качественный и количественный анализ, делаются выводы относительно произошедших изменений, даются рекомендации и учителям, и родителям.

Вся информация, полученная как путем постоянных наблюдений за поведением учеников, их межличностными отношениями, так и путем тестирования, анкетирования подростков, их родителей, поступает в информационный банк и подвергается анализу специалистами, в результате чего вырабатываются соответствующие рекомендации индивидуально по каждому дезадаптированному подростку.

Необходимость *обследования подростков в период острого подросткового кризиса* обусловлена тем, что возрастной кризис как правило, сопровождается трудновоспитуемостью, различными, подчас девиантными формами поведения, нарушениями дисциплины и учебной деятельности. Педагогический диагноз, выставляемый подростку на основании плохой успеваемости или отклоняющегося поведения, часто бывает ошибочным, в силу приписывания школьнику злого асоциального умысла, психической неполноценности и др. Без серьезных психологических обследований невозможно найти причины различных проблем подростка. В процессе сравнения полученных результатов с системой психолого-педагогических требований могут быть определены сферы преимущественной локализации проблем подростка и, что очень важно, сделаны обоснованные предположения об их источниках.

Для психодиагностики подростков в период острого подросткового кризиса, в соответствии с типологией причин возрастных трудностей подростков, используются скрининговые методы и методики, направленные на изучение эмоционально-волевых нарушений, акцентуаций характера,

склонностей к девиантному поведению, системы детско-родительских отношений, реализуемые в непосредственном диагностическом взаимодействии с обучающимися.

Психолог также может использовать контент-анализ классных журналов для получения объективной информации о педагогических показателях школьной успешности ребенка (оценках). Их анализ позволяет выяснить, насколько стабильно учится ребенок и подросток (по динамике или разбросу оценок), сравнить успешность обучения по разным предметам, уточнить отношение ребенка к учебе и к отдельным предметам. Анализ ученических тетрадей служит дополнительным источником информации об особенностях познавательной деятельности ребенка (внимательность, утомляемость, характер типичных ошибок и др.), тонкой моторики, о некоторых его личностных и характерологических особенностях (аккуратность, ответственность, пунктуальность и др.).

Психодиагностический минимум направленный на обследование старшеклассников, помимо диагностики адаптации в 10 классе включает два аспекта: профориентационную диагностику и диагностику психологической готовности старшеклассников к сдаче государственного экзамена.

Реализация идеи обязательной профильности обучения на старшей ступени школьного образования ставит выпускника основной школы (9-й класс) перед необходимостью совершения ответственного выбора. Этот выбор подросток должен совершить и в отношении индивидуальной образовательной (или профессиональной) траектории, что обеспечивает актуальность *профориентационной диагностики*. При построении психодиагностической программы обеспечения формирования профильных классов педагогу-психологу необходимо исходить из критериев, сформулированных учреждением образования. Отбор в профильные классы может быть основан как на педагогических критериях (показатели уровня обученности по профильным дисциплинам), так и на психолого-педагогических (соотношение показателей уровня обученности со степенью сформированности психических

познавательных процессов, а также интересов и склонностей) и исключительно на психологических. Данные психодиагностических обследований, учащиеся могут обеспечивать формирование профилей и служить основанием для комплектования профильных классов, создания новых профилей или перехода к мультипрофильному обучению.

В содержание профориентационной диагностики может входить:

а) выявление профессиональных интересов, склонностей учащихся, направленности личности, первичных профессиональных намерений и их динамики;

б) определение мотивации профессионального выбора и ее структуры;

в) определение выраженности и структуры способностей;

г) определение уровня развития различных сторон личности, динамики и вариативности проявлений, жизненного стиля, возможной «цены» деятельности (конфликтность, напряженность, тревожность, склонность к монотонии, потенциальные возможности и их реализация, устойчивость и настойчивость, целеустремленность и т.п.);

д) осуществление профподбора, при необходимости – первичного профотбора;

е) определение степени соответствия «профиля личности» и профессиональных требований, определение ограничений в выборе сфер профессиональной деятельности, внесение корректив в профессиональные намерения учащихся.

По мнению Т.В. Орловой, существует ряд факторов, которые необходимо учитывать при проведении профориентационной диагностики:

— в юношеском возрасте некоторые профессионально важные качества находятся в скрытом состоянии, так как нет условий для их проявления.

— недостаточный уровень самосознания подростка, неустойчивость эмоционального состояния, неадекватная самооценка.

— недостаток жизненного опыта (скудные знания о мире профессий и рынке труда, правилах и ошибках в выборе профессии).

В ходе комплексной диагностики изучаются следующие компоненты: мотивационный (интересы, склонности, потребности); способности (интеллектуальные, психомоторные, творческие и т.д.); личностные особенности.

Э.Ф. Зеер отмечает, что для изучения профессиональных намерений используются разнообразные анкеты, беседы, сочинения на тему о выборе профессии. При этом необходимо выяснить, есть ли у оптанта предпочитаемые профессии, продуманы ли пути овладения ими (в учебных заведениях или на предприятиях и т.д.), существуют ли резервные профессиональные планы, имеет ли оптанта представление о содержании труда, привлекательных сторонах профессии, режиме и условиях работы и т.д.

На основе информации, извлеченной из изучения профессиональных намерений оптанта, психолог строит дальнейшую индивидуальную работу с ним: выявляет интересы и склонности к определенным видам деятельности, профессиям. Как правило, оптанты с выраженными интересами и склонностями практически не испытывают затруднений в выборе профессии, ориентируются на содержание труда, его процесс, результат.

Для диагностики способностей (в частности, специальных, обеспечивающих успешное овладение конкретными видами деятельности) применяются разнообразные методы: наблюдение, естественный и лабораторный эксперимент, анализ продуктов деятельности, тесты. Для диагностики артистических, музыкальных, художественных способностей требуется участие специалистов-экспертов [51, с. 257].

Е.М. Борисова, анализируя проблемы психологического сопровождения на начальной стадии оптации, выделяет следующие ситуации:

1. Оптанта обращается к психологу за подтверждением правильности выбора профессии. В данном случае важно проверить устойчивость профессиональных намерений. Для этого рекомендуется провести беседу о профессиональном плане, обратив особое внимание на соответствие интересов содержанию профессии, наличие резервного профессионального плана, степень продуманности путей

приобретения профессии, адекватность оценки своих возможностей в овладении избранной деятельностью и т.д. Диагностические приемы следует использовать лишь в тех случаях, когда профессия, предпочитаемая оптантом, предъявляет жесткие требования к психофизиологическим особенностям. Результаты диагностики следует подробно обсудить с оптантом, чтобы выявить, какой рабочий пост в наибольшей степени соответствует его индивидуальности и интересам. Возможны случаи, когда выявленные типологические особенности могут стать серьезным препятствием для овладения профессией. Тогда психолог должен посвятить в эту проблему оптанта и постараться найти наиболее подходящие для него области деятельности в русле избранной.

2. Оптант обращается за помощью к психологу, поскольку не обнаруживает выраженных интересов и способностей, которые могли бы помочь в ходе профессионального самоопределения. Такие ситуации являются наиболее сложными для психолога, требуют длительного времени (5 — 6 встреч) для того, чтобы добиться активизации процесса профессионального самоопределения оптанта. Самое главное — пробудить у оптанта интерес к проблеме своего будущего, что можно сделать при помощи разных приемов. В частности, интерес зарождается после обстоятельного диагностического обследования, позволяющего обсудить со школьником его тестовый профиль, психофизиологические особенности, черты личности. Как известно, старшие подростки и юноши очень чувствительны к оценке себя, поэтому следует создать обстановку предельной доброжелательности, подчеркивая положительные качества оптанта.

3. Обращение к психологу вызвано трудностями выбора профессии, которые обусловлены многообразием интересов и способностей старшеклассника. Эта ситуация характерна для семей, где родители много внимания уделяют развитию личности и способностей ребенка, иногда упуская из виду ту линию развития, которая может иметь выход на профессию.

4. Ситуация связана с тем, что у оптанта наблюдается расхождение между интересами и способностями. Такие случаи требуют особой тактики психологической помощи. Позиция специалистов-психологов в этом случае однозначна:

при выборе профессии следует в наибольшей степени следовать за интересами оптанта, поскольку его способности могут быть развиты с помощью специального обучения, коррекционных мероприятий. Исключение — прямые ограничения психофизиологического характера.

5. Обращение к психологу вызвано расхождением мнения учащегося и его родителей относительно профессионального выбора. Проблема очень сложная, требующая тактичной работы со всей семьей. Здесь важно последовательно отстаивать интересы именно оптанта, исходя из его реальных возможностей и склонностей, тактично помогая родителям лучше понять своего ребенка [цит. по 51, с. 258-259].

При психологическом сопровождении профессионального выбора на стадии оптации Э.Ф. Зеер предлагает использовать следующую схему:

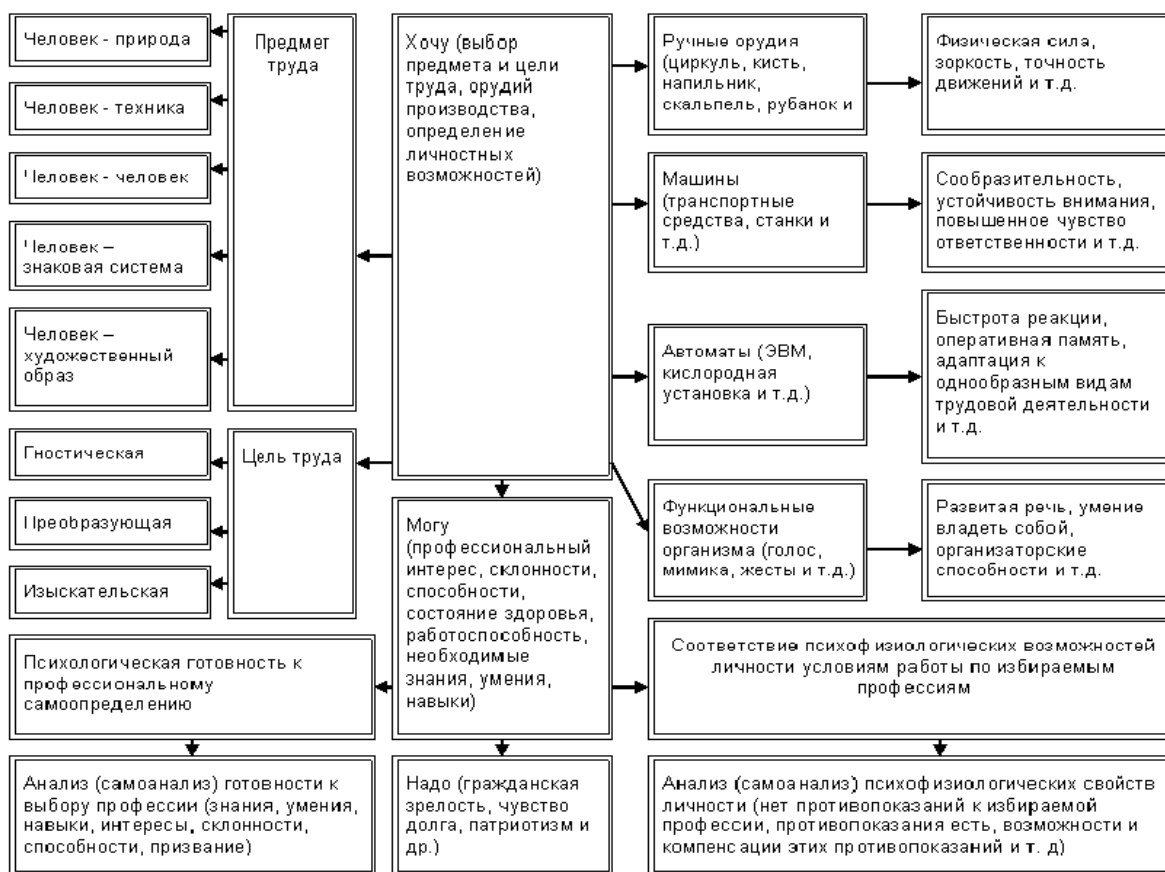


Рис. Схема выбора профессии

Другие психодиагностические работы могут проводиться педагогом-психологом в соответствии с планом и актуальными задачами, решаемыми образовательной организацией. К примеру, в рамках задачи «содействие сохранению психического и физического здоровья школьников», психологу целесообразно провести психодиагностическое обследование психологического здоровья учащихся, выявить астенизированных, соматически ослабленных, дезадаптированных школьников, для организации последующей психолого-педагогической работы. Важно провести наблюдения на уроках за особенностями коммуникативной деятельности учителя, эмоциональным состоянием школьников, провести психологический анализ соответствия методик и технологий обучения возрастным особенностям учащихся.

После диагностических мероприятий аналитическая информация предоставляется классным руководителям, учителям-предметникам, администрации для целесообразной организации учебно-воспитательного процесса. Данные психодиагностического минимума используются для проведения педсоветов, семинаров с учителями, психолого-педагогических консилиумов, родительских собраний.

Диагностика психологической готовности выпускников к сдаче итоговой государственной аттестации

В средней и старшей школе педагогом-психологом осуществляется деятельность по выявлению обучающихся «группы риска» при подготовке к государственной итоговой аттестации. Выявление детей, имеющих личностные и познавательные трудности при подготовке и сдаче экзаменов, возможно на протяжении всего обучения в школе. Подготовительным этапом для прогнозирования возникновения возможных трудностей при подготовке и сдаче ЕГЭ можно считать итоги плановой диагностики, проведенной на более ранних этапах. Психологическая диагностика проводится на каждом этапе психологического сопровождения. Уже в начальной школе нужно выделить группы детей, которые испытывают трудности в обучении. Ранняя диагностика таких трудностей позволяет выявить учащихся «группы риска» при подготовке

к ЕГЭ и эффективно организовать их психологическое сопровождение на протяжении всего обучения. Диагностическая деятельность в рамках подготовки к единого государственного экзамена осуществляется с целью выявления нарушений в интеллектуально-личностной сфере задолго до экзамена, что поможет скорректировать поведение выпускника в стрессовых ситуациях и определить оптимальные условия обучения.

Психологу следует проводить серьезную предварительную работу по отбору комплекса психодиагностического инструментария, его корректировке в зависимости от специфики деятельности, разработке анкет, подготовке программ для компьютерной обработки собранных данных. В таблице отражены основные диагностические методики, в работе с обучающимися на ступени основного и среднего общего образования.

Психодиагностический инструментарий психолога основного и среднего общего образования

Пре дме т	Психодиагностичес кие методики	Назначение	Возра ст
Диагностика адаптации	Карта наблюдений (Д. Стотт)	Диагностика трудностей адаптации ребёнка в школе, анализ характера дезадаптации и степени неприспособленности детей к школе по результатам длительного наблюдения. Оценка эмоционального состояния ребёнка, не позволяющего ему адекватно приспособиться к требованиям школьной жизни	с 7 лет
	Методика диагностики социально- психологической адаптации СПА (Р. Даймонд –К. Роджерс)	Измерение уровня адаптации и личностных характеристик, влияющих на адаптацию: адаптивность/ дезадаптивность, лживость, принятие/непринятие себя, принятие/непринятие других, эмоциональный комфорт/дискомфорт, внутренний/внешний контроль, доминирование/ведомость, эскапизм	с 14 лет
	Методика МЛЮ- Адаптивность	Измерение адаптивных способностей, нервно психической устойчивости,	с 14 лет

	(А.Г.Маклаков, С.В.Чермянина)	моральной нормативности личности	
	Методика «Прогноз»	Определение нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации личности в условиях стресса	с 14 лет
	Методика «Адаптация личности к новой социальной среде» (В.Я. Янковский)	Изучение уровня и типа адаптации эмигрантов к новой социокультурной среде через оценку адаптивности, конформности, интерактивности, депрессивности, ностальгии, отчужденности	с 14 лет
Диагностика отклоняющихся форм поведения	Методика «Психодиагностика суицидальных намерений у детей» «ПСН «В» (В. Войцех, А.Кучер, В. Костюкевич)	Исследование аутоагрессивных тенденций и факторов, формирующих суицидальные намерения: алкоголь, наркотики, несчастная любовь, противоправные действия, деньги и проблемы с ними, добровольный уход из жизни, семейные неурядицы, потеря смысла жизни, чувство неполноценности, ущербности, уродливости, школьные проблемы, проблема выбора жизненного пути, отношения с окружающими	уч-ся 5- 11 класса
	Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению «СОП» (А.Н. Орел)	Измерение готовности (склонности) подростков к реализации различных форм отклоняющегося поведения: склонность к преодолению норм и правил, склонность к аддиктивному (зависимому) поведению, склонность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, склонность к агрессии и насилию, солевой контроль эмоциональных реакций, склонность к деликвентному поведению	11-18 лет
	Опросник суицидального риска «ОСР» (А.Г. Шмелёв)	Диагностика суицидального риска, выявление уровня сформированности суицидальных намерений: демонстративность, аффективность, уникальность, несостоятельность, социальный пессимизм, слом культурных барьеров, максимализм, временная перспектива, антисуицидальный фактор	13-16 лет

<p>Методика «Противосуицидальная мотивация» (Ю.Р. Вагин)</p>	<p>Выявление противосуицидальных мотивационных комплексов, позволяющих оценить сформированность противосуицидальной защиты: провитальная мотивация (страх смерти), религиозная мотивация этическая (чувство долга перед близкими людьми), моральная (личное негативное отношение к суицидальной модели поведения), эстетическая нарциссическая (любовь к себе), когнитивной надежды (надежда как-то разрешить ситуацию, найти выход), временной инфляции (ожидание, что со временем что-то может измениться к лучшему), финальной неопределенности (неуверенность, что удастся умереть)</p>	<p>с 14 лет</p>
<p>Методика диагностики суицидальных наклонностей «Суицидальная мотивация» (Ю.Р. Вагин)</p>	<p>Выявление мотивационных аспектов суицидального поведения, которые позволяют оценить выраженность суицидальных тенденций: альтруистическая мотивация (смерть ради других), анемическая (потеря смысла жизни), анестетическая (невыносимость страдания), инструментальная (манипуляция другими), аутопунитическая (самонаказание), гетеропунитическая (наказание других), поствитальная (надежда на что-то лучшее после смерти)</p>	<p>с 14 лет</p>
<p>Методика изучения склонности подростков к суицидальному поведению (СПСП) (М.В. Горская)</p>	<p>Изучение склонности подростков к суицидальному поведению: уровень тревожности, уровень фрустрации, уровень агрессии, уровень ригидности.</p>	<p>с 14 лет</p>
<p>Методика определения склонности к суицидальным реакциям «СР-45» (П.И. Юнацкевич)</p>	<p>Выявление склонности к суицидальным реакциям и констатация начального уровня развития склонности личности к суициду в период обследования</p>	<p>с 14 лет</p>
<p>Методика определения степени риска совершения</p>	<p>Выделение детей группы суицидального риска; сопровождение детей и их семей с целью предупреждения суицида</p>	<p>с 14 лет</p>

	суицида (И.А. Погодин)		
	Методика невротизации и психопатизации (УПН) (И.Б. Ласко)	измерение невротизации, психопатизации, неискренности	с 14 лет
	Мичеганский скрининг-тест алкоголизма (М. Селзер)	Раннее выявление патологического пристрастия к алкоголизму	с 14 лет
	Методика экспресс-диагностики суицидального риска «Сигнал» (М.Зотов, В.М. Петрукевич, В.Н. Сысоев)	Измерение психофизиологических реакций для решения задач профилактики, психотерапии и реабилитации суицида	с 16 лет
	Диагностическая анкета критических ситуаций подростков (Л.Б. Шнейдер)	Определение сфер возникновения критических ситуаций у подростков: удаленность критической ситуации в психологическое прошлое подростка и ее ожидание в будущем, субдепрессивные состояния, состояния фобического круга, состояния нервно-психического напряжения, ситуационные реакции, трудно вербализуемые проблемы и переживаний подростков	с 12 лет
Личностные особенности (черты личности), характерологические	16 –факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла HSPQ - Личностный опросник Р. Кеттелла для подростков	Выявление эмоциональных, коммуникативных, интеллектуальных, волевых свойств личности, отражающих относительно устойчивые способы взаимодействия человека с окружающим миром и самим собой.	с 8 лет
	Методика акцентуированных черт личности (ОЧАЛ) (Г. Шмишек)	диагностика типа акцентуации личности: демонстративный тип, педантичный тип, «застревающий» тип, возбудимый тип, гипертимический тип, возбудимый тип, дистимический тип, тревожно-боязливый тип, циклотимический тип, аффективно-экзальтированный тип, эмотивный тип	с 13лет

	Патохарактерологи- ческий диагностический опросник (ПДО) (А. Личко)	Определение типов акцентуации характера и типов конституциональной и органической психопатии в подростковом и юношеском возрасте: гипертимный, циклоидный, эмоционально-лабильный, астено-невротический, сенситивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный	14 – 18 лет
	Фрайбургский личностный опросник (FPI) Й. Фаренберга, Х. Зелга	Определение свойств и проявлений личности: невротичность, спонтанная агрессия, депрессивность, раздражительность, общительность, уравновешенность, реактивной агрессивность, застенчивость, открытость, экстраверсия/интроверсия, эмоциональная лабильность, маскулинность / фемининность	с 14 лет
Индивидуально-типологические свойства личности	Методика изучения структуры темперамента (Я. Стреляу)	Определение основных характеристик типа ВНД: уровень процессов возбуждения и сила по возбуждению, уровень процессов торможения, уровень подвижность	с 14 лет
	Методика EPI (Г.Ю. Айзенк)	Определение основных параметров индивидуальности: экстраверсия- интроверсия, нейротизм – эмоциональная стабильность, лживость, тип темперамента.	10-15 лет
	Опросник структуры темперамента (Д- ОСТ) (В. Русалов)	Определение уровня эргичности, пластичности, темпа и эмоциональности как свойств темперамента.	12 - 17 лет
	Методика «Формула темперамента» (А. Белов)	Определение типа темперамента	с 14 лет
	Опросник «Исследование психологической структуры темперамента» (Б. М. Смирнов)	Позволяет оценить выраженность таких свойств темперамента как: экстраверсия - интроверсия, ригидность - пластичность, эмоциональная возбу-димость - эмоциональная уравновешенность, темп реакций (быстрый — медленный), активность (высокая — низкая)).	с 12 лет

Профориентационная диагностика	Комплексная методика «Профессиональное самоопределение старшеклассников» (Л.А. Ясюкова)	Диагностика профессионального самоопределения, позволяет получить "интеллектуальный профиль" испытуемого, степень выраженности гуманитарных, математических, технических и других способностей, а также способностей к различным сферам профессиональной деятельности	уч-ся 7 -11 кл.
	Методика профессионального самоопределения (Дж. Холланд)	Изучение профессиональной направленности, определение профессионально ориентированного типа личности: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предпринимательский, артистический	с 14 лет
	Методика «Опросник профессиональной готовности» (Л.Н. Кабардова)	Определение выраженности желания и способности человека заниматься определенным видом профессиональной деятельности, самооценка испытуемым своих склонностей, и возможностей	с 15 лет
	Методика «Профессиональная готовность» (А.П. Чернявская)	Определение уровня готовности совершить адекватный профессиональный выбор. Профессиональная готовность рассматривается по следующим критериям: автономность, информированность, принятие решений, планирование, эмоциональное отношение	с 14 лет
	Методика «Карта интересов» (А.Е. Голмшток) Методика «Карта интересов» (С.Я. Карпиловская, адаптированный вариант Г.В. Резапкиной)	Выявление сфер познавательных и профессиональных интересов учеников, направлена на изучение интересов и склонностей школьников старших классов в различных сферах деятельности. Оценка профессиональных интересов в области: физики, математики, химии, астрономии, биологии, медицины, сельского, лесного хозяйства, филологии, журналистики, истории, искусства, геологии, географии, общественной деятельности, права, транспорта, педагогики, рабочих специальностей, сферы обслуживания, строительства, легкой промышленности, техники, электротехники	с 11 лет
	Методика «Якоря карьеры» (Э.Шейн,	Выявления структуры карьерных ориентации личности и доминирующей	с 14 лет

	адаптирован В.Э.Винокуровой, В.А. Чикер)	ориентации в выборе карьеры. Карьерные стратегии («якоря»): профессиональная компетентность, менеджмент, автономия (независимость), стабильность, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство	
	Методика Л.А. Йовайши	Определение склонностей личности к различным сферам профессиональной деятельности: к работе с людьми, к работе умственного характера, к работе на производстве, к эстетике и искусству, подвижным видам деятельности, к плано-экономическим видам работ и степень материальной заинтересованности.	с 14 лет
Ценностно мотивационная сфера	Методика мотивации обучения (М.И.Лукьянова, Н.В.Калинина)	Изучения мотивации обучения школьников при переходе из начальных классов в средние	уч-ся 5-6 кл.
	Методика «Отношение к учению и к учебным предметам» (Г.Н. Казанцевой)	Выявление предпочитаемых учебных предметов и причин предпочтительного отношения к ним, ведущих мотивов, лежащих в основе положительного или отрицательного отношения к отдельным предметам и к учению в целом (мировоззренческие, общественные, практически значимые, личностные и др.)	с 12 лет
	Методика мотивации достижения А. Мехрабиана (модификация М.Ш.Магомед - Эминова)	Изучение доминирования у личности мотивации достижения успеха / избегания неудачи	с 14 лет
	Методика «Предмет - чувство» (Т.Е. Ковин)	Исследование доминирования определенных эмоциональных состояний учащихся на уроке; страх, радость, интерес, удивление, беспокойство, скука, грусть, спокойствие, уверенность, неуверенность, злость, счастье	с 11 лет
	Методика мотивации успеха Т. Элерса	Определение выраженности мотивации к успеху	с 14 лет
	Методика	Определение выраженности мотивации к	с 14

мотивации к избеганию неудач Т. Элерса	избеганию неудач	лет
Тематической апперцепции тест (ТАТ) (Х. Морган, Р. Мюррей)	Определение потребностей, чувств, желаний, стремлений, конфликтов и способов их разрешения	с 14 лет
Методика потребности в достижении (Ю.М. Орлов)	Исследование выраженности мотивации достижения	с 14 лет
Тематический апперцептивный тест (Х. Хекхаузен)	Определение доминирования потребности в достижении успеха, избегания неудачи, инструментальной положительного/отрицательного эмоционального состояния,	с 14 лет
Методика ценностных ориентаций (ЦО) (М. Рокич)	Изучение иерархии терминальных и инструментальных ценностей личности	с 14 лет
Методика «Жизненное предназначение» (О.И. Мотков)	Изучения жизненных ориентаций и особенностей их осуществления в процессе жизнедеятельности.	с 14 лет
Методика «Мотивация обучения в вузе» (А.А. Реан, В.А. Якунин)	Определение уровня и структуры мотивации студентов	с 14 лет
Методика «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной	Определение доминирования в мотивационной сфере студентов мотивов: «приобретение знаний», «овладение профессией», «получение диплома»	с 14 лет
Методика изучения мотивации обучения старшеклассников (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина)	Исследование уровня мотивации учения старшеклассников	уч-ся 11-го кл.
Ориентировочная анкета (ОА) (В. Смекайл и М. Кучера)	Исследование – определение направленности человека: личностной (на себя), деловой (на задачу) и коллективистской (на взаимодействие)	уч-ся 10-11 кл.

Эмоциональная сфера и психические состояния личности	Методика школьной тревожности Филипса	Определение уровня и характера тревожности, связанной со школой: общая школьная тревожность, переживание социального стресса, фрустрация потребности достижения успеха, страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний, страх не соответствовать ожиданиям окружающих, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, проблемы и страхи в отношении с педагогом	8-12 лет
	Методика «Несуществующее животное» (М.З. Друкаревич)	Изучение доминирующих эмоциональных состояний: тревожность, агрессивность. Креативность	с 11 лет
	Методика «Шкала тревоги и тревожности» (Ч.Д. Спилбергер – Ю. Ханина)	Измерение тревожности как личностного свойства (личностной) и как состояния (ситуативной / или реактивной) тревожности	с 14 лет
	Методика А. Басса - А. Дарки	Измерение выраженности агрессивных и враждебных реакций: физической агрессии, косвенной агрессии, раздражения, негативизма, обиды, подозрительности, вербальной агрессии, чувства вины.	с 13 лет
	Методика «Фрейбургская анкета агрессивности для подростков»	Определение уровня агрессивности подростков	с 13 лет
	Методика диагностики агрессивности (А. Ассингер)	Определение уровня агрессивности личности	с 13 лет
	Методика «Личностная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев)	Выявление склонности личности к агрессивности и конфликтности через определение вспыльчивости, наступательности обидчивости, неуступчивости, компромиссности, мстительности, нетерпимости, подозрительности	с 14 лет
	Методика «Шкала депрессии» (В.А. Зунга, адаптация	Дифференциальная диагностика депрессивных состояний и состояний, близких к депрессии	с 14 лет

	Г.И. Балашовой)		
	Методика цветового выбора (М. Люшер)	Определение направленности личности на определенную деятельность, настроения, функционального состояния, наиболее устойчивых черт личности	с 11 лет
	Проективная методика рисуночной фрустрации (С. Розенцвейг)	Исследование специфики фрустрационных реакций: экстрапунитивные, интропунитивные и импунитивные направленность реакции агрессии в фрустрирующих ситуациях «препятствия», «обвинения» трансформация агрессии, решение проблемы	с 15 лет
	Методика экспресс-диагностики психоэмоционального напряжения (ПЭН) (О.С. Копина, Е.А. Сулова)	Изучение уровня психоэмоционального напряжения и его источников	с 14 лет
Когнитивные процессы, интеллект	Методика «Корректирующая проба» (Б.Бурдон)	Изучение основных свойств внимания (концентрация, устойчивость, распределение, переключение)	с 8 лет
	Методика избирательности внимания (Х. Мюнстенберг)	Изучение концентрации, избирательности внимания, его помехоустойчивости	с 10 лет
	Методика «Таблицы Шульте»	Исследование устойчивости внимания, работоспособности в динамике	с 10 лет
	Методика «Красно-черные таблицы» (Ф.Д. Горбов)	Изучение распределения, переключения внимания	с 10 лет
	Методика «10 слов» (А.Р. Лурия)	Исследование объема кратковременной зрительной, слуховой, моторной, комбинированной памяти	с 5 лет
	Методика изучения динамики процесса заучивания	Изучение динамики и продуктивности запоминания	с 7 лет
	Методика запоминания двух рядов слов	Изучение объема кратковременной смысловой и механической памяти	с 10 лет
	Методика «Память на образы»	Изучение объема кратковременной, образной памяти	с 10 лет
	Методика	Изучение процесса памяти – узнавание,	с 8 лет

	«Узнавание фигур»	объема кратковременной образной памяти	лет
	Методика «Сложные аналогии»	Изучение аналитико-синтетического, логически – понятийного мышления	с 14 лет
	Методика «Матрицы Дж. Равена»	Измерения уровня и структуры невербального интеллекта	с 8 лет
	Тест структуры интеллекта (ТСИ) (Р. Амтхауэр)	Измерение уровня интеллектуального развития, диагностирование общих способностей в связи с проблемами профессиональной психодиагностики. Исследование речевого, счетно-математического интеллекта, пространственных представлений, функций памяти	с 14 лет
	Школьный тест умственного развития (ШТУР)	Измерение уровня умственного развития, определение общественно-гуманитарного, естественно-научного, физико-математического мышления	уч-ся 6-8 кл.
	Тест творческого мышления (П. Торранс)	Оценка вербальной и образной креативности по параметрам: беглости, гибкости, оригинальности и разработанности	6- 17 лет
	Тест вербальной креативности (RAT) (Тест отдаленных ассоциаций) (С. Медник, адаптация А.Н. Воронина)	Изучение вербальной креативности	с 12 лет
	Подростковый интеллектуальный тест ПИТ СПЧ (Н.А. Курганский, И.М. Дашков, Л.К. Федорова)	Тест предназначен для исследования уровня и структуры интеллектуальных функций	9 до 13 лет
	Универсальный интеллектуальный тест (УИТ СПЧ) (И.М. Дашков, Н.А. Курганский, Л.К. Федорова)	Тест предназначен для исследования уровня и структуры интеллектуальных функций старших подростков и взрослых людей	с 13 лет
Са МО	Методика Дембо – С.Я.Рубинштейна	Измерение уровня самооценки и уровня притязаний в области здоровья,	с 13 лет

	(в модификации А.М. Прихожан)	способностей, характера, авторитета у сверстников, практических умений, внешности, уверенности в себе	
	Методика «Диагностика уровня самооценки личности» (Г.Н. Казанцева)	Диагностика уровня самооценки личности	с 11 лет
	Методика исследования самоотношения (В. Столин – С. Пантлеев)	Выявление компонентов самоотношения: самоуважения, аутосимпатия, ожидаемое положительное отношение от других, самоинтерес, самоуверенность, самопринятие, саморуководство, самообвинение, самоинтерес, самопонимание.	с 14 лет
	Методика исследования самоотношения (С.Р. Пантлеев)	Исследование самоотношения личности: открытость, самоуверенность, саморуководство, зеркальное «Я», самооценку, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение	с 14 лет
	Проективная методика «20 утверждений» (М. Кун, Т. Мак-Партленд)	Выявление личностной самоидентичности	с 10 лет
	Методика «Оценка уровня притязаний» (Ф. Хоппе)	Определение уровня притязаний	с 14 лет
	Методика С.А. Будасси	Определение самооценки и уровня притязаний личности с помощью процедуры ранжирования	с 10 лет
	Методика «Уровень притязаний» (К. Шварцландер)	Измерение уровня притязаний личности	с 14 лет
Диагностика межличностн	Методика диагностики межличностных отношений (Т. Лири)	Исследование межличностных отношений и свойства личности, влияющие на взаимодействие с другими людьми: авторитарность, эгоистичность, агрессивность, подозрительность, подчиняемость, зависимость, дружелюбие,	с 14 лет

		альтруистичность	
	Социометрия (Дж. Морено)	Изучение межличностных отношений в классе, а также положения (статуса) каждого члена группы в системе этих отношений	
	Методика «Оценка отношений подростка с классом» (Н.Бордовская, А. Реан)	Выявление типа восприятия индивидом группы: «группа-помеха», «группа-средство», «группа-ценность», роль группы в индивидуальной деятельности подростка	с 11 лет
	Опросник личностной социализации (М.А. Панфилова)	Исследование эмоционального состояния и личностной социализации подростков	с 12 лет
	Методика «Незаконченные предложения» (Д. Сакс, Леви) (Модификация В. Михала)	Диагностика системы отношения к себе, к семье, друзьям, представителям своего и противоположного пола, к сексуальным отношениям, к вышестоящим по служебному положению и подчиненным, к будущему, прошлому и пр.	с 10 лет
	Методика определения коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) (В.В. Синявский, Б.А. Федоршина)	Оценка коммуникативных и организаторских склонностей	с 14 лет
Детско-родительские отношения	Методика «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП) (П. Трояновская)	Выявление полной и дифференцированной картины детско-родительских отношений глазами подростков	14-16 лет
	Методика «Подростки о родителях» (Е.С. Шеффер, адаптация З. Матвейчика)	Изучение степени выраженности в семейном воспитании: строгости, самостоятельности, доминантности, отношения к школе, жесткости методов воспитания, характера взаимоотношения в семье, взаимопомощи, общности интересов	13-18 лет

Методика «Взаимодействие родитель-ребенок» (ВРР) (И.М. Марковская)	Диагностика особенностей взаимодействия родителей и детей	подростки и их родители
Опросник «Подростки о родителях» (ПОР) (Л.И. Вассерман, И.А. Горьковая, Е.Е. Ромицина)	Исследование установок, поведения и методов воспитания родителей так, как видят их дети в подростковом возрасте. Позволяет описать отношения с родителем по наиболее общим проявлениям: доброжелательность, враждебность, автономия, директивность и непоследовательность родителя	13-18 лет

Вопросы и задания для самопроверки и семинарских занятий

1). Составить аннотацию учебных пособий:

1.1. «Мониторинг и диагностика. Психологическое сопровождение развития и взросления школьников 1-11 классов» Методическое пособие, Иркутск 2007

1.2. Боровкова Т. И., Морев И. А. Мониторинг развития системы образования. Часть 2. Практические аспекты: Учебное пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 134

2). Планирование диагностической деятельности педагога-психолога на различных ступенях общего образования.

План диагностической работы

п / п	Мероприятие	Участники процесса образовательного	Срок проведения	Взаимодействие	Предполагаемый результат, выход
1	2	3	4	5	6
Психологическая диагностика					
1					
2					
N	Изучение особенностей	Учащиеся 1-х, 5-х, 10-х	ноябрь	Педагог-психолог,	-ППК, - групповые и

ей адаптации учащихся 1-х, 5-х, 10-х классов и вновь прибывши х школьников	классов, вновь прибывшие школьники		классные руководители, Заместитель директора по УР	индивидуальные консультации для учащихся, родителей, педагогов; - групповые протоколы в районный психологический центр; -организация коррекционно- развивающей деятельности

3). Составить таблицу «Диагностическая деятельность психолога образования».

4). Решить кейс-задачи. Примерные варианты кейс-задач:

Ситуация. Десятилетнего Костю воспитывает одна мама. Между сыном и матерью до недавнего времени было полное взаимопонимание. С первого класса учился только на «5». Учительница говорила, что он способный ребенок. Но примерно полгода назад начались из школы звонки и записки о плохом поведении. На вопросы о причинах происходящего ребенок не отвечает. Из отзывчивого и доброго мальчика он превратился в замкнутого и нервного. В школу идет с большой неохотой, просит маму: «Можно мне остаться дома, я не хочу в школу».

Запрос матери: «Пожалуйста, помогите разобраться, что происходит с мальчиком?».

Спланируйте деятельность психолога:

- 1.определить запрос и проблему (поведенческие, личностные, эмоциональные; деятельность (учеба), взаимоотношения);
- 2.сформулировать гипотезы о возможных причинах явления;
- 3.определить сферы, необходимые для диагностического обследования;
- 4.подобрать соответствующие этим сферам и возрасту ребенка 3–5 методик (название и автор теста, суть процедуры);
- 5.обосновать цель каждой методики;

б. дать прогноз психодиагностической деятельности по составленной схеме.

Ситуация. В консультацию обратилась мать мальчика 8 лет с жалобой на агрессивность. Мальчик не дает никому проходу в школе, очень вспыльчив, все конфликты пытается разрешить силой. Бывает очень жестоким, часто старается исподтишка навредить противнику. Ребята в классе его не любят, но есть два одноклассника, с которыми он общается и играет во дворе. Учитель потребовал от матери, чтобы «она сходила к психологу и принесла справку, что ребенок здоров». Единственный ребенок в полной семье, оба родителя работают, за мальчиком иногда присматривает старая прабабушка. Запрос матери: как изменить поведение сына? Не придираются ли учителя в школе — как можно повлиять на них?

Ваши гипотезы о возможных причинах агрессивного поведения мальчика? Предложите программу психологического обследования, выделив основные направления коррекционной работы.

Заключение

1. В рамках концепции психолого-педагогического сопровождения выделяет три основных диагностических схемы в диагностике школьного развития: диагностический минимум, первичная дифференциация формы и патологии умственного развития и углубленное психодиагностическое обследование. Каждая схема направлена на решение своих задач сопровождения, обладает своей «разрешающей» способностью. Вместе с тем они органично взаимосвязаны друг с другом и в реальной школьной практике применяются в определенной системе, последовательности.

2. В число необходимых к реализации диагностических мероприятий, в рамках системы диагностического минимума педагога-психолога, следует отнести психодиагностику готовности к обучению и адаптации ребенка в условиях образовательного учреждения на новой ступени образования (ДОУ, НОО, ООО и СОО). Один минимум в каждой паре направлен на определение готовности к переходу к обучению в новых условиях, второй — на выявление особенностей процесса адаптации и возникающих трудностей. В границах обозначенной идеи система диагностического минимума, через которую проходит каждый школьник в период обучения в условиях общего образования, может быть представлена в следующем виде:

- обследование детей раннего возраста на этапе приема в дошкольное учреждение (3 года). Ориентировано на: 1) изучение психофизиологической готовности ребенка к условиям ДОУ; 2) изучение психологической адаптации ребенка к условиям ДОУ;

- обследование детей младшего и среднего дошкольного возраста. Ориентировано на изучение динамики развития ребенка;

- обследование старших дошкольников на этапе приема в школу: Ориентировано на изучение психологической готовности к обучению в школе;

- обследование первоклассников. Ориентировано на изучение психологической адаптации к школе;
- обследование учащихся 4-х классов на этапе окончания начальной школы. Ориентировано на изучение психологической готовности к обучению в среднем звене;
- обследование учащихся 5-х классов. Ориентировано на изучение психологической адаптации в среднем звене;
- обследование учащихся 7-8-х классов. Ориентировано на психологическое изучение подростков в период острого возрастного кризиса;
- обследование учащихся 10-х классов. Ориентировано на изучение психологической адаптации в старшем звене;
- обследование учащихся 9-10(11)-х классов. Ориентировано на изучение профессиональной самоопределения старшеклассников
- обследование учащихся 9 - 11-х классов. Ориентировано на изучение психологической готовности к сдаче итоговой аттестации.

Основными способами получения педагогом-психологом диагностической на этапе реализации диагностического минимума являются:

- экспертные опросы педагогов и родителей;
- структурированное наблюдение школьников в процессе обследования;
- психологическое обследование самих детей;
- анализ педагогической документации и материалов предыдущих обследований.

3. Процедура диагностико-коррекционной деятельности практического психолога сложна, объемна, ответственна и предполагает определенную последовательность (И.В.Дубровина):

- а) изучение практического запроса (обращения, которое поступает к психологу от педагогов, родителей или самих детей).
- б) формулировка психологической проблемы, посредством преобразования поступившего запроса;

в) выдвижение гипотез о причинах наблюдаемых явлений, причинах нарушений в обучении, воспитании, развитии ребенка, о его потенциальных возможностях, о направленности его интересов;

г) выбор метода исследования;

д) использование метода, в соответствии с требованиями, зафиксированными в методическом руководстве, разработанном автором используемой психодиагностической методики;

е) формулировка психологического диагноза, формулировка заключения об основных характеристиках изучавшихся компонентов психического развития или формирования личности ребенка, перевод диагноза на язык адресата (учителей, родителей, ученика);

ж) разработка рекомендаций, программы психокоррекционной или развивающей работы с учащимися, составление долговременного (или иного) плана развития способностей или других психологических образований;

з) осуществление коррекционной программы, контроль за ее выполнением.

4. По результатам психодиагностического обследования оформляется следующая документация:

- аналитическая справка (общий отчет, включающий цели и задачи проводимых мероприятий, проделанную работу, полученные результаты); весь текст справки строится вокруг конечного решения и его краткого обоснования.

- заключение (форма отчета, призванная вынести решение эксперта по тому или иному вопросу, например, определение психологической готовности к обучению, приём на работу, изучение причин суицидального поведения и т.д.);

- психологический портрет (индивидуальный или групповой, включает более или менее глубокое описание особенностей личности или группы, изложение которого в меньшей степени, чем справка и заключение зависит от поставленных задач).

- психодиагностическое заключение (заключение по результатам психодиагностического обследования) представляет собой проблемно ориентированный и логически обоснованный вывод (или выводы) об индивидуально-психологических особенностях обследуемого. Основное содержание — это интерпретация и выводы, в отдельных случаях могут прилагаться протоколы обследования.

Авторы надеются, что представленный в пособии учебный материал будет интересен для педагогов-психологов и студентов психологических факультетов очной и заочной форм обучения, слушателей факультетов переподготовки в области практической психологии образования и окажет помощь в профессиональной деятельности психологов образования.

Словарь терминов

Адаптация – приспособление субъекта к условиям новой социальной среды, один из социально-психологических механизмов социализации личности.

возможностей.

Валидность — обоснованность методики. В. — одна из основных психометрических характеристик психодиагностической методики. В. указывает на степень соответствия получаемой информации диагностируемому психическому свойству. В широком смысле В. включает сведения о поведении и психических явлениях, которые находятся в причинной зависимости от диагностируемого свойства (*А.Г. Шмелев*).

Ведущая деятельность — деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на данной ступени развития его личности. Внутри **В. д.** происходит подготовка, возникновение и дифференциация других видов деятельности. Значение В. д. для психического развития зависит, прежде всего, от ее содержания, от того, какие стороны действительности человек открывает для себя и усваивает в процессе ее выполнения. Современные данные об особенностях развития психики человека в онтогенезе позволяют выделить следующие виды **В. д.**: 1) непосредственное общение младенца со взрослыми; 2) предметно-манипулятивная деятельность, характерная для раннего детства; в процессе ее выполнения ребенок усваивает исторически сложившиеся способы действий с определенными предметами; 3) сюжетно-ролевая игра, характерная для дошкольного возраста; 4) учебная деятельность школьников; 5) профессионально-учебная деятельность, характерная для периода юности; в ходе ее происходит подготовка к будущей профессии. В. д. не возникает сразу

в развитой форме, а проходит определенный путь становления. Ее формирование происходит под руководством взрослых в процессе обучения и воспитания. Возникновение в каждом периоде психического развития новой **В. д.** не означает отмены той, которая была ведущей на предшествующем этапе. Тот или иной период психического развития характеризуется своеобразной системой различных видов деятельности, но в этой сложной системе **В. д.** занимает особое место, определяя возникновение основных изменений в психическом развитии на каждом отдельном этапе.

Внутренний план действий – это возможность спланировать и продумать свои действия про себя до начала их фактического выполнения.

Возраст – ограниченная во времени ступень психического развития индивида и его развития как личности, характеризуемая совокупностью закономерных физиологических и психологических изменений, не связанных с различием индивидуальных особенностей (*Д.И.Фельдштейн*).

Возрастные нормы — частные варианты психодиагностических норм, собранные для детей разного возраста (*А.Г.Шмелев*).

Воспитание – специально организованная деятельность, направленная на создание условий для развития и формирование социальности ребенка.

Дети с отклонениями в психическом развитии. Отклонения в психическом развитии ребенка могут быть вызваны сенсорными нарушениями (глухота, тугоухость, слепота, слабовидение), поражениями центральной нервной системы (умственная отсталость, задержка психического развития, двигательные нарушения, тяжелые нарушения речи). Отклонения в развитии могут также выступать в различных сочетаниях.

Отклонения в психическом развитии возникают с момента рождения ребенка, если поражение является внутриутробным, или с момента возникновения дефекта, если поражение является постнатальным. Первичное нарушение — снижение слуха, зрения, интеллекта и др. — влечет за собой вторичные отклонения в развитии и отклонения третьего порядка (*Л. С. Выготский*). При разной первичной причине многие вторичные отклонения в младенческом, раннем и дошкольном

возрасте имеют сходные проявления. Вторичные отклонения носят, как правило, системный характер, меняют всю структуру психического развития ребенка.

При любом характере первичного нарушения наблюдаются отставание в сроках формирования психических функций и процессов и замедленный темп их развития, а также качественные отклонения в развитии. Не формируется своевременно ни один вид детской деятельности — предметная, игровая, продуктивная. Существенные отклонения наблюдаются в развитии всех познавательных процессов — восприятия, наглядного и словесно-логического мышления. Нарушается развитие процесса общения; дети плохо овладевают средствами усвоения общественного опыта (понимание речи, содержательное подражание, действие по образцу и по словесной инструкции). Дефекты речевого развития наблюдаются у всех аномальных детей. Речь может отсутствовать совсем (при глухоте, тяжелой тугоухости, *алалии*, умственной отсталости, детском церебральном параличе), может развиваться с опозданием, иметь существенные дефекты (аграмматизмы, нарушения произношения, бедность лексики и семантики). В ряде случаев формально развитая речь может быть бессодержательной, «пустой». Вместе с тем развитие аномального ребенка имеет те же тенденции, подчиняется тем же закономерностям, что и развитие нормального ребенка. Это является основанием для оптимистического подхода к возможностям воспитания и обучения детей с отклонениями в психическом развитии. Но для того, чтобы имеющиеся у них тенденции развития были реализованы, требуется специальное педагогическое воздействие, имеющее коррекционную направленность и учитывающее специфику данного дефекта. Педагогическое воздействие направлено в первую очередь на преодоление и предупреждение *вторичных дефектов*. Последние, в отличие от первичных нарушений, имеющих органический характер и требующих медицинской коррекции, поддаются педагогической коррекции. С помощью педагогических средств может быть также достигнута значительная компенсация — восстановление или замещение — нарушенной функции. Успешность предупреждения, коррекции и компенсации отклонения в

психическом развитии непосредственно зависит от сроков начала, содержания и методов коррекционной работы. Отсюда чрезвычайно важное значение имеют раннее обнаружение отклонений в развитии и правильная диагностика первичного дефекта.

Диагноз психологический (греч. διαγνωσις — распознавание) как конечный результат деятельности психолога, направленный на выяснение сущности индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, определяемых задачами психодиагностического обследования (*Л.Ф. Бурлачук*).

Диагностическая категория — это широкий класс объектов диагностики (в психодиагностике — класс людей), которым выносятся единый диагноз — диагностическое заключение. В медицине — это заключение о наличии определенного заболевания. В психодиагностике — это заключение об уровне умственного развития, личностной зрелости, психологической адаптированности и т. п. (*А.Г. Шмелев*).

Диагностический минимум — основная психодиагностическая схема в рамках реализуемой психологом образования модели психологического-педагогического сопровождения, представляет собой комплексное психолого-педагогическое обследование всех школьников определенной параллели. В представлении М.Р. Битяновой, диагностический минимум представляет собой лонгитюдное обследование — длительное повторяющееся обследование одних и тех же детей на протяжении нескольких лет. Автор отмечает, диагностический минимум представляя собой диагностические мероприятия, реализуемые в режиме группового исследования, позволяют отслеживать динамику развития и состояния школьника по определённым критериям социально-психологических статуса на протяжении всего периода школьного обучения, существенно влияющих на эффективность их обучения и развития.

Диагностические признаки — это определенные внешне выраженные признаки объекта диагностики, которые оказываются информативными для отнесения объекта к определенной диагностической категории (А.Г.Шмелев).

Диагностические факторы — это не наблюдаемые непосредственно, глубинные обобщенные признаки, по которым различаются между собой диагностические категории (А.Г.Шмелев).

Диагностическое обследование — конкретная программа действий с определенным объектом, направленная на регистрацию или оценку диагностических признаков и постановку диагноза данному объекту. «Обследование» следует отличать от «исследования»: последнее направлено на получение обобщенного знания (проверку теоретических гипотез), тогда как обследование — на получение конкретных знаний о конкретном объекте (А.Г.Шмелев).

Диагностограмма — схема соответствия диагностических факторов и диагностических категорий, включающая в ряде случаев ссылку на методические приемы получения информации о факторах, а в наиболее формализованных случаях — развернутый алгоритм диагностического поиска, совмещенный с моделью принятия решения о методах психологического и непсихологического (административного, педагогического) вмешательства. В одном из простейших случаев функцию диагностограммы выполняет в психологии

Дизонтогенез психический - нарушение психического развития в детском и подростковом возрасте в результате расстройства созревания структур и функций головного мозга (В.В. Ковалев).

Дошкольный возраст — этап психического развития, в отечественной периодизации занимающий место между ранним и младшим школьным возрастом — от 3 до 6 — 7 лет. В *Д. в.* выделяют три периода: *младший Д. в.* (3 -4 года), *средний Д. в.* (4 — 5 лет) и *старший Д. в.* (5 — 7 лет). *Д. в.* имеет исключительно важное значение для развития психики и личности ребенка. Его

называют возрастом игры, поскольку именно игра является ведущей деятельностью дошкольного возраста.

Здоровье соматическое (биологическое, физическое) – отсутствие хронических заболеваний, физических дефектов, функциональных нарушений, ограничивающих социальную дееспособность человека. Критерии: а) соответствие процесса роста и развития биологическим законам и социальным потребностям; б) достигнутый уровень физической работоспособности, отражающий функциональные возможности организма; в) наличие заболеваний и физических дефектов; г) степень резистентности (сопротивляемости) организма.

Здоровье психическое (mental health) – состояние психики, обеспечивающее гармоничное, успешное, устойчивое, гибкое функционирование в трудных ситуациях (выбор операциональных характеристик полноценного психического функционирования человека зависит от общего представления о личности и механизмах ее развития, принятых в той или иной психологической школе).

Значимый взрослый — это родной и/или близкий человек, оказывающий существенное, определяющее влияние на условия развития и образ жизни ребенка: родитель, опекун, учитель, наставник. В основе классификации понятия «значимый взрослый» — две существенные характеристики конкретного взрослого человека, которые наиболее полно отражают его статус в жизненном мире ребенка. Это — показатели *кровного родства* («родной — чужой») и *духовной близости* («близкий — чуждый»). Критерием первой характеристики является принадлежность к единой родовой ветви. Для ребенка это материнская и отцовская родовые ветви. Основа и главный критерий подлинной близости двух людей — устойчивая духовная связь.

Игра — один из видов активности человека и животных. Игра появляется на определенной ступени эволюции животного мира как форма жизнедеятельности молодых животных. Детская игра — исторически развивающийся вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми

действий взрослых и отношений между ними в особой условной форме. Игра (по определению *А. Н. Леонтьева*) является ведущей деятельностью ребенка-дошкольника, т. е. такой деятельностью, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой ступени его развития.

Индивидуализация — самоосуществление, основанное на умении индивида различать, чем он кажется себе и другим (*К. Юнг*).

Индивидуализация человека — процесс развития особенностей личности, формирования индивидуальности; процесс, когда все, что присуще конкретному человеку, приобретает самобытность, получает своеобразие и уникальность.

Индивидуализация обучения — организация образовательного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями детей, что позволяет создавать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ребенка.

Индивидуальность Понятие «индивидуальность» (в парадигме антропологической психологии) указывает на совокупность качеств, отличающих одного человека от другого, а также на само качество человеческого бытия. Развитие человека в образовании, будучи источником индивидуального содержания субъективной реальности, приводит к формированию его индивидуально-типологических особенностей, саморазвитие индивидуальности как уникальности и автономности человеческого бытия — к становлению самобытности. Понятие «индивидуальность» в значении «совокупность особенностей» и «самобытность» воплощает разный взгляд на природу человека. Близостью этих значений фиксируется общность предмета анализа, в качестве которого выступает человек как отдельное и единичное. Их разведением накладывается ограничение на отождествление сравнительных признаков (признаков сходства и различия между людьми) и признаков сущностных (определяющих бытие и развитие конкретного человека). Понятие

«индивидуальность» в значении «совокупность индивидуально-типологических особенностей» реализует подход, в рамках которого человек оценивается как способный/неспособный к деятельности. Оценка и производная от нее самооценка человека выступает показателем признания его в качестве полноценного члена общества. Это формирует потребность человека в положительной оценке, которая вынуждает его осваивать общественные нормы отношений и регулировать свое поведение в соответствии с ними. Понятие «индивидуальность» в значении «уникальность» отражает подход к человеку, в русле которого человеческое «я» представляет высшую ценность, (жизнь есть не объект оценки, а основание для нее). Бытие и сознание «Я» утверждают факт человеческого бытия человеческого индивида. С образованием «Я» субъективная реальность обретает индивидуальное содержание, источником которого служат не взаимоотношения между людьми, а осуществленный в акте факт Я-бытия. Нравственный выбор как акт бытия определяет и изменяет содержание субъективной реальности. Сознание себя как создателя реальности, рождая чувство ответственности, превращает развитие в саморазвитие.

Инновационное образование — модель образования, ориентированная на максимальное развитие творческих способностей и создание сильной мотивации к саморазвитию индивида на основе добровольно избранной «образовательной траектории» (сферы, направления, уровня, последовательности образования, типа и вида учебного заведения) и области профессиональной деятельности. **И.о.** — термин, введенный теоретиками Римского клуба в 1978 г. и обозначающий такой тип образования, который подготовит человека к жизни в динамичных, быстро меняющихся условиях. Настоятельная необходимость **И.о.** вызвана сменой парадигмы общественного развития, переходом к информационному обществу и, как следствие, новыми, более высокими требованиями к интеллектуальным параметрам работника. Возможность трансформации мира, реализация себя в динамичных условиях современной культуры открывает именно инновационное образование, под которым понимается не только современные формы образования, но и организационное обеспечение различных возможностей

открытого и непрерывного самообразования. Инновационное образование развивается на базе широкой социальной поддержки жизненного поведения и мировоззрения человеческой личности, основанного на «человеческой инициативе». Воспитание, развитие сознания человека должно быть «превосходящим» вместо нынешнего «запаздывающего», которое лишь адаптирует его к уже сложившимся ситуациям.

Компетенции — совокупность требований к взаимосвязанным качествам личности (знаниям, умениям, навыкам деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности.

Компетентность (в отличие от компетенции) — интегративная характеристика, которая отражает реальное овладение универсальными умениями, приобретение соответствующего опыта и развитие необходимых для данной деятельности способностей, обеспечивающих успешное творческое решение различных проблем и задач (например, способность результативно и успешно действовать в нестандартных ситуациях). Компетентность отличается от узко предметного умения тем, что проявляется при решении новых задач; она включает умение применять свои знания в ситуациях, отличных от учебных.

Компьютерная психодиагностика - это направление исследований, связанное с использованием средств вычислительной техники при проведении обследования или (и) анализе его результатов, а также разработкой и применением компьютерных тестов (*Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов*).

Конфиденциальность — обязательство неразглашения информации, полученной от испытуемого (в общем случае, от делового партнера, от участника переговоров, собеседника), или в общем случае ограничение ее распространения кругом лиц, о котором испытуемый был заранее извещен.

Методика — конкретная, частная процедура, или система действий, предназначенная для получения информации о конкретном психическом свойстве (предмет обследования) у конкретного контингента испытуемых

(объект обследования) в определенном классе ситуаций (условия обследования) для решения определенных задач (цель обследования) *(А.Г. Шмелев)*.

Норма тестовая – количественные и (или) качественные критерии оценки результатов теста, позволяющие определить уровень достижений или степень выраженности психологических свойств, которые являются объектом измерения. Позволяют установить относительное место каждого конкретного результата *(Л.Ф. Бурлачук)*.

Педагогическое сопровождение — тип педагогической деятельности, который состоит в превентивном научении ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, а также в перманентной готовности взрослого адекватно отреагировать на ситуации эмоционального дискомфорта растущего человека.

Произвольность - особое качество психических процессов, позволяющее управлять своим поведением, осознавать цель своей деятельности, преднамеренно искать и находить средства ее достижения, преодолевая трудности и препятствия.

Психическое развитие – становление специфически человеческих высших психических функций в процессе жизнедеятельности ребенка, переход из одного состояния в качественно иное.

Психодиагностическое заключение (заключение по результатам психодиагностического обследования) представляет собой проблемно ориентированный и логически обоснованный вывод (или выводы) об индивидуально-психологических особенностях обследуемого. Основное содержание — это интерпретация и выводы, в отдельных случаях могут прилагаться протоколы обследования.

Психодиагностическое исследование представляет собой научное изучение психических явлений с помощью психодиагностических методов и реализуется психологом-исследователем. Обычно на его основе проверяются гипотезы о зависимостях между различными психологическими

характеристиками у достаточного количества испытуемых с использованием специальных математических процедур.

Психодиагностическое обследование представляет собой деятельность психолога, конечным результатом которой является психологический диагноз, конкретная программа действий психолога с определенным объектом, направленная на регистрацию или оценки диагностируемых свойств и постановку психологического диагноза данному объекту (*Л.Ф. Бурлачук*).

Психологическая диагностика - психологическая дисциплина, разрабатывающая методы выявления и изучения индивидуально-психологических и индивидуально-психофизических особенностей человека. Психодиагностика включает в себя также и область психологической практики, работу психолога по выявлению разнообразных качеств, психических и психофизиологических особенностей, черт личности (*К.М. Гуревич*).

Психологический мониторинг это многоуровневая, иерархическая система организации, сбора, хранения обработки и распространения информации об обследуемой системе или отдельных её элементах, ориентированная на информационное обеспечение управления, которая позволяет судить о состоянии объекта мониторинга в любой момент и может обеспечить прогноз его развития (*С.В. Алехина*).

Психологическая экспертиза - это комплексное психологическое обследование человека, в котором решающую роль играет заключение психолога-эксперта, отвечающего на определенный ясно сформулированный практический вопрос. Психологическая экспертиза в работе психолога образовательного учреждения (*М.Р. Битянова*) – это деятельность по установлению соответствия между, а) социально-педагогическими условиями или требованиями к деятельности и поведению учащихся, их образовательным результатам и, б) их возрастными, социально-психологическими, индивидуальными и прочими возможностями и задачами развития.

Психологическое сопровождение. Впервые словосочетание «психологическое сопровождение ребенка в образовательной среде» прозвучало

в изданиях «питерской» школы фактической психологии и первоначально сочеталось со словом «развитие» (сопровождение развития, сопровождать — значит следовать вместе, рядом, одной дорогой). Главная цель сопровождения — создать такие социально-педагогические условия, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своего развития и жизни: деятельности, общения и собственного внутреннего мира.

Психолого-педагогическое сопровождение – создание условий для успешного развития и обучения каждого ребенка через систему мероприятий, проводимых с целью оказания помощи ребенку в ситуациях выбора альтернатив, формирования ответственности за свой выбор и готовности к социальному самоопределению на различных стадиях развития.

Психолого-педагогический статус ребенка - совокупность психологических характеристик важнейших видов деятельности, поведения и внутреннего психологического состояния, оказывающих существенное влияние на успешность его обучения и развития в школьной среде.

Родительство — социально-психологический феномен, представляющий собой эмоционально и оценочно окрашенную совокупность знаний, представлений и убеждений относительно себя как родителя, реализуемую во всех проявлениях поведенческой составляющей родительства. Как наиндивидуальное целое, родительство неотъемлемо включает обоих супругов, решивших дать начало новой жизни, и самого ребенка (*Р.В. Овчарова*).

Ситуация клиента — психодиагностическая ситуация, возникающая в тех случаях, когда испытуемый сам выступает инициатором обследования и является главным адресатом психодиагностической информации.

Ситуация экспертизы — психодиагностическая ситуация, возникающая в тех случаях, когда испытуемый подвергается обследованию в принудительном порядке и не является главным адресатом психодиагностической информации, хотя по результатам обследования другими людьми могут быть приняты решения, жизненно важные для испытуемого.

Скрининг (отсевание) – диагностическая процедура (в том числе и психодиагностическая) предварительного, ориентировочного отбора испытуемых по критерию принадлежности к той или иной диагностируемой группе (*Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.*).

Социальная дезадаптация - нарушение у школьника способности к активному приспособлению к условиям социальной среды, в которую он попадает (в частности, в школьную среду) (*М.Р. Битянова*).

Чувство взрослости (центральное новообразование подросткового возраста) — это особая форма подросткового самосознания, субъективное представление о себе как о человеке, скорее принадлежащем к миру взрослых.

Школьная дезадаптация — это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений учебы и поведения, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии (*Р.В. Овчарова*).

Список литературы

1. Абрамова, Г.С., Юдчиц, Ю.А. Психология в медицине: Учеб. пособие [Текст] / Г.С.Абрамова, Ю.А. Юдчиц, – М.: ЛПА «Кафедра-М», 1998. – 272 с.
2. Адаптация к школе. Диагностика, предупреждение и преодоление дезадаптации: методическое пособие/ Автор-составитель: Г.Д.Воднева. – Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2006. – 46 с.
3. Александровская, Э.М. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла [Текст] / Э.М. Александровская, И.Я. Гильяшева. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла. – М., 1995.
4. Алехина, С.В. Психологический мониторинг – инструмент развития образования. Пособие для студентов психологического факультета[Текст] / С.В. Алехина, Психологический мониторинг – инструмент развития образования. Пособие для студентов психологического факультета. – М.: МГППУ, 2007.
5. Алехина, С.В., Битянова, М.Р. Мониторинг как вид профессиональной деятельности педагога-психолога/ С.В. Алехина, М.Р.Битянова// Вестник практической психологии образования. -№4 - октябрь-декабрь 2009. – С.66-73.
6. Ананьев, Б. Г. Комплексное изучение человека и психологическая диагностика // Вопр. психологии. 1968, № 6.6. С. 27

7. Анастаси, А. Дифференциальная психология [Текст] / А. Анастаси. – М., 2001.
8. Анастаси, А., Урбина, С. Психологическое тестирование. - СПб.: Питер, 2001.
9. Ануфриев, А.Ф. Психологический диагноз Педагогика и психология Выпуск № 3 / 2010 Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/nauchnye-osnovy-psihodiagnostiki-dva-podhoda#ixzz3j5LShpOk>
10. Ануфриев, А.Ф. Психологические вопросы изучения профессиональной деятельности наладчика // Психолого-педагогические проблемы профессионального обучения. М., 1979. – С. 184-207.
11. Ануфриев, А.Ф. Психологический диагноз: система основных понятий [Текст] / А.Ф. Ануфриев. – М., 2006.
12. Барлас, Т.В. Психодиагностика в практической психологии: проблемы и перспективы (полемиические заметки) <http://psyjournal.ru/>
13. Башкирева, Т. В. Общие критерии психического, психологического и социального здоровья // Мир психологии. 2007. № 2 (50). –С. 140-151.
14. Безруких, М.М. Ребёнок идёт в школу / М.М. Безруких, С.П.Ефимова. – М., 2000.
15. Безруких, М.М. Трудности адаптации первоклассников к школе /М.М. Безруких //Управление начальной школой. -2011- №8. -С.24-31
16. Безруких, М.М. Трудности обучения в школе: комплексный подход. // Электронный ресурс / <http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200600304>
17. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека – Л.: Наука, 1988
18. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Генезис, 2000. – 298 с. – (Практическая психология в образовании).
19. Битянова, М.Р., Азарова Т.В., Афанасьева Е.И., Васильева Н.Л. Работа психолога в начальной школе. – М: Изд-во “Совершенство”, 1998.

20. Бодалев, А.А. Столин В.В. Аванесов В.С. Общая психодиагностика СПб.: Изд-во «Речь», 2006 -440 с.
21. Большой психологический словарь [Текст]/ сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. - 600с.
22. Борисова, Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект : дис. ... д-ра пси-хол. наук. М., 1995.
23. Борисова, Е.М. Современные тенденции развития психодиагностики // Психологическая наука и образование. 1997. № 2.
24. Боровкова, Т.И., Морев И. А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: Учебное пособие. — Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. — 150 с.
25. Братусь, Б. С. Аномалии личности. — М.: Мысль, 1988. — 301 с.
26. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2006. — 351 с: ил. — (Серия «Учебник нового века»).
27. Бурлачук, Л.Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике — СПб.: Питер Ком, 2008. — 528 с.: (Серия «Мастера психологии»).
28. Варламова, А.Я. Школьная адаптации. ВГПУ, Институт проблем личностно ориентированного образования. — 2-е изд., перераб. и доп. — Волгоград: Изд-во ВолГУ., 2005 — 204 с.
29. Венгер, А.Л. Психологическое консультирование и диагностика [Текст]: практическое руководство / А.Л. Венгер. – М., 2001. – Ч. 2.
30. Венгер, А.Л. Психологическое обследование младших школьников: практическое пособие / А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 159 с. – (Библиотека школьного психолога)
31. Венгер, Л.А., Агаева Е.Л. Психолог в детском саду. Руководство для работы психолога в детском саду// Дошкольное образование, 2003г., № 5, Режим доступа: <http://dob.1september.ru/article.php?id=200300606>
32. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Бурменская

- Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. и др. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. -480с.
- 33.Войтко, В.И., Гильбух, Ю.З. О некоторых основных понятиях психодиагностики // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 16-31.
- 34.Всемирная организация здравоохранения. Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения. 2006.
http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_ru.pdf
- 35.Выготский, Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства. Собр. соч. в 6 т. Т. 5. М., 1983. С. 257-321.
- 36.Гильбух, Ю. З. Актуальные проблемы профессиональной психодиагностики. Киев, 1977.46. –С. 3
37. Гильбух, Ю. З. Психодиагностика в школе. М.; Знание, 1989. № 4.52. –С. 9
38. Глуханюк, Н. С., Щипанова Д. Е. Психодиагностика. Учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. - Academia. -2013. – 240с
- 39.Глуханюк, Н.С. Практикум по психодиагностике [Текст] / Н.С. Глуханюк. – М., 2005.
- 40.Громов, М. Ю., Смирнов, Н. К. Технологии психологического сопровождения учебной группы. М., 2009. –125 с.
- 41.Гусев, А.Н. «1С: Школьная Психодиагностика». Руководство по использованию психодиагностических методик психологами образовательных учреждений, 2008. –259с.
- 42.Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе [Текст] / Н.И. Гуткина. – М., 1993.
43. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология: Учеб. пособие для высш. учеб, заведений / Под ред. В.Е. Ключко. Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. - 264 с.: ил.
- 44.Двинин, А.П., Романченко И.А. Современная психодиагностика: учебно-практическое руководство / А. П. Двинин, И. А. Романченко. — СПб.: Речь, 2012. — 283 с.

45. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника [Текст] / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – М., 1997.
46. Дружинин, В.Н. Ситуационный подход к психодиагностике способностей // Психол. журнал. 1991. Т. 12. № 2. – С. 94
47. Дубровина, И.В. Психологическая служба образования: организация и управление // Вестник практической психологии образования. 2007. № 1 (10). –С. 56-63
48. Дубровина, И.В. Современное образование и психологическое здоровье школьников // Психологическое здоровье подрастающего поколения: проблемы и пути решения: мат-лы Международной науч.-практ. конф. (г. Астрахань, 19-20 ноября 2009 г.) / сост. И.А. Еремиц-кая. Астрахань, 2009. – С. 4-6.
49. Журавлева, И. В. Здоровье подростков: социологический анализ. М., 2002. 240 с.
50. Забродин, Ю. М., Пахальян В. Э. Психодиагностика. Новейший справочник психолога. – М.: АСТ. 2010. – 421с.
51. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов [Текст]/Э.Ф. Зеер. – М.: Академический проект, 2003. –336с.
52. Истратова, О. Н. Справочник психолога начальной школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – 5-е изд. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 442с. – (Справочники).
53. Истратова, О. Н., Эксакусто Т. В. Справочник психолога средней школы / О. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. — Изд. 6-е. — Ростов н/Д: Феникс, 2010. — 510с.: ил. — (Справочник).
54. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения [Текст] / Е.А. Климов. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 512с.
55. Клиническая психология. Словарь. /Под ред. Творогова Н.Д., ПЕР СЭ, Москва, 2007
56. Кравцова, Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе [Текст] / Е.Е. Кравцова. – М., 1991.

57. Крук, В. М. Психогигиена и психотерапия. М., 1993. – С. 125.
58. Кузьмина, Е. Психодиагностика в сфере образования. Учебное пособие. - М.: ФЛИНТА.- 2014
59. Кулагин, Б.В. Основы профессиональной психодиагностики [Текст] / Б.В. Кулагин. – Л., 1984.
60. Кулагина, И.Ю., Коллюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
61. Лактионова, Е.Б. Аналитический обзор основных подходов к психологической экспертизе образовательной среды // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №68. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiticheskiy-obzor-osnovnyh-podhodov-k-psihologicheskoy-ekspertize-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 07.07.2016). Научная библиотека КиберЛенинка: <http://cyberleninka.ru/article/n/analiticheskiy-obzor-osnovnyh-podhodov-k-psihologicheskoy-ekspertize-obrazovatelnoy-sredy#ixzz4DjyXSKOB>
62. Лебедев, С.А. Философия науки: Словарь основных терминов. — М.: Академический Проект. 2004
63. Лебедева, Н.В. Психологические основы подготовки младших школьников к обучению в основной школе: Учебное пособие по спецкурсу / Псков: ПГПИ, 2004. – 136 с.
64. Леонова, Е.В. Проблема социально-психологической адаптации детей и молодежи в условиях непрерывного образования / Е.В. Леонова // Мат. V Междунар. Научно-практ. конф. «Человек – Образование – Профессия»: 6–8 июля 2009 года. – М.: ПИ РАО, МГППУ, 2009.
65. Майоров, А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
66. Маркова, А.К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте [Текст] / А.К. Маркова, А.Г. Лидерс, Е.Л. Яковлева. – Петрозаводск, 1992.

67. Марцинковская, Т.Д. Детская практическая психология: учебник. — Москва: Гардарики, - 2000. — 255 с.
68. Марцинковская, Т.Д. Диагностика психического развития детей. Пособие по практической психологии. — М.: ЛИНКА—ПРЕСС, 1997 - 176 с. илл.
69. Москвина, М.В. Теория и практика психологического здоровья педагогов всех типов образовательных учреждений: Учебное пособие / Москвина.М.В. — М.: Lennex Corp, — Подготовка макета: Издательство Нобель Пресс, 2013. — 324 с.
70. Молодцова, Т.Д. Психолого-педагогическая проблема предупреждения и преодоления подростковой дезадаптации. Ростов н/Д, 1997. —с. 143.
71. Настольная книга педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения / Н.Ю. Савельева. — 2-е изд. — Ростов-н/Д : Феникс, 2005. — 571 с.
72. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе [Текст] / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. — М., 2001.
73. Никифоров, Г. С. Здоровье как системное понятие // Психология здоровья/Под ред. Г. С. Никифорова. — СПб., 2000
74. Носс, И.Н. Введение в технологию психодиагностики. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. — 167с.
75. Носс, И. Н. Психодиагностика [Электронный ресурс]: учебник / И. Н. Носс. - М.: Юрайт,. 2011. - 439 с.
76. Овчарова, Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 448 с.
77. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования: Учебное пособие для студентов вузов и практических работников. — М: ТЦ «Сфера», 2000. — 448 с.
78. Пахальян, В.Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. Питер, 2006. —240 с.

79. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по направлению 050700 "Педагогика" / под ред.: Л.А.Регуш, А.В. Орловой. - СПб. [и др.]: Питер, 2011. - 414 с. - (Учебное пособие)
80. Посохова, С.Т. (под общ. ред.) Справочник практического психолога. Психодиагностика М.: АСТ; СПб.: Сова, 2005. - 671, с.: ил
81. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф.Рыбалко. – СПб.: Издательство «Речь», 2002. – 694с.
82. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии [Текст] / под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб., 2000.
83. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — 592 с: ил.
84. Приказ Минобразования РФ от 22 октября 1999 г. N 636 "Об утверждении положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации"
85. Применение психодиагностического инструментария педагогами-психологами в рамках сопровождения внедрения ФГОС // авторы: Клюева Т. Н., к.псх.н., Бубнова Ю. В., Ларина Т. В., Флоренко Е. Ю., Баранова О. О., Геворкян Е. С., Яхина Р. Р. / Под общей редакцией Клюевой Т. Н., к.псх.н. – Самара: Региональный социопсихологический центр, 2011. – 104 с.
86. Прихожан, А. М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. — М.: АНО «ПЭБ», 2007. — 56 с.
87. Психологические аспекты изучения современного подростка / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии: издается с 1955 года / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1983. – №1 январь-февраль 1983. – с. 33-43.
88. Психолог в дошкольном учреждении: Методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т. В. Лаврентьевой. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2004 - 144 с
89. Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К.М. Гуревича и Е.М. Борисовой. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 304 с.

90. Психологическая диагностика: Учебник для вузов / Под ред. М.К. Акимовой, К. М. Гуревича. — СПб.: Питер, 2003. — 652 с: ил. стр.13
91. Психологическая подготовка обучающихся к государственной итоговой аттестации / авт. – сост.: И.А. Боброва, О.В. Чурсинова. – Ставрополь: СКИРО ПК и ПРО, 2014. – 74 с.
92. Психологический словарь /Под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — М., 1990 — 494 с.
93. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др.; Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 320 с.
94. Психолого-педагогическая диагностика в образовании. Опыт гуманитарной экспертизы Москва 2003 Серия: Гуманитарная экспертиза /Ответственный редактор: чл.-корр. РАН, д.филос. наук, проф. Б.Г. Юдин //Редактор-составитель: канд. психол. наук Е.Г. Юдина Институт человека Российской Академии наук Московский городской психолого-педагогический университет, –167 с.
95. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / Под редакцией И. В. Дубровиной — СПб.: Питер, 2004. — 592 с: ил.
96. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А. А. Бодалева, А.А. Деркача, Л. Г. Лаптева. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. — 640 с.
97. Романова, А.Н. Психологическое сопровождение старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ // Концепт. 2012. №10. URL: [http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-starsheklassnikov-v-period-podgotovki-k-ege.](http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskoe-soprovozhdenie-starsheklassnikov-v-period-podgotovki-k-ege)]
98. Салмина, Н.Г., Филимонова, О.Г. Психологическая диагностика развития младшего школьника. - М., МГППУ, 2006. - 210 с.

99. Самоукина, Н.В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги / Н. В. Самоукина. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2003. – 225 с.
100. Сверчкова, Р.Т. Психологический анализ процесса постановки технического диагноза: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1976.
101. Семаго, М.М., Семаго, Н.Я. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: Методическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2004. — 288 с.
102. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. — СПб.: Речь, 2005. — 384 с, илл
103. Семенова, Е. М. Психологическое здоровье ребенка и педагога: пособие для педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / Е. М. Семенова, Е. П. Чеснокова; под ред. проф. Е. А. Панько. – Мозырь: Белый Ветер, 2010. – 174с.
104. Сидоркина, Т.Ю. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению: учебное пособие для студентов, обучающихся по направлению Психолого-педагогическое образование / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2013. – 92 с.
105. Сластенин, В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. -480 с.
106. Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. — 2-е изд., перераб. И доп. — Мн: Харвест, М.: АСТ, 2001. — 976 с.
107. Советова, Е.В. Оздоровительные технологии в школе // Эффективные образовательные технологии. Ростов н/Д, 2007. –285с.
108. Сокольская, М.В. Психологическое здоровье: анализ понятия // Психологическое здоровье подрастающего поколения: проблемы и пути решения: мат-лы Международной науч.-практ. конф. 2009. – С. 27-29.

109. Стемпурский, Ю.Н. Методология врачебного диагноза и прогноза. Киев, 1986.
110. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста метод, пособие: с прил. Альбома «Нагляд. материал для обследования детей. —2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 2004. — 164 с.
111. Фельдштейн, Д.И. Психологические аспекты изучения современного подростка / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии: издаётся с 1955 года / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1983. – №1 январь-февраль 1983. – С. 33-43.
112. Хилько, М. Е. Х45 Возрастная психология: краткий курс лекций / М. Е. Хилько, М. С. Ткачева. — 2-е изд. — М.: Изд-во Юрайт, – 2013. — 200 с.
113. Хусаинова, Р.М. Зависимость психологического здоровья учителя от возраста и стажа педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2006. – 24 с.
114. Хухлаева, О.В. Коррекция нарушения психологического здоровья дошкольников и младших школьников. М., 2003. – С. 12
115. Хухлаева, О.В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2006. – С. 10
116. Чибисова, М.Ю. Психологическая готовность выпускника к сдаче ЕГЭ Вестник практической психологии образования № 4(17) октябрь—декабрь 2008
117. Чупров, Л.Ф. Психологическая диагностика в работе практического психолога Вестник практической психологии образования №3(20) июль—сентябрь 2009 – С. 111-115.
118. Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). — М.: Гардарики., 2005. — 349 с.
119. Шинтарь З.Л. Введение в школьную жизнь: Учеб.-метод. пособ. Гродно: ГрГУ, 2002.

120. Широкова, Г.А. Справочник дошкольного психолога/Серия «Справочники». — Ростов н/Д: «Феникс», 2004. — 384 с
121. Шмелев, А.Г. Основы психодиагностики- Учебное пособие для студентов педвузов. — Москва, Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. — 544 с.
122. Шмелев, А.Г. Психодиагностика личностных черт. М., 2002.
123. Шувалов, А.В. Гуманитарно-антропологические основы теории психологического здоровья // Вопросы психологии. 2004. № 6. – С. 18-33
124. Шувалов, А. В. Антропологические аспекты психологии здоровья // Психологическое здоровье подрастающего поколения: проблемы и пути решения: мат-лы Международной науч.-практ. конф. (г. Астрахань, 19-20 ноября 2009 г.) / сост. И. А. Еремицкая. Астрахань, 2009. – С. 14-18.
125. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. — Вопросы психологии, 1971, № 4, – С. 6—20.
126. Якиманская, И.С. Методология и диагностика в психологическом исследовании. - Оренбург: ОГПУ. 2001. –43 с.

Приложение 1

ЭТИЧЕСКИЙ КОДЕКС ПЕДАГОГА- ПСИХОЛОГА СЛУЖБЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Данный Этический кодекс распространяется на все профессиональные виды деятельности педагога-психолога системы образования России (далее - психолог).

Главной целью Этического кодекса является установление основополагающих прав и обязанностей, вытекающих из особенностей профессиональной деятельности психолога. Кодекс должен служить психологу ориентиром при планировании и построении работы с клиентом, в том числе при разрешении проблемных и конфликтных ситуаций, возникающих в процессе профессиональной деятельности психолога. Кодекс призван оградить клиентов и общество в целом от нежелательных последствий бесконтрольного и неквалифицированного использования психологических знаний, и в то же время защитить психологов и практическую психологию от дискредитации.

Кодекс составлен в соответствии с Женевской конвенцией «О правах ребенка» и действующим Российским законодательством,

Изучение Этического кодекса входит в базовую профессиональную подготовку практического психолога образования.

Для решения возникающих этических проблем создается Комиссия по этике в составе регионального научно-методического совета службы практической психологии образования.

ОСНОВНЫЕ ЭТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА

Этические принципы призваны обеспечить:

- решение профессиональных задач в соответствии с этическими нормами;

- защиту законных прав людей, с которыми психологи вступают в профессиональное взаимодействие: обучающихся, воспитанников, студентов, педагогов, супервизоров, участников исследований и др. лиц, с которыми работает психолог;

- сохранение доверия между психологом и клиентом;

- укрепление авторитета психологической службы образования среди обучающихся, воспитанников, родителей и педагогической общественности.

Основными этическими принципами являются:

1. Принцип конфиденциальности.
2. Принцип компетентности.
3. Принцип ответственности.
4. Принцип этической и юридической правомочности.
5. Принцип квалифицированной пропаганды психологии.
6. Принцип благополучия клиента.
7. Принцип профессиональной кооперации.
8. Принцип информирования клиента о целях и результатах обследования.

Данные принципы согласуются с профессиональными стандартами, принятыми в работе психологов в международном сообществе.

1. Принцип конфиденциальности

1. Информация, полученная психологом в процессе проведения работы, не подлежит сознательному или случайному разглашению, а в ситуации необходимости передачи ее третьим лицам должна быть представлена в форме, исключающей ее использование против интересов клиентов.

2. Лица, участвующие в психологических исследованиях, тренингах и других мероприятиях, должны быть осведомлены об объеме и характере информации, которая может быть сообщена другим заинтересованным лицам и (или) учреждениям.

3. Участие обучающихся, воспитанников, родителей, педагогов в психологических процедурах (диагностика, консультирование, коррекция и др.) должно быть сознательным и добровольным. В случаях, когда ребенок не достиг 16-летнего возраста, согласие на его участие в психологических процедурах должны дать родители или лица, их заменяющие.

4. Если информация, полученная от клиента, запрашивается экспертами (для решения вопроса о компетентности психолога во время его аттестации), она должна быть предоставлена в форме, исключающей идентификацию личности клиента экспертами. Для этого вся информация о клиенте регистрируется и хранится с учетом строгой конфиденциальности.

5. Отчеты о профессиональной деятельности, результаты исследований и публикации должны быть составлены в форме, исключающей идентификацию личности клиента окружающими людьми, не включенными в круг специалистов, работающих с данным клиентом.

6. На присутствие третьих лиц во время диагностики или консультирования необходимо предварительное согласие клиента или лиц, несущих за него ответственность (в случае, если клиент не достиг 16-летнего возраста).

7. Администрация органа управления образованием или образовательного учреждения, по заданию которого проводится психологическое обследование, должна быть предупреждена о том, что на нее распространяется обязательство сохранения профессиональной тайны. Сообщая администрации результаты обследования и своего заключения, психолог должен воздерживаться от сообщения сведений, наносящих вред клиенту и не имеющих отношения к образовательной ситуации.

2. Принцип компетентности

1. Психолог четко определяет и учитывает границы собственной компетентности.

2. психолог несет ответственность за выбор процедуры и методов работы с клиентом.

3. Принцип ответственности

1. Психолог осознает свою профессиональную и личную ответственность перед клиентом и обществом за свою профессиональную деятельность.

2. Проводя исследования, психолог заботится, прежде всего, о благополучии людей и не использует результаты работы им во вред.

3. Психолог несет ответственность за соблюдение данного этического кодекса независимо от того, проводит он психологическую работу сам или она идет под его руководством.

4. Психолог несет профессиональную ответственность за собственные высказывания на психологические темы, сделанные в средствах массовой информации и в публичных выступлениях.

5. Психолог в публичных выступлениях не имеет права пользоваться непроверенной информацией, вводить людей в заблуждение относительно своего образования и компетентности.

6. Психолог может не информировать клиента об истинных целях психологических процедур только в тех случаях, когда альтернативные пути достижения этих целей невозможны.

7. При принятии решения об оказании психологической помощи недееспособным лицам (несовершеннолетним; лицам, находящимся в остром стрессовом состоянии; больным, имеющим на момент обращения диагноз психического расстройства, который известен психологу, и т.д.) Психолог несет ответственность за последствия выбранного и использованного им вмешательства.

4. Принцип этической и юридической правомочности

1. Психолог планирует и проводит исследования в соответствии с действующим законодательством и профессиональными требованиями к проведению психологической деятельности.

2. В случае расхождения между нормами данного кодекса и обязанностями, вменяемыми ему администрацией образовательного учреждения, психолог руководствуется нормами данного кодекса. Подобные случаи доводятся до сведения администрации учреждения, где работает психолог, и профессиональной психологической общественности (методического объединения) или областного научно-методического совета службы практической психологии.

3. Нормы данного кодекса распространяются только на профессиональные отношения психолога с клиентом и другими субъектами образовательного процесса.

4. Психолог может выполнять свои обязанности официального эксперта в соответствии с законом. При этом на него полностью распространяются нормы данного кодекса.

5. Принцип квалифицированной пропаганды Психологии

1. В любых сообщениях, предназначенных для людей, не имеющих психологического образования, следует избегать избыточной информации, раскрывающей суть профессиональных методов его работы. Подобная информация возможна только в сообщениях для специалистов.

2. Во всех сообщениях психолог должен отражать возможности методов практической психологии в соответствии с реальным положением дел. Следует

воздерживаться от любых высказываний, которые могут повлечь за собой неоправданные ожидания от психолога.

3. Психолог обязан пропагандировать достижения психологии профессионально и точно в соответствии с действительным состоянием науки на данный момент.

6. Принцип благополучия клиента

1. В своих профессиональных действиях психолог ориентируется на благополучие и учитывает права всех субъектов образовательного процесса. В случаях, когда обязанности психолога вступают в противоречие с этическими нормами, психолог разрешает эти конфликты, руководствуясь принципом «не навреди».

2. Психолог в ходе профессиональной деятельности не должен допускать дискриминации (ограничения конституционных прав и свобод личности) по социальному статусу, возрасту, полу, национальности, вероисповеданию, интеллекту и любым другим отличиям.

3. В профессиональной деятельности психолога образования приоритетными объявляются права и интересы ребенка как основного субъекта образовательного процесса.

4. Психолог придерживается доброжелательного и безоценочного отношения к клиенту.

7. Принцип профессиональной кооперации

1. Работа психолога основывается на праве и обязанности проявлять уважение к другим специалистам и методам их работы независимо от собственных теоретических и методических предпочтений.

2. Психолог воздерживается от публичных оценок и замечаний о средствах и методах работы коллег в присутствии клиентов и обследуемых лиц.

3. Если этическое нарушение не может быть устранено неформальным путем, психолог может вынести проблему на обсуждение методического объединения (мо), в конфликтных ситуациях — на этическую комиссию

регионального научно-методического совета службы практической психологии образования.

8. Принцип информирования клиента о целях и результатах обследования

1. Психолог информирует клиента о целях и содержании психологической работы, проводимой с ним, применяемых методах и способах получения информации, чтобы клиент мог принять решение об участии в этой работе. В случаях, когда психологическая процедура осуществляется с детьми до 16 лет, согласие на участие в ней ребенка должны дать родители или лица, их заменяющие.

2. В процессе профессиональной деятельности психолог высказывает собственные суждения и оценивает различные аспекты ситуации в форме, исключающей ограничение свободы клиента в принятии им самостоятельного решения. В ходе работы по оказанию психологической помощи должен строго соблюдаться принцип добровольности со стороны клиента.

3. Психолог должен информировать участников психологической работы тех аспектах деятельности, которые могут повлиять на их решение участвовать (или не участвовать) в предстоящей работе: физический риск, дискомфорт, неприятный эмоциональный опыт и др.

4. Для получения согласия клиента на психологическую работу с ним психолог должен использовать понятную терминологию и доступный для понимания клиента язык.

5. Заключение по результатам обследования не должно носить категорический характер, оно может быть предложено клиенту только в виде рекомендаций. Рекомендации должны быть четкими и не содержать заведомо невыполнимых условий.

6. В ходе обследования психолог должен выявлять и подчеркивать способности и возможности клиента.

Требования к психодиагностической литературе и методическим материалам

Разработчик и пользователь методик взаимодействуют между собой прежде всего посредством методической литературы. Стандартные требования к оформлению руководства, методических указаний, писем и другой методической литературы приняты в качестве директивных документов обществами психологов ряда стран.

Целесообразно различать круг требований к документам разного типа:

1) к исследовательской литературе, публикуемой в научных журналах, сборниках и монографиях,

2) к обзорно-аналитическим руководствам и справочным изданиям, освещающим процедурные и количественные, а также содержательно-теоретические аспекты применения какой-то методики или какого-то класса методик,

3) к "подручным методическим материалам", непосредственно инструктирующим пользователя в применении методики и содержащим стимульный материал, инструкции, тексты заданий, ключи, нормы, правила интерпретации,

4) к популярным изданиям по психодиагностике.

1. Научные сообщения.

Должны освещать: теоретические основания методики (концепт и методический прием), способ разработки эмпирического обоснования, исследовательские данные по репрезентативности, надежности, валидности шкалы тестовых показателей (коэффициенты корреляций, регрессионные и факторные веса). Для читателей в научном сообщении могут быть даны образцы, отдельные примеры тестовых заданий, позволяющие проиллюстрировать принципы, на которых построена методика.

В научных сообщениях не должны освещаться: для методик с профессиональными ограничениями ("п-методик") - полный текст заданий,

ключи, тестовые нормы, детальные инструкции по проведению и интерпретации.

О всей этой информации автор научного сообщения должен говорить лишь косвенно, используя ссылки на распространяемую среди специалистов "инструктивную" литературу. В научном сообщении могут быть приведены исчерпывающие описания методик, знание которых непрофессионалами (и их возможное применение непрофессионалами) не может принести ущерба конкретным людям или психодиагностическому потенциалу самой методики. Этот класс методик предлагается условно обозначить термином "открытые методики" ("о-методики").

Автор научного сообщения имеет право определить статус разработанной им методики как открытой методики, но любые модификации или адаптации методики, уже определенной как профессиональная "п-методика", должны освещаться в научных сообщениях в соответствии с указанными требованиями.

2. Справочно-методические издания.

В этих изданиях могут быть приведены инструктивные материалы, включая текст заданий (вопросов), ключи, нормы, но при одном принципиальном условии – изданию придается статус издания для специалистов, обеспечивающий ему распространение среди читателей, имеющих необходимую психологическую подготовку.

3. Инструктивные документы.

Содержат описание методики, обеспечивающее ее адекватное использование в точном соответствии со стандартами: предмет диагностики, сфера применения, контингент испытуемых, процедура применения. Описание обязательно должно снабжаться подробными сведениями о процедуре разработки методики, полученных при этом данных о надежности и валидности. Приведенные тестовые нормы должны сопровождаться однозначным описанием выборки стандартизации и характера диагностической ситуации в обследовании: добровольное участие испытуемых, бескорыстно сотрудничающих с психологом в целях помощи исследованию ("научное

сотрудничество"), участие платных испытуемых ("платное участие"), использование методики в ходе запроса испытуемого на получение консультативной помощи ("ситуация клиента"), использование методики в ходе принудительного (сплошного) административного обследования ("ситуация экспертизы").

В справочных и инструктивных материалах должны быть однозначно сформулированы требования к профессиональному статусу пользователя методики.

Процедуры подсчета тестовых баллов и интерпретации должны быть описаны с однозначной ясностью, позволяющей получать идентичные результаты при обработке одинаковых протоколов разными пользователями руководства.

Предпочтительно включение и использование пользователями тестов локальных тестовых норм (по сравнению с неспециализированными по популяции).

4. В популярных изданиях авторы-психологи не имеют права разглашать профессиональную тайну: описывать смысл диагностических приемов, знание которых испытуемыми существенно вредит валидности методики.

Приложение 3

Требования к психодиагностическим методикам

Целесообразно придерживаться разных требований к психодиагностическим методикам разного типа.

1. Измерительные методы (тесты) должны удовлетворять следующим требованиям:

а) должны быть однозначно сформулированы цели, предмет и область применения методики. Предмет, диагностический конструкт (концепт) должен быть сформулирован в теоретических понятиях и соотнесен на теоретическом уровне с системой релевантных концептов. Должна быть четко выделена

область применения, под которой подразумевается особая социальная среда или сфера общественной практики (производство, медицина, семейная жизнь и т. п.), контингент испытуемых (пол, возраст, образование, профессиональный опыт, должностное положение). Должны быть конкретизированы цели использования результатов: для прогноза успешности профессиональной деятельности, для психологического вмешательства, для принятия правовых, административных решений, для прогноза стабильности коллектива и т. п.;

б) процедура проведения должна быть задана в виде однозначного алгоритма, пригодного для передачи лаборанту, не имеющему специальных психологических знаний, или персональному компьютеру, используемого для предъявления заданий и анализа ответов;

в) процедура обработки должна включать статистически обоснованные методы подсчета и стандартизации тестового балла (по статистическим или критериальным тестовым нормам). Выводы (диагностические суждения) на основе тестового балла должны сопровождаться указанием на вероятностный уровень статистической достоверности этих выводов;

г) тестовые шкалы должны быть проверены на репрезентативность, надежность и валидность в заданной области применения. Другие разработчики и квалифицированные пользователи должны иметь возможность повторить стандартизационные исследования в своей области и разработать частные стандарты (нормы);

д) процедуры, основанные на самоотчете, должны быть снабжены средствами контроля за достоверностью, позволяющими автоматически отсеивать недостоверные протоколы;

2. Экспертные методы:

а) данный пункт повторяет содержание пункта а) для тестов. Дополнение: инструкция по применению снабжается указанием на требуемую квалификацию экспертов, их необходимое количество для получения надежных данных по методу независимых оценок;

б) инструкции к проведению должны пройти специальные испытания на однозначность их выполнения экспертами по отношению к некоторому эталонному набору данных (текстов, рисунков, звуко- или видеозаписей и т.п.);

в) процедура обработки результатов должна включать в себя такое документирование промежуточных этапов обработки, которое позволило бы перепроверить конечный результат другому эксперту;

г) пользователи-разработчики должны иметь возможность воспроизвести (повторить) нормативное исследование по измерению экспертной согласованности на эталонном наборе данных;

Любая методика, не удовлетворяющая перечисленным выше требованиям, не может считаться профессиональной психодиагностической методикой.

Приложение 3

Требования к пользователям психодиагностических методик

Разные требования предъявляются к пользователям, являющимся профессиональными психологами, и пользователям-непсихологам.

1. Пользователь-психолог:

а) Должен знать и применять на практике общие теоретико-методологические принципы психодиагностики, владеть основами дифференциальной психометрии, должен следить за текущей методической литературой по психодиагностике, самостоятельно вести картотеку и личную библиотечку методик, применяемых в заданной области.

б) Психолог отвечает за решения, принимаемые на основе тестирования, обеспечивая их соответствие репрезентативности и прогностической валидности методики. Психолог предупреждает возможные ошибки, допускаемые непрофессионалами, не знакомыми с ограничениями в использовании того или иного теста.

в) Психолог обеспечивает необходимый уровень надежности диагноза, применяя параллельные стандартизованные и не стандартизованные методики, а также метод независимых экспертных оценок.

г) В подборе методик в батарею (программу обследования) психолог не руководствуется субъективными предпочтениями и предубеждениями в оценке методик, а исходит из требований максимальной эффективности диагностики максимум надежности при минимуме затрат.

д) Параллельно с использованием методик психолог ведет научно-методическую работу, анализируя по собранным данным эффективность применения методики в заданной области. Ведение такой научно-методической работы входит в основной круг обязанностей психолога, работающего и в исследовательских, и в практических учреждениях.

е) Психолог обеспечивает тщательное соблюдение всех требований для проведения стандартных методик обследования. Подсчет баллов, интерпретация, прогноз делаются в строгом соответствии с методическими указаниями. Психолог не имеет права отклоняться от стандарта в использовании методики.

ж) Психолог обеспечивает конфиденциальность психодиагностической информации, полученной от испытуемого на основе "личного доверия". Психолог обязательно предупреждает испытуемого о том, кто и для чего может использовать его результаты. Психолог не имеет права скрывать от испытуемого то, какие решения могут быть вынесены на основе психологической диагностики.

з) Психолог хранит профессиональную тайну: не передает лицам, не уполномоченным вести психодиагностическую практику, инструктивных материалов, не раскрывает перед потенциальными испытуемыми секрет той или иной психодиагностической методики, на котором основана его валидность.

и) Психолог обязательно рассматривает наряду с наиболее вероятной и альтернативную диагностическую гипотезу (интерпретацию данных), применяя

в психодиагностике принцип, аналогичный принципу "презумпции невиновности" в судопроизводстве;

к) Психолог уполномочен лично препятствовать некорректному и неэтичному применению психодиагностики.

Использование методик специалистами-смежниками

Отдельные, хорошо теоретически и психометрически обоснованные методики, не требующие специальных знаний при интерпретации, могут использовать специалисты в смежных с психологией областях: учителя, врачи, социологи, и пр. При этом специалист-пользователь должен:

а) Предварительно проконсультироваться с психологами, работающими в данной практической отрасли, о том, какие именно методики могут быть применены для решения поставленных задач.

б) Если психологи предупреждают пользователя о том, что правильное использование методики требует общих знаний о психодиагностике или специальной подготовки (по овладению методикой), то пользователь обязан либо выбрать другую методику, либо пройти соответствующую подготовку, либо привлечь к проведению психодиагностики психолога, либо отказаться от проведения психодиагностики.

в) Пользователь, получающий доступ к "п-методикам", автоматически берет на себя обязательство по соблюдению всех требований профессиональной тайны.

г) Пользователь следует всем этическим нормативам в проведения обследования по отношению к испытуемому и любым третьим лицам: он так же, как психолог, не имеет права злоупотреблять доверием к обязан предупредить испытуемого о том, как будет использована информация.

д) Методики, не обеспеченные однозначной стандартной инструкцией, необходимыми показателями надежности и валидности, требующие

параллельного использования высокопрофессиональных экспертных методов, не могут использоваться специалистами-непсихологами.

е) Любой пользователь методик (тестов) содействует психологам в соблюдении процедурных и этических нормативов, предпринимает меры для предотвращения некорректного использования методик.

Все приведенные требования находятся в соответствии с международными профессионально-этическими стандартами, принятыми в работе психологов. Основные идеи этих стандартов могут быть кратко сформулированы в виде следующих принципов:

- 1) ответственности,
- 2) компетентности,
- 3) этической и юридической правомочности,
- 4) квалифицированной пропаганды психологии,
- 5) конфиденциальности,
- 6) благополучия клиента,
- 7) профессиональной кооперации,
- 8) информирования клиента о целях обследования,
- 9) морально-позитивного эффекта исследования,

Источники: Общая психодиагностика: Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования. / Под ред. А.А.Бодалева, В.В.Столина. - М., 1987.

Приложение 4

Психологическое заключение*

Школа _____ класс _____

Фамилия, имя _____

Число, месяц, год рождения _____

Имя, отчество родителей _____

Причина обращения _____

Краткие сведения из истории развития ребенка

Состав семьи _____
Социальный статус родителей (образование, профессия, место работы) _____
Условия проживания и воспитания (кто занимается воспитанием ребенка) _____
Особенности раннего развития _____
Воспитание до школы (дома, дет.сад, дет.дом) _____
Жалобы в настоящий момент _____

Общая характеристика деятельности ребенка в школе

Успеваемость (итоговые оценки по основным предметам) _____

Сформированность универсальных учебных действий:

Познавательных УУД _____

Характерные ошибки при письме, чтении, счете _____

Регулятивных УУД _____

Поведенческая саморегуляция _____

Коммуникативных УУД _____

Социальные контакты: сверстники _____

Социальный статус _____

Личностных УУД _____

Освоение норм поведения _____

Учебная мотивация _____

Интересы,
склонности _____

Уровень _____ воспитанности, _____ ценностные
ориентации _____

Общая оценка ребенка в ситуации обследования _____

Латеральный фенотип: рука _____ глаз _____ ухо _____

Работоспособность _____

Особенности развития психических функций

Сформированность функций программирования и контроля _____

Развитие моторных функций (динамическая организация движений,
кинестетическая организация движений) _____

Сформированность пространственных представлений _____

Восприятие (зрительное и слуховое) _____

Внимание _____

Память (слухо - речевая, зрительная) _____

Мышление _____

Речь _____

Личностные характеристики _____

Тип темперамента _____

Тип акцентуации характера _____

Доминирующие черты характера _____

Тревожность _____

Агрессивность _____

Заключение психолога (психологический диагноз) _____

Рекомендации по дальнейшему сопровождению (коррекционной работе) _____

Направления работы педагогов и задачи воспитания _____

Подпись _____

Дата _____

*Представлена примерная форма психологического заключения, которое готовится психологом в случае необходимости по запросу.



Учебное издание: учебник

**Валентина Ивановна Долгова
Юлия Александровна Рокицкая**

**Диагностико–аналитическая деятельность
педагога-психолога на разных ступенях
общего образования**

Издательство «Перо»
109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 15, ком. 536
Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36
Подписано в печать 21.09.16. Формат 60×84/16
Бумага для множ. апп. Гарнитура «Times New Roman».
Печать на ризографе.
Усл. печ.л. 14. Тираж 500. Заказ 662

Оригинал макет подготовлен на факультете психологии
ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»
Отпечатано в типографии ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д.69