



РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ФГБОУ ВПО ТЮМЕНСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Г. В. КУХТЕРИНА, Е. А. КУКУЕВ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Учебное пособие



Тюмень
Издательство
Тюменского государственного университета
2014

УДК 37.015.3(075.8)
ББК Ю991.1я73
К957

Г. В. Кухтерина, Е. А. Кукуев. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: учебное пособие. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2014. 180 с.

Рассматриваются основы психолого-педагогической диагностики — понятия, история развития, методы и методики, а также особенности диагностики младших школьников, обусловленные кризисом 6-7 лет, социальной ситуацией, связанной с обучением, и др. Детализированы диагностики восприятия, внимания, мышления, речи, произвольной регуляции, самосознания, мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер. Кроме того характеризуются межличностные отношения в младшем школьном возрасте — учитель, сверстники, родители; проблема психологической готовности к обучению в школе и предлагаются методики их диагностики. В каждой главе имеются вопросы для самопроверки и список рекомендованной литературы. Приведены задания для контроля знаний и глоссарий.

Адресуется студентам направления «Педагогическое образование» всех форм обучения.

Рабочая программа дисциплины размещена на сайте Университета <http://utmn.ru> и в разделе web-кабинета информационной системы Института дистанционного образования: <https://iside.distance.ru> «Учебно-методическое обеспечение».

Рекомендовано к печати Учебно-методической комиссией Института психологии и педагогики ТюмГУ, кафедрой возрастной и педагогической психологии.

Рецензенты: **О. М. Чикова**, к.психол.н., доцент каф. возрастной и педагогической психологии ТюмГУ

С. А. Еланцева, к.психол.н., доцент, зав. каф. психологии ИППИ им. П.П.Ершова

Ответственный за выпуск:

А. В. Трофимова, зав. отделом учебно-методических ресурсов Института дистанционного образования ТюмГУ

ISBN 978-5-400-00945-7

© ФГБОУ ВПО Тюменский государственный университет, 2014

© Г. В. Кухтерина, Е. А. Кукуев, 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	6
РАЗДЕЛ I. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА	9
Глава 1. Психолого-педагогическая диагностика как наука и область практической деятельности.....	9
§1. Введение в психолого-педагогическую диагностику.....	9
§2. Основные функции и принципы психолого-педагогической диагностики	12
§3. Профессионально-этические принципы пользователя диагностическим психолого-педагогическим инструментарием.....	14
Резюме.....	19
Вопросы для самопроверки.....	20
Список рекомендованной литературы	20
Глава 2. История развития психолого-педагогической диагностики	21
§1. Источники возникновения психолого-педагогической диагностики как науки.....	21
§2. История появления основных диагностических методов	24
§3. История становления диагностики в сфере образования.....	28
Резюме.....	33
Вопросы для самопроверки.....	33
Список рекомендованной литературы	34
Глава 3. Психометрические основы психолого-педагогической диагностики.....	34
§1. Типы шкал измерения	35
§2. Понятие норм и стандарта в диагностике	36
§3. Надежность как важное психометрическое требование к диагностической методике.....	39
§4. Валидность диагностической методики	41
§5. Достоверность, репрезентативность и дискриминативность — психометрические требования к диагностическим методикам	43
Резюме.....	43
Вопросы для самопроверки.....	44
Список рекомендованной литературы	44
Глава 4. Методы и методики психолого-педагогической диагностики, их классификация.....	45
§1. Критерии классификации методов психодиагностики по Р.С. Немову.....	45

§2. Классификации психодиагностических методик А.А. Бодалева, В.В. Столина	47
§3. Специфика педагогических тестов.....	49
Резюме.....	53
Вопросы для самопроверки.....	54
Список рекомендованной литературы	54
Глава 5. Этапы диагностического процесса.....	55
§1. Этап принятия заказа и выбора методик.....	55
§2. Сбор данных об объекте диагностики.....	57
§3. Обработка и интерпретация данных диагностики	57
§4. Построение психологического заключения (психологического диагноза).....	58
Резюме.....	60
Вопросы для обсуждения	61
Список рекомендованной литературы	61
РАЗДЕЛ II. ДИАГНОСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	63
Глава 6. Психологические особенности детей младшего школьного возраста	63
§1. Кризис 6-7 лет	63
§2. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте	68
§3. Ведущая деятельность.....	70
Резюме.....	72
Вопросы для самопроверки.....	72
Список рекомендованной литературы	72
Глава 7. Диагностика развития познавательных функций и речи младших школьников.....	73
§1. Диагностика восприятия младшего школьника.....	74
§2. Диагностика развития внимания.....	81
§3. Мышление младшего школьника и его диагностика.....	84
§4. Диагностика мнемических процессов в младшем школьном возрасте.....	88
§5. Диагностика развития воображения младшего школьника.....	92
§6. Диагностика развития речи младшего школьника	95
§7. Диагностика произвольной регуляции у младших школьников.....	97
Резюме.....	99
Вопросы для самопроверки.....	100
Список рекомендованной литературы	101
Глава 8. Диагностика развития личности младшего школьника.....	101
§1. Диагностика мотивационно-потребностной сферы в младшем школьном возрасте.....	102

§2. Диагностика становления самосознания младшего школьника.....	106
§3. Диагностика эмоционально-волевой сферы младшего школьника.....	110
Резюме.....	112
Вопросы для самопроверки.....	113
Список рекомендованной литературы	113
Глава 9. Диагностика межличностных отношений в младшем школьном возрасте.....	114
§1. Методики диагностики особенностей межличностных отношений в классе.....	114
§2. Особенности детско-родительских отношений.....	119
§3. Адаптация ребенка к обучению в первом классе.....	123
Резюме.....	129
Вопросы для самопроверки.....	129
Список рекомендованной литературы	130
Глава 10. Диагностика готовности к обучению в школе	131
§1. Проблема психологической готовности к обучению в школе	131
§2. Методики диагностики готовности к обучению в школе	134
Резюме.....	137
Вопросы для самопроверки.....	138
Список рекомендованной литературы	138
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	139
ЗАДАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ	140
Тесты для самоконтроля.....	140
Ключи к тестам для самоконтроля.....	159
Вопросы для подготовки к зачету/экзамену.....	160
Темы контрольных работ	162
ГЛОССАРИЙ	167
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК РЕКОМЕНДОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	175

ПРЕДИСЛОВИЕ

Школа предъявляет к педагогу требования более высокого порядка, чем просто выдача учебного материала. Современный педагог — это педагог-исследователь, который самостоятельно выстраивает траекторию не только своего профессионального становления, но и траекторию взаимодействия с каждым классом, каждым учеником.

Сегодняшний выпускник по направлению подготовки «Педагогическое образование», в соответствии со ФГОС ВПО, должен уметь решать следующие профессиональные задачи:

— в области педагогической деятельности изучение возможностей, потребностей, достижений обучающихся и проектирование на основе полученных результатов образовательных программ, дисциплин и индивидуальных маршрутов обучения, воспитания, развития;

— в области культурно-просветительской деятельности изучение, формирование и реализация потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности;

— в области научно-исследовательской деятельности проведение экспериментов по использованию новых форм учебной и воспитательной деятельности, анализ результатов.

Успешность решения данных задач определяется сформированностью у выпускников профессиональных компетенций, в частности, готовностью применять современные методики и технологии, методы диагностирования достижений обучающихся для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса; умением использовать методы психологической и педагогической диагностики для решения профессиональных задач.

Задачи становления ребенка в младшем школьном возрасте многообразны:

— изменение социальной ситуации развития;

— новые виды деятельности в рамках образовательного процесса;

— изменения в познавательной, личностной сферах и т. д.

Педагогу необходимо не только понимать особенности возраста, но и вместе с этим уметь корректно оценивать индивидуальные осо-

бенности детей. Закладывая базис образовательных потребностей, педагогу нужно внимательно анализировать мотивационную сферу. Поступление в первый класс — это не только радостное, но и тревожное событие для детей. Кризисным для учащихся младшей школы является также момент перехода в среднее звено. Оценка психологической готовности к новой ступени — значимый компонент деятельности учителя. Поддержка младшего школьника должна осуществляться на научно обоснованных результатах исследований с применением стандартизированных методик.

Наличие в образовательном учреждении педагога-психолога не снимает обозначенных выше ответственностей с учителя. Деятельность учителя и педагога-психолога — параллельна и дополняющая друг друга. Понимание, что ребенок находится в центре образовательного процесса, свидетельствует о консолидации усилий.

В рамках курса раскрываются современные представления о психолого-педагогической диагностике как науке и области практической деятельности; источники возникновения психолого-педагогической диагностики и история появления основных методик; представлены психометрические основания диагностики, также анализируются основные классификации психодиагностических методик, описывается становление психических и личностных особенностей детей данного возраста, возможности их объективизации средствами психолого-педагогической диагностики.

Основная задача дисциплины состоит в формировании компетенций студентов (обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль подготовки «Начальное образование»), связанных с возможностью самостоятельного осуществления в образовательном процессе психолого-педагогической диагностики.

Необходимым условием для решения этой задачи является активная работа студентов как с теоретическими материалами пособия, так и заданиями для самостоятельной деятельности по изучаемым направлениям. Каждая тема включает перечень вопросов и заданий для самопроверки, а также с целью подготовки к экзамену предложены ориентировочные тесты для самоконтроля освоения материала, списки основной и дополнительной литературы.

Цель дисциплины — формирование умений и навыков у будущих педагогов начальной школы в области теоретической разра-

ботки диагностических средств и практического применения их для выявления индивидуально-психологических особенностей младших школьников.

Задачи дисциплины:

1) овладеть системой основных понятий и категорий психолого-педагогической диагностики;

2) получить сведения об истории возникновения данного направления в психологии, этапах его становления, новых направлениях и тенденциях развития;

3) освоить правила использования основных диагностических методик, общие психометрические требования к ним, достоинства и недостатки, возможности и ограничения, особенности интерпретации;

4) сформировать представления о профессиональной этике проведения психолого-педагогического диагностического обследования;

5) научить планировать психолого-педагогическое диагностическое обследование и интерпретировать полученные данные с учетом диагностических ситуаций в начальной школе;

6) сформировать представление о роли и месте психолого-педагогической диагностики в системе педагогической работы с детьми младшего школьного возраста.

РАЗДЕЛ I

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

Глава 1. Психолого-педагогическая диагностика как наука и область практической деятельности

Цель — знакомство с основными понятиями, категориями и принципами психолого-педагогической диагностики

Задачи:

- рассмотреть предмет и объект психолого-педагогической диагностики;
- ознакомить с основными функциями и принципами проведения психолого-педагогической диагностики;
- раскрыть профессионально-этические принципы пользователя диагностическим инструментарием

§1. Введение в психолого-педагогическую диагностику

Термин «диагностика» образован от известных греческих корней («диа» и «гнозис») и буквально истолковывается как «различительное познание», следовательно, его можно понимать как распознавание чего-либо (например, болезни в медицине, отклонения от нормы в дефектологии, неисправности в работе какого-либо технического средства и т.д.). Его активно используют не только в психологии и педагогике, но и в медицине, технике, других областях науки и общественной практики. Согласно современному общенаучному представлению, под диагностикой подразумевают распознавание состояния определенного объекта или системы путем быстрой регистрации его существенных параметров и последующего отнесения к определенной диагностической категории с целью прогноза его поведения и принятия решения о возможностях воздействия на это поведение

в желательном направлении. Психологическая диагностика проявляется в систематическом сборе и научной обработке информации. Цель такого процесса заключается в обосновании принимаемых решений и возникающих из них действий контроля за ними и их оптимизации.

Психолого-педагогическая диагностика — это область науки, разрабатывающая методы выявления и изучения актуального состояния и тенденций индивидуально-личностного развития субъектов психолого-педагогического взаимодействия.

Объектом исследования психолого-педагогической диагностики являются индивидуальные различия и способы их измерения.

Предметом психолого-педагогической диагностики выступают состояния, свойства, характеристики учащегося, а также тенденции, определяющие результативность профессиональной деятельности педагога.

В число задач психолого-педагогической диагностики входят:

- выявление динамики развития детей для коррекции возможных отклонений;
- определение исходного состояния ребенка для разработки программы или плана работы с ним;
- оценка эффективности определенных действий специалиста;
- изучение проблемной ситуации в семье ученика и т.д.

Исходя из определения психолого-педагогической диагностики как области науки и ее объекта, принято различать два важных в ней направления: теоретическая и практическая диагностика. Рассмотрим различия между ними.

Теоретическая диагностика использует данные общей психологии и педагогики и их отраслей, результатом работы в данной области являются методика или метод получения психолого-педагогической информации. Диагностическая методика выступает в свернутом виде решенной психологической задачей, где есть способ получения информации, возможные ее варианты и интерпретация этих вариантов с точки зрения автора методики.

Практическая диагностика используется в реальных жизненных условиях и конкретных обстоятельствах в виде применения методов и методик, которые являются результатами работы теоретической диагностики и направлены по выявление индивидуально-психологических особенностей учащихся.

В культуре современной диагностической деятельности принято различать использование таких понятий, как «диагностическое обследование» и «дифференциально-диагностическое исследование»:

— **диагностическое обследование** — это применение готового, уже разработанного теста. Его результат — получение сведений о свойствах, качествах и состояниях конкретного испытуемого;

— **дифференциально-диагностическое исследование** — это комплекс теоретических и экспериментальных работ, направленных на формулирование концепции измеряемого психического свойства, выявление диагностических признаков, по которым можно получать информацию о заданном свойстве. Его результат — создание диагностической методики.

Основными понятиями, которыми оперируют в процессе диагностической деятельности, являются: диагностические категории, диагностические признаки и диагностические факторы. Они определяют различные уровни проявления психики учащихся.

Диагностические категории — это широкий класс объектов (классы людей), которым выносится единый диагноз — диагностическое заключение.

Диагностические признаки — непосредственно наблюдаемые и регистрируемые переменные. Учитывая имеющиеся нормы, по ним становится возможным отнесение объекта к определенной диагностической категории.

Диагностические факторы — скрытые от непосредственного наблюдения, латентные переменные, выступающие в качестве психологических причин, механизмов проявления данных диагностических признаков.

Одна из основных трудностей психодиагностики состоит в том, что между признаками и категориями лишь в редких случаях существуют взаимнооднозначные соответствия. Поэтому необходимо анализировать целый комплекс симптомов в разных ситуациях, прежде чем делать вывод. Например, одно и то же поведение ребенка может быть обусловлено разными причинами.

В этой связи различаются следующие виды психодиагностики:

1. Описательно-симптоматическая диагностика — регистрирует относительно поверхностные психические свойства, оказывающиеся в причинно-следственной цепочке развития в роли следствий. Она позволяет делать прогноз с некоторой вероятностной точностью,

но не дает возможности понять и скорректировать истинных причин развития.

2. Причинная диагностика — регистрирует относительно более глубокие психические свойства или события, оказывающиеся в причинно-следственной цепочке в роли причин. Она позволяет понять, можно ли вообще произвести коррекцию хода развития и как конкретно это можно сделать.

§2. Основные функции и принципы психолого-педагогической диагностики

Психолого-педагогическая диагностика призвана выполнять следующие функции:

1. Информационная функция — получение информации о состоянии диагностируемого объекта и условиях его становления.

2. Контрольно-корректировочная функция — управление психолого-педагогическим процессом.

3. Прогностическая функция — выявление причинно-следственных связей между применяемыми средствами, условиями и результатами педагогической деятельности.

4. Оценочная функция — установление степени изменения качеств и свойств исследуемого в каждый конкретный момент времени и зависимость этих изменений от действий специалиста.

Существует ряд принципов диагностической деятельности, каждый из которых реализуется посредством соблюдения правил. Рассмотрим их подробнее.

Принцип объективности — стремление к максимальной объективности в процедурах и результатах диагностики, избегание в оформлении диагностических данных оценочных суждений, предвзятого отношения к диагностируемому.

Принцип реализуется в следующих правилах:

— адекватного отражения диагностируемого объекта в соответствующих терминах и величинах;

— соответствия методик возрастным и личностным особенностям испытуемого;

— научной обоснованности применяемых методов и результатов диагностики;

- оптимизации форм и методов диагностики;
- сочетания качественных характеристик с количественными, гибкости и стабильности в диагностической деятельности, возможности перепроверки данных.

Принцип целостности требует рассматривать объект как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов.

Данный принцип выполняется за счет выполнения правил:

- сопоставления данных, полученных в различных условиях и ситуациях жизнедеятельности ребенка, различными людьми, находящимися с ним в различных отношениях;
- комплексности и преемственности применяемых методов;
- выявления взаимозависимости и взаимообусловленности внутренних факторов индивидуально-личностного становления человека с внешними условиями среды.

Принцип процессуальности (развития) означает рассмотрение диагностируемых свойств и процессов в их динамике, раскрытие не только содержания объекта, но и закономерностей его изменения при организации психолого-педагогического сопровождения.

Этот принцип выполняется посредством соблюдения таких правил:

- не ограничиваться отдельными «срезами состояния», оценками без выявления закономерностей развития;
- выявлять основные причины развития или деструктивных тенденций в диагностируемом объекте;
- сочетать констатирующие методы с корректирующими;
- учитывать половозрастные и социокультурные особенности индивидуально-личностного становления ребенка;
- обеспечивать непрерывность его изучения и естественные условия педагогического процесса.

Принцип детерминизма — выявление причинно-следственных связей в диагностируемом объекте, внутренних побудительных сил, которые проявляются в характерных действиях, поступках, отношениях человека.

Принцип персонализации требует обнаруживать не только индивидуальные проявления общих закономерностей, но также индивидуальные пути развития, а отклонения от нормы не оценивать как негативные без анализа динамических тенденций становления.

Правила, раскрывающие этот принцип, состоят в следующем:

- анализ индивидуальных особенностей человека;
- учет его конкретной жизненной ситуации;
- различения общего и дифференцированного подходов.

Принцип компетентности означает принятие диагностом решений только по тем вопросам, по которым он имеет специальную подготовку; запрет в процессе и по результатам диагностики на какие-либо действия, которые могут нанести ущерб испытуемому.

Он детализируется в следующих правилах:

- сотрудничества (согласие, добровольность испытуемого на участие в диагностике);
- безопасности для испытуемого применяемых методик;
- доступности педагогу диагностических процедур и методов;
- обоснованности данных и заключений;
- взвешенности и корректного использования диагностических сведений (конфиденциальность и предупреждение неадекватных действий относительно испытуемого со стороны возможных пользователей диагностических данных).

§3. Профессионально-этические принципы пользователя диагностическим психолого-педагогическим инструментарием

Психолого-педагогическое диагностическое обследование представляет собой социальное взаимодействие и ориентировано на достижение позитивной социальной, образовательной цели. В организации и проведении психолого-педагогического обследования считается обязательным соблюдение профессионально-этических норм диагностики.

Этические нормы психолого-педагогической диагностики — это комплекс мер и принципов по защите интересов обследуемых лиц. Они включают в себя наиболее общие правила обследования, предупреждающие неоправданное или некомпетентное использование методик диагностики, являются кодексом профессиональной этики психолога или другого специалиста, принимающего участие в проведении психодиагностического исследования. Морально-этические принципы диагноста являются частью совокупности общечелове-

ских норм, регламентирующих поведение личности в соответствии с требованиями долга, моральной обязанности по отношению к обществу, честности, принципами гуманизма и т.д.

Требования к тому, кто на практике применяет готовый диагностический инструментарий, заключаются в следующем:

1. Диагностом-пользователем является лицо, имеющее психолого-педагогическое образование, работающее по этой специальности в образовательных учреждениях и использующее в своей работе психолого-педагогические диагностические методики.

Квалификация пользователя должна быть не ниже той, которая указана в руководстве к тесту.

Комментарий. Требование, чтобы тесты использовались только квалифицированными экспериментаторами, призвано защитить индивида от неправильного использования теста. Квалификация пользователя должна соответствовать типу теста. Так, например, для правильного применения индивидуальных тестов интеллекта и большинства личностных тестов требуется относительно длительный период интенсивного обучения и наблюдения за процессом тестирования, в то время как для тестирования учебных достижений нужна минимальная психологическая подготовка. Следует также заметить, что студенты, участвовавшие в учебном тестировании, обычно не готовы к самостоятельному проведению тестов или к правильной интерпретации тестовых показателей.

2. Пользователь осознает границы своей компетентности и ограниченность своих средств и не предлагает своих услуг, а также не использует методов, которые не удовлетворяют профессиональным стандартам, установленным в конкретных областях исследования.

3. Пользователь должен быть способен правильно выбрать тест, исходя из поставленной перед ним задачи и особенностей обследуемого человека или выборки. Он несет всю ответственность за правильное применение теста и интерпретацию его результатов, а также за соблюдение этических норм по отношению к обследуемому.

4. В своей деятельности пользователь должен всегда соблюдать принцип «не навреди». Это относится главным образом к сообщениям как обращенным к испытуемому, так и о нем. Нужно выражать свое мнение, устное или письменное, с осторожностью.

Комментарий. Пользователь должен избегать субъективизма, препятствующего правильному суждению в отношении испытуемых,

а также исключать любое возможное отрицательное воздействие на них, проистекающее из его поведения. При интерпретации данных обязательно следует рассматривать наряду с наиболее вероятной и альтернативную диагностическую гипотезу.

5. Пользователь обеспечивает тщательное соблюдение всех стандартных требований при использовании методики. Он не имеет права отклоняться от стандарта в использовании методики, вносить модификации в уже изданную методику и распространять скорректированные инструктивные материалы. Работа по модификации и адаптации методики проводится лишь с согласия автора теста или организации, обладающей правом на данную методику.

6. Недопустимо тестирование по почте.

Комментарий. Выполнение индивидом каких-либо тестов не может быть правильно оценено с помощью бланков, высылаемых и возвращаемых по почте. Такой способ не только не обеспечивает контроль за соблюдением условий тестирования, но также предполагает интерпретацию тестовых показателей без привлечения необходимой для этого информации об индивиде. В этих обстоятельствах результаты теста могут оказаться бесполезными и даже вредными.

7. В своей деятельности пользователь руководствуется своими знаниями и опытом, на основе которых он самостоятельно принимает решение и лично несет за него ответственность. В сомнительных и спорных случаях педагог обязан проконсультироваться с экспертом в соответствующей области и объективно рассмотреть полученные рекомендации.

Комментарий. В случае если обследуемый находится на лечении, результаты которого могут измениться вследствие вмешательства диагноста, последний может действовать только с согласия лечащего врача.

8. Пользователь имеет право собирать статистический и психолого-педагогический материал по изданным методикам с целью публикации научных статей и отсылки этих материалов разработчикам методик.

Выше были представлены морально-этические требования к пользователям, прошедшим психологическую подготовку или обучение. В сфере образования психолого-педагогическую диагностику осуществляют специалисты-непсихологи. В качестве пользовате-

лей психодиагностических методик могут выступать специалисты в смежных с психологией областях: учителя, врачи, социологи, логопеды, социальные педагоги и пр. Специалисты-непсихологи имеют право использовать только некоторые, хорошо теоретически и психометрически обоснованные методики, не требующие специальных знаний при интерпретации результатов (например, тесты учебных достижений или профессиональной умелости). Методики, не обеспеченные однозначной стандартной инструкцией, необходимыми показателями надежности и валидности, требующие параллельного использования высокопрофессиональных экспертных методов, не могут использоваться специалистами-непсихологами. Пользователь-непсихолог должен предварительно проконсультироваться с психологами, работающими в данной практической отрасли о том, какие именно методики могут быть применены для решения поставленных задач. Если же психологи предупреждают пользователя о том, что правильное использование методики требует общих знаний по 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. Пользователь, получающий доступ к психодиагностическим методикам, автоматически берет на себя обязательство по соблюдению всех требований профессиональной тайны, следует всем этическим нормам в проведении обследования по отношению к испытуемому и третьим лицам.

Профессионально-этические нормы работы в сфере психодиагностики сформулированы в ряде принципов. Они раскрываются и взаимодополняются в работах современных психологов А.А. Бодалева, В.В. Столина, а также А.Г. Шмелева. Анализ и сопоставление позиций этих авторов позволяет выявить восемь основополагающих этических принципов в психодиагностике.

1. Принцип ответственности: предполагает ответственность диагноста за сохранение психического и физического здоровья, эмоционально-соматического комфорта, социального благополучия обследуемого в процессе диагностики.

2. Принцип компетентности: предполагает, что диагностические методики должны использоваться только достаточно квалифи-

цированными пользователями. Диагност берется за решение тех задач и вопросов, по которым он профессионально осведомлен.

3. Принцип конфиденциальности предполагает неразглашение результатов без персонального согласия на это того лица, по отношению к которому проводилась психодиагностика. Исключения составляют случаи, когда психодиагностика проводится в научных целях как часть экспериментального исследования, но и в этом случае не рекомендуется указывать в публикациях точные имена и фамилии испытуемых.

4. Принцип научной обоснованности психодиагностической методики требует того, чтобы она, как минимум, была валидной и надежной, то есть давала такие результаты, которым можно вполне доверять.

5. Принцип психопрофилактического изложения результатов предполагает, что результаты психодиагностики ни в коем случае нельзя использовать во вред тому человеку, который подвергается обследованию; они предоставляются испытуемому в доступной для правильного понимания форме. Испытуемый должен иметь возможность комментировать содержание своих результатов и в случае необходимости разъяснять или исправлять фактическую информацию.

6. Принцип объективности выводов из результатов тестирования требует, чтобы они были научно обоснованными, то есть вытекали из результатов тестирования, проведенного при помощи валидных и надежных методик, и не определялись и никак не зависели от субъективных установок тех, кто проводит тестирование или пользуется его итогами. При подборе методик обследования диагност не руководствуется субъективными предпочтениями в оценке методик, а исходит из требований максимальной эффективности диагностики — максимум надежности при минимуме затрат. Диагност обязательно рассматривает наряду с наиболее вероятной и альтернативную психодиагностическую гипотезу (интерпретацию данных), применяя в психодиагностике принцип, аналогичный «принципу презумпции невиновности» в судопроизводстве.

7. Принцип профессиональной тайны или ограниченного распространения диагностических методик означает следующее:

— профессиональные психодиагностические методики могут распространяться только среди квалифицированных, аттестованных специалистов;

— неразглашение содержания методик и предупреждение от их неправильного применения;

— сохранение профессиональной тайны имеет значение не столько для поддержания авторитета и социального статуса диагноста, сколько для обеспечения корректной и точной психодиагностики.

8. Принцип обеспечения суверенных прав личности — он предполагает, что человек не должен подвергаться какому-либо обследованию против его воли или обманным путем (за исключением случаев судебной, медицинской практики, оговоренных законом). Следовательно, перед проведением обследования испытуемого необходимо предупредить о следующем: целях обследования и способах использования полученной информации; кто будет иметь доступ к результатам обследования и какие решения могут быть приняты. Любой человек, если это не оговорено законом, имеет право знать результаты своего тестирования.

При тестировании детей до 16 лет в области учебных достижений, навыков и умений достаточным является согласие школьного или педагогического совета. В случае оценки личности необходимо индивидуальное согласие ребенка и его родителей, которые должны быть предупреждены официально.

Резюме

Психолого-педагогическая диагностика — это область науки, разрабатывающая методы выявления и изучения актуального состояния и тенденций индивидуально-личностного развития субъектов психолого-педагогического взаимодействия.

В психолого-педагогической диагностике различают два направления: теоретическая и практическая диагностика.

В культуре современной диагностической деятельности принято различать использование таких понятий, как диагностическое обследование и дифференциально-диагностическое исследование.

Основными понятиями, которыми оперируют в процессе диагностической деятельности, являются: диагностическая категория, диагностические признаки и диагностические признаки. Они определяют различные уровни проявления психики учащихся.

Различают два вида диагностики: описательно-симптоматическая и причинная.

Выделяют основные принципы осуществления диагностической деятельности: объективности, целостности, процессуальности, детерминизма, персонализации и компетентности. Они реализуются посредством соблюдения ряда правил.

В организации и проведении психолого-педагогического обследования считается обязательным соблюдение профессионально-этических норм диагностики. Они включают в себя наиболее общие правила обследования, предупреждающие неоправданное или некомпетентное использование методик диагностики, являются кодексом профессиональной этики психолога или другого специалиста, принимающего участие в проведении психолого-педагогического диагностического исследования.

Вопросы для самопроверки

1. В чем различия теоретической и практической психолого-педагогической диагностики?
2. Объясните причину возникновения основной проблемы психодиагностики.
3. Описательно-симптоматическая и причинная диагностика: сходство и различия.
4. Раскройте задачи психолого-педагогической диагностики.
5. В чем заключаются основные функции диагностической деятельности?
6. Раскройте содержание основных требований к диагносту-пользователю.
7. Поясните значение и содержание профессионально-этических принципов осуществления диагностической деятельности.

Список рекомендованной литературы

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. — 7-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 688 с.
2. Диагностическая деятельность педагога / Н.М. Борытко; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.
3. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. — Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

4. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. — СПб.: Речь, 2004.
5. Психодиагностика: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук — СПб.: Питер, 2008.
6. Психологическая диагностика: учебное пособие / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича. — СПб.: Питер, 2007.
7. Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
8. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 3 ч. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
9. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики: учебное пособие для студентов педвузов. — М.; Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

Глава 2. История развития психолого-педагогической диагностики

Цель — ознакомление с историей возникновения и развития психолого-педагогической диагностики в мире и нашей стране.

Задачи:

- выделить и охарактеризовать источники возникновения психолого-педагогической диагностики как науки;
- ознакомить с историей возникновения основных методов и методик диагностики;
- рассмотреть в историческом контексте становление диагностики в сфере образования.

§1. Источники возникновения психолого-педагогической диагностики как науки

Предпосылки психодиагностики как науки заложены в объективно существующих индивидуальных различиях между людьми, выделять и учитывать которые необходимо было даже нашим далеким предкам.

Например, в Библии отражены способы диагностики по особенностям поведения. В Книге Судей Бог советует полководцу Гедеону (Кн. Судей, 7: 5-7), как нужно отбирать воинов для битвы:

7.5 Он привел народ к воде. И сказал Господь Гедеону: кто будет лакать воду языком своим, как лакает пес, того ставь особо, также и тех всех, которые будут наклоняться на колени свои и пить.

Из античной эпохи до нас дошла работа Теофраста «Характеры» (372-287 гг. до н. э.), в которой описываются «типы», т.е. присущие некоторому множеству людей формы проявления личностных особенностей. Образно и лаконично представлены типы «скупого», «лгуна», «хвастуна» и др. Такие типологии выполняли диагностическую функцию, позволяя относить того или иного человека, в зависимости от его характерных черт, к определенному типу и в конечном счете прогнозировать его поведение.

Стремление к обнаружению и учету индивидуальных различий в истории человечества прослеживается с незапамятных времен. Индивидуально-психологические различия взятые вместе со всеми прочим различиям выступали основой для определения, например, пригодности к государственной деятельности или обучению.

Первым человеком, разработавшим в XVI в. нечто близкое к тесту для измерения ума, был испанский ученый Хуан Хуарт. Его книга, *Examen de Ingenios*, изданная в 1575 г., посвящена выявлению дарований у детей. Главными измерениями, индивидуальными различиями, которыми интересовался Х. Хуарт, были *понимание, память и воображение*.

В конце XIX — начале XX в. широкую известность приобретают такие «науки», как френология, физиогномика, хиромантия, графология. Представители этих направлений пытались найти средство диагностики индивидуальных особенностей личности.

Психологическая диагностика как наука выделилась из психологии и начала складываться на рубеже XX в. под воздействием требований практики.

Источниками ее возникновения стали *экспериментальная, дифференциальная и общая психология*.

В основе всех ныне существующих психодиагностических методик лежит экспериментальный подход.

Психодиагностика выросла из *экспериментальной психологии*, развитие которой во второй половине XIX в. связано с возросшим

влиянием естествознания на область психических явлений, с процессом «физиологизации» психологии, состоявшим в переводе изучения психических фактов в русло эксперимента и точных методов естественных наук. Поэтому взятые из физиологии экспериментальные методы были первыми применены в психологии.

В 1879 г. Вильгельм Вундт основал в Германии, в г. Лейпциге первую лабораторию по экспериментальной психологии, в которой в основном изучались ощущения и вызываемые ими двигательные акты — реакции, а также периферическое и бинокулярное зрение, цветоощущение и пр. Одним из основных методов, применяемых в лаборатории, была интроспекция (самонаблюдение), когда испытуемые при выполнении заданий должны были самостоятельно отслеживать развертывание психических процессов.

Лаборатория В. Вундта стала прообразом создания подобных экспериментальных лабораторий и кабинетов как в самой Германии, так и в других странах.

Френсис Гальтон, известный английский ученый, вводит термин «тест» — в переводе с английского языка испытание, проба. Он считает, что с помощью особенностей сенсорного различения можно оценить ум (интеллект) человека. В своей лаборатории, начиная с 1883 г. он проводит особые измерительные испытания на остроту зрения и слуха, время моторной и словесной ассоциативной реакции и т.п. С его именем по праву связывается начало уже не предыстории, а собственно истории становления психодиагностики. Ф. Гальтон оказался новатором и в области статистических процедур в психологии, без которых невозможен анализ данных по индивидуальным различиям. Он предлагает метод вычисления коэффициента корреляции.

Дифференциальная психология стала еще одним источником психодиагностики, поскольку без представлений об индивидуально-психологических особенностях невозможно было бы возникновение психодиагностики как науки о методах их измерения.

Одной из основных причин зарождения является потребность в диагностике и лечении умственно отсталых и душевнобольных людей.

Первые исследования умственной отсталости определили становление психологического тестирования. Исследования французских врачей Жана Эскироля и Эдуарда Сегена стали важными вехами в определении умственной отсталости.

Ж. Эскироль вводит критерии четкого разграничения и классификации уровней умственной отсталости. Особенности речевого развития индивидуума являются психологическими критериями для дифференциации уровней умственной отсталости.

Э. Сеген предложил методики работы с умственно отсталыми индивидуумами, позволяющие им достичь определенных результатов в своем развитии. Методики стали основой для невербальных тестов интеллекта. Некоторыми из них продолжают пользоваться и в настоящее время.

Между теоретическими положениями, развиваемыми в рамках **общей психологии**, и основами психодиагностики прослеживается тесная внутренняя взаимосвязь. Представления о закономерностях развития и функционирования психики являются отправным пунктом при выборе психодиагностической методологии, конструировании психодиагностических методик, их использовании в практике.

§2. История появления основных диагностических методов

История появления диагностических методов и методик неразрывно связана с развитием подходов к их созданию на основе изменения взглядов на природу и функционирование психического.

Основные направления психологии определили формирование и разработку важнейших психодиагностических методов. Основоположники и последователи разных психологических школ по-разному отвечали на запросы практики.

Одними из первых появились **тесты**, которые связаны с теоретическими принципами бихевиоризма.

Ученик и последователь Френсиса Гальтона американский ученый Джеймс Мак-Кин Кеттелл первым использовал понятие «интеллектуальный тест» в психологическом эксперименте. В 1891 г. Дж. М.-К. Кеттелл предложил 50 тестов, включавших различного рода измерения чувствительности, времени реакции, времени, затрачиваемого на называние цветов, количества звуков, воспроизводимых после однократного прослушивания, и др.

Он первым высказал мысль о том, что научная и практическая ценность тестов возрастет, если условия их проведения будут однородными, т.е. стандартизированными. Это позволит сравнивать

результаты, полученные разными исследователями на разных испытуемых. Вслед за Кеттеллом и другие американские лаборатории начали применять **метод тестов**. Возникла необходимость организовать специальные координационные центры по использованию этого метода. В 1895-1896 гг. в США были созданы два национальных комитета, призванных объединить усилия тестологов и придать общее направление тестологическим работам.

Измерение более сложных психических процессов (восприятия, памяти и др.) легло в основу серии тестовых испытаний, созданных немецким психологом Э. Крепелиным, который проводил изучение психически больных.

Приемы экспериментально-психологического исследования использовались в первых психологических тестах.

По поручению Министерства образования Франции Альфред Бине и Теофил Симон в 1905 г. разработали методику для определения детей способных к учению, но ленивых и не желающих учиться, и страдающих прирожденными дефектами и не способных учиться в нормальной школе. Это был следующий этап в развитии тестового метода. Они предложили батарею тестов названную «шкалой Бине — Симона», задания которой адресовались детям от 3 до 13 лет. Для каждого возраста были разработаны определенные тесты.

В шкале Бине-Симона основным показателем интеллекта детей стал **умственный возраст**, который определялся по соотношению между успешностью выполнения тестовых заданий и хронологическим возрастом испытуемых.

Вторая редакция данной шкалы была подвергнута проверке и стандартизации в Стэнфордском университете (США) коллективом сотрудников под руководством Л. М. Термена в 1916 г.. В результате их работы появляется новая батарея тестов, получившая название «шкала Стэнфорд-Бине».

Основных нововведений в ней было два:

- коэффициент интеллектуальности (IQ);
- введение статистической тестовой нормы.

Данный вариант шкалы применялся для обследования детей с 3 до 16 лет, в небольших модификациях она используется до настоящего времени.

Следующий этап развития тестов связан с формой проведения испытания — **групповое тестирование**.

Групповые (коллективные) тесты делали реальными испытания больших групп, допускали упрощение инструктирования, процедуры проведения и оценки результатов тестирования.

К обследованию начали привлекаться люди, не имеющие настоящей психологической квалификации, а всего лишь обученные проведению тестовых испытаний.

В первой половине XX в. возникло новое направление в тестологии — тестирование *специальных способностей и достижений*, которое вначале призвано было лишь дополнить оценки тестов интеллекта, а впоследствии выделилось в самостоятельную область.

Появление тестов специальных способностей связано с развитием профессионального консультирования, профессионального отбора и необходимости распределения персонала в промышленности и военном деле. Экспериментально-теоретической основой для построения комплексных батарей способностей стало применение особой техники обработки данных об индивидуальных различиях и корреляций между ними — факторного анализа, который позволял точнее определить и классифицировать специальные способности.

Одним из первых разработал и применил многофакторный анализ тестовых данных американский психолог Л. Л. Терстоун.

На основе факторных исследований создавались многофакторные батареи тестов способностей, позволяющие измерять индивидуальный уровень каждой из способностей. Наиболее известна среди них батарея тестов общих способностей (GATB), включающая тесты способностей для конкретных профессий.

В учебных заведениях широко применяются тесты достижений (обученности). Они относятся к наиболее многочисленной группе диагностических методик. Тесты достижений предназначены для оценки степени продвинутости способностей, знаний, навыков, умений после прохождения человеком обучения, профессиональной и другой подготовки. Различают две группы:

— педагогические тесты предметных знаний — знания по определенным учебным предметам;

— профессиональные тесты — специальные профессиональные умения и навыки.

Они определяют влияние специальных программ обучения на эффективность решения тестовых заданий.

Первые тесты достижений используются в Америке при отборе сотрудников на государственную службу с 1872 г., а с 1883 г. их

применение становится регулярным. Одним из наиболее известных и широко применяемых до сих пор является Стэнфордский тест достижений, впервые опубликованный в 1923 г. С его помощью оценивается уровень обученности в разных классах средних учебных заведений.

Запросы медицинской практики дали импульс к развитию методов *личностной психодиагностики*, которая нацелена на выявление стилевых и мотивационных черт личности. В этой сфере используются чаще всего не тесты, а особые методы: *опросники* и *проективные методики*.

Опросники — это большая группа методик, задания которых представлены в виде вопросов или утверждений, а задачей испытуемого является самостоятельное сообщение некоторых сведений о себе в виде ответов. Данный метод вначале рассматривался как разновидность самонаблюдения. Но при заданных вариантах ответа это самонаблюдение, которому придается стандартизированный характер, по многим формальным признакам сближается с объективным тестированием.

Появление первых психодиагностических опросников связано с именем Ф. Гальтона, который использовал их не для изучения личностных качеств, а для оценки познавательной сферы человека (особенностей зрительного восприятия, умственных образов). В конце XIX в. с помощью метода опросников проводились исследования памяти А. Бине и Ж. Куртье, общих понятий Т.А. Рибо, внутренней речи Ж. Сен-Поль и др.

Прототипом личностных опросников был разработанный американским психологом Робертом Вудвортсом в 1919 г. «Бланк данных о личности», который был предназначен для выявления и отсеивания с военной службы лиц с невротической симптоматикой. В настоящее время опросники получили широчайшее распространение в качестве психодиагностического метода исследования личности.

Проективные методики — построенные на механизме проекции. Неоднозначное задание (стимул) порождает процессы фантазии, воображения, активности испытуемого. Полученный результат позволяет сделать вывод о скрытых психических свойствах испытуемого.

Родоначальником проективных методик считается метод словесных ассоциаций, предложенный Ф. Гальтоном в 1879 г.

Значимым шагом в становлении проективного метода является выход в 1921 г. книги «Психодиагностика» Г. Роршаха. В данной работе, в частности, была описана проективная методика, получившая впоследствии название «Метод чернильных пятен Роршаха».

Один из наиболее распространенных в мире проективных методик — Тест тематической апперцепции (ТАТ) — был создан в США в 1935 г. Х. Морган и Г. Мюрреем.

§3. История становления диагностики в сфере образования

Становление диагностики детерминируется запросами практики, социума. Первоначально это было связано с необходимостью регламентации процесса выбора кандидатов на определенные должности, а затем и в отношении образовательной практики.

Так, в Древнем Китае за 2200 лет до нашей эры уделялось значительное внимание вопросам отбора чиновников. Созданная в то время система отбора охватывала разные «способности» — от умения писать и считать до особенностей поведения в быту. Эти «тесты» как комплексные испытания совершенствовались на протяжении нескольких столетий.

Философ и математик античного периода Греции Пифагор (ок. 580 — ок. 500 до н. э.) в свою школу допускал обучаться лишь тех, кто прошел через череду сложных испытаний. Он придавал особое значение смеху и походке, полагая, что они отражают характер человека.

Сократ (ок. 469 г. до н. э. — 399 г. до н. э.) на вопрос о том, каких правителей нужно выбирать для того, чтобы государство было могущественным и процветающим, отвечал, что предпочтение надо отдавать самым надежным, мужественным и по возможности самым благообразным, но и обладающим такими свойствами, как острая восприимчивость к наукам и быстрая сообразительность. Надо искать человека с хорошей памятью, несокрушимо твердого и во всех отношениях трудолюбивого.

Одна из целей диагностики в образовании всегда соотносилась с успешностью обучения. В этом отношении экзамен также может рассматриваться как компонент диагностического процесса.

Самые ранние сведения о проверке успеваемости в европейской школе датируются примерно 1200 г. В это время университет Болоньи проводил первый устный экзамен на получение степени доктора философии. Это был единственный экзамен, который в то время сдавали студенты, и обычно продолжался он около недели. В США первые письменные экзамены были введены в Массачусетсе в 1845 г.

Считается, что первопроходцем в области педагогического измерения был Реверенд Джордж Фишер, директор школы в Англии. В начале 1860-х гг. этот педагог понял необходимость установления стандартов успеваемости в обучении, поэтому он разработал так называемые «книги шкал». Он присваивал значение единицы для выражения высшего показателя, который возможно достичь, и значение пяти для обозначения наименьших достижений в таких предметах, как правописание, математика, навигация, библия, французский язык, общая история, рисование и др.

Американский врач и психолог Дж. М. Райс (1857-1934) одним из первых начал массовое тестирование в школе. Так, на выборке примерно 33000 учеников он показал, что количество времени, проведенного в ежедневной тренировке по правописанию, не имеет непосредственной связи с успехами в нем. То есть, детей нужно не столько учить правописанию, сколько развивать их ум.

В 1903 г. Э. Торндайк (1874-1949) в своей книге под названием «Образовательная психология» (*Educational Psychology*) описывает те виды тестов, которые считались наилучшими для определения успеха в обучении. Публикация этой книги ознаменовала появление новой области — образовательной психологии, в которой значимое место отводилось проблемам измерения.

В США для содействия изучению работы школ независимыми организациями, городскими и окружными школьными департаментами, государственными отделами общественного обучения, а также университетскими центрами были созданы «Бюро образовательных исследований» под руководством выдающихся специалистов в развитии измерения. Этими Бюро предоставлялись услуги по обеспечению тестами персонала школ, проводилась стандартизация имеющихся тестов, создавались новые, что обеспечило прогресс в области школьных измерений. Администрация и учителя школ знакомились с тестами и техникой их проведения. Использование тестов не ограничивалось пределами США. Они рассылались во многие страны

мира. К 1918 г. В.С. Монро представил список 109 стандартизированных тестов на измерение успеваемости, которые уже были на рынке, включая 84 теста, созданных для младших классов (до 8-го класса включительно), а также 25 тестов — для старших классов. Большинство тестов для начальной школы составляли тесты на измерение успехов в математике, и только один тест оценивал эффективность обучения рисованию.

Значительное влияние на развитие диагностики в образовании как в Америке, так и во всем мире оказал С. Холл (1844-1924). Он был основателем педологии — комплексной науки о ребенке, в основе которой лежит идея педоцентризма, т.е. идея о том, что ребенок является центром исследовательских интересов многих профессионалов — психологов, педагогов, биологов, педиатров, антропологов, социологов и других специалистов.

В России разработка психолого-педагогических методов исследования была сопряжена с диагностикой нарушений развития. В начале XX в. открываются первые вспомогательные школы и вспомогательные классы, поэтому появляется необходимость в разработке методов выявления умственной отсталости у детей. Группа педагогов и врачей-энтузиастов (Е.В. Герье, В.П. Кащенко, М.П. Постовская, Н.П. Постовский, Г.И. Россолимо, О.Б. Фельцман, Н.В. Чехов и др.) проводила массовое обследование неуспевающих учащихся московских школ для того, чтобы выявить детей, неуспеваемость которых была обусловлена интеллектуальной недостаточностью.

Большинство российских ученых среди методов обследования детей выделяли тестовый метод, а также подчеркивали значение метода наблюдения.

Первым, кто создал специальную методику проведения целенаправленных наблюдений, был А.Ф. Лазурский. Большой его заслугой являлось то, что он изучал ребенка в деятельности в естественных условиях путем объективного наблюдения. Он разработал так называемый естественный эксперимент, включающий в себя и элементы целенаправленного наблюдения, и специальные задания. А.Ф. Лазурским была создана специальная программа изучения индивидуальных проявлений детей на уроках.

Л.С. Выготский рассматривал личность ребенка в развитии, в неразрывной связи с тем воздействием, которое оказывают на него воспитание, обучение и среда. В отличие от тестологов, которые

лишь статически констатировали уровень развития ребенка в момент обследования, Л.С. Выготский отстаивал динамический подход к изучению детей. Он считал обязательным не только учитывать то, чего ребенок уже достиг на предшествующих жизненных этапах, но главным образом выявить так называемую «зону ближайшего развития».

Л.С. Выготский предлагал не ограничиваться в изучении ребенка одноразовыми испытаниями того, что он может сделать сам, а проследить за тем, как он воспользуется помощью, каков прогноз на будущее в деле его обучения и воспитания. Он подчеркивал необходимость установления качественных особенностей протекания психических процессов, выявления перспектив развития личности ребенка.

Очень важным является требование изучать интеллектуальное и эмоционально-волевое развитие детей в их взаимосвязи.

Л.С. Выготский предложил схему педологического исследования детей, которая включает в себя следующие этапы:

1. Тщательно собранные жалобы родителей, самого ребенка, воспитательного учреждения.

2. История развития ребенка.

3. Симптоматология (научное констатирование, описание и определение симптомов) развития.

4. Педологический диагноз (вскрытие причин и механизмов образования данного симптомокомплекса).

5. Прогноз (предсказание характера детского развития).

6. Педагогическое или лечебно-педагогическое назначение.

Раскрывая каждый из этапов исследования, Л.С. Выготский указывал на наиболее важные его моменты. Так, он подчеркивал, что необходимо не просто систематизировать выявленные симптомы, а проникнуть в сущность процессов развития. Анализ истории развития ребенка, по мнению Л.С. Выготского, предполагает определение внутренних связей между сторонами психического развития, установление зависимости той или иной линии развития ребенка от вредоносных влияний среды. Дифференциальная диагностика должна строиться на основе сравнительного исследования и не ограничиваться измерением интеллекта, а учитывать все проявления и факты созревания личности.

Несмотря на сложную социально-экономическую обстановку в стране в 1920-1930-е гг., передовые педагоги, психологи, врачи много внимания уделяли проблемам изучения детей, разрабатывали диагностические методики. Именно в этот период отмечалась активная деятельность педологов, которые своей первоочередной задачей считали помощь школе в изучении детей. Инструментом в этой работе избрали тесты. Однако их усилия привели к тому, что в школах началось массовое тестирование. А так как не все используемые тестовые методики были совершенны и не всегда ими пользовались специалисты, результаты оказывались во многих случаях недостоверными. Дети педагогически и социально запущенные признавались умственно отсталыми и направлялись во вспомогательные школы. На недопустимость такой практики и было указано в постановлении ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов».

Этот документ был воспринят как полный запрет на использование каких бы то ни было психодиагностических методик, и особенно тестов, при обследовании детей. В результате на долгие годы психологи прекратили свои исследования в этой области, что приостановило развитие психологической науки и практики.

Важную роль в реабилитации психодиагностики в школе сыграла публикация в журнале «Советская педагогика» (1968, № 7) подготовленная известными и очень авторитетными психологами А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией и А.А. Смирновым. В ней было прямо сформулировано положение о возможности применения разработанных в разных странах, стандартизированных и проверенных психологических тестов в школе для первоначальной ориентировки в особенностях отстающих детей.

Основные функции психодиагностики в образовании на современном этапе были сформулированы Н.Ф. Талызиной. Она считает, что психодиагностика теряет свое дискриминационное назначение, хотя и сохраняет в определенных пределах прогностическую роль. Главной ее функцией должна быть функция определения условий, наиболее благоприятствующих дальнейшему развитию данного человека, оказания помощи при разработке программ обучения и развития, которые учитывают своеобразие наличного состояния познавательной деятельности учащихся. Следовательно,

результаты психодиагностических испытаний должны служить основой для решения вопросов о целесообразности и направлении психологического вмешательства в процессы развития и обучения человека.

Резюме

Психодиагностика прошла значительный путь развития. В истории ее становления выделяется достаточно продолжительный по времени донаучный период, поскольку учитывать объективно существующие между людьми индивидуальные различия необходимо было даже нашим далеким предкам.

На рубеже XX в. с внедрением в психологию эксперимента и появлением благодаря этому новых критериев научности ее представлений создались предпосылки для зарождения знаний об индивидуальных различиях между людьми и причин их происхождения. Именно экспериментальная, дифференциальная и общая психология позволили выделиться психодиагностике в отдельную отрасль науки.

На основе эволюционирования взглядов на природу и функционирование психики человека, а также запросов практики появляются и совершенствуются основные диагностические методы.

Использование методов диагностики в сфере образования в историческом аспекте имеет весьма неоднозначный характер от принятия и широкого применения для выявления индивидуально психологических особенностей учащихся и учета их в учебно-воспитательном процессе до полного запрета.

Вопросы для самопроверки

1. Какие важные события можно отметить в донаучный период развития психодиагностики?

2. Проследите историю становления метода тестов (интеллекта, способностей, достижений).

3. Почему методики диагностики личности появляются сначала в сфере медицины?

4. Каков путь использования методов психодиагностики в сфере образования?

Список рекомендованной литературы

1. Васильева И.В. Психодиагностика. — Тюмень: Изд-во Тюм-ГУ, 2010.
2. Диагностическая деятельность педагога / Н.М. Борытко; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.
3. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. — СПб.: Речь, 2004.
4. Психодиагностика: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук. — СПб.: Питер, 2008.
5. Психологическая диагностика: учебное пособие / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича, — СПб.: Питер, 2007.
6. Психологическая диагностика: учебное пособие / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича, — СПб.: Питер, 2007.
7. Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
8. Романова Е.С. Психодиагностика. — СПб.: Питер, 2009.
9. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 3 ч. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
10. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики: учебное пособие для студентов педвузов. — М.; Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

Глава 3. Психометрические основы психолого-педагогической диагностики

Цель — ознакомление с основными психометрическими требованиями к измерительным диагностическим методикам.

Задачи:

- рассмотреть основные типы измерительных шкал;
- определить необходимость стандартизации и ознакомить с видами норм принятыми в диагностике;
- рассмотреть и описать процедуру разработки и применения основных психометрических требований.

§1. Типы шкал измерения

Психометрия — базовая дисциплина, являющаяся фундаментом общей психодиагностики, связанная с теорией и практикой измерения психических явлений. Понятие «психометрии» было введено в 1734 г. Христианом Вольфом, который впервые указал на возможность измерения в психологии.

Знание психометрии дает диагносту необходимый материал для понимания ограниченности методик, тех допущений, которые были сделаны авторами для целей исследования.

Психометрия — наука, обосновывающая и разрабатывающая измерительные диагностические методы. Она научно обосновывает те требования, которым должны удовлетворять измерительные психодиагностические методы, и описывает определенные процедуры их разработки и применения.

Психометрические требования касаются качества того инструмента (теста), посредством которого собираются данные. Психологический тест может быть охарактеризован как эффективный при условии, что он удовлетворяет следующим требованиям: использование шкалы интервалов; наличие нормативных данных (либо критериев, установленных экспертами); надежность; валидность; достоверность; репрезентативность; дискриминативность.

Шкала — это форма фиксации совокупности признаков изучаемого объекта с упорядочиванием их в определенную числовую систему.

Значения признака или переменной определяются (измеряются) при помощи специальных шкал измерения:

- 1) номинативная (наименований);
- 2) порядковая;
- 3) интервальная;
- 4) равных отношений.

Рассмотрим особенности каждой из вышеперечисленных шкал.

Номинативная (наименований) шкала. Это шкала, классифицирующая по названию. Название не измеряется количественно, оно лишь позволяет отличить один объект от другого. Это простейшая классификация испытуемых, например: мужчина-женщина; имеет братьев и сестер — единственный ребенок в семье и т.п.

Данная шкала позволяет подсчитывать частоты встречаемости разных «наименований», или значений признака, и затем работать с этими частотами с помощью математических методов.

Порядковая (ранговая) шкала. Это шкала классифицирует по принципу «больше — меньше». Субъекты ранжированы, например, по весу или росту. В порядковой шкале должно быть не менее трех классов, например «положительная реакция — нейтральная реакция — отрицательная реакция» или «подходит для занятия вакантной должности — подходит с оговорками — не подходит».

В данной шкале не известно истинное расстояния между классами, а известно лишь то, что они образуют последовательность.

От классов переходят к числам (низший класс получает ранг 1, средный класс 2, а высший — ранг 3, или наоборот).

Интервальная шкала. Это шкала, классифицирующая по принципу «больше на определенное количество единиц — меньше на определенное количество единиц». Шкала представляет собой полностью упорядоченный ряд с измеренными интервалами между пунктами, причем отсчет начинается с произвольно выбранной величины. Каждое из возможных значений признака отстоит от другого на равном расстоянии.

Шкала равных отношений. Это шкала, классифицирующая объекты или субъекты пропорционально степени выраженности измеряемого свойства. В отличие от интервальной шкалы она имеет значимую нулевую точку, которая не произвольна, а указывает на полное отсутствие измеряемого свойства.

Наличие нулевой точки — проблема для большинства психологических переменных, так как возможности человеческой психики столь велики, что трудно представить абсолютный нуль в какой-либо измеряемой психологической переменной.

§2. Понятие норм и стандарта в диагностике

Диагностическая методика отличается от исследовательской тем, что она стандартизирована и включает точные указания относительно используемого стимульного материала, временных ограничений,

устных инструкций испытуемому, пробных образцов заданий, допустимых ответов на вопросы обследуемого и других тонкостей проведения теста. На выполнение некоторых тестов может влиять множество других, не столь очевидных факторов. Например, зачитывая вслух инструкцию или задание, нужно принимать во внимание тон голоса, скорость речи, интонацию, паузы и выражение лица.

Стандартизация — это единообразие процедуры проведения и оценки выполнения теста, которую рассматривают в двух планах:

1. Стандартизация процедуры, что подразумевает унификацию инструкций, бланков обследования, способов регистрации результатов и условий проведения обследования.

2. Выбор критерия, по которому следует проводить сравнение результатов диагностических испытаний. Такой точкой отсчета являются нормы.

Нормы — это множество показателей из четко определенных выборок. Психологические тесты не имеют заранее определенных стандартов их успешного или неуспешного выполнения; критерии выполнения каждого теста устанавливаются опытным путем. В большинстве случаев тестовый показатель индивидуума выявляется на основе сравнения с оценками, полученными по данному тесту другими людьми. Для обоснования вывода о норме необходимо: 1) сравнить результаты с выборкой стандартизации, т.е. выборкой испытуемых численностью не меньше 200 человек и совпадающих по полу, возрасту, образованию, социальному положению и т.п.; 2) полученный результат перевести в некую относительную меру. Всякая норма обычно со временем изменяется вместе с естественными изменениями, которые с годами происходят в психологии людей, поэтому есть правило, согласно которому нормы теста, особенно интеллектуального, должны пересматриваться, как минимум один раз в пять лет.

Принято различать два вида норм: статистические и социокультурные (социально-психологический норматив).

Первый вид применяется для оценки стилевых и мотивационных черт, второй — для оценки способностей и достижений.

Статистическая норма — это уровень развития человека, который соответствует среднестатистическим (количественным) показателям, полученным при обследовании представительной группы людей того же возрастного диапазона, пола, культуры и т.п.; это

близость значения свойства к тому уровню, который характеризует статистически среднего индивида.

Для вычисления статистической нормы обратились к приемам математической статистики — определению *распределения*.

Распределением называется закономерность встречаемости разных значений измеряемого признака. Форма распределения является обобщенной характеристикой выборки. Кривые распределения бывают одновершинные и многовершинные.

В психологии рассматривают нормальное распределение, или распределение по нормальному закону, кривая распределения Гаусса, предложенная им в 1908 г.

Нормальное распределение характеризуется тем, что крайние значения признака в нем встречаются достаточно редко (16%), а значения, близкие к средней величине, достаточно часто (68%).

Для описания нормального распределения достаточно знать два показателя — среднее арифметическое признака ($X_{\text{ср}}$) и стандартное отклонение (σ). Границы статистической нормы определяются по формуле $X_{\text{ср}} \pm \sigma$.

В диагностике существует и другой подход к оценке результатов диагностических испытаний. В нашей стране под руководством К.М. Гуревича были разработаны тесты, в которых в качестве точки отсчета выступает не статистическая норма, а независимый от результатов испытания, объективно заданный социально-психологический норматив.

Социокультурный или социально-психологический норматив (СПН) — это уровень свойства, который явно или неявно считается в обществе необходимым; это система требований, которые общество предъявляет к психическому и личностному развитию каждого из его членов.

Требования закреплены в виде правил, норм, предписаний, они присутствуют в образовательных программах, в профессиональных и квалификационных характеристиках, общественном мнении.

СПН меняется вместе с развитием общества.

Социально-психологический норматив реализуется в совокупности заданий, составляющих тест.

Сам тест в полном его объеме и является таким нормативом (100%). В качестве критерия оценки выступает показатель, отражающий степень близости результатов к нормативу.

Для анализа данных относительно их близости к социально-психологическому нормативу, условно рассматриваемому как 100%-ное выполнение всего теста, все испытуемые подразделяются по результатам тестирования на пять подгрупп (%):

- 1) наиболее успешные — 90-100% (10%);
- 2) близкие к успешным — 70-90% (20%);
- 3) средние по успешности — 30-70% (40%);
- 4) малоуспешные — 10-30% (20%);
- 5) наименее успешные — 0-10% (10%).

§3. Надежность как важное психометрическое требование к диагностической методике

Надежность — характеристика методики, отражающая точность психодиагностических измерений, а также устойчивость результатов теста к действию посторонних случайных факторов.

Степень надежности методик зависит от многих причин. Важной проблемой практической диагностики является выяснение негативных факторов, влияющих на точность измерений. Многие авторы пытались составить классификацию таких факторов, среди которых чаще называют следующие:

- 1) состояние и настроение обследуемых;
- 2) мотивация испытуемых к тестированию;
- 3) эргономические факторы: время дня, освещенность, температура в помещении, наличие шумов и запахов и т.п.;
- 4) характеристика деятельности (монотонность — динамичность и др.);
- 5) степень обучаемости (или натренированности) испытуемых.

Разновидностей надежности методик так же много, как и условий, влияющих на результаты диагностических испытаний. Все виды надежности отражают степень согласованности двух независимо полученных рядов показателей с помощью математико-статистического приема, который и устанавливает надежность методики. Надежность тем выше, чем больше полученный коэффициент корреляции приближается к единице, и наоборот.

К.М. Гуревич предложил толковать надежность как:

- 1) надежность самого измерительного инструмента;
- 2) стабильность изучаемого признака;

3) относительная независимость результатов от личности экспериментатора.

Показатель, характеризующий измерительный инструмент, предлагается называть **коэффициентом надежности**; показатель, характеризующий стабильность измеряемого свойства, — **коэффициентом стабильности**; а показатель оценки влияния личности экспериментатора — **коэффициентом константности**.

Остановимся более подробно на рассмотрении этих показателей, характеризующих с разных сторон надежность психодиагностической методики.

1. Определение надежности измерительного инструмента. Для проверки надежности измерительного инструмента, говорящего о его однородности (или гомогенности), используют метод расщепления.

Задания делятся на четные и нечетные, отдельно обрабатываются, а затем результаты двух полученных рядов коррелируются, сравниваются между собой.

Методика признается надежной, когда полученный коэффициент не ниже 0,75—0,85. Лучшие по надежности тесты дают коэффициенты порядка 0,90 и более.

2. Определение стабильности изучаемого признака. Для проверки стабильности диагностируемого признака, свойства используется прием тест—ретест. Он заключается в повторном обследовании испытуемых с помощью той же методики. О стабильности признака судят по коэффициенту корреляции между результатами первого и повторного обследования (не ниже, чем 0,7).

При определении стабильности признака большое значение имеет промежуток времени между первым и повторным обследованием.

Используется временной интервал в несколько месяцев, но не более полугода. У детей интервалы могут быть порядка нескольких недель.

3. Определение константности. Коэффициент константности определяется путем корреляции результатов двух опытов, проведенных в относительно одинаковых условиях на одной и той же выборке испытуемых, но разными экспериментаторами. Коэффициент корреляции не должен быть ниже 0,80.

К.М. Гуревич считает, что каждый в отдельности показатель никак не заменит других способов проверки и, следовательно, не мо-

жет рассматриваться в качестве необходимой и достаточной характеристики надежности.

Методика, располагающая полной характеристикой надежности, наиболее пригодна для практического применения.

§4. Валидность диагностической методики

Вопрос о валидности методик решается лишь после того, как установлена достаточная ее надежность, поскольку ненадежная методика не может быть валидной. Но самая надежная методика без знания ее валидности является практически бесполезной.

Валидность — обоснованность методики.

А. Анастаси: «**Валидность теста** — понятие, указывающее нам на то, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает», т.е. она предусматривает прямую проверку того, насколько хорошо тест выполняет свою функцию.

Характеристика валидности методики включает в себя не только сведения о том, что данная методика на самом деле измеряет, но и информирует об условиях, о сфере ее применения. Существует несколько разновидностей валидности, каждую из которых нужно рассматривать и оценивать отдельно, когда стоит вопрос о выяснении валидности психодиагностической методики. Валидность может быть внутренней (конструктивной) и внешней (критериальной). Внутренняя валидность определяет, насколько полно тестовые баллы отражают исследуемые психические свойства или умения и знания, обозначает соответствие содержащихся в методике заданий, суждений и тому подобное общей цели и замыслу методики в целом. Тестовая методика считается внутренне невалидной или недостаточно внутренне валидной тогда, когда все или часть включенных в нее вопросов и заданий измеряют не то, что требуется от данной методики. Внешняя валидность определяет полезность тестового измерения в качестве предсказателя поведения, насколько тестовые баллы связаны с некоторой другой деятельностью. Речь идет о связи между показателями методики и наиболее важными, ключевыми внешними признаками, относящимися к поведению испытуемого.

Валидность — это комплексная характеристика, включающая, с одной стороны, сведения о том, пригодна ли методика для измерения

того, для чего она была создана, а с другой стороны, какова ее действенность, эффективность, практическая полезность.

Проверка валидности методики называется валидизацией. Принято выделять:

1) теоретическую валидизацию — проверка валидности измерительного инструмента;

2) прагматическую валидизацию — валидность цели ее использования.

Основным элементом проверки валидности тестов является **критерий валидности**. Это независимый от теста, внешний по отношению к тесту источник информации об измеряемом психическом свойстве.

В качестве критерия могут выступать:

— успеваемость — для тестов способностей к обучению, тестов достижений, тестов интеллекта;

— производственные достижения — для методик профессиональной направленности;

— эффективность реальной деятельности (рисования, моделирования и т.д.) — для тестов специальных способностей;

— субъективные оценки — для тестов личности.

Виды валидности, обусловленные особенностями диагностических методик и временным статусом внешнего критерия:

1. Валидность «по содержанию» (логическая валидность) применяется для тестов достижений. Она отвечает на вопрос: «Можно ли быть уверенным в том, что правильные ответы на немногие вопросы свидетельствуют об усвоении всего материала?». Для этого проводится сопоставление успешности по тесту с экспертными оценками учителей, преподавателей по данному курсу, предмету, разделу.

2. Валидность «по одновременности» (текущая валидность). Определяется с помощью внешнего критерия, по которому информация собирается одновременно с экспериментами по проверяемой методике.

3. «Предсказывающая» валидность («прогностическая» валидность). Определяется также по надежному внешнему критерию, но информация по нему собирается некоторое время спустя после испытания.

4. «Ретроспективная» валидность. Определяется на основе критерия, отражающего события или состояние качества в прошлом.

§5. Достоверность, репрезентативность и дискриминативность — психометрические требования к диагностическим методикам

Достоверность — это способность теста защищать информацию от мотивационных искажений. Проблема достоверности остро стоит в случае тест-опросников, которые допускают больше свободы в выборе испытуемым любого варианта ответа.

Типичный прием обеспечения достоверности — наличие шкалы лжи или контрольной шкалы. Они основываются на **феномене социальной желательности** — стремлении испытуемых давать в ходе тестирования социально одобряемую информацию. Если испытуемый набрал по шкале лжи балл выше критического, то его протокол объявляется недостоверным и ему предлагается либо выполнить данный тест еще раз более откровенно, либо выполнить другой тест.

Репрезетативность — это соответствие тестовых норм выборки стандартизации тестовым нормам той популяции, на которой применяется тест. Она определяется путем сопоставления качественных и количественных характеристик исследуемой популяции с целью определения их однородности.

Дискриминативность — это способность отдельных заданий и теста в целом дифференцировать обследуемых относительно максимального и минимального результатов. Точность информации измеряется тем, насколько дробной шкалой являются применяемые метрики. В оценке может быть использовано около девяти градаций, а в опросах — наиболее эффективно использовать три (или пять) градаций.

Резюме

Психометрия — базовая дисциплина, являющаяся фундаментом общей психодиагностики, связанная с теорией и практикой измерения психических явлений.

Знание психометрии дает диагносту необходимый материал для понимания ограниченности методик, тех допущений, которые были сделаны авторами для целей исследования.

В психодиагностике принято различать два вида норм: **статистические** и **социокультурные**. Первый вид чаще применяется для оценки стилевых и мотивационных черт, второй — для оценки способностей и достижений.

Достоинством измерительных методов является объективный характер процедуры, возможность перепроверки, которая обеспечивается не автоматически, а благодаря выполнению следующих психометрических требований: надежность, валидность, репрезентативность, достоверность и дискриминативность. У каждого из этих требований существуют определенные процедуры их разработки и применения.

Вопросы для самопроверки

1. Почему психометрия является фундаментом психодиагностики?
2. Что обозначает понятие «стандартизация диагностической методики»?
3. Какие типы измерительных шкал используют на практике?
4. Объясните особенности каждого вида тестовых норм, применяемых в психодиагностике.
5. Раскройте содержание понятия «надежность методики» и процедуры проверки данного психометрического требования.
6. Объясните сущность, предназначение и виды валидности диагностической методики.
7. Раскройте содержание таких психометрических требований к диагностической методике, как репрезентативность, достоверность и дискриминативность.

Список рекомендованной литературы

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. — 7-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 688 с.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2003. — 528 с.
3. Васильева И.В. Психодиагностика. — Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2010.

4. Диагностическая деятельность педагога / Н.М. Борытко; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.
5. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. — СПб: Речь, 2004.
6. Психодиагностика: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук — СПб.: Питер, 2008.
7. Психологическая диагностика: учебное пособие / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича, — СПб.: Питер, 2007.
8. Романова Е.С. Психодиагностика. — СПб.: Питер, 2009.
9. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 3 ч. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
10. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики: учебное пособие для студентов педвузов. — М.; Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

Глава 4. Методы и методики психолого-педагогической диагностики, их классификация

Цель — рассмотреть методы и методики психолого-педагогической диагностики, их классификации.

Задачи:

- ознакомить с критериями классификации методов и методик диагностики по Р.С. Немову;
- изучить особенности педагогических тестов.

§1. Критерии классификации методов психодиагностики по Р.С. Немову

В современной литературе по диагностике нередко обнаруживается разное содержание, которое вкладывается в понятия «метод» и «методика», поэтому необходимо с ними определиться для предупреждения ошибок в практической работе.

Метод психодиагностики — широкий класс методик, обладающих родством основного технологического приема или родством теоретической системы представлений, на которых базируется ва-

лидность данного класса методик. Основной его особенностью является измерительно-испытательная, оценочная направленность, за счет которой достигается количественная и в некоторых случаях качественная квалификация изучаемого явления.

Методика — это конкретная, частная процедура, или система действий, предназначенная для получения информации о конкретном психическом свойстве у конкретного контингента испытуемых в определенном классе ситуаций для решения определенных задач.

Методики психодиагностики — это приемы оценки индивидуальных психологических различий и определения с точки зрения нормы состояния психологических переменных, характеризующих конкретную личность или коллектив.

Классификация призвана облегчить практическому работнику (диагносту) выбор методики, максимально соответствующей его задаче.

Поэтому классификация должна отражать связь методов, с одной стороны — с диагностируемыми психическими свойствами, с другой стороны — с практическими задачами, ради решения которых эти методы разрабатываются.

Рассмотрим несколько подходов к классификации диагностических методов и методик.

Р.С. Немов, обобщив и проанализировав классификации ряда авторов, выделяет шесть наиболее общих критериев, по которым можно разделить методы практической психодиагностики на отдельные группы:

1. Тип применяемых в методике тестовых задач:

а) опросные (в них используются вопросы, адресуемые испытуемым);

б) утверждающие (употребляются суждения, с которыми испытуемый должен выразить свое согласие или несогласие);

в) продуктивные (применяется тот или иной вид собственной творческой активности испытуемого: вербальной, образной, материальной);

г) действенные (испытуемый получает задание выполнить некоторый комплекс практических действий, по характеру которых судят о его психологии);

д) физиологические (диагностика производится на основе анализа произвольных физических или физиологических реакций организма человека).

2. По адресату тестового материала:
 - а) сознательные (апеллируют к сознанию испытуемого);
 - б) бессознательные (направлены на неосознаваемые реакции человека).
3. По форме представления тестового материала:
 - а) бланковые (представляют тестовый материал в письменной форме, либо в форме рисунков, схем и т.п.);
 - б) технические (презентуют материал в аудио-, видео- или киноформе, а также через иные технические устройства);
 - в) сенсорные (представляют материал в виде физических стимулов, непосредственно адресованных органам чувств).
4. По характеру данных, используемых для психодиагностических выводов:
 - а) объективные (используются показатели, не зависящие от сознания и желания экспериментатора или испытуемого);
 - б) субъективные (данные зависят от особенностей экспериментатора или испытуемого).
5. По критерию наличия тестовых норм:
 - а) имеющие тестовые нормы
 - б) не имеющие подобных норм.
6. По внутренней структуре:
 - а) мономерные (диагностируется и оценивается единственное качество или свойство);
 - б) многомерные (предназначены для выявления и оценки сразу нескольких психологических качеств).

§2. Классификации психодиагностических методик

А.А. Бодалева, В.В. Столина

А.А. Бодалев и В.В. Столин предлагают свой подход к классификации психодиагностических методик, выделяя для этого 4 основания.

1-е основание для классификации — *по ответам на задание методики:*

- а) методики основаны на заданиях, которые правильного ответа не имеют (большинство личностных опросников);
- б) методики, предполагающие правильный ответ (тесты интеллекта).

2-е основание — по характеру умственных действий:

- а) вербальные (опосредованы речевой активностью испытуемого);
- б) невербальные (включают речевую способность испытуемых только в плане понимания инструкций; выполнение подобных заданий опирается на невербальные способности — перцептивные, моторные).

3-е основание — по характеру методического принципа, положенного в основу диагностического приема:

- объективные тесты;
- стандартизированные самоотчеты;
- проективные техники;
- диалогические техники.

Рассмотрим каждую из этих групп в отдельности.

1. *Объективные тесты* — это те методики, в которых возможен правильный ответ, т.е. правильное выполнение задания.

2. *Стандартизированные самоотчеты*, которые включают:

а) тесты — опросники предполагают набор пунктов (вопросов, утверждений), относительно которых испытуемый выносит суждения (используется двух- или трехальтернативный выбор ответов). Одна и та же психологическая переменная представляется группой пунктов. Они строятся как одномерные или многомерные, включающие целый ряд психологических переменных;

б) открытые опросники, не предусматривают стандартизированного ответа испытуемого. Стандартизация обработки достигается путем отнесения произвольных ответов к стандартным категориям, т.е. контент — анализ — качественно-количественное изучение документов, систематическая фиксация заданных единиц изучаемого содержания.

в) шкальные техники предполагают оценку тех или иных объектов (словесных утверждений, изобразительного материала, конкретных лиц и т.п.) по выраженности в них качества, заданного шкалой. Используют трех-, пяти- и семиточечные шкалы;

г) индивидуально-ориентированные (идеографические) техники. Особенность состоит в том, что параметры, которые оцениваются (оси, измерения, конструкты), не задаются извне, а выделяются на основе индивидуальных ответов данного конкретного испытуемого, а также позволяют осуществлять применение современного статистического аппарата и делают надежными диагностические выводы относительно индивидуальных особенностей субъекта.

3. *Проективные техники*, основаны на феномене проекции. Происходит приписывание, перенос психических свойств испытуемо-

го на материал задания (фотоизображение, рисунок, двусмысленный или незавершенный текст, неоднозначную инструкцию, ситуацию, проективную роль и т.п.). Неоднозначное задание порождает активность испытуемого, результат которой (текст, рисунок и т.д.) позволяет сделать вывод о скрытых психических свойствах испытуемого.

4. Диалогические техники (интерактивные) — психодиагност вступает в контакт с обследуемым и достигает наилучших диагностических результатов за счет специфических особенностей этого контакта, соответствующих диагностической задаче. Может быть вербальным (интервью, беседа) и невербальным (игра с ребенком).

4-е основание для классификации — по мере вовлеченности в процедуру диагностики экспериментатора и степени его влияния на полученные результаты. Минимальная вовлеченность диагноста при использовании: аппаратных методик, объективных тестов, таких форм стандартизированных самоотчетов, как многие опросники и шкальные техники

Максимальная вовлеченность диагноста — диалогических диагностических техник.

Все остальные методы занимают промежуточное положение между двумя полюсами, образованными объективными тестами, с одной стороны, и диалогическими методами — с другой.

§3. Специфика педагогических тестов

Рассмотренные выше психодиагностические методики и их классификации направлены на выявление индивидуально-психологических особенностей человека или группы. Для определения и получения объективной оценки уровня знаний, умений и навыков учащихся, проверки соответствия требований к подготовке выпускников заданным стандартам, выявления пробелов в знаниях необходимы педагогические тесты.

Педагогический тест — такая система заданий, что результат их выполнения группой претендентов позволяет достаточно надежно ранжировать их по качеству обученности, количеству имеющихся знаний; система стандартизированных заданий, результат выполнения которых позволяет с заданной степенью точности измерить знания, навыки и умения испытуемого.

Важнейшими свойствами педагогического теста, как и психодиагностического, являются — стандартизация, валидность и надежность.

Основанием для классификации педагогических тестов выступают:

1. Тематика заданий:

а) *тест гомогенный* — совокупность стандартизованных заданий по одной учебной дисциплине или разделу дисциплины;

б) *тест гетерогенный* — совокупность стандартизованных заданий, созданная с целью измерения знаний по нескольким учебным дисциплинам или разделам дисциплин, но не требующая одновременного привлечения знаний из различных дисциплин или разделов дисциплин;

в) *тест интегративный* — система заданий для общей диагностики подготовленности выпускника образовательного учреждения. Задания таковы, что для их выполнения требуются синтетические знания по нескольким учебным дисциплинам;

г) *тест адаптивный* — система заданий с известными свойствами и параметрами. Задания предъявляются посредством компьютера, в порядке, зависящем от ответа испытуемого на предыдущее задание.

2. Количество испытуемых:

а) *тест индивидуальный* — тест, созданный для отдельного испытуемого или отдельного типа испытуемых;

б) *тест групповой* — тест, который группа испытуемых выполняет совместно (коллективно, сообща).

3. Цели диагностики:

а) *тест достижений* — тест контроля успешности учебной деятельности испытуемого. Тесты достижений подразделяются по целям и задачам измерения:

- общей результативности;
- степени усвоения знаний;
- общего развития;
- интеллектуальных способностей;
- функциональных возможностей;
- профессиональной пригодности;

б) *тест усвоения знаний* — тест для определения уровня усвоения учебного материала учащимися по конкретной учебной дисциплине, теме. Тестирование проводится сразу после изучения;

в) *тест остаточных знаний* — тест для определения уровня усвоения учебного материала учащимися по конкретной учебной дисциплине, теме. Тестирование проводится спустя некоторый большой промежуток времени.

Важной структурной составляющей педагогического теста является тестовое педагогическое задание.

Педагогическое задание — средство интеллектуального развития, образования и обучения, способствующее активизации учения, повышению качества знаний, а также повышению эффективности педагогического труда.

Форма тестового задания — это способ организации, упорядочения и существования содержания теста.

В настоящее время выделяют четыре формы тестовых заданий в педагогическом тесте.

Традиционные формы тестового задания:

1. Задания с выбором ответов (испытуемый выбирает правильные ответы из числа готовых, предлагаемых в задании теста) — **задание в закрытой форме**;

2. Задания на дополнение (испытуемый сам дает краткий или развернутый ответ) — **задание в открытой форме**;

3. **Задания на установление соответствия между элементами двух множеств**;

4. **Задания на установление правильной последовательности в ряду элементов.**

Рассмотрим особенности каждой формы тестовых заданий.

Первая форма — закрытая форма задания

Основой этой формы является закон исключенного третьего. Выбор правильного варианта порождает истину, выбор неправильного — ложь. В классическом виде каждое задание должно иметь один верный вариант выполнения. Задания с выбором нескольких правильных ответов труднее заданий с выбором одного правильного ответа. Они оценивают знания полнее, глубже и технологичнее.

Например:

КАРТИНУ «УТРО В ЛЕСУ» НАПИСАЛ

- 1) Репин
- 2) Поленов
- 3) Шишкин
- 4) Васнецов

Вторая форма — открытая форма задания

Задание в открытой форме является обычно утверждением или большим текстом. В тексте есть специальные места, куда следу-

ет вносить информацию, оговоренную инструкцией, что превращает текст в истинное или ложное высказывание.

Например: Дополните предложение

Первым человеком, полетевшим в космос, был _____

Третья форма — задания на установление соответствия

Это задания, где элементам одного множества нужно верно сопоставить элементы другого. Вариантом выполнения задания является перечень связей (соответствий) элементов. Для обозначения этих связей поступают так. Элементы одного множества обозначаются цифрами, другого — буквами. Ответ конструируется как последовательность связанных цифр и букв. Таким заданиям предшествует инструкция: «*Установите соответствие между:...*»

Пример: *Установите соответствие между животным и местом его обитания.*

Животное		Место обитания	
1	Бурый медведь	А	Пустыня
2	Верблюд	Б	Степь
3	Суслик	В	Лес
4	Лось	Г	Тайга

Четвертая форма — задания на установление последовательности

В этих заданиях требуется установить правильную последовательность вычислений, действий, шагов, операций, терминов. Установив правильную, со своей точки зрения, последовательность, испытуемый вводит свой вариант в специально отведенном для этого месте. Используется инструкция: «*Установить правильную последовательность*»:

Например: *Установить правильную последовательность РАЗБОР СЛОВА ПО СОСТАВУ*

	выделить суффикс
	выделить корень
	найти основу
	подобрать однокоренное слово
	выделить окончание
	выделить приставку

К заданиям в тестовой форме предъявляются следующие требования:

- логическая форма высказывания;
- правильность формы, т.е. она позволяет точно выразить содержание, понятна для всех испытуемых, исключает возможность появления ошибочных ответов по формальным признакам;
- технологичность — это такая компоновка задания, которая позволяет весь процесс тестирования вести с помощью технических средств, точно, быстро, экономично и объективно;
- краткость;
- наличие определенного места для ответов;
- правильность расположения элементов задания. Это требование помогает испытуемым не тратить время на определение места для ответов и быстрее зафиксировать свое решение;
- одинаковость правил оценки ответов;
- одинаковость инструкции для всех испытуемых;
- адекватность инструкции форме и содержанию задания.

Резюме

Поднимая проблему классификации диагностических методов и методик, необходимо определиться с содержанием, которое вкладывается в понятия «метод» и «методика».

Метод психодиагностики — широкий класс методик, обладающих родством основного технологического приема или родством теоретической системы представлений, на которых базируется валидность данного класса методик.

Методики психодиагностики — это приемы оценки индивидуальных психологических различий и определения с точки зрения нормы состояния психологических переменных, характеризующих конкретную личность или коллектив.

Классификация призвана облегчить практическому работнику (диагносту) выбор методики, максимально соответствующей его задаче. Было рассмотрено несколько критериев и оснований классификации диагностических методов и методик.

Для определения и получения объективной оценки уровня знаний, умений и навыков учащихся, проверки соответствия требований

к подготовке выпускников заданным стандартам, выявления пробелов в знаниях, необходимо использование педагогических тестов.

Педагогический тест — такая система заданий, результат выполнения которых группой претендентов позволяет достаточно надежно ранжировать их по качеству обученности, количеству имеющихся знаний; система стандартизированных заданий, результат выполнения которых позволяет с заданной степенью точности измерить знания, навыки и умения испытуемого.

Важной структурной составляющей педагогического теста является тестовое педагогическое задание.

Педагогическое задание — средство интеллектуального развития, образования и обучения, способствующее активизации учения, повышению качества знаний, а также повышению эффективности педагогического труда

В настоящее время выделяют четыре основные формы заданий в педагогическом тесте.

Вопросы для самопроверки

1. Какие критерии классификации психодиагностических методик выделяет Р.С. Немов? Определите класс любой известной вам методики в соответствии с предложенными критериями.

2. Опишите основания для классификации диагностических методов и методик, предложенных А.А. Бодалевым и В.В. Столиным. Подтвердите примерами диагностических методик.

3. Определите назначение педагогических тестов и основания для их классификации.

4. Какие требования предъявляются к педагогическим заданиям в тестовой форме?

Список рекомендованной литературы

1. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий: учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. — М.: Центр тестирования, 2006.

2. Васильева И.В. Психодиагностика. — Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2010.

3. Диагностическая деятельность педагога / Н.М. Борытко; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.

4. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр Академия, 2005.

5. Немов Р.с. Психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. — Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

6. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. — СПб.: Речь, 2004.

7. Психодиагностика: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук — СПб.: Питер, 2008.

8. Романова Е.С. Психодиагностика. — СПб.: Питер, 2009.

9. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. — М.: Педагогическое общество России, 2005.

Глава 5. Этапы диагностического процесса

Цель — ознакомление с основными этапами диагностического процесса.

Задачи:

— познакомить с основными вопросами, которые решает диагност на этапе принятия заказа и планирования работы;

— рассмотреть условия успешного взаимодействия диагноста и обследуемого на этапе сбора данных;

— сравнить два подхода в обработке и интерпретации полученных диагностических данных;

— раскрыть особенности построения диагностического заключения.

§1. Этап принятия заказа и выбора методик

Количество и содержание этапов диагностического процесса зависит от следующих условий:

— диагностической задачи;

— имеющих в распоряжении исследователя диагностических средств;

— уровня подготовки диагноста.

Диагностическая деятельность может быть представлена в виде разных этапов процесса переработки информации, ведущих к принятию решения. Выделяют следующие основные этапы диагностического процесса:

1. Принятие заказа, постановка задачи и выбор методик;
2. Сбор данных об объекте;
3. Обработка и интерпретация данных;
4. Построение психологического заключения (психологического диагноза), его индивидуализация и обсуждение с обследуемым и коллегами.

Рассмотрим наиболее существенные вопросы, возникающие на этих этапах.

На первом этапе работа начинается с ознакомления с комплексом объективных (успеваемость, заключения других специалистов и т.п.) и субъективных (суждение родителей, педагогов, экспертные оценки и т.п.) показателей об обследуемом, в ходе которого формируется диагностическая задача, определяется предмет диагностики.

На данном этапе осуществляется подбор методик, подготовка стимульного материала. Диагност использует несколько методик — батарея методик. Принцип ее подбора — максимум надежности при минимуме затрат.

Выбор батареи методик диагностом не может быть произвольным, он как минимум должен отвечать следующим требованиям:

- адекватность поставленной задачи;
- адекватность психологической теории, в рамках которой работает диагност;
- время проведения обследования, т.к. оно влияет на показатели результативности обследуемого, особенно в тестах интеллекта;
- экономичность метода;
- интерпретация полученных результатов, основанная на предполагаемых многофакторных отношениях между полученными данными.

Выбранные методики должны соответствовать психометрическим требованиям (валидность, надежность и т.д.).

Рекомендуется использовать ступенчатую стратегию использования методик: от недостаточно стандартизированных к методикам, позволяющим получить более локальные данные.

На данном этапе диагност составляет схему обследования; определяет состав и количество испытуемых, необходимое число измерений; разрабатывает план обработки результатов.

§2. Сбор данных об объекте диагностики

На данном этапе необходимо учитывать *влияние различных переменных, включенных в эту систему* взаимодействия «экспериментатор — обследуемый». Рассмотрим их.

1. *Условия проведения:* должно быть специально оборудованное помещение; устранены помехи и постороннее вмешательство; необходимо расположить в нужном порядке тестовый материал.

2. *Установка контакта с испытуемым.* Доброжелательные отношения с испытуемым — залог качественного обследования. Испытуемый должен быть проинформирован о целях обследования, возможностях использования результатов. Ничто не может быть применено во вред личности. Диагност обязан тщательно проинструктировать испытуемого по каждому тесту. Для получения надежных, достоверных результатов необходимо мотивировать испытуемого на обследование и позаботиться о снятии его тревожности.

3. *Личность диагноста.* На успешность обследования влияют такие личностные особенности диагноста: внешность, характер, манера поведения и речи, настроение, уровень профессиональных знаний и владение диагностом методикой. Перед непосредственным проведением обследования исследователю рекомендуется самому поработать в качестве испытуемого, чтобы узнать методику «изнутри». Во время обследования диагносту требуется соблюдать спокойствие, нейтральность, постоянную внимательность, четкость в работе.

Этап завершается представлением полученных результатов в виде, который задан типом методики.

§3. Обработка и интерпретация данных диагностики

Данный этап очень ответственный и трудоемкий. Он включает решение таких вопросов, как анализ данных, сопоставление их с другими результатами, обобщение и интерпретацию.

Это все можно осуществить, опираясь на фундаментальные психолого-педагогические знания, достаточный профессиональный опыт, используя методы математической обработки данных для выделения и анализа статистических закономерностей.

Искусство обработки заключается в том, чтобы получить из результатов обследования как можно больше достоверных выводов, установить взаимосвязи измеренных процессов и влияющих на них факторов.

В современной психолого-педагогической диагностике выделяют два подхода к оценке полученных результатов: клинический и статистический. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Клинический подход опирается на анализ качественных показателей, стремясь охватить их во всей полноте. Он ориентирован на субъективный профессиональный опыт, интуицию диагноста, очень близок к суждениям «здравого смысла».

Статистический подход предусматривает учет объективных (количественных) показателей, их статистическую обработку. Роль субъективного суждения сводится к минимуму. Прогноз осуществляется на основе эмпирически определенных статистических соотношений.

В большинстве диагностических ситуаций необходимо гармоничное сочетание клинического и статистического подходов, а не их противопоставление. Л.С. Выготский по этому поводу писал, что чрезмерная боязнь так называемых субъективных моментов в толковании и попытка получить результаты наших исследований чисто механическим, арифметическим, путем ложны. Без субъективной обработки, т. е. без мышления, без интерпретации, расшифровки результатов, обсуждения данных нет научного исследования.

§4. Построение психологического заключения (психологического диагноза)

Психологический диагноз — результат психодиагностического обследования, направленного на выяснение и описание индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, вытекающих из задач психодиагностического обследования.

Психологический диагноз устанавливается на основании полученных данных о психической деятельности и личностной сфере испытуемого, анализа различных социальных сведений о нем. В простейшем случае психологический диагноз выражается в форме отнесения испытуемого к определенной психодиагностической категории.

Выделяют три **уровня диагностического заключения**, которые не следует понимать в качестве альтернатив, перед которыми стоит диагноз, это разные ступени познания в процессе обследования.

На первом уровне — *симптоматический диагноз*. Заключение производится непосредственно из имеющихся об обследуемом данных. Индивидуальный диагноз, а тем более прогноз, не осуществляется. Его следует понимать как рабочий, ориентировочный, а в некоторых случаях и достаточный для решения поставленных задач.

Второй уровень — *этиологический диагноз*. Он учитывает не только определенные симптомы, но и причины, их вызывающие. На этом уровне исследователь получает возможность планирования дальнейших этапов диагностической работы, выбора конкретных методов воздействия.

На третьем, высшем, уровне — *типологический диагноз*. Он заключается в определении места и значения полученных данных в целостной, динамической структуре личности обследуемого. Создается модель изучаемого случая, в которой конкретные особенности данного индивида представлены в целостности и сформулированы в понятиях, позволяющих наиболее точно и обоснованно раскрыть его психологическую сущность, структуру.

Выделяют основные критерии, касающиеся общих условий установления психологического диагноза, который должен:

1) раскрывать специфические особенности, явления, присущие данному человеку, упорядоченные в соответствии с их значимым удельным весом в психосоматическом состоянии обследуемого;

2) не ограничиваться констатацией наличного и включать причинно-следственные отношения возникновения тех или иных симптомов и дальнейший прогноз;

3) быть представлен с помощью объясняющих понятий, опирающихся на описательный материал, характеризующий поведение человека в условиях обследования.

Предметом психодиагностического заключения являются:

- психические расстройства;
- отклонения от нормы;
- психологические переменные индивида и группы;
- факторы, влияющие на особенности поведения.

Психологический диагноз должен быть структурирован, т.е. параметры психического состояния испытуемого приводят в систему. Они группируются по следующим основаниям:

- 1) уровню значимости,
- 2) родственности происхождения,
- 3) возможным линиям причинного взаимовлияния.

Взаимоотношения различных параметров в структурированном диагнозе отображаются в форме психодиагностического профиля.

Содержание прогноза и диагноза практически совпадают, но прогноз строится на умении понять внутреннюю логику самодвижения процесса развития и на основе прошлого и настоящего намечает путь развития при всех прочих условиях, сохранившихся в прежнем виде.

Диагностический процесс завершается разработкой программы действий, которые необходимо осуществить в связи с полученными результатами, рекомендациями по выбору оптимальных методов терапии заболевания, реабилитации и т.д. Еще Л. С. Выготский обращал внимание на то, что подобная программа или, как он пишет, «назначение», вносит элемент практики в исследование, «является его конечной целевой установкой, оно сообщает смысл всему исследованию».

Резюме

В диагностическом процессе выделяют четыре основных этапа, на каждом из которых необходимо решить ряд существенных вопросов.

На первом этапе (ознакомление с комплексом объективных и субъективных показателей об обследуемом) можно сформулировать диагностическую задачу, спланировать обследование, подобрать батарею методик.

На втором этапе сбора данных устанавливается непосредственное взаимодействие диагноста с обследуемым, в котором успешность

будет зависеть от учета таких моментов, как *условия проведения; установка контакта с испытуемым; особенности личности диагноста.*

На третьем этапе необходимо сделать достоверные выводы по результатам, установить взаимосвязи измеренных процессов и влияющих на них факторов. Обработка и интерпретация результатов возможна двумя подходами, каждый из которых имеет свои преимущества.

На четвертом этапе составляется диагностическое заключение (диагноз), которое носит комплексный и системный характер.

Психологический диагноз — результат психодиагностического обследования, направленного на выяснение и описание индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, вытекающих из задач психодиагностического обследования.

Вопросы для обсуждения

1. Почему диагносту необходимо ознакомиться с объективными и субъективными данными об испытуемом на этапе принятия заказа?

2. Какими требованиями должен руководствоваться диагност при подборе батареи методик?

4. Каким образом особенности личности диагноста могут повлиять на успешность взаимодействия с испытуемым на этапе сбора данных?

5. Какие уровни диагностического заключения выделяют, и чем они обусловлены?

Список рекомендованной литературы

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. — 7-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 688 с.

2. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. — М.: Ось-89, 2006.

3. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство: в 2 частях. — М.: Генезис, 2001. — 160 с.

4. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 5 — М.: Педагогика, 1982.
5. Немов Р.С. Психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. — Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
6. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. — СПб.: Речь, 2004.
7. Психологическая диагностика: учебное пособие / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича, — СПб.: Питер, 2007.
8. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: методическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2004.
9. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 3 ч. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
10. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики: учебник для вузов. М.; Ростов на-Дону: Феникс, 1998.

РАЗДЕЛ II

ДИАГНОСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Глава 6. Психологические особенности детей младшего школьного возраста

Цель — описание психологических особенностей младшего школьного возраста

Задачи:

- ознакомить с содержанием психологического кризиса 6-7 лет, который открывает младший школьный возраст;
- рассмотреть социальную ситуацию развития младшего школьника;
- описать ведущий вид деятельности в младшем школьном возрасте.

§1. Кризис 6-7 лет

Психолого-педагогическая диагностика должна опираться, в частности, на осознание цели, задач, гипотезы обследования, индивидуальные особенности обследуемого — возрастные, физические, психические, социальные и т.д. Этот аспект важен, в частности, при анализе диагностической нормы, с которой будут сравниваться индивидуальные результаты.

При диагностике младшего школьника необходимо ориентироваться на следующие моменты:

1. Неравномерность развития детей. Границы возраста являются достаточно условными, ребенок не переходит в следующий возрастной этап автоматически при достижении определенного возраста. Поэтому Р.С. Немов отмечает, что к моменту поступления детей в школу существенно возрастают их индивидуальные различия по уровню психологического развития.

Из данного положения возможны практические выводы:

— детям, особенно первоклассникам, можно предлагать методики для старшего дошкольного возраста. При этом особое внимание уделять анализу и интерпретации результатов, так как нужно помнить, что диагностические нормы стандартизированы на дошкольный возраст;

— внимательное отношение к инструкции. Дети различаются по уровню психического, личностного развития. Поэтому они могут по-разному вести себя в диагностической ситуации. Как и в дошкольном возрасте, необходимо особое внимание уделять установлению положительного контакта с обследуемым для обеспечения естественности его реакций и получению объективных результатов.

Поэтому прежде, чем применять ту или иную психодиагностическую методику к детям младшего школьного возраста, необходимо удостовериться в том, что она им интеллектуально доступна и не слишком проста для того, чтобы оценить реальный уровень психологического развития, достигнутый ребенком.

2. Уровень готовности детей. На данный компонент оказывает влияние организация развития ребенка в дошкольный период, посещал ли ребенок детский сад, проводилась ли с ним развивающая работа, насколько сформированы навыки, необходимые при обучении, которые, в частности, могут оказать воздействие на результаты диагностики. Р.С. Немов отмечает, что если ребенку (с несформированной психологической готовностью) предложить достаточно трудный, в принципе доступный, но малоинтересный для него серьезный психологический тест, требующий развитой воли, произвольного внимания, памяти и такого же воображения, то может стать, что он не справится с заданием. И это произойдет не в силу отсутствия интеллектуальных способностей и задатков, а по причине недостаточного уровня личностно-психологического развития. Если, напротив, те же самые тестовые задания предложить ребенку в игровой, внешне и внутренне привлекательной форме, то, по всей вероятности, результаты тестирования окажутся иными, более высокими.

Таким образом, если в тесте нет жесткой регламентации по возрасту, то пользователь должен ориентироваться на индивидуальные особенности ребенка.

Далее рассмотрим основные особенности детей младшего школьного возраста, учет которых необходим как при организации диагностического обследования, так и при анализе и интерпретации получаемых результатов.

Возраст — относительно автономный период развития человека, характеризующийся качественным своеобразием.

Деление жизненного цикла человека на возрастные категории меняется со временем, оно культурно-зависимо и определяется подходом к установлению возрастных рамок.

1. Индивидуальное развитие (онтогенез, «жизненный цикл»). Эта система отсчета задает такие единицы деления, как «стадии развития», «возрасты жизни», и концентрируется на возрастных свойствах.

2. Социальные процессы и социальная структура общества. Эта система отсчета задает такие единицы деления, как «возрастные страты», «возрастные группы», «поколения».

3. Представления о возрасте в культуре, то, как возрастные изменения и свойства воспринимаются представителями социально-экономических и этнических групп, одним из задаваемых направлений исследования являются возрастные стереотипы и т.н. «возрастные обряды», инициация.

Выделение младшего школьного возраста определяется в большей степени социокультурным аспектом и связано с введением обязательного общего, среднего образования, ступени младшей школы.

При организации диагностического обследования необходимо знать и учитывать возрастные особенности.

Отечественные теории исходят из положения Л.С. Выготского о том, что возрастная периодизация должна основываться на сущности самого процесса развития, имея в виду, что развитие ребенка — это присвоение им социально-исторического опыта в ходе организованной взрослыми деятельности и общения.

В теории Д.Б. Эльконина критериями периодизации выступают:

1. *Социальная ситуация развития* — соотношение внешних и внутренних условий развития психики. Она определяет отношение ребенка к другим людям, предметам, вещам, к самому себе.

2. *Ведущий вид деятельности* — это такая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических

процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития. В ней наиболее полно представлены типичные для этого возраста отношения ребенка со взрослым, отношения к действительности.

3. *Новообразования возраста* — новый тип строения личности и ее деятельности, психические изменения, возникающие в этом возрасте и определяющие преобразования в сознании ребенка, его внутренняя и внешняя жизнь. Речь идет о положительных приобретенных особенностях, позволяющих перейти на новую стадию развития. Так, в младшем школьном возрасте новообразованиями выступают: внутренний план действий; рефлексия; развитие познавательных процессов; развитие произвольного поведения. Уровень развития новообразований составляет приоритетную задачу.

4. *Возрастной кризис* — переломная точка на кривой развития, отделяющая один возраст от другого. Возрастные психические новообразования актуализируют критический период. Происходит коренная смена всей «социальной ситуации развития» ребенка, возникновение нового типа отношений со взрослым, смена одного вида деятельности другим.

В соответствии с подходами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина переходный этап между возрастами может проходить кризисно. Признаки, содержание кризисов нужно учитывать при обследовании ребенка.

Переход от дошкольного детства к младшему школьному возрасту сопровождается кризисом 7 лет. К 6 годам начинается формирование психологической готовности к школьному обучению, и становление ее предпосылок связано с кризисом 6-7 лет.

Основные признаки этого кризиса:

1) *потеря непосредственности*. В момент возникновения желания и осуществления действия возникает переживание, смысл которого состоит в том, какое значение это действие будет иметь для ребенка;

2) *манерничание*. У ребенка появляются тайны, он начинает что-либо скрывать от взрослых, строить из себя умного, строгого и т.д.;

3) *симптом «горькой конфеты»*. Когда ребенку, плохо он старается этого не показывать.

Л.И. Божович считает, что кризис 6-7 лет связан с появлением нового, стержневого для личности ребенка системного новообразования — «внутренней позиции», которая выражает новый уровень самосознания и рефлексии ребенка. Л.С. Выготский выделял следующие стадии кризиса:

— докритическая фаза характеризуется тем, что предпосылки перехода от игровой деятельности к учебной еще недостаточно сформированы и ребенок вполне удовлетворен игрой и позицией, занимаемой в системе общественных отношений. По сути, развитие ребенка вполне еще может осуществляться в рамках игровой деятельности, которая не исчерпала для него всех своих резервов;

— критическая фаза связана с началом школьного обучения. Субъективно ребенок может чувствовать себя готовым к школе (и даже при отсутствии субъективной готовности может быть заморожен новизной процесса смены социального статуса — покупкой портфеля, школьных принадлежностей и т.д.), но с началом обучения переживает первые неуспехи, получает дисциплинарные замечания, обнаруживает падение интереса к новым видам деятельности. После первых недель новизны ребенок может начать проситься назад в детский сад и отказываться каждый день ходить в школу на уроки. Возникает переживание несоответствия занимаемой позиции школьника своим реальным желаниям и возможностям;

— посткритическая фаза наступает при постепенном освоении элементов учебной деятельности под влиянием деформированных предпосылок. Происходит постепенное осознание соответствия своих расширяющихся возможностей школьным требованиям, создается полноценная познавательная мотивация; первые успехи стимулируют эмоциональный комфорт, и негативные симптомы в поведении исчезают.

Данные аспекты необходимо понимать и учитывать не только в образовательном процессе, но и при организации и проведении психолого-педагогического обследования.

Учет психофизиологических, личностных особенностей данной возрастной группы позволит диагностический процесс сделать более эффективным, научно обоснованным, а значит, получаемые результаты будут в достаточной степени объективными, отражая реальную картину становления ребенка.

§2. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте

Проблемами младшего школьного возраста занимались многие психологи: Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдова, Л.И. Айдарова, Ю.А. Полуянов и др. Этот возраст привлекает к себе пристальное внимание ученых потому, что он еще не до конца исследован, так как исторически выделился совсем недавно. Задачи и содержание среднего образования пока до конца не определились, поэтому психологические особенности младшего школьного возраста нельзя считать окончательными и неизменными.

Рассмотрим особенности социальной ситуации развития детей младшего школьного возраста.

Первый и самый важный момент — это начало обучения в школе. У ребенка происходит перестройка всех систем отношений с действительностью. Если у дошкольника существовали две сферы социальных отношений: «ребенок — взрослый» и «ребенок — дети», то теперь в системе отношений «ребенок — взрослый» произошли изменения. Она разделилась на две части: «ребенок — родитель» и «ребенок — учитель».

Система «ребенок — учитель» начинает определять отношение ребенка и к родителям, и к детям. Это было экспериментально показано Б.Г. Ананьевым, Л.И. Божович, И.С. Славиной. Данные отношения становятся для ребенка центральными, потому что появляется оценочная система: хорошие отметки и хорошее поведение, оценивание исходит от учителя. От того, какие оценки он будет получать, зависят отношения со сверстниками и родителями. Сверстники стараются дружить с теми, кто хорошо учится. Если раньше родители спрашивали: «Как у тебя дела?», то теперь: «Какую оценку ты получил?». Ребенок видит, что плохие оценки огорчают родителей, а хорошие — радуют.

Отношения «ребенок — учитель» превращаются в отношения «ребенок — общество». В учителе оказываются воплощенными требования общества. «В школе закон общий для всех», писал Г.-Ф. Гегель. В школе построена система определенных отношений, и ее носителем является учитель.

Д.Б. Эльконин отмечал, что дети очень чутки к тому, как учитель относится к детям. Если ребенок замечает, что учитель кого-то вы-

делает, то уважение к нему снижается. В первое время дети строго следуют указаниям учителя, но если он проявляет лояльность по отношению к правилу, то правило начинает разрушаться изнутри.

С началом обучения в школе у ребенка изменяются отношения с окружающими людьми. Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения определенным правилам. Родители начинают контролировать его: интересуются оценками и высказывают свое мнение по поводу них, проверяют домашние задания, составляют режим дня. Ребенку начинает казаться, что родители стали любить его меньше, потому что теперь их больше всего интересуют оценки. Это возлагает на него новую ответственность: ему приходится контролировать свои ситуативные импульсы, организовывать свою жизнь.

Новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка изменяется эмоциональное состояние, повышается психическая напряженность, что отражается как на физическом здоровье, так и на поведении.

Характер адаптации ребенка к новым условиям жизни и отношение к нему со стороны родных способствуют развитию чувства личности. Таким образом, младший школьный возраст характеризуется тем, что у ребенка появляется новый статус: он ученик и ответственный человек.

Кратко можно выделить следующие компоненты социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте:

1. Ребенок сохраняет много детских качеств — легкомыслие, наивность, взгляд на взрослого снизу вверх. Но он утрачивает детскую непосредственность в поведении, появляется другая логика мышления.

2. Ребенок выходит за рамки семьи, расширяется круг значимых лиц, становится «общественным» субъектом и имеет социально значимые обязанности, за выполнение которых получает общественную оценку.

3. Меняются интересы, ценности ребенка, весь уклад его жизни.

4. Происходит смена образа жизни:

- новые требования;
- новая социальная роль ученика;
- принципиально новый вид обязательной, общественно значимой, общественно контролируемой деятельности — учебная.

5. Приобретает не только знания и умения, но и определенный социальный статус.

6. Меняется восприятие своего места в системе отношений.

7. Особое значение приобретает тип отношений со взрослым.

8. Социальная система «ребенок — взрослый» дифференцируется на «ребенок — учитель» и «ребенок — родители».

9. Отношение «ребенок — учитель» выступает для ребенка отношением «ребенок — общество» и начинает определять отношения ребенка к родителям и другим детям.

10. Учитель — это взрослый, социальная роль которого связана с предъявлением всем детям важных, равных и обязательных для выполнения требований, с оценкой качества учебной работы. Он носитель социальных образцов.

§3. Ведущая деятельность

Учебная деятельность — это деятельность, непосредственно направленная на усвоение знаний и умений, выработанных человечеством.

У ребенка, поступающего в школу, учебной деятельности еще нет, и она должна быть сформирована в виде умений учиться, особенно важно умение учиться самому.

Главная трудность в том, что мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе (познавательная мотивация).

Специфика учения — в присвоении научных знаний, умений и навыков.

Условия формирования и осуществления учебной деятельности создаются только в школе, ребенок под руководством учителя начинает оперировать научными понятиями.

Парадокс учебной деятельности в том, что, усваивая знания, сам ребенок ничего в этих знаниях не меняет. Предметом изменения становится сам ребенок как субъект, осуществляющий эту деятельность.

Учебная деятельность — это такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки его

изменений в уровне знаний, умений, навыков, общего и умственного развития.

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.

На начальных этапах учебная деятельность — это совместная деятельность учителя и ученика. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте получается, что сначала все находится в «руках учителя» и он «действует руками ученика». Только в школьном возрасте деятельность осуществляется с идеальными объектами (числа, звуки), а «руками учителя» является его интеллект. Учебную деятельность можно сравнить с предметной, только в учебной деятельности предмет является теоретическим и идеальным, что ведет к проблемам в совместной деятельности во время учебного процесса. Но в процессе обучения происходит взаимодействие ребенка не только с учителем, но и друг с другом, которое также влияет на развитие учебной деятельности.

Кроме учебы особенно большая роль принадлежит труду в двух характерных для этого возраста формах — самообслуживания и изготовления поделок.

Главное достижение труда — формирование и совершенствование умения планировать предстоящую работу и находить пути и средства ее реализации.

У ребенка вырабатывается трудолюбие и вкус к работе (Э. Эриксон). Позитивным исходом является ощущение собственной компетентности, способности действовать наравне с другими людьми. Неблагоприятным исходом — комплекс неполноценности.

Резюме

При организации психолого-педагогического обследования ребенка необходимо учитывать особенности, свойственные его возрасту. В отечественной периодизации основными критериями возраста выступают: ведущий вид деятельности, социальная ситуация развития, психологические новообразования и возрастной кризис.

Социальная ситуация в младшем школьном возрасте делится на две части: «ребенок — родитель» и «ребенок — учитель».

Учебная деятельность выступает в качестве ведущей.

Новообразования младшего школьного возраста: внутренний план действий; рефлексия; развитие познавательных процессов; развитие произвольного поведения.

Вопросы для самопроверки

1. Какое условное название носит кризис 7 лет?
2. В чем отличие сферы социальных отношений младшего школьника от дошкольного возраста?
3. Что определяет для младшего школьника система «ребенок — учитель»?
4. Какие компоненты социальной ситуации развития выделяют в младшем школьном возрасте?
5. Какова главная трудность для ребенка, связанная с учебной деятельностью?

Список рекомендованной литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
2. Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А. и др. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. М.: Академия, 2002. 416 с.
3. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 160 с.
4. Выготский Л.С. Психология. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.

5. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. — М.: Академический проект, 2000. — 184 с.
6. Крайг Г. Психология развития. — СПб.: Издательство «Питер», 2000.
7. Мухина В.С. Детская психология. — М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО-Пресс, 2000.
8. Немов Р.С. Психология: в 3 книгах. Кн. 2: Психология образования. — М.: ВЛАДОС, 1997.
9. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 442 с.
10. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М.: Тривола, 1998.
11. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте / Под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Институт Практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

Глава 7. Диагностика развития познавательных функций и речи младших школьников

Цель — описание развития познавательной сферы младшего школьника и методик, позволяющих ее диагностировать.

Задачи:

- раскрыть содержание развития восприятия младшего школьника и методиками его диагностики;
- ознакомить с содержанием развития внимания младшего школьника и методиками его диагностики;
- рассмотреть содержание развития мышления младшего школьника и методиками его диагностики;
- изучить содержание развития памяти младшего школьника и методиками ее диагностики;
- ознакомить с содержанием развития воображения младшего школьника и методиками его диагностики;
- раскрыть содержание развития речи младшего школьника и методиками ее диагностики.

§1. Диагностика восприятия младшего школьника

Процесс обучения в школе включает не только усвоение сложной системы знаний, становление многих учебных и интеллектуальных навыков, но также развитие познавательных процессов. Однако в большинстве случаев именно сами знания и навыки рассматриваются как конечный итог успешного обучения. В результате на каждом новом, более высоком этапе обучения учащийся испытывает большие затруднения в усвоении и использовании нового учебного материала. Главная причина таких затруднений состоит не только в пробелах предшествующего этапа обучения, но и в неразвитости самих познавательных процессов, неподготовленности к постановке и решению новых, более сложных проблем, пониманию нового учебного материала, обоснованию найденного решения, выражению собственной мысли. Все познавательные процессы составляют единую систему, которую в целом можно назвать познавательной сферой и которая одновременно обеспечивает и внимание к новому, и понимание, и запоминание учебного материала.

Особенности диагностики познавательных процессов у младших школьников состоят в том, что дети существенно различаются по интеллектуальному, моральному, межперсональному развитию. Поэтому прежде, чем применять ту или иную психодиагностическую методику к детям младшего школьного возраста, необходимо удостовериться в том, что она может оценить реальный уровень психологического развития, достигнутый ребенком.

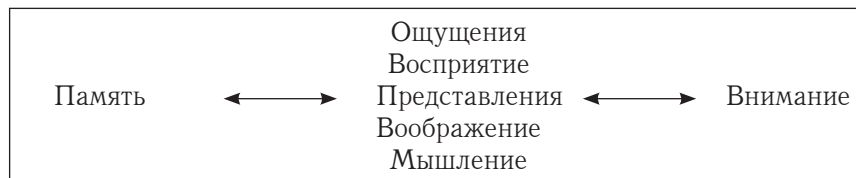
Психодиагностика уровня развития познавательных процессов у детей на начальном этапе обучения должна решать следующие задачи:

1. Выяснить, на каком уровне развития находятся познавательные психические процессы ребенка;
2. Выявить имеющиеся у него задатки и способности;
3. Выяснить причины отставания ребенка в учебе;
4. Выработка рекомендаций.

В психологической структуре личности важное место занимает познавательная сфера, которая включает в себя такие процессы, как ощущение, восприятие, память, мышление, воображение и отчасти внимание. Познавательная сфера выполняет функцию ориентировки

человека в окружающей действительности, в других людях, в самом себе. Каждый из перечисленных психических процессов выполняет свои особенные познавательные функции, не сводимые к функциям других процессов.

Познавательные процессы — это различные по сложности и адекватности уровни отражения реальности, которые образуют систему.



Методики диагностики познавательной сферы чаще всего относятся к классу объективных тестов. Объективный тест — это тест, цель которого скрыта от испытуемого (а поэтому результаты не могут быть фальсифицированы), и данные, полученные с его помощью, могут быть оценены независимо от лица, проводящего тестирование и интерпретацию.

Объективные тесты — методики, предназначенные для измерения результативности и способа (особенностей) выполнения заданий, тесты, в которых возможен правильный ответ, то есть правильное выполнение поставленных задач.

Стандартизированный диагностический инструментарий соответствует психометрическим требованиям (см. Гл. 3), которые делают его объективным. Исследователь, применяющий методику, тоже должен быть теоретически осведомлен о том психологическом образовании, которое он собирается изучать, а также об особенностях его развития на данном возрастном этапе. Поэтому далее в тексте мы первоначально определяем исследуемое понятие, затем описываем уровень его становления в младшем школьном возрасте и методики его диагностики.

При подборе методик мы исходили из понимания компетенции предполагаемого пользователя — учителя младших классов. Таким образом, кроме стандартных требований валидности, надежности и т.д. методики не должны требовать специальных материалов («тесты карандаша и бумаги»), а должны проводиться в форме экспресс-диагностики; быть доступными для учителей младших

классов, не имеющих специальной подготовки в области психолого-педагогической диагностики.

В процессе использования каждой из конкретных методик следует обращать внимание на ряд общих моментов:

1. Понимание инструкции. Всякий раз важно установить, как воспринимает ребенок инструкцию, понимает ли он ее.

2. Характер деятельности при выполнении задания. Важно установить, выполняет ли ребенок предложенное ему задание с интересом или формально, обратить внимание на степень стойкости возникшего интереса.

3. Реакция ребенка на результаты работы, общая эмоциональная реакция на факт обследования.

В процессе обследования следует позаботиться о создании спокойной обстановки, беседовать с ребенком в доброжелательном, ровном тоне.

Восприятие — психический познавательный процесс целостного отражения предметов и явлений при непосредственном воздействии раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств. Это сложная система процессов приема и преобразования информации, обеспечивающая организму отражение объективной реальности и ориентировку в окружающем мире. Восприятие вместе с ощущением выступает как отправной пункт процесса познания, доставляющий ему исходный чувственный материал.

Развитие восприятия в младшем школьном возрасте в целом характеризуется нарастанием произвольности.

Происходит переход от непроизвольного восприятия к целенаправленному произвольному наблюдению за предметом или объектом. В начале данного периода восприятие еще не дифференцировано, поэтому ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры.

Если на начальном этапе обучения у ребенка преобладает анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста развивается восприятие синтезирующее. Он может устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это хорошо видно на следующем примере. Когда детей просили рассказать, что нарисовано на картине, то дети от 2 до 5 лет перечисляли изображенные на

ней предметы, от 6 до 9 лет — описывали картину, а ребенок старше 9 лет давал свою интерпретацию увиденному.

К началу обучения в школе у детей достаточно развиты процессы восприятия: высокая острота зрения и слуха, хорошая ориентация на цвет и форму, но отсутствует систематический анализ самих воспринимаемых свойств и качеств предметов.

Восприятие определяется особенностями самого предмета, поэтому дети воспринимают не самое главное, а то, что ярко выделяется на фоне других предметов. Процесс восприятия часто ограничивается только узнаванием и последующим названием предмета. Вначале учащиеся не способны к тщательному и детальному рассмотрению предмета.

Восприятие отличается слабой дифференцированностью: дети путают похожие и близкие, но не тождественные предметы и их свойства (цифры, буквы). Одной из распространенных ошибок является зеркальное перевертывание фигур, букв, цифр при их изображении. Практика показывает, что среди ошибок в диктантах и других видах письменных работ особенно выделяются пропуски, замены букв в словах и другие буквенные искажения слов. Это результат нечеткого восприятия текста на слух.

Восприятие превращается в целенаправленный, управляемый процесс, становится расчлененным. Происходит нарастание ориентации на сенсорные эталоны формы, цвета, времени. Восприятие формы в плоскостных фигурах детям дается лучше, чем в объемных. В восприятии цвета наблюдается более точное различение оттенков и смешения цветов.

Более правильным становится восприятие пространства и времени, хотя оно и сопряжено со значительными трудностями. Во многих исследованиях изучались особенности восприятия детьми небольших промежутков времени. Так, Н. С. Шабалиным установлено, что восприятие минуты от класса к классу становится все более правильным. Но большинство учащихся преуменьшает реальную длительность минуты. Наоборот, при восприятии больших промежутков времени (5, 10, 15 мин) учащиеся преувеличивают действительную длительность времени. Кроме этого, надо учитывать, что оценка временных промежутков зависит от того, чем заполнено время: чем время насыщеннее событиями, тем оно воспринимается короче. В связи

с тем, что у учащихся еще не выработался рефлекс на время, и они не всегда верно оценивают временные промежутки, трудно ожидать от младшего школьника, что он, например, придет с улицы в точно указанное время (через 15 или 30 мин).

В исследовании восприятия успешно применяются методики, предусматривающие элементы игровой деятельности. Это повышает интерес ребенка и позволяет диагностику проводить в динамичной, интерактивной форме.

Данный момент отражен в методике **«Волшебный мешочек»** М. Монтессори, целью которой является диагностика сенсорики, тактильно-пространственного восприятия, навыков абстрактного мышления (умения выделять существенные признаки), памяти, зрительных представлений и экспрессивной речи учащихся. Ребенку необходимо на ощупь определить предмет, лежащий в мешочке, назвать и описать его.

Компоненты визуального восприятия анализируются в методике **«Какие предметы спрятаны в рисунках?»**. В данном случае ребенку предлагается за 1 минуту рассмотреть несколько контурных рисунков, в которых как бы «спрятаны» многие известные ему предметы.

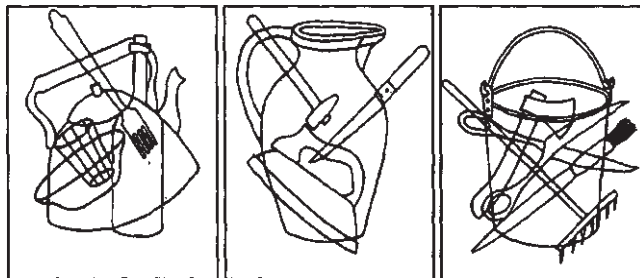


Рис. 1. Картинки к методике
«Какие предметы спрятаны в рисунках?»

Характеристика сопоставления при восприятии используется еще в ряде методик, ориентированных на наглядные задачи.

В методике **«Чего не хватает?»** ребенку требуется найти недостающую важную деталь.

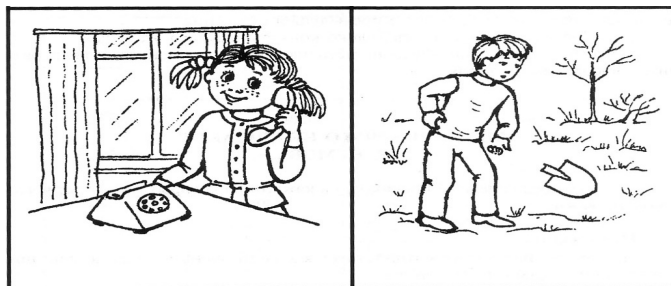


Рис. 2. Фрагмент стимульного материала методики «Что не хватает?»

Хорошо зарекомендовали себя в диагностике младших школьников методики, предусматривающие рисуночные технологии. Так, для выявления уровня развития зрительно-моторной координации, зрительно-моторного анализа и обобщения пространственных отношений формы и симметрии объектов предлагается использовать методику «**Дорисуй фигуры**» (Т.Н. Головиной).

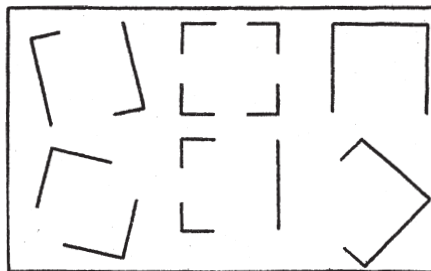


Рис. 3. Фрагмент методики Т.Н. Головиной

Процесс обучения младшего школьника связан не только с анализом зрительных объектов. Начиная с первого класса, ребенку все больше информации приходится воспринимать на слух, поэтому важно объективно оценить данный вид восприятия. На диагностику слухового восприятия направлена методика «**Понимание текста**» **Т.Д. Марцинковской**. Уровень слухового восприятия в данном случае выявляется на основе пересказа ребенком того, как он понял прочитанный ему текст:

Сергея встал утром, умылся, почистил зубы, сделал зарядку, оделся, позавтракал, взял портфель и пошел в школу.

Рис. 4. Фрагмент методики «Понимание текста»
Т.Д. Марцинковской

При исследовании восприятия младших школьников возможно использование и комплексных методик, позволяющих проанализировать его различные характеристики. Методика Н.Г. Салминой состоит из нескольких субтестов, каждый из которых направлен на выявление уровня развития определенного компонента зрительного восприятия:

- зрительно-моторная координация;
- фигуру-фоновые отношения;
- константность восприятия;
- положение в пространстве;
- пространственные отношения.

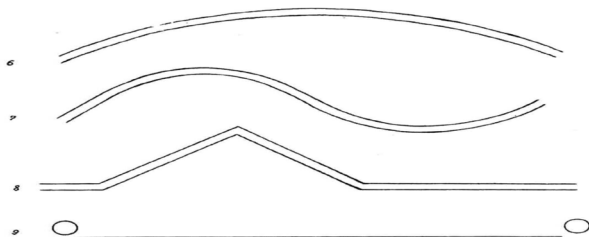


Рис. 5. Фрагмент методики. Субтест «Диагностика зрительно-моторной координации»

Несформированность этих компонентов влияет на чтение, письмо. Координация «глаз — рука» (зрительно-моторная координация) необходима при письме. Большое значение для графической деятельности имеют такие компоненты, как «пространственные отношения» и «положение в пространстве».

Таким образом, диагностика восприятия младшего школьника предполагает анализ того, как ребенок воспринимает информацию, насколько точно он ее выделяет и анализирует.

§2. Диагностика развития внимания

В работе с младшими школьниками наиболее актуальной является проблема внимания. Внимание — один из главных психологических процессов, от характеристики которого зависит успешность учебной деятельности ребенка. Многие проблемы, возникающие в учении, особенно в начальный его период, непосредственно связаны с недостатками в развитии внимания. Они могут быть устранены, если заранее известны индивидуальные особенности внимания ребенка и тот уровень, на котором оно находится в данный момент времени. Хорошо развитые свойства внимания и его организованность являются факторами, непосредственно определяющими успешность обучения в младшем школьном возрасте.

Внимание — это процесс сознательного или бессознательного (полусознательного) отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирование другой.

В начале обучения преобладающим является непроизвольное внимание, физиологическая основа которого — ориентировочный рефлекс.

Оно отличается небольшим объемом, малой устойчивостью — дети могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10-20 минут. Затруднены распределение внимания и его переключение с одного учебного задания на другое.

У детей свойства внимания развиваются в неодинаковой степени, создавая индивидуальные варианты.

Большое значение в формировании произвольного внимания имеет четкая внешняя организация действий ребенка взрослым, учителем. Внимание младшего школьника тесно связано с мыслительной деятельностью, учащиеся не могут сосредоточить свое внимание на неясном, непонятном. Они быстро отвлекаются и начинают заниматься другими делами. Необходимо трудное, непонятное сделать для учащихся простым и доступным, развивать волевое усилие, а вместе с ним и произвольное внимание.

К концу периода — формирование произвольного внимания. Большое значение имеет четкая внешняя организация действий ребенка взрослым, учителем. Высшей ступенью произвольного внимания является способность ученика руководствоваться самостоятельно поставленными целями. Развитие произвольного внимания

у детей и идет в направлении от выполнения целей, которые ставят взрослые, к целям, которые ставит сам ученик, контролирующий их выполнение.

Произвольность внимания развивается вместе с развитием его свойств, таких как объем и устойчивость, переключаемость и концентрация.

В возрасте 11 лет объем и устойчивость, переключаемость и концентрация должны быть почти такие же, как и у взрослого. Переключаемость же внимания в этом возрасте развита существенно выше, чем средний ее показатель у взрослых. Это связано подвижностью процессов в центральной нервной системе ребенка. Многие дети могут переходить от одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий. Однако распределение внимания — слабее. Неумение распределить внимание между различными видами работ, например, между слушанием товарища, читающего книгу, и своим чтением, приводит к тому, что ученик сбивается с темпа чтения, либо отстает, либо забегает вперед. То же самое наблюдается и при беглом счете, когда дети все внимание направляют только на те числа, с которыми непосредственно оперируют в данный момент, а другие забывают и не могут проверить ход решения. Отсутствие распределения внимания при чтении по слогам приводит к тому, что ребенок не понимает смысла читаемого, так как он все свое внимание сосредоточивает на процессе чтения.

Одной из классических методик, исследующих большинство свойств внимания, является корректурная проба, предложенная Бурдоном. Существует несколько модификаций данного теста в зависимости от возраста обследуемого и задач диагностики. Для младших школьников предлагается использование следующей **корректурной пробы**:

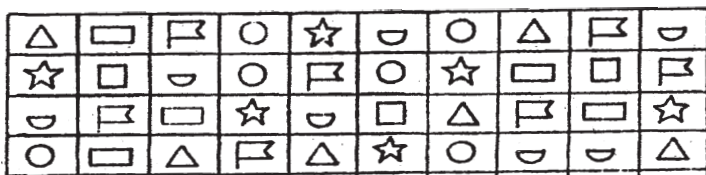


Рис. 6. Фрагмент методики «Корректурная проба»

При различии в инструкциях на основе одного диагностического материала возможно изучение следующих свойств внимания: продуктивность, устойчивость, распределение, переключение, объем.

При анализе также выделяются:

— ориентировка: время и качество уяснения инструкции; организация движения по рабочему полю; соотнесение ориентиров на рабочем поле и на образце по форме, перед тем как поставить метку;

— исполнение: последовательность выполнения; точность выполнения;

— контроль: наличие действия проверки правильности выполнения; находит ли ошибки (сам или при помощи педагога); исправляет ли ошибки сам.

Особенность этой методики в том, что она позволяет проследить работоспособность, утомляемость, динамику умственной деятельности.

Для оценки устойчивости и концентрации внимания, кроме модификаций корректурных проб, можно предложить методики, получившие распространение в игровой, коррекционно-развивающей деятельности. В частности, методика А. Рея «Перепутанные линии», где ребенку предлагается взглядом, без помощи постороннего предмета проследить путь каждой линии слева направо и определить, у какого номера на правой стороне она оканчивается.

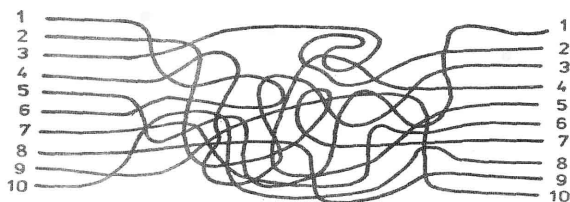


Рис. 7. Фрагмент методики «Перепутанные линии»

Исследование особенностей развития внимания является важным компонентом изучения младшего школьника, особенно в ситуациях трудностей в обучении.

§3. Мышление младшего школьника и его диагностика

Мышление — это сложный психический процесс, который помогает получать знания, недоступные органам чувств, решать задачи, использовать разнообразные вспомогательные приемы и средства в процессе познавательной деятельности, активно действовать в процессе получения новых знаний.

В младшем школьном возрасте под влиянием учения как ведущей деятельности активно развиваются все три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. Особенно значительные изменения происходят в развитии последнего вида мышления, которое в начале данного периода жизни ребенка еще относительно слабо развито, а к его концу, т.е. к началу подросткового возраста, становится главным и по своим качествам уже мало чем отличается от аналогичного вида мышления взрослых людей. В этой связи практическая психодиагностика мышления детей младшего школьного возраста должна быть направлена, с одной стороны, на оценку всех видов мышления у ребенка, а с другой стороны, на особую оценку словесно-логического мышления.

Завершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению, но ребенок рассуждает на уровне конкретных операций, а не в гипотетическом плане.

В рамках теории Ж. Пиаже младшему школьному возрасту соответствует стадия конкретных операций (с 7 до 12 лет). Ребенок, пользуясь понятиями, связывает их с конкретными объектами. Дети начинают классифицировать объекты по отдельным существенным признакам, выделять из них подклассы.

В этом возрасте дети могут упорядочивать объекты по различным признакам (высоте или весу), представлять в уме и называть серию выполняемых, выполненных действий или тех, которые еще надо выполнить. Семилетний ребенок может запомнить сложный путь, но графически способен воспроизвести его только в 8 лет.

На мышление оказывает влияние формирование научных понятий как одной из форм отражения мира, с помощью которой познается сущность явлений, процессов, обобщаются их существенные стороны и признаки.

Овладение системой научных понятий приводит к развитию основ понятийного, или теоретического мышления, которое позволя-

ет решать задачи, ориентируясь не на внешние, наглядные признаки и связи объектов, а на внутренние существенные свойства и отношения. Развитие теоретического мышления зависит от типа обучения.

К концу периода проявляются индивидуальные различия в мышлении: «теоретики», «практики», «художники». У большинства детей наблюдается относительное равновесие между разными видами мышления.

Диагностика мышления младшего школьника направлена на анализ вида мышления, уровня его развития, мыслительных операций и т.д. При этом возможен как поэлементный анализ, так и комплексное исследование. Классическим направлением в исследовании мышления является анализ решения ребенком разного рода задач.

Тест «Прогрессивные матрицы Дж. Равена (цветные)» позволяет комплексно проанализировать мышление (как значимый компонент интеллекта, так и особенности мышления при решении задач).

Детям предлагается стимульный материал в виде цветных матриц. Для решения, в каждой из 36 задач (3 серии по 12 задач), детям надо найти принцип, по которому построена предъявляемая матрица, и выбрать правильный ответ из предложенных внизу вариантов.

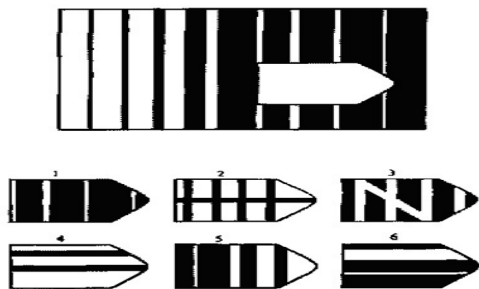


Рис. 8. Фрагмент методики Равена

Матрицы предъявляют последовательно в порядке возрастающей сложности.

Мыслительные операции обобщения и классификации возможно диагностировать на основании методик типа «**Простые аналогии**». Данная методика направлена на выявление характера логических связей и отношений между понятиями.

1. Лошадь : Жеребенок = Корова : ?

Пастбище, Рога, Молоко, Теленок, Бык

2. Тонкий : Толстый = Безобразный : ?

Красивый, Жирный, Грязный, Урод, Веселый

Рис. 9. Фрагмент теста «Простые аналогии»

Анализ характера установленных связей между понятиями (конкретные, логические, категориальные) позволяет фиксировать последовательность и устойчивость выбора существенных признаков для установления аналогий. По типу связей можно судить об уровне развития мышления испытуемого — преобладании наглядных или логических форм.

Высокие результаты надежности диагностики мыслительных операций обобщения и классификации демонстрирует методика «Четвертый лишний». Ребенку зачитывается четыре слова, три из которых связаны между собой по смыслу, а одно слово не подходит к остальным. Ребенку предлагается найти «лишнее» слово и объяснить, почему оно «лишнее».

- книга, портфель, чемодан, кошелек;
- трамвай, автобус, трактор, троллейбус;

Рис. 10. Фрагмент методики «Четвертый лишний»

В методиках типа «Лабиринт» заложен анализ умения соотносить схему с реальной ситуацией, т.е. развитостью наглядно-образного мышления.

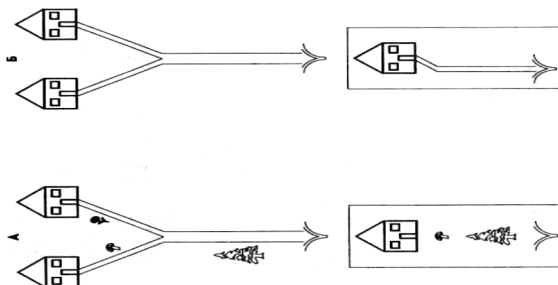


Рис. 11. Фрагмент методики «Лабиринт»

Материал представляет собой изображение полянок с разветвленными дорожками и домиками на их концах, а также «писем», условно указывающих путь к одному из домиков, помещенных под полянкой.

Умение соотносить указание к задаче с ориентировкой в представленном образе позволяет спрогнозировать успешность обучения младшего школьника. С данным типом заданий ребенок регулярно встречается в учебной деятельности, поэтому важно диагностировать данные возможности.

В рамках учебной деятельности особую значимость приобретает такая мыслительная операция, как обобщение, в частности при выявлении закономерностей. При этом важно, насколько ребенок может переносить выявленные закономерности на новые задачи. Для этого можно использовать методику **«Уровень обобщения (Б.И. Пинского)»**, цель которой заключается в выделении закономерностей.

1 задание-ЧБ ЧБ ЧБ
2 задание-ЧББ ЧББ ЧББ
3 задание-ЧБ ЧББ ЧБББ.

Рис. 12. Фрагмент методики «Уровень обобщения (Б.И. Пинского)»

При анализе выполнения задания обращается внимание:

- предшествует ли началу деятельности уяснение принципа выполнения задания;
- насколько стереотипен избранный обследуемым образ действий;
- как влияют на действия случайные побуждения;
- имеется ли тенденция переносить в готовом виде прошлый опыт на решаемую в настоящий момент задачу.

При изучении понимания ребенком времени, особое значение приобретает понятие «последовательность», то есть характеристики логического мышления.

Методика, предложенная А.Н. Бернштейном, **«Последовательность событий»**, предназначена для исследования развития логического мышления, речи и способности к обобщению.

В качестве экспериментального материала используются сюжетные картинки, предъявляемые испытуемому в неправильной последовательности. Ребенок должен понять сюжет, выстроить правиль-

ную последовательность событий и составить по картинкам рассказ, что невозможно без достаточного развития логического мышления и способности к обобщению.

Таким образом, определяющей характеристикой мышления младшего школьника является его переход на уровень абстрактного, чему способствует развитие логики младшего школьника, способности к обобщению и классификации.

§4. Диагностика мнемических процессов в младшем школьном возрасте

Память — это способность к получению, хранению и воспроизведению жизненного опыта. Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретения знаний, формирования умений и навыков.

Развитие памяти младшего школьника происходит в двух направлениях — произвольности и осмысленности.

Обучение в большей мере строится с опорой на произвольную память. Школьник вынужден запоминать и воспроизводить не тогда, когда ему захочется, и не то, что ему интересно, а то, что дает и требует от него школьная программа, хотя это умение несовершенно.

Хорошо развивается механическая память, немного отстает в своем развитии опосредованная и логическая память. Это связано с тем, что данные виды памяти в учебной, трудовой, игровой деятельности не востребованы и ребенку хватает механической памяти. Идет интенсивное формирование приемов запоминания: от наиболее примитивных (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) до группировки и осмысления связей разных частей материала.

Продуктивность произвольного запоминания проявляется в том, что с возрастом увеличивается объем запоминания интересных текстов, сказок; ребенок рассказывает больше подробностей и относительно глубоко передает содержание. Произвольное запоминание становится более осмысленным.

Мышление и смысловая память оказываются неразрывно связанными, поскольку осмысленный учебный материал ребенок понимает и одновременно запоминает.

Память относят к сквозным процессам, таким образом, указывая, что память включается в работу других познавательных процессов.

Поэтому адекватная оценка как памяти в целом, так и развития отдельных процессов памяти важна для успешной учебной деятельности младшего школьника.

При диагностике памяти изначально исследуют доминирующий тип. Так, в методике **«Тип памяти»** анализируют: слуховой; зрительный; моторно-слуховой; зрительно-слухо-моторный.

I	II	III	IV
ДИРИЖАБЛЬ	САМОЛЕТ	ПАРОХОД	ВОЛК
ЛАМПА	ЧАЙНИК	СОБАКА	БОЧКА

Рис. 14. Фрагмент методики «Тип памяти»

Ребенку предъявляется ряд слов, но в зависимости от диагностируемого типа памяти, различаются инструкции:

— слуховое запоминание — ряд слов читается с интервалом 4-5 сек. между словами;

— зрительное запоминание — читает ученик по карточке про себя;

— моторно-слуховое запоминание — педагог читает слова, а ребенок шепотом повторяет их и «записывает» в воздухе пальцем;

— зрительно-слухо-моторное запоминание — педагог читает слова, а испытуемый одновременно следит зрительно по карточке и шепотом повторяет каждое слово.

При диагностике памяти разработано много методик, в основе которых лежит работа с образцом, как правило, при этом диагностируется кратковременная и оперативная память. Примером может служить **«Методика определения объема кратковременной и оперативной зрительной памяти»**

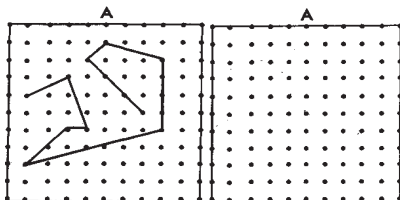


Рис. 15. Фрагмент стимульного изображения ломаных линий и трафарета для методики определения объема кратковременной и оперативной зрительной памяти

Ребенку поочередно предлагают запомнить рисунки. Затем ребенок получает трафаретную рамку с просьбой нарисовать на ней все линии, которые он видел и запомнил на каждой части рисунка.

При работе с образцом важным компонентом диагностики является уровень воспроизведения. В методике **«Оценка оперативной зрительной памяти»** диагностируется процесс узнавания. Ребенку последовательно, на 15 сек. каждая, предлагаются карточки-задания, представленные в виде шести по-разному заштрихованных треугольников на рисунке. После просмотра очередной карточки она убирается и вместо нее предлагается матрица, включающая 24 разных треугольника, среди которых находятся и те шесть треугольников, которые ребенок только что видел на отдельной карточке. Задание заключается в том, чтобы отыскать и правильно указать в матрице все шесть изображенных на отдельной карточке треугольников.

При исследовании памяти младшего школьника особое внимание уделяется диагностике вербального компонента. Успешность не только запоминания, но и воспроизведения в вербальной форме обеспечивает продуктивность учебной деятельности младшего школьника и всей социальной ситуации, с ней связанной.

Исследованию этого компонента посвящена методика **«Диагностика продуктивности вербальной памяти»**, которая позволяет оценить продуктивность вербальной памяти с помощью метода свободных ассоциаций по заданной теме за промежуток времени.

Ребенку предлагают за ограниченный промежуток времени (5 минут) воспроизвести как можно больше слов, связанных с той или иной темой, которая специально подбирается в зависимости от цели обследования.

Данная методика позволяет выявить информацию:

- каково общее количество воспроизведенных слов;
- какие понятия преобладают при воспроизведении: общие, частные или конкретные;
- имеется ли группирование слов при воспроизведении и на чем оно основано;
- относятся ли прямо воспроизведенные слова к предлагаемой теме или нет;
- при воспроизведении фамилий писателей, поэтов можно ли выявить литературные предпочтения.

В рамках учебной деятельности у детей целенаправленно формируют логическое запоминание, одним из начальных этапов которого является опосредованное запоминание. Успешность его формирования можно диагностировать при помощи методики «**Опосредованное запоминание**».

Веселый праздник	Холодная зима
------------------	---------------

Рис. 16. Фрагмент методики «Опосредованное запоминание»

Ребенку называют разные слова и предложения и после этого делаются паузы. Во время этой паузы ребенку предлагается на листе бумаги нарисовать или написать что-нибудь такое, что позволит ему запомнить и затем легко вспомнить те слова, которые произнес экспериментатор.

Значимой для учебной деятельности является исследование динамики запоминания. Анализ этого процесса позволяет осуществлять работу с ребенком относительно его индивидуальных особенностей памяти.

В методике «**Характеристика динамических особенностей процесса запоминания**» ребенку предлагается ряд, состоящий из десяти простых слов, для их запоминания путем неоднократного повторения этого ряда. После каждого очередного повторения определяется количество слов из ряда, которое ребенок сумел безошибочно воспроизвести после данного повторения.

Полученные данные представляются в виде графика. На основе анализа кривой заучивания определяются следующие два показателя динамики заучивания:

- 1) динамичность заучивания;
- 2) продуктивность заучивания.

Как мы отмечали, одним из новообразований младшего школьного возраста является произвольность. Данная особенность важна и для мнемических процессов ребенка. Соотнесенность произвольности/непроизвольности процессов памяти выявляют при сопоставлении данных, в частности, двух следующих методик.

При проведении «**Методики диагностики непроизвольного запоминания**» ребенку предлагают посмотреть на картинки (задача запомнить не ставится). После демонстрации картинок

делается пауза, после чего ребенку неожиданно предлагается воспроизвести по памяти название всех изображенных на картинках предметов.

В «**Методике диагностики произвольного запоминания**» ребенку в инструкции ставится задача на запоминание показываемых картинок.

Таким образом, диагностика мнемических процессов младшего школьника позволяет объективизировать тип памяти, особенности кратковременной и оперативной памяти ребенка, а также соотнесение между непроизвольным и произвольным запоминанием.

§5. Диагностика развития воображения младшего школьника

Воображение — это особая форма человеческой психики, стоящая отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающая промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью.

Основное направление в развитии детского воображения — это переход к все более правильному и полному отражению действительности на основании соответствующих знаний. С возрастом реализм детского воображения усиливается. Это обуславливается накоплением знаний и развитием критичности мышления.

В 1 классе воображение опирается на конкретные предметы, с возрастом на первое место выступает слово — основа для фантазии.

Воображение младшего школьника на первых порах характеризуется незначительной переработкой имеющихся представлений. Так, в игре дети изображают виденное и пережитое почти в той последовательности, в какой оно имело место в жизни. В дальнейшем появляется творческая переработка представлений. Например, учащиеся III класса, описывая прогулку в лес, создают образ прогулки не только на основе той, которая была недавно, но и на основе многих предыдущих прогулок.

Характерной особенностью воображения младшего школьника является его опора на конкретные предметы. Так, в игре дети используют игрушки, домашние вещи и т. д. Без этого им трудно создать образы воображения. Точно так же при чтении и рассказывании

ребенок опирается на картинку, на конкретный образ. Без этого учащийся не может вообразить, воссоздать описываемую ситуацию.

Постепенно на первое место начинает выступать опора не на предмет или действие, а на слово, которое дает возможность мысленно создать новый образ.

В процессе обучения при общем развитии способности управлять своей умственной деятельностью воображение становится также все более управляемым процессом, и образы его возникают в русле задач, которые ставит перед ними содержание учебной деятельности.

При диагностике воображения чаще всего обращают внимание на характеристики творчества, оригинальности. Это важный компонент учебной деятельности, от продуктивности его развития зависит, как ребенок может продуцировать образы, находить решения в ситуациях неопределенности.

Методика «**Дорисовывание фигур**» О.М. Дьяченко направлена на определение уровня развития воображения, способности создавать оригинальные образы. Ребенку предлагаются фигуры неопределенной формы, которые нужно дорисовать.

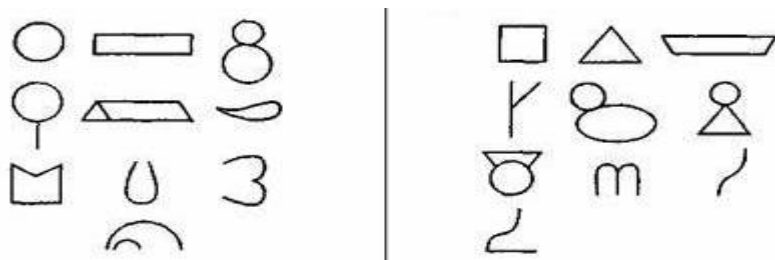


Рис. 17. Фрагмент методики О.М.Дьяченко

Принцип алогичности заложен в методику диагностики воображения младшего школьника «**Где чье место?**». Психологический смысл данной методики состоит в том, чтобы посмотреть, насколько ребенок сумеет проявить свое воображение в жестко заданной предметной ситуации: уйти от конкретности и реальности (например, от вопроса взрослого), смоделировать в уме всю ситуацию целиком (увидеть целое раньше частей) и перенести функции с одного объекта на другой.

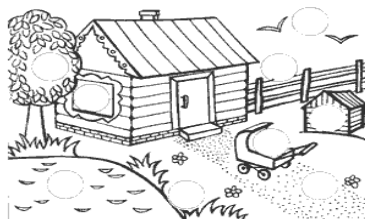


Рис. 1



Рис. 2

Рис. 18. Фрагмент методики «Где чье место?»

Ребенка просят внимательно рассмотреть рисунок и поставить кружочки в «необычные» места, а затем объяснить, почему они там оказались.

Как и в отношении исследования памяти, при анализе уровня воображения младшего школьника особое значение приобретает вербальный компонент. Так, в методике **«Вербальная фантазия» (речевое воображение)** ребенку предлагают придумать рассказ (историю, сказку) о каком-либо живом существе (человеке, животном) или о чем-либо ином по выбору ребенка и изложить его устно в течение 5 мин. На придумывание темы или сюжета рассказа (истории, сказки) отводится до одной минуты, и после этого ребенок приступает к рассказу.

В ходе рассказа фантазия ребенка оценивается по следующим признакам:

- скорость процессов воображения,
- необычность, оригинальность образов,
- богатство фантазии,
- глубина и проработанность (детализированность) образов,
- впечатлительность, эмоциональность образов.

Речевой компонент воображения можно оценить на основе применения методики **«Что произойдет, если...»**.

Перед ребенком ставится задача дать наиболее полные и оригинальные ответы на поставленные вопросы:

- «Что произойдет, если дождь будет литься не переставая?»;
- «Что произойдет, если животные начнут говорить человеческим голосом?»;
- «Что произойдет, если все горы превратятся в сахарные?»;
- «Что произойдет, если у тебя вырастут крылья?»;
- «Что произойдет, если солнце не зайдет за горизонт?».

Таким образом, диагностика воображения младшего школьника позволяет нам определить, насколько ребенок может продуцировать новое, оригинальное в противовес репродуктивности, насколько произвольно он может это делать.

§6. Диагностика развития речи младшего школьника

Процесс обучения выступает детерминантой развития всей познавательной сферы ребенка. Это сказывается и на речи. Ребенку необходимо целенаправленно уметь вербально формулировать свои мысли. Формируется не только устная, но и письменная речь. При этом вербализация тесно связана с мышлением и характеризует в целом уровень развития ребенка. Поэтому в предыдущих параграфах при диагностике познавательных процессов особое внимание уделялось речевым аспектам.

Речь — это совокупность условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющих тот же смысл и то же значение, что и соответствующая им система письменных знаков.

Исходя из определения, можно утверждать, что речь может быть устная и письменная.

Главная функция речи состоит в том, что она является инструментом мышления.

В младшем школьном возрасте увеличивается словарный запас. Ребенок начинает активно проявлять собственную активную позицию к языку.

Речь выполняет коммуникативную функцию. Она разнообразна по степени планирования, сложности, произвольности.

Формируется письменная речь. Она беднее и однообразнее устной речи, но более развернутая.

Как мы обозначали в параграфах, посвященных диагностике познавательных процессов, одним из высших уровней их развития

является вербализация. Таким образом, уровень развития речи значим не только сам по себе, но и в отношении развития всей познавательной сферы. Поэтому исследование речи всегда сопряжено с каким-либо из познавательных процессов, или группой.

Так, в методике «**Определение понятий**» заложены характеристики такой формы мышления, как понятие. Ребенку предоставляется следующее задание: «Перед тобой несколько разных наборов слов. Представь себе, что ты встретился с человеком, который не знает значения ни одного из этих слов. Ты должен постараться объяснить этому человеку, что означает каждое слово, например слово «велосипед». Как бы ты объяснил это?»

1. Велосипед, гвоздь, газета, зонтик, мех, герой, качаться, соединять, кусать, острый.

Рис. 19. Фрагмент методики «Определение понятий»

Дети могут сами читать стимульные слова, если умеют это делать и если чтение не вызывает у них затруднений. Во всех остальных случаях экспериментатор сам читает ребенку слова.

При диагностике особенностей речевого развития детей младшего школьного возраста используется методика «**Понимание текста**». Она построена на основе анализа пересказа ребенком коротких рассказов, соответствующие возрасту.

Лгун

Мальчик стерег овец, и будто увидев волка, стал звать: «Помогите, волк! волк!». Мужики прибежали и видят, неправда...

Рис. 20. Фрагмент методики «Понимание текста»

При анализе речевого развития по данной методике обращают внимание на следующее:

- особенности восприятия и понимания текста,
- особенности пересказа текста,
- особенности отношения к смысловому содержанию текста.

Диагностика речевого развития осуществляется также в процессе беседы с ребенком относительно его общей ориентацией в окружающем мире. Анализируется запас бытовых знаний, сведений, которые

ребенок имеет о себе, о близких и дальних родственниках, о местности, где он живет, об окружающей природной среде, о предметах домашнего обихода, о пространстве и времени, об инструментах и материалах.

Р.С. Немов предлагает комплекс методик для того, чтобы исследовать общую ориентацию младшего школьника. Чтобы сравнивать общую ориентировку детей и запас бытовых знаний, для детей всех возрастов, начиная с 6-7-летнего возраста и вплоть до 10-11 лет, предлагаются идентичные вопросники по десять вопросов в каждом. Из возраста в возраст вопросы повторяются по смыслу, но становятся сложнее — поиск правильного и исчерпывающего ответа требует от ребенка все более точных и обширных знаний. Если, например, детям, только поступающим в школу, задается простой вопрос: «Как тебя зовут?», то аналогичные вопросы, предназначенные для детей более старшего возраста, звучат иначе: «Каковы твои фамилия, имя и отчество?» (I класс), «Каковы фамилия, имя и отчество твоих родителей, папы и мамы?» (II класс), «Каковы фамилия, имя и отчество твоей бабушки и твоего дедушки?» (III класс), «Каковы фамилия, имя и отчество твоего дяди и твоей тети?» (IV класс).

Таким образом, диагностика речевого развития может проводиться опосредованно, в рамках исследования познавательных процессов младшего школьника. Особое внимание уделяется связи речи с мышлением, то есть как ребенок поясняет понятия, умеет обобщать и классифицировать, какие особенности речевого развития проявляет при пересказе текстов.

§7. Диагностика произвольной регуляции у младших школьников

Произвольная регуляция деятельности является одной из базовых составляющих психического развития, она отвечает за организацию процесса деятельности, ориентировку в задании, составление алгоритма его выполнения, контроль и оценку правильности сделанного. Она напрямую связана с обучаемостью.

Исследование сформированности высших психических функций в младшем школьном возрасте имеет принципиальное значение для интересов школьного обучения. Особое внимание следует уделять таким функциям, как программирование, регуляция и контроль дея-

тельности. В многочисленных работах показана связь между уровнем развития этих функций и успешностью обучения детей младшего школьного возраста (Н.К. Корсакова и др., 1997; Р.И. Мачинская и др., 1997; Т.С. Копосова и др., 1997; Н.Н. Полонская, Л.В. Яблокова, 1998; Т.В. Ахутина, 2001 и др.).

Произвольная регуляция — способность человеком контролировать свое поведение и деятельность в соответствии с осознаваемой целью.

Классической методикой диагностики формирования произвольности как в дошкольном возрасте, так и для учащихся первого класса является **«Графический диктант Д.Б. Эльконина»**. Данная методика позволяет выявлять умение действовать по правилу, самостоятельно действовать по указанию взрослого, ориентироваться на систему условий задачи; выявляет произвольность действий и сформированность эмоционально-волевой сферы; выявляет пространственную ориентировку и развитие мелких движений.

Методика проводится фронтально. Каждому ребенку выдается тетрадный лист в клеточку с нанесенными на нем четырьмя точками. По инструкции ребенку указывается насколько клеточек, и в какую сторону нужно проводить линию. Общее проведение методики обычно составляет около 15 минут. При анализе выделяется три уровня произвольности.

При оценке произвольности применяют методики по работе с образцом. На этом принципе построена методика **«Палочки и крестики»**. Цель ее — определить уровень произвольной регуляции деятельности ребенка.

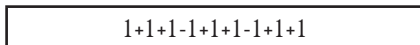


Рис. 21. Фрагмент методики «Палочки и крестики»

Ребенку необходимо по образцу писать палочки, крестики в течение 5 минут, соблюдая оговоренные правила.

Таким образом, произвольная регуляция является новообразованием младшего школьного возраста. При ее развитии познавательные процессы проявляются на более высоком уровне функционирования — произвольном. Оценка произвольной регуляции осуществляется через умение действовать в соответствии с целью, например, по образцу.

Резюме

Процесс обучения в школе включает не только усвоение сложной системы знаний, становление многих учебных и интеллектуальных навыков, но также развитие познавательных процессов. Особенность диагностики познавательных процессов у младших школьников состоит в том, что дети могут существенно различаться по уровню развития и поэтому по-разному реагировать на ситуации психолого-педагогического обследования.

Развитие восприятия в младшем школьном возрасте в целом характеризуется нарастанием произвольности. Восприятие превращается в целенаправленный, управляемый процесс, становится расчлененным. Происходит нарастание ориентации на сенсорные эталоны формы, цвета, времени. В исследовании восприятия успешно применяются методики, предусматривающие элементы игровой деятельности. Это повышает интерес ребенка и позволяет диагностику проводить в динамичной, интерактивной форме.

В работе с младшими школьниками наиболее актуальной является проблема внимания. От особенностей его развития зависит успешность учебной деятельности ребенка. Большое значение в формировании произвольного внимания имеет четкая внешняя организация действий ребенка взрослым, учителем.

В младшем школьном возрасте под влиянием учения как ведущей деятельности активно развиваются все три вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое. На мышление оказывает влияние формирование научных понятий как одной из форм отражения мира, с помощью которой познается сущность явлений, процессов, обобщаются их существенные стороны и признаки. Диагностика мышления младшего школьника направлена на анализ вида мышления, уровня его развития, мыслительных операций и т.д. При этом возможен как поэлементный анализ, так и комплексное исследование. Классическим направлением в исследовании мышления является анализ решения ребенком разного рода задач.

Развитие памяти младшего школьника происходит в двух направлениях — произвольности и осмысленности. Обучение в большей мере строится с опорой на произвольную память. Школьник вынужден запоминать и воспроизводить не тогда, когда ему захочется,

и не то, что ему интересно, а то, что дает и требует от него школьная программа, хотя это умение несовершенно.

Память относят к сквозным процессам, таким образом, указывая, что память включается в работу других познавательных процессов. Поэтому адекватная оценка как памяти в целом, так и развития отдельных процессов памяти важна для успешной учебной деятельности младшего школьника.

Основное направление в развитии детского воображения — это переход к все более правильному и полному отражению действительности на основании соответствующих знаний. С возрастом реализм детского воображения усиливается. Это обусловливается накоплением знаний и развитием критичности мышления.

Произвольная регуляция деятельности является одной из базовых составляющих психического развития, отвечает за организацию процесса деятельности, ориентировку в задании, составление алгоритма его выполнения, контроль и оценку правильности сделанного. Она напрямую связана с обучаемостью.

Произвольная регуляция — способность человеком контролировать свое поведение и деятельность в соответствии с осознаваемой целью.

Вопросы для самопроверки

1. Какие задачи решает психодиагностика уровня развития познавательных процессов у детей на начальном этапе обучения?
2. В чем может проявляться слабая дифференцированность восприятия младшего школьника?
3. Какие свойства внимания диагностирует тест Бурдона?
4. Какие особенности познавательной сферы диагностирует методика, предложенная А.Н. Бернштейном, «Последовательность событий»?
5. Перечислите диагностируемые компоненты методики «Тип памяти».
6. Какое основное направление в развитии воображения происходит в младшем школьном возрасте?
7. Что диагностирует методика «Графический диктант Д.Б. Эльконина»?

Список рекомендованной литературы

1. Битянова М., Азарова Т., Афанасьева Е., Васильева Н. Работа психолога в начальной школе. — М.: Совершенство, 1998. — 352 с.
2. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. — М.: Роспедагенство, 1994. — 68 с.
3. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. — М.: Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2001. — 160 с.
4. Галанов А.С. Психодиагностика детей. — М.: ТЦ Сфера, 2002. — 128 с.
5. Галанов А.С. Психодиагностика детей. Рабочая тетрадь. — М.: ТЦ Сфера, 2002. — 32 с.
6. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы /Серия «Справочники». — Ростов н/Д: Феникс, 2003. — 448 с.
7. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. — Кн.3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
8. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. — М.: ТЦ «Сфера», 1996. — 240 с.
9. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей. — Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2012. — 624 с.
10. Энциклопедия психологических тестов для детей. — М.: Арнадия, 1998. — 256 с.

Глава 8. Диагностика развития личности младшего школьника

Цель — рассмотрение развития личности ребенка младшего школьного возраста и методик ее диагностики.

Задачи:

- ознакомить с содержанием развития мотивационно-потребностной сферы младшего школьника и методиками ее диагностики;
- раскрыть содержание развития самосознания младшего школьника и методики его диагностики;

— рассмотреть содержание развития эмоционально-волевой сферы младшего школьника и методики ее диагностики.

§1. Диагностика мотивационно-потребностной сферы в младшем школьном возрасте

Изменения, происходящие в младшем школьном возрасте, затрагивают физиологическую, психологическую и, конечно, личностную сферу ребенка. Появление нового вида деятельности, смена социальной ситуации развития, формирование произвольности оказывают существенное воздействие на личность младшего школьника.

Личность — системное социальное свойство индивида, формирующееся в общении и совместной деятельности с другими людьми и характеризующее уровень и качество представленности в нем общественных отношений.

Зарождаясь в процессе переживания ребенком кризиса трех лет (Я сам), личность пробует себя в рамках сюжетно-ролевых игр дошкольника и начинает предьявляться в учебной деятельности младшего школьника.

Учебная деятельность основана на нормативности, поэтому на развитие личности ребенка начинает оказывать воздействие формирующаяся произвольность поведения и деятельности. Произвольность начинает определять не только уровень становления познавательной сферы ребенка, но и личностный аспект.

Социальная ситуация развития младшего школьника определяется появлением нового социального статуса — школьник, и осознанием новой системы взаимодействия — «ребенок — учитель». Через значимого взрослого ребенок научается оценивать других и, конечно, себя. Данный аспект имеет особое значение для становления идентичности.

При исследовании личностного развития младшего школьника мы рекомендуем уделить внимание:

1) особенностям мотивационно-потребностной сферы. Объективизация потребностей ребенка, а также мотивационных устремлений позволяет понять особенности отношения ребенка к деятельности, социуму;

2) особенностям становления самосознания. Диагностика данного личностного образования позволяет определить характеристики оценивания ребенком себя, самопринятия, самоотношения, формирования идентичности;

3) особенностями развития эмоциональной сферы. Несмотря на то, что общая психология относит эмоционально-волевую сферу к психическим процессам, но именно в младшем школьном возрасте она значительно сопряжена с личностью. Это не просто сфера психической регуляции, отражения, это становится компонентом социального, личностного отношения и регуляции.

Наиболее распространенные методы изучения личностных особенностей — это проективные методы и опросники. Для исследования младших школьников проективные методы являются более удобными, чем анкеты, которые все-таки рассчитаны на более взрослых респондентов.

При диагностике личности необходимо, по мнению А.Л. Венгер и Г.А. Цукерман, учитывать: как не существует методик, выявляющих уровень умственного развития в отрыве от личностных особенностей, так не существует и методик, выявляющих личностные особенности и вовсе не чувствительных к уровню умственного развития.

Потребность — испытывание человеком нужды в чем-либо или ком-либо.

Мотив — опредмеченная потребность (А.Н. Леонтьев).

Формирование мотивационно-потребностной сферы младшего школьника определяется социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и новообразованиями возраста.

В мотивационную сферу начинает активно входить мотив социального одобрения выполняемой деятельности, особенно со стороны значимого взрослого — учителя.

Учение как ведущая деятельность детерминирует формирование мотивов, связанных с процессом приобретения знаний.

Формирование новообразования, связанного с произвольностью познавательных процессов, поведения младшего школьника, оказывает влияние на мотивационно-потребностную сферу. Так, познавательная активность ребенка становится все более произвольной. Интересы приобретают характеристику устойчивости, целенаправленности.

Ведущие потребности младшего школьного возраста:

- потребности в общении с людьми, во взаимопонимании и сопереживании;
- игровая потребность;
- познавательная потребность;
- потребность в движениях, активности.

Развитие потребностей происходит в сторону доминирования духовных потребностей над материальными, социальных над личными.

Диагностика мотивационно-потребностной сферы младшего школьника имеет особое значение, так как именно этот компонент личности определяет отношение ребенка к учебной деятельности. Несформированность соответствующей мотивации, даже при высоком уровне развития познавательных процессов, не позволит ребенку реализовать свой потенциал.

Рассмотрим некоторые из методик диагностики мотивационно-потребностной сферы младшего школьника.

Прежде всего отметим методики, связанные с мотивационной готовностью детей к учебной деятельности. Данные методики применяются как в дошкольном возрасте при диагностике мотивационной готовности, также и при изучении мотивов учения младшего школьника.

Методика Л.А. Венгера «**Две школы**». Цель методики — выявление уровня сформированности внутренней позиции школьника. Проводится в виде беседы, когда ребенку формулируются словесные ситуации, которые он должен прокомментировать и совершить выбор одной из двух альтернатив

2. Если бы было две школы: в одной уроки и переменки, а в другой только переменки. В какой из этих школ ты бы хотел(а) учиться?

Рис. 22. Фрагмент методики «Две школы»

Методика «**Исследование мотивации учения**» М.Р. Гинзбурга.

В основу методики положен принцип «персонализации» мотивов. Детям предлагается небольшой рассказ, в котором каждый из исследуемых мотивов выступает в качестве личностной позиции одного из персонажей. Ребенку зачитывается ситуация и выкладывается схематический, соответствующий содержанию рисунок, который служит внешней опорой для мотивации.

Мальчики (девочки) разговаривали о школе. Первый мальчик сказал: «Я хожу в школу потому, что меня мама заставляет. Если бы не мама, я бы в школу не ходил».



Рис. 23. Фрагмент методики «Исследование мотивации учения»

Данная методика позволяет выявить преобладание определенного мотива при поступлении в школу: внешний мотив; учебный мотив; игровой мотив; позиционный мотив; социальный мотив; отметка.

Методика **«Составление расписания на неделю» (С.Я. Рубинштейн в модификации В.Ф. Моргуна)** выявляет отношения ученика к конкретным учебным предметам и к учению в целом.

Ребенку предлагается составить расписание уроков на неделю в «школе будущего». При анализе составленного расписания ориентируются на реальное расписание, что позволяет определить отношение ребенка к учебной деятельности и к определенным предметам.

Для детей 2-3-их классов при диагностике мотивации учения предлагается проективная методика «Неоконченные предложения».

Детям предлагается придумать окончание 25 предложениям.

1. Я думаю, что хороший ученик — это тот, кто...

Рис. 24. Фрагмент методики «Неоконченные предложения»

При анализе изучается отношение к одному из четырех показателей мотивации учения:

1 — вид лично значимой деятельности учащегося (учение, игра, труд и т.д.);

2 — лично значимые для ученика субъекты (учитель, одноклассники, родители, влияющие на отношение учащегося к учению);

3 — знак отношения учащегося к учению (положительное, отрицательное, нейтральное), соотношение социальных и познавательных мотивов учения в иерархии;

4 — отношение учащегося к конкретным учебным предметам и их содержанию.

В игровой форме проводится диагностика желаний детей в методике «**Цветик-семицветик**».

Дети читают (вспоминают) сказку В. Катаева «Цветик-семицветик». Возможен просмотр мульт- или диафильма. Каждому вручается приготовленный из бумаги цветик-семицветик, на лепестках которого они записывают свои желания.

При анализе желания классифицируются по следующим признакам: материальные (вещи, игрушки и т.п.), нравственные (иметь животных и ухаживать за ними), познавательные (научиться чему-то, стать кем-то), разрушительные (сломать, выбросить и т.п.).

§2. Диагностика становления самосознания младшего школьника

Самосознание — сознание субъектом самого себя в отличие от иного — других субъектов и мира вообще; это осознание человеком своего общественного статуса и своих жизненно важных потребностей, мыслей, чувств, мотивов, инстинктов, переживаний, действий.

Школа и семья — внешние факторы развития самосознания.

Одним из значимых компонентов самосознания является самооценка.

Самооценка — это представление человека о важности своей личной деятельности в обществе и оценивание себя и собственных качеств и чувств, достоинств и недостатков, выражение их открыто или закрыто.

Становление самооценки младшего школьника сопряжено с социальной ситуацией развития в данном возрасте «ребенок-учитель». Поэтому оценивание как других, так и себя у младшего школьника опосредовано оценкой прежде всего учителя. На становление самооценки непосредственно влияет школьная оценка. Школьная успеваемость — важный критерий оценки ребенка как личности со стороны взрослых и сверстников.

Статус отличника или неуспевающего влияет на самооценку ребенка, его самоуважение, самопринятия, уровень притязания.

Становление самооценки зависит от стиля семейного воспитания, принятых в семье ценностей.

Отношение ребенка к себе как ученику, школьнику в значительной мере определяется семейными ценностями.

Родители задают и исходный уровень притязаний ребенка — то, на что он претендует в учебной деятельности и отношениях.

Развивается рефлексия — способность ребенка взглянуть на себя чужими глазами, со стороны, а также самонаблюдение и соотнесение своих действий и поступков в общечеловеческими нормами.

В 1 классе неудачи в учении ребенок приписывает внешним обстоятельствам, к 4 классу осознает, что причина неудач может скрываться во внутренних особенностях личности его самого.

Методика «Лесенка» предназначена для выявления системы представлений ребенка о том, как он оценивает себя сам, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой.

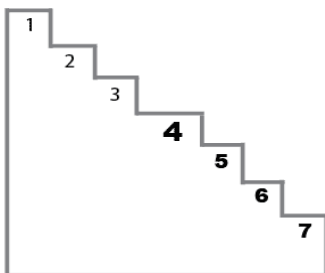


Рис. 25. Фрагмент методики «Лесенка»

Ребенку предлагается бланк с нарисованной лесенкой, на которой необходимо расположить себя на определенной ступеньке.

Проективный компонент диагностики заложен в методике «Шкала Т. В. Дембо-С. Я. Рубинштейн».

Основное назначение методики заключается в изучении самооценок личности по заданным характеристикам. Ребенку предлагается несколько горизонтальных линий в 10 см, каждая линия представляет собой шкалу оценивания здоровья, ума, счастья, самой личности. Слева

находятся самые волевые, самые умные, самые здоровые, добрые, самые счастливые, самые общительные, самые хорошие, самые способные, самые смелые люди. Справа — наоборот, безвольные, глупые и т.д. Ребенок должен отметить знаком «х» на линии место, где он находится.

Одним из основных компонентов личности является осознание «Я» — идентичности, т.е. ощущение своей целостности и непрерывности во времени, а также понимание, что другие люди также признают это. Идентичность характеризует именно то, что остается постоянным, несмотря на все изменения и развитие данного человека на протяжении его жизни.

Идентичность — это актуальное состояние, текущее переживание Я-целостности на срезе жизненного пути, тогда как идентификация — процесс его формирования.

Обстоятельства, жизненный опыт, цели и результаты деятельности в той или иной степени формируют эго-идентичность человека. Э. Эриксон, один из основоположников так называемой эгопсихологии, выделял три формы идентичности:

1. Внешне обусловленная. Она создается под влиянием условий, которые отдельный человек не выбирает. Это принадлежность человека к мужскому или женскому полу, к возрастной группе, к определенной расе, месту проживания, национальности и социально-экономическому слою. Эти факторы, противостоять которым очень трудно, определяют существенные компоненты идентичности.

2. Приобретенная. Эта форма идентичности включает самостоятельные достижения человека: его профессиональный статус, свободно выбираемые им связи, привязанности и ориентации. Она связана со степенью волевой независимости человека, устойчивости к фрустрации и ответственности.

3. Заимствованная. Сюда входят усвоенные роли, заданные каким-то внешним образцом. Часто они принимаются под влиянием ожиданий окружающих. Примерами могут служить роли «лидера» и «подчиненного», «ученика» и «учителя», «отличника» и «отстающего».

Основу детской идентичности составляют ее внешне обусловленные компоненты, прежде всего пол и возраст ребенка. Давая свой автопортрет, описывая свои положительные и отрицательные черты, интересы и круг общения, дети (и не только дети), как правило, начинают с фиксации своего возраста. Половая принадлежность часто просто подразумевается и входит в описание привычных половых ролей.

Формирование половозрастной идентификации связано с развитием самосознания ребенка. Основная трудность при изучении процессов идентификации пола и возраста у детей дошкольного и младшего школьного возраста состоит в отсутствии соответствующих формализованных методик, которые позволяли бы дифференцированно оценивать достигнутый уровень идентичности. Методы наблюдения, естественного эксперимента и анализа речевой продукции, используемые для оценки зачатков самосознания у младших детей, малопригодны для этих целей. Вместе с тем не очень подходят для этих целей такие инструменты, как опросники, анкеты и автопортреты, широко применяемые для детей подросткового и более старшего возраста.

Этот пробел в определенной степени восполняет разработанная методика Н.Л. Белопольской **«Половозрастная идентификация»** изучения процесса идентификации пола и возраста, использующая процедуру предпочтения и упорядочения невербального стимульного материала.

Используются два набора карточек, на которых персонаж мужского или женского пола изображен в разные периоды жизни от младенчества до старости. В инструкции ребенку предлагается показать, какому образу соответствует его представление о себе в настоящий момент. То есть ребенка просят: «Посмотри на все эти картинки. Как ты думаешь, какой (какая) ты сейчас?». На втором этапе исследования сравниваются представления ребенка о Я-настоящем, Я-привлекательном и Я-непривлекательном.



Рис. 26. Фрагмент стимульного материала методики Н.Л. Белопольской «Половозрастная идентификация»

Анализ результатов выполнения методики нацелен на выявление возрастных, индивидуально-личностных и патологических особенностей детей.

Учитываются возможности ребенка к идентификации себя с обобщенным половым и половозрастным образом, к определению своих прошлых и будущих половозрастных ролей и построению полной последовательности образов. Получаемые при этом данные несут информацию о степени сформированности эго-идентичности ребенка и генерализации этого знания на других людей и на собственный жизненный путь.

Таким образом, при диагностике самосознания младшего школьника доминирующее значения имеет формирующаяся самооценка, а также компоненты идентификации.

§3. Диагностика эмоционально-волевой сферы младшего школьника

Эмоции — непосредственная форма переживания какого-либо более постоянного чувства.

Чувства — эмоциональный процесс человека, отражающий субъективное оценочное отношение к реальным или абстрактным объектам.

В эмоциональной сфере младшего школьника проявляется тенденция к произвольности. Нарастает осознанность, сдержанность, устойчивость чувств и действий. Но возможности полного осознания еще ограничены.

Эмоциональная жизнь усложняется и дифференцируется — появляются сложные высшие чувства:

— нравственные (чувство долга, любовь к Родине, товарищество, гордость, ревность);

— интеллектуальные (любопытность, удивление, сомнение, интеллектуальное удовольствие, разочарование);

— эстетические (чувство прекрасного, красивого и безобразного, чувство гармонии);

— практические (при изготовлении поделок, на занятиях физкультурой или танцами).

Чувства развиваются в тесной связи с волей. Они могут способствовать или тормозить развитие воли.

Воля проявляется в умении совершать действия или сдерживать их, преодолевая внешние или внутренние препятствия, в формировании дополнительных мотивов-стимулов к слабомотивированной деятельности.

Волевое поведение первоклассника зависит от инструкций и контроля взрослых, к 4 классу направляется собственными потребностями, интересами и мотивами.

В учебной деятельности формируются следующие волевые качества: самостоятельность, настойчивость, выдержка, уверенность в своих силах.

При исследовании эмоциональной сферы младшего школьника можно использовать метод наблюдения. Наблюдая за деятельностью ребенка в учебной деятельности, на переменах, обращают внимание на следующие показатели:

1. Общий фон настроения ребенка (адекватный, депрессивный, тревожный, эйфоричный и т. д.; его активность; наличие познавательных интересов, проявления возбудимости, расторможенности).
2. Контактность ребенка (желание сотрудничать со взрослыми).
3. Эмоциональное реагирование на поощрение и одобрение.
4. Эмоциональное реагирование на замечания и требования.
5. Реагирование на трудности и неуспех в деятельности.

При диагностике эмоциональных состояний успешно применяются методики, предусматривающие работу с цветом. По этому типу построена методика **«Цветорисуночный тест диагностики психических состояний младших школьников (А.О. Прохоров, Г.Н. Генинг)»**. Ребенку предлагают раскрасить квадрат на левой стороне листа, а во второй половине нарисовать рисунок. Анализ выбранной цветовой гаммы и темы рисунка позволяет диагностировать актуальное эмоциональное состояние ребенка.

Для определения отношения ребенка к школе и уровня школьной тревожности можно применить проективную методику **«Рисунок школы»**. Ребенку на чистом листе предлагают нарисовать цветными карандашами школу. После того как ребенок закончил, проводится беседа, уточняющие вопросы о нарисованном.

Эмоциональное отношение к школе и учению оценивается по 3 показателям:

1. Цветовая гамма.
2. Линия и характер рисунка.

3. Сюжет рисунка.

Диагностика волевой сферы младшего школьника может диагностироваться опосредованно, в частности, при помощи наблюдения за выполнением учебной деятельности, при этом выделяя следующие признаки:

- настойчивость;
- целеустремленность;
- сосредоточенность.

Особенно ярко волевые усилия проявляются в поведении младших школьников при выполнении учебных заданий, характеризующихся монотонностью и не входящих в спектр интересов ребенка. Кроме того диагностика волевых особенностей имеет место при исследовании произвольного уровня познавательных процессов.

Для диагностики воли возможно использование методики **«Графическая беседа «Круг воли»**.

Беседа позволяет проговорить те смыслы, которые ребенок вкладывает в понятия «воля», «сила воли», «волевые качества», и получить информацию о волевой сфере данного человека. В ходе беседы используются приемы графического изображения, что позволит легче и быстрее установить контакт и сохранить результаты беседы в лаконичной форме. Ребенку предлагается стандартный чистый лист бумаги, 8 цветных карандашей (красный, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, коричневый, серый, черный) и простой карандаш. Предварительно с ребенком обсуждаются волевые качества: целеустремленность, самостоятельность, решительность, настойчивость, выдержка, дисциплинированность, смелость, инициативность. Затем предлагается нарисовать круги для каждого из качеств, используя цвет, к нему подходящий. В них отмечается сектором степень развитости каждого из качеств.

Резюме

В личностном развитии особое место имеет мотивационно-потребностная сфера. Ее формирование определяется социальной ситуацией развития, ведущей деятельностью и новообразованиями возраста. Одним из значимых компонентов личностного развития является формирование самосознания младшего школьника, которое

проявляется прежде всего в самооценке ребенка. В эмоциональной сфере младшего школьника проявляется тенденция к произвольности. Нарастают осознанность, сдержанность, устойчивость чувств и действий. В учебной деятельности формируются следующие волевые качества: самостоятельность, настойчивость, выдержка, уверенность в своих силах.

Вопросы для самопроверки:

1. Перечислите ведущие потребности младшего школьного возраста.
2. Назовите методику, в основу которой положен принцип «персонализации» мотивов.
3. Чем характеризуется самооценка младшего школьника?
4. Перечислите высшие чувства, формируемые у младшего школьника.
5. Какие волевые качества формируются в учебной деятельности?

Список рекомендованной литературы

1. Битянова М. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1998. — 298 с.
2. Битянова М., Азарова Т., Афанасьева Е., Васильева Н. Работа психолога в начальной школе. — М.: Совершенство, 1998. — 352 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968.
4. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Часть 1. — М.: Генезис. 2001. — 160 с.
5. Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике: учеб. пособие. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — 192 с.
6. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников: практ. пособие для шк.психологов. — М.: Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2002. — 360 с.
7. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Патрина К.П. Психология младшего школьника: учебно-методическое пособие. — М.: Просвещение, 1976. — 207 с.

8. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. — Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

9. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. — М.: ТЦ «Сфера», 1996. — 240 с.

10. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. — 264 с.

11. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. — М.: Просвещение, 1988. — 207 с.

12. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей. — Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2012. — 624 с.

Глава 9. Диагностика межличностных отношений в младшем школьном возрасте

Цель — рассмотрение становления межличностных отношений в младшем школьном возрасте.

Задачи:

— ознакомить с содержанием развития межличностных отношений в классе и методиками их диагностики;

— раскрыть содержание детско-родительских отношений младшего школьника и методики их диагностики;

— рассмотреть содержание адаптации ребенка к обучению в школе и методики ее диагностики.

§1. Методики диагностики особенностей межличностных отношений в классе

Поступление в школу существенно изменяет весь строй жизни ребенка. У детей начинают активно формироваться навыки взаимодействия с другими людьми, что связано:

— с включением ребенка в систему новых социальных отношений;

- оформлением нового социального статуса — школьник;
- отсутствием жесткой регламентации общения (по сравнению с детским садом);
- появлением значимого взрослого — учитель.

При этом необходимо помнить, что младший школьник, особенно в первых классах — еще ребенок. Сфера семьи для него продолжает оставаться значимой, поэтому в исследованиях всегда включают методики на анализ детско-родительских отношений.

Классный коллектив как новая для ребенка социальная общность приобретает значимый аспект его развития. Если в первом, втором классах основным регулятором отношений выступает учитель, то ближе к среднему звену дети начинают самостоятельно выстраивать межличностные отношения. Поэтому важно своевременно проводить оценку социальной сферы как ребенка, так и классного коллектива в целом.

При поступлении ребенка в школу решающим фактором социализации становится овладение учебной деятельностью, выработка обязательных школьных умений и навыков. Параллельно с этим школьник включается и в другой, менее оформленный организационно, но не менее значимый процесс усвоения социального опыта — складывающиеся в школе межличностные отношения. Это так называемая «скрытая программа социализации» (Бернс Р., 1986), благодаря которой развивается эмоциональная и социальная жизнь ребенка, формируется его представление о себе и о том, что думают о нем другие.

С первых дней пребывания в школе ребенок включается в процесс межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителем. На протяжении младшего школьного возраста это взаимодействие имеет определенную динамику и закономерности развития.

У первоклассников в период адаптации к школе общение с одноклассниками, как правило, отступает на второй план перед обилием новых школьных впечатлений. Дети настолько поглощены своим новым статусом и обязанностями, что почти не замечают одноклассников, не всегда могут ответить на вопрос: «Кто сидел рядом с тобой за партой?».

Наблюдения за первоклассниками показывают, что вначале дети как будто даже избегают непосредственных контактов друг с дру-

гом, каждый из них пока еще «сам по себе». Контакт между собой дети осуществляют посредством педагога.

Младший школьник — это человек, активно овладевающий навыками общения. В этот период происходит интенсивное установление дружеских контактов. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе.

Отношение к друзьям и само понимание дружбы имеют определенную динамику на протяжении младшего школьного детства. Для детей 5-7 лет друзья — это те, с кем ребенок играет, кого видит чаще других. Выбор друга определяется прежде всего внешними причинами: дети сидят за одной партой, живут в одном доме и т. п.

Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и дружбы становятся важными такие качества личности, как доброта и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность.

Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у него складывается система личных отношений в классе. Ее основу составляют непосредственные эмоциональные отношения, которые превалируют над всеми другими.

Данные социометрических исследований показывают, что положение ученика в системе сложившихся в классе межличностных отношений определяется рядом факторов, общих для разных возрастных групп. Так, дети, получающие наибольшее число выборов от одноклассников («звезды»), характеризуются рядом общих черт: они обладают ровным характером, общительны, имеют хорошие способности, отличаются инициативностью и богатой фантазией; большинство из них хорошо учится; девочки имеют привлекательную внешность.

Группа школьников, имеющих неблагоприятное положение в системе личных отношений в классе, также обладает некоторыми сходными характеристиками: такие дети имеют трудности в общении со сверстниками, неуживчивы, что может проявляться как в драчливости, вспыльчивости, капризности, грубости, так и в замкнутости; нередко их отличает ябедничество, зазнайство, жадность; многие из этих детей неаккуратны и неряшливы.

Перечисленные общие качества имеют определенную специфику проявления на разных этапах младшего школьного возраста.

Для первоклассников, обладающих высоким социометрическим статусом, наиболее значимыми являются следующие особенности: красивая внешность, принадлежность к классному активу, готовность поделиться вещами, сладостями. Второе место в этом возрасте занимают хорошая успеваемость и отношение к учению. Для популярных в классе мальчиков большое значение имеет также физическая сила.

«Непривлекательные» для сверстников первоклассники характеризуются следующими особенностями: непричастность к классному активу; неопрятность; плохая учеба и поведение; непостоянство в дружбе, дружба с нарушителями дисциплины, а также плаксивость.

Таким образом, первоклассники оценивают своих сверстников прежде всего по тем качествам, которые легко проявляются внешне, а также по тем, на которые чаще всего обращает внимание учитель.

К концу младшего школьного возраста критерии приемлемости несколько меняются. При оценке сверстников на первом месте также стоит общественная активность, в которой дети уже ценят действительно организаторские способности, а не просто сам факт общественного поручения, данного учителем, как это было в I классе, и по-прежнему — красивая внешность. В этом возрасте для детей значимость приобретают и определенные личностные качества: самостоятельность, уверенность в себе, честность. Примечательно, что показатели, связанные с учением, у третьеклассников менее значимы и отходят на второй план.

Для «непривлекательных» третьеклассников наиболее существенны такие черты: общественная пассивность; недобросовестное отношение к труду, к чужим вещам.

Характерные для младших школьников критерии оценки одноклассников отражают особенности восприятия и понимания ими другого человека, что связано с общими закономерностями развития познавательной сферы в этом возрасте: слабая способность выделять главное в предмете, ситуативность, эмоциональность, опора на конкретные факты, трудности установления причинно-следственных отношений и т. д.

Специфика социальной перцепции младших школьников сказывается и на особенностях их первого впечатления о другом человеке. Оно отличается ситуативностью, стереотипностью, ориентацией на внешние

признаки. Физический облик и его оформление являются для младших школьников «каркасом», на котором выстраивается образ другого человека. Поэтому психолог, работающий с младшими школьниками (впрочем, не только с ними), должен обязательно учитывать ориентацию детей на внешность и уделять специальное внимание своему костюму.

С возрастом у детей повышаются полнота и адекватность осознания своего положения в группе сверстников. Но в конце этого возрастного периода, т. е. у третьеклассников, адекватность восприятия своего социального статуса резко снижается даже по сравнению с дошкольниками: дети, занимающие в классе благополучное положение, склонны его недооценивать, и напротив, имеющие неудовлетворительные показатели, как правило, считают свое положение вполне приемлемым. Это свидетельствует о том, что к концу младшего школьного возраста происходит своеобразная качественная перестройка как самих межличностных отношений, так и их осознания. Безусловно, это связано с возникновением в этот период потребности занять определенное положение в группе сверстников. Напряженность этой новой потребности, возрастающая значимость мнения сверстников и являются причиной неадекватности оценки своего места в системе межличностных отношений.

В формировании возникающих у младших школьников межличностных отношений решающая роль принадлежит педагогу.

Наиболее распространенным методическим приемом, позволяющим установить положение ребенка в системе личных отношений в классе, является социометрическая процедура. Самым популярным критерием выбора, который предлагается младшим школьникам, является **«Выбор товарища по парте»**, зарекомендовавший себя в отечественных исследованиях как один из интегративных критериев, наиболее адекватных для этого возраста.

Модификации социометрической методики возможны в следующих вариантах.

Методика «Секрет» («Подарок») разработана Т.А. Репиной, модифицирована Т.В. Антоновой

Цель: выявление положения (социометрического статуса) ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте, его отношения к детям, а также представления об отношении сверстников к нему; степени доброжелательности детей друг к другу, их эмоционального благополучия.

«Капитан корабля»

Стимульный материал: рисунок корабля или игрушечный кораблик.

Во время индивидуальной беседы ребенку показывают рисунок корабля (или игрушечный кораблик) и задают следующие вопросы:

- 1) Если бы ты был капитаном корабля, кого из класса ты взял бы себе в помощники, когда отправился в дальнейшее путешествие?
- 2) Кого пригласил бы на корабль в качестве гостей?
- 3) Кого ни за что не взял бы с собой в плавание?
- 4) Кто еще остался на берегу?

Результаты беседы заносятся в социометрическую матрицу и подвергаются анализу.

Для диагностики особенностей межличностных отношений успешно применяется методика Р. Жилия. В проективной форме ребенку предлагается найти (разместить) себя на картинках.



Рис. 27. Фрагмент методики Р.Жилия

В методике выявляются особенности поведения в разнообразных жизненных ситуациях, важных для ребенка и затрагивающих его отношения с другими людьми.

§2. Особенности детско-родительских отношений

Семья для ребенка — это место рождения и основная среда жизни. В семье у него близкие люди, которые понимают и принимают его таким, какой он есть. Именно в семье ребенок получает азы знаний об окружающем мире.

Семья — это определенный морально-психологический климат, для ребенка это первая школа отношений с людьми. Именно в семье складываются представления ребенка о добре и зле, о порядочности, об уважительном отношении к материальным и духовным ценностям.

А.Я. Варга и В.В. Столин выделяют четыре типа родительского отношения:

1. Принимающе-авторитарный — субъективное благополучие родителей: теплое отношение и принятие ребенка с требованиями социальных успехов и достижений при контроле в этих областях.

2. Отвергающий с элементами инфантилизации и социальной инвалидизации — эмоциональное отвержение ребенка, низкая ценность его индивидуально-характерологических свойств, отношение как к более младшему по сравнению с реальным возрастом, приписывание дурных наклонностей.

3. Симбиотический — стремление установить с ребенком тесный напряженный эмоциональный контакт, соучаствовать во всех мелочах его жизни.

4. Симбиотическо-авторитарный — гиперпротекция и тотальный контроль поведения психической жизни ребенка, блокирование осуществления детской потребности в психосоциальной идентификации.

Семье отводится решающая роль в определении направленности поведения ребенка, именно в ней в процессе межличностных отношений между супругами, родителями и детьми формируется самосознание, личностные особенности, закладываются основы норм и правил нравственности, ценностные ориентации и т.д. В зависимости от того, как складываются эти взаимоотношения и общение, каков потенциал семьи (структура семьи, образовательный, культурный уровень родителей, социально-бытовые условия жизни семьи, психологический микроклимат, распределение функциональных обязанностей между членами семьи и др.), формируется личность ребенка.

Если в дошкольном возрасте в систему «значимый взрослый» входили только родные люди, то в младшем школьном возрасте доминантное положение в этой системе занимает учитель.

При диагностике межличностных отношений важно изучение особенностей семьи, семейного воспитания.

Данный аспект реализуется при использовании методики «**Тест родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин)**».

Родительское отношение понимается как система разнообразных чувств и поступков взрослых людей по отношению к детям. С психологической точки зрения родительское отношение — это педагогическая социальная установка по отношению к детям, включающая в себя рациональный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Все они в той или иной степени оцениваются при помощи опросника, составляющего основу данной методики.

При анализе основу составляют следующие шкалы:

Принятие / отвержение ребенка. Эта шкала выражает собой общее эмоционально положительное (принятие) или эмоционально отрицательное (отвержение) отношение к ребенку.

Кооперация. Эта шкала выражает стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявление с их стороны искренней заинтересованности и участие в его делах.

Симбиоз. Вопросы этой шкалы ориентированы на то, чтобы выяснить, стремится ли взрослый к единению с ребенком или, напротив, старается сохранить между ребенком и собой психологическую дистанцию. Это — своеобразная контактность ребенка и взрослого человека.

Контроль. Данная шкала характеризует то, как взрослые контролируют поведение ребенка, насколько они демократичны или авторитарны в отношениях с ним.

Отношение к неудачам ребенка. Эта шкала показывает, как взрослые относятся к способностям ребенка, к его достоинствам и недостаткам, успехам и неудачам.

Методика Рене Жия предназначена для исследования социальной приспособленности ребенка, сферы его межличностных отношений и их особенностей, его восприятия внутрисемейных отношений, некоторых характеристик его поведения. Методика позволяет выявить конфликтные зоны в системе межличностных отношений ребенка, давая тем самым возможность, воздействуя на эти отношения, влиять на дальнейшее развитие личности ребенка.

Проективная визуально-вербальная методика Р. Жия состоит из 42 заданий, среди которых 25 картинок с изображением детей или детей и взрослых, кратким текстом, поясняющим изображенную ситуацию, и вопросом к испытуемому, а также 17 текстовых заданий.

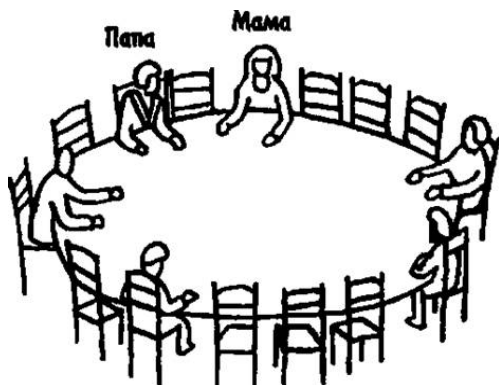


Рис. 28. Фрагмент методики Р. Жилия

Психологический материал, диагностируемый в методике Р. Жилия, характеризующий систему личностных отношений ребенка, можно разделить на две большие группы переменных:

1) Переменные, характеризующие конкретно-личностные отношения ребенка: отношение к семейному окружению (мать, отец, бабушка, сестра и др.), отношение к другу или подруге, к авторитетному взрослому и пр.

2) Переменные, характеризующие самого ребенка и проявляющиеся в различных отношениях: общительность, отгороженность, стремление к доминированию, социальная адекватность поведения.

Диагностика детско-родительских отношений возможна с применением элементов беседы. Это реализуется в методике «Сказка» Л. Дюсс.

В гнездышке на дереве спят птички: папа, мама и маленький птенчик. Вдруг налетел сильный ветер, ветка сломалась и гнездышко падает вниз: все оказались на земле. Папа летит и садится на одну ветку, мама садится на другую. Что делать птенчику?

Рис. 29. Фрагмент методики «Сказка»

Ребенку предлагаются сказочные сюжеты, в которых проецируются отношения ребенка с родителями.

Проективный метод положен в основу «**Детского апперцептивного теста**» Г. Мюррея.

Стимульный материал для ДАТ представляет собой серию из 10 рисунков, изображающих животных в различных ситуациях. Это сделано для облегчения понимания отношения детей к наиболее важным фигурам и стимулам.

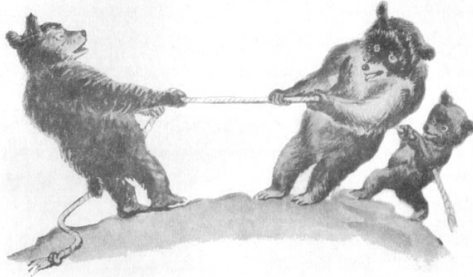


Рис. 30. Фрагмент «Детского апперцептивного теста» Г. Мюррея

При помощи данной методики можно исследовать вопросы соперничества, агрессивности, тревожности, страхов, отношение к родителям (вместе и по отдельности к каждому)

§3. Адаптация ребенка к обучению в первом классе

Первый год обучения в школе — чрезвычайно сложный, переломный период в жизни ребенка. На смену беззаботным играм приходят ежедневные учебные занятия. Они требуют от ребенка напряженного умственного труда, активизации внимания, сосредоточенной работы на уроках и относительно неподвижного положения тела, удержания правильной рабочей позы.

Некоторые первоклассники, даже с высоким уровнем развития, с трудом переносят нагрузку, у многих первоклассников, и особенно шестилеток, еще не сформировалась способность подчиняться школьному режиму, усваивать школьные нормы поведения, признавать школьные обязанности.

В ответ на новые повышенные требования у первоклассника могут появиться жалобы на усталость, головные боли, возникнуть раздражительность, плаксивость, нарушение сна. Снижаются аппетит детей и масса тела. Случаются и трудности психологического характера, такие как, например, чувство страха, отрицательное отношение к учебе, учителю, неправильное представление о своих способностях и возможностях.

В это время остро встает вопрос, как помочь ребенку без ущерба для здоровья перейти от игровой к новой очень сложной учебной деятельности.

Успешность школьного обучения определяется, с одной стороны, индивидуальными особенностями учащихся, с другой — спецификой учебного материала. Главную трудность «предметной» адаптации для начинающего школьника представляет освоение содержания обучения — грамоты и математических представлений.

В дошкольный период знания усваиваются большей частью непроизвольно, занятия строятся в занимательной форме, в привычных для детей видах деятельности. В процессе же школьного обучения главное — научить детей осознавать учебную задачу. Достижение такой цели требует от учащихся определенных усилий и развития целого ряда важных учебных качеств.

По степени адаптированности детей можно условно разделить на три группы.

Первая группа детей адаптируется в течение 1-й четверти. Эти дети относительно быстро вливаются в коллектив, осваиваются в школе, приобретают новых друзей.

Вторая группа детей имеет более длительный период адаптации, период несоответствия их поведения требованиям школы затягивается. Дети не могут принять новую ситуацию обучения, общения с учителем, детьми.

Третья группа — дети, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями. У них отмечают негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций, они с большим трудом усваивают учебные программы.

Сроки адаптации первоклассников могут быть различными. Обычно устойчивая приспособляемость к школе достигается в первом учебном полугодии.

Признаки успешной адаптации:

— удовлетворенность ребенка процессом обучения. Ему должно нравиться в школе, нравиться выполнение заданий;

— насколько легко ребенок справляется с программой. Очень важно на первых порах вселить в школьника уверенность в успех, не давать ему поддаваться унынию («У меня ничего не получится!») иначе бороться с апатией вы будете очень долго;

— степень самостоятельности ребенка при выполнении заданий.

Удовлетворенность межличностными отношениями — с одноклассниками и учителем. Это самый важный признак того, что ребенок полностью освоился в школьной среде.

К детям, которые испытывают трудности приспособления к школе, используется термин «дезадаптация». Деадаптация понимается как нарушение, искажение адаптационных процессов, приводящее к нарушениям функционирования организма/индивида.

Школьная дезадаптация — это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений поведения, неуспешности в учебе, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

Обычно термин «школьная дезадаптация» применяется в связи с неуспешностью обучения, конфликтами с учителями, нарушениями школьной дисциплины, одноклассниками.

Выделяют следующие симптомы дезадаптации: чрезмерная подвижность или наоборот, заторможенность, агрессия по отношению к людям, упрямство, негативизм, постоянные фантазии, неадекватные страхи, сверхчувствительность, неспособность сосредоточиться в работе, частые эмоциональные расстройства, неуверенность, заметная уединенность, чрезмерная угрюмость и недовольство, завышенная самооценка, лживость, обгрызание ногтей, сосание пальцев, дрожание пальцев рук, говорение с самим собой и многое другое.

Таким образом, в данный период особая значимость отводится поддержке ребенка со стороны взрослых. Объективную основу данной поддержки составляет диагностика, в рамках которой возможно определение причин дезадаптации первоклассника.

Диагностика процесса адаптации младших школьников выполняется по следующим направлениям:

- диагностика познавательной сферы,
- диагностика эмоционально-волевой сферы,
- диагностика мотивационно-потребностной сферы,
- диагностика социальной сферы.

Данные компоненты исследования мы рассмотрели в предыдущих параграфах. На их основании мы можем сделать заключение как об особенностях адаптации ребенка к учебной деятельности, так и выяснить причины дезадаптации.

Для анализа адаптации первоклассника к школе могут применяться следующие методики:

Стандартная программа наблюдения (СПА-1) Э.М. Александровской, в которой используются четыре критерия:

- 1) эффективность учебной деятельности (учебная активность и усвоение знаний);
- 2) усвоение школьных норм поведения на уроке и перемене;
- 3) успешность социальных контактов (отношения с детьми и учителями);
- 4) эмоциональное благополучие.

На каждого школьника, по выделенным выше критериям, заполняется бланк: «Карточка — профиль адаптации младшего школьника».

Тест отношений к школе «Домики» А.Л. Венгера.

Методической основой теста «Домики» является ассоциативный эксперимент, основанный на предпочтении цвета и известный по тесту отношений А. Эткинда. Процедура теста предполагает раскрашивание как выражение личностного отношения к определенным социальным категориям, видам деятельности или другим людям. Применение цвета дает возможность оценить реальные отношения детей, которые им сложно осознать и выразить словами.

Диагностика эмоционального компонента дезадаптации может быть осуществлена при помощи **«Проективной методики диагностики школьной тревожности»**, разработанной американскими психологами Р. Тэмлом, М. Дорки и В. Аменом. Она предназначена для определения тревожности у детей (адаптация А.М. Прихожан).

В методике используют 14 рисунков: каждый состоит из основного и дополнительного, находящегося под основным. Рисунки выполнены в двух вариантах: для мальчиков (а) и девочек (б).



Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка, печальное или веселое? Он (она) играет с малышами

Рис. 31. Фрагмент «Проективной методики диагностики школьной тревожности»

При интерпретации данных тревожность, испытываемая ребенком в той или иной ситуации, рассматривается как проявление его отрицательного эмоционального опыта в этой или аналогичной ситуации.

Достаточно часто при диагностике тревожности младших школьников используется рисуночная методика **«Кактус»**. Ребенка просят нарисовать кактус, таким, каким он его себе представляет. Разработанная система критериев позволяет определить параметры тревожности.

Для начальной школы весьма актуальной в плане оценки здоровья детей является проблема их адаптации к обучению в школе, про-

блема перегрузок и связанных с этим предпосылок возникновения различных заболеваний. Для определения невротических тенденций и выявления признаков психического напряжения у учащихся начальной школы используется тест Й. Шванцара.

<p>0 — не выражено, 1 — слабо выражен, 2 — умеренно, 3 — сильно выражен.</p> <p>1. Грызет ногти _____</p> <p>2. Сосет пальцы _____</p>

Рис. 32. Фрагмент анкеты выявления признаков психического напряжения и невротических тенденций (Й. Шванцара с соавт.)

Тест базируется на отчетах родителей ребенка, которые являются по отношению к ребенку внешними наблюдателями и потому в некотором смысле объективными. Они диагностируют признаки напряженности, которые, скорее, являются симптомами начинающихся неврозов, т.е. невротическими тенденциями личностного развития.

Одним из факторов, влияющих на успешность адаптации, является семья, система детско-родительских отношений. В отношении анализа семьи как дезадаптирующего фактора можно рассматривать методику «Кинетический рисунок семьи».

С помощью теста КРС можно изучить структуру семьи, особенности взаимоотношений между членами семьи («семья глазами ребенка»). Также данную методику можно рассматривать как процедуру, отражающую в первую очередь переживания и восприятие ребенком своего места в семье, отношение ребенка к семье в целом и отдельным ее членам.

Тест КРС состоит из 2 частей: рисование своей семьи и беседы после рисования.

- | |
|--|
| <p>1) кто нарисован на рисунке, что делает каждый член семьи;</p> <p>2) где работают или учатся члены семьи;</p> |
|--|

Рис. 33. Фрагмент вопросов беседы методики «Кинетический рисунок семьи»

Для интерпретации рисунка выделено пять симптомокомплексов и разработана система количественной оценки.

Симптомокомплексы следующие:

- 1) благоприятная семейная ситуация;
- 2) тревожность;
- 3) конфликтность в семье;
- 4) чувство неполноценности;
- 5) враждебность в семейной ситуации.

Резюме

При поступлении ребенка в школу решающим фактором социализации становятся овладение учебной деятельностью, выработка обязательных школьных умений и навыков.

Младший школьник — это человек, активно овладевающий навыками общения. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе. Первоклассники оценивают своих сверстников прежде всего по тем качествам, которые легко проявляются внешне, а также по тем, на которые чаще всего обращает внимание учитель.

В семье ребенок получает азы знаний об окружающем мире, здесь складываются представления ребенка о добре и зле, порядочности, об уважительном отношении к материальным и духовным ценностям. В младшем школьном возрасте доминантное положение в системе «значимый взрослый» занимает учитель.

Успешность школьного обучения определяется, с одной стороны, индивидуальными особенностями учащихся, с другой — спецификой учебного материала. По степени адаптированности детей можно условно разделить на три группы.

Особая значимость отводится поддержке ребенка со стороны взрослых. Объективную основу данной поддержки младшего школьника составляет диагностика, в рамках которой возможно определение причин дезадаптации первоклассника.

Вопросы для самопроверки

1. Охарактеризуйте динамику понимания дружбы на протяжении младшего школьного возраста.

2. Какие особенности характерны для детей с высоким социометрическим статусом?
3. Охарактеризуйте типы родительского отношения, которые выделяют А.Я. Варга и В.В. Столин.
4. Охарактеризуйте группы адаптированности детей к обучению в школе.
5. Перечислите признаки успешной адаптации.

Список рекомендованной литературы

1. Битянова М. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1998. — 298 с.
2. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. — М.: Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2001. — 160 с.
3. Гильбух Ю.З. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагополучия. — Киев, 1993.
4. Диагностика школьной дезадаптации: Для школьных психологов и учителей начальных классов компенсирующего обучения. — М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1995. — 127 с.
5. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы /Серия «Справочники». — Ростов н/Д: Феникс, 2003. — 448 с.
6. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. — М.: ТЦ «Сфера», 1996. — 240 с.
7. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. — М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. — 352 с.
8. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1996. — 529 с.
9. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. — М.: Просвещение, 1988. — 207 с.
10. Цукерман ГЛ. Школьные трудности благополучных детей. — М.: Знание, 1994. — 74 с.
11. Шилова Т.А. Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении. — М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1995. — 90 с.

Глава 10. Диагностика готовности к обучению в школе

Цель — рассмотрение проблемы диагностики готовности к школе.

Задачи:

— ознакомить с содержанием готовности детей к обучению в школе;

— раскрыть содержание диагностики готовности детей к обучению в школе.

§1. Проблема психологической готовности к обучению в школе

Проблема готовности к школе включает педагогический и психологический аспекты. В этой связи выделяют педагогическую и психологическую готовность к школе.

Педагогическая готовность к школе определяется уровнем владения специальными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для обучения в школе. Это навыки прямого и обратного счёта, выполнение элементарных математических операций, узнавание печатных букв или чтение, копирование букв, пересказ содержания текстов, чтение стихов и т.д.

Безусловно, владение всеми этими навыками и умениями может облегчить ребёнку первый этап школьного обучения, усвоения школьной программы. Однако высокий уровень педагогической готовности сам по себе ещё не может обеспечить достаточно успешного включения ребёнка в школьную жизнь.

Проблема психологической готовности к школьному обучению широко разрабатывается в трудах отечественных и зарубежных психологов (Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, А.Л. Венгер, Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова, Н.Г. Салмина, Й. Йирасек, Г. Витцлак и др.).

Психологическая готовность к школе — необходимый и достаточный уровень психического развития ребёнка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников.

Необходимый и достаточный уровень актуального развития должен быть таким, чтобы программа обучения попадала в зону ближайшего развития ребенка. Зона ближайшего развития определяется тем, что ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым. Сотрудничество при этом понимается очень широко: от наводящего вопроса до прямого показа решения задачи.

Психологическая готовность к школе — это сложное образование, представляющее собой целостную систему взаимосвязанных качеств: особенности мотивации, сформированность механизмов произвольной регуляции действий, достаточного уровня познавательного, интеллектуального и речевого развития, определенного типа отношений со взрослыми и сверстниками и др. Развитие всех этих качеств в их единстве до определенного уровня, способного обеспечить освоение школьной программы, и составляет содержание психологической готовности к школе.

В качестве основных компонентов психологической готовности к школьному обучению выделяются: личностная готовность, развитие произвольной сферы (волевая готовность) и интеллектуальная готовность.

Личностная готовность к школьному обучению. Успешность школьного обучения во многом определяется тем, насколько ребенок хочет учиться, стать учеником, ходить в школу. Это новая система потребностей, связанная со стремлением ребенка стать школьником, выполнять новую, общественно значимую деятельность, образует внутреннюю позицию школьника, которая является важнейшей составляющей личностной готовности к школе.

Первоначально эта позиция далеко не всегда связана с полноценным желанием ребенка учиться, получать знания. Многих детей привлекают в первую очередь внешние атрибуты школьной жизни: новая обстановка, яркие портфели, тетради, ручки и пр., желание получить отметки. И лишь позднее может появиться желание учиться, узнавать в школе что-то новое.

Развитие произвольной сферы. Школьная жизнь требует от ребенка соблюдения большого числа правил. Способность подчиняться правилам и требованиям взрослого, умение работать по образцу — основные показатели сформированности произвольного поведения. Его развитие Д.Б. Эльконин считал наиболее важной составляющей готовности к школе.

Интеллектуальная готовность к школьному обучению. С поступлением в школу ребенок приступает к систематическому изуче-

нию наук. Это требует определенного уровня познавательного развития. Ребенок должен быть способен встать на точку зрения, отличную от его собственной, чтобы усвоить объективные знания о мире, не совпадающие с его непосредственными житейскими представлениями. Он должен уметь различать в предмете его отдельные стороны, что является непременным условием перехода к предметному обучению.

Основной целью психологического обследования ребенка при приеме в школу является выявление актуального уровня и зоны ближайшего его психического развития, а также индивидуально-психологических особенностей, специфики поведенческих характеристик. Только своевременная диагностика может обеспечить надежный прогноз дальнейшего развития и обучения ребенка, а также успешность построения коррекционно-развивающей работы, приводящей к полноценному формированию психологической готовности детей к обучению в школе.

Московский психолог Н.Я. Семаго считает, что психологическая диагностика с целью определения готовности к школе должна носить интегративный характер и опираться на следующие принципы:

1) процедура обследования должна строиться в соответствии с актуальным возрастом ребенка, особенностями его поведения, а также с учетом взаимодействия в диаде «взрослый — ребенок»;

2) диагностика и анализ ее результатов должны проводиться с учетом трех основополагающих критериев деятельности дошкольника: обучаемости (в соответствии с возрастными требованиями), адекватности (в первую очередь на поведенческом уровне), критичности;

3) используемый методический аппарат должен быть адекватен возрасту обследуемого, целям и гипотезе обследования;

4) применяемый комплекс методик должен давать максимальную информацию не только о специфике развития ребенка и формирования различных его психических функций и систем на феноменологическом уровне, но и позволять выявить комплекс и иерархию причин, обуславливающих именно данный вариант развития;

5) психолого-педагогическая квалификация уровня актуального развития ребенка, сформированности психологических предпосылок к началу школьного обучения должна быть многоаспектной и сопровождаться постановкой многоуровневого психологического диагноза на основе учета вклада каждого из трех критериев (обучаемости, адекватности, критичности), что позволит определить прогноз дальнейшего развития и направления развивающей и/или коррекционной работы.

Диагностическая программа, целью которой является определение психологической готовности к школьному обучению, должна отвечать следующим требованиям:

— обследование не может быть слишком длительным, т.к. оно должно вписываться во временные рамки записи детей в школу (апрель — май);

— методики должны давать сведения о мотивационной готовности детей к школе;

— программа обследования должна содержать необходимые и достаточные компоненты для заключения о готовности ребенка к школе.

§2. Методики диагностики готовности к обучению в школе

Ориентационный тест школьной зрелости Керна-Йерасека, являющийся модификацией теста А. Керна, относится к наиболее используемым методикам диагностики готовности детей к школе. Методика состоит из тех заданий:

Первое задание — рисование мужской фигуры по памяти;

Второе задание — срисовывание письменных букв;

Третье задание — срисовывание группы точек. Результат каждого задания оценивается по пятибалльной системе (1 высший балл; 5 низший балл), а затем вычисляется суммарный итог по трем заданиям.

Дополнительно к трем субтестам предлагается вербальный субтест. Данное задание исследует общую осведомленность ребенка и интеллектуальные способности.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Какое животное больше — лошадь или собака?2. Утром мы завтракаем, а днём... |
|---|

Рис. 34. Фрагмент вербального субтеста «Теста школьной зрелости Керна-Йерасека»

О личностной готовности ребенка к школе обычно судят по поведению на групповых занятиях и во время беседы с психологом. Существуют и специально разработанные планы беседы, выявляющей позицию школьника (методика Н.И. Гуткиной), и особые экспериментальные приемы. Например, преобладание у ребенка познавательного или игрового

мотива определяется по выбору деятельности — прослушивания сказки или игры с игрушками. После того как ребенок рассмотрел в течение минуты игрушки, находящиеся в комнате, ему начинают читать сказку и на самом интересном месте прерывают чтение. Психолог спрашивает, что ему сейчас больше хочется — дослушать сказку или поиграть с игрушками. Очевидно, что при личностной готовности к школе доминирует познавательный интерес и ребенок предпочитает узнать, что произойдет в конце сказки. Детей, мотивационно не готовых к обучению, со слабой познавательной потребностью, больше привлекает игра.

Помимо особенностей развития мотивационной сферы необходимо выявить и специфику развития сферы произвольности. Произвольность поведения ребенка проявляется при выполнении требований, конкретных правил, задаваемых учителем, работе по образцу. Поэтому особенности произвольного поведения прослеживаются не только во время наблюдения за ребенком на индивидуальных и групповых занятиях, но и с помощью специальных методик.

Для диагностики личностной готовности существует целый ряд методик: методика Н.И. Гуткиной «Домик», методики А.Л. Венгера «Дорисуй мышкам хвосты» и «Нарисуй ручки для зонтиков» (исследуют моторику), «Графический диктант» Д.Б. Эльконина, «Образец и правило», А.Л. Венгера (исследуют произвольность), методика «Вежливость».

При выполнении задания методики «Домик» дети срисовывают картинку, изображающую домик, составленный из элементов прописных букв. Методики «Дорисуй мышкам хвосты» и «Нарисуй ручки для зонтиков» предполагают в качестве задания перерисовывание элементов букв.



Рис. 35. Фрагмент методики Н.И. Гуткиной «Домик»

Выполняя задание «Графического диктанта», ребенок на листке в клеточку от поставленных предварительно точек вычерчивает орна-

мент, следуя указаниям психолога. Графический диктант позволяет определить, насколько точно ребенок может выполнять требования взрослого, данные в устной форме, а также возможность самостоятельно выполнить задание по зрительно воспринимаемому образцу.

Более сложная методика «Образец и правило» предполагает одновременное следование в своей работе образцу (дается задание нарисовать по точкам точно такой же рисунок, как данная геометрическая фигура) и правилу (оговаривается условие: нельзя проводить линию между одинаковыми точками, т.е. соединять кружок с кружком, крестик с крестиком и треугольник с треугольником). Ребенок, стараясь выполнить задание, может рисовать фигуру, похожую на заданную, пренебрегая правилом, и, наоборот, ориентироваться только на правило, соединяя разные точки и не сверяясь с образцом. Таким образом, методика выявляет уровень ориентировки ребенка на сложную систему требований.

Методика «Вежливость» предназначенная для диагностики уровня произвольной сферы, представляет собой известную игру, в которой команды ведущего выполняются только в том случае, если он говорит слово «пожалуйста». Содержание команд связано с физическими упражнениями: 1) «руки вперед»; 2) «руки на пояс, пожалуйста»; 3) «присядь»; 4) «руки в стороны»; 5) «руки к плечам, пожалуйста»; 6) «прыгай»; 7) «прыгай, пожалуйста»; 8) «перестань прыгать, пожалуйста». Успешность выполнения задания зависит от произвольного внимания, памяти, реализации сформированного намерения, всего того, что определяет понятие «подчинение правилу».

Из методик, направленных на изучение интеллектуальной готовности, наибольшее распространение получили методики А. Р. Лурии (исследование опосредованной памяти) и Л.А. Венгера (изучение механической памяти), а также методика «Да и нет» (исследования произвольного внимания и памяти). В начале диагностической работы психолог оговаривает, что на вопросы, которые он будет задавать, можно будет отвечать только «да» или «нет». После того, как ребенок ответил, что он понял, психолог задает вопросы и фиксирует соблюдение оговоренного условия.

При диагностике мышления используют методики, описанные в предыдущих параграфах, в частности, А.Л. Венгера «Лабиринт», а также «Объяснение сюжетных картин», «Последовательность событий», «Исключение лишнего».

Перед началом выполнения задания «Лабиринт» детям раздают «книжечки», представляющие собой листы с изображением полянки с разветвленными дорожками и домиками на их концах, а также письма, условно указывающие путь к одному из домиков. После инструкции, в которой детей знакомят с содержанием последующей работы, психолог описывает необходимые к выполнению задания.

Для выявления уровня интеллектуальных способностей детей 6-7-летнего возраста предназначена **«Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей» (МЭДИС)**. МЭДИС представляет собой оригинальную авторскую разработку на основе всемирно известных зарубежных тестов интеллекта. Тест дает хорошую ориентировочную информацию о способности к обучению в начальной школе и об индивидуальной структуре интеллекта ребенка, поэтому может использоваться в качестве основной части батареи методик для определения готовности детей к обучению в школе, особенно это относится к школам с программами обучения повышенной трудности.

МЭДИС состоит из четырех субтестов, каждый из которых содержит по пять заданий.

I субтест направлен на выявление общей осведомленности учащихся, их, словарного запаса,

II субтест — на понимание количественных и качественных соотношений,

III субтест — исключение лишнего — выявляет уровень логического мышления,

IV субтест направлен на выявление математических способностей.

Резюме

Психологическая готовность к школе — необходимый и достаточный уровень психического развития ребенка для освоения школьной учебной программы в условиях обучения в коллективе сверстников.

В качестве основных компонентов психологической готовности к школьному обучению выделяются: личностная готовность, развитие произвольной сферы (волевая готовность) и интеллектуальная готовность.

Основной целью психологического обследования ребенка при приеме в школу выступает выявление актуального уровня и зоны ближайшего его психического развития, а также индивидуально-психологических особенностей, специфики поведенческих характеристик.

Вопросы для самопроверки

1. Перечислите принципы психологической диагностики с целью определения готовности ребенка к школе, выделенные Н.Я. Семаго.
2. Что входит в понятие «личностная готовность»?
3. Охарактеризуйте содержание интеллектуальной готовности ребенка к школе.
4. Перечислите субтесты «Ориентационного теста школьной зрелости Керна-Йерасека».
5. Что диагностирует методика МЭДИС?

Список рекомендованной литературы

1. Бугрименко Е.А., Венгер Л.А., Поливанова К.Н., Сушкова Е.Ю. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: Методические разработки для школьного психолога. — М.: ВНИК «Школа», 1989. — 91 с.
2. Бугрименко Е.А., Венгер А.Л. Готовность детей к школе. Диагностика психологии развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. — Томск: Пеленг, 1992. — 62 с.
3. Вархотова Е.К., Дятко Н.В., Сазонова Е.В. Экспресс-диагностика готовности к школе: Практическое руководство для педагогов и школьных психологов. — М.: Генезис, 1999. — 48 с.
4. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — 256 с.
5. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. — Минск: Университэцкае, 1999. — 316 с.
6. Коломинский Я.М., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1988. — 190 с.
7. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. — 264 с.
8. Худик В.А. Психологическая диагностика детского развития: Методы исследования. — Киев: Освита, 1992. — 220 с.
9. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей. — Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2012. — 624 с.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современных условиях становления российского образования к педагогу предъявляются требования с позиции компетентностного подхода. В структуре компетенций учителя диагностический компонент занимает определяющий уровень. Учитель должен обладать навыками познания себя и тех, с кем непосредственно осуществляется профессиональная деятельность — ученики, родители учеников.

Учитель младших классов всегда занимал особое положение в школьной жизни. Он вводит ребенка в школу, задает траекторию его становления. Необходимо отходить от тенденции фронтальной работы как основного вида урока, особенно в младших классах. Но понимание и признание за каждым ребенком индивидуальности требует особого уровня профессиональной компетентности. Наиболее важными вопросами для педагога должны являться следующие: на чем основана индивидуальная работа с ребенком, какие объективные данные необходимы для определения траектории его становления? Решение этих вопросов на современном научном уровне должно строиться исходя из результатов психолого-педагогической диагностики.

Наличие в образовательном учреждении педагога-психолога не снимает обозначенных выше ответственностей с учителя. Деятельность учителя и педагога-психолога — параллельна и дополняющая друг друга. Современный учитель младших классов должен быть грамотным пользователем диагностического инструментария.

Данное учебное пособие предоставляет возможность формирования основных компетенций учителя младших классов в направлении психолого-педагогической диагностики детей.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ КОНТРОЛЯ

Тесты для самоконтроля

Глава 1. Психолого-педагогическая диагностика как наука и как область практической деятельности

1. Пользователь теста:

- а) человек, который использует тестовые показатели как главный источник информации
- б) испытуемый, который проходит тестирование
- в) специалист, который проводит тестирование
- г) человек, который интерпретирует результаты тестирования

2. Требование ограниченного распространения психодиагностических методик обосновано следующим:

- а) могут быть нарушены авторские права
- б) профессионально выполненные методики достаточно дорого стоят
- в) существует интерес к ним
- г) неразглашение их содержания и предупреждение от их неправильного применения

3. Принцип компетентности:

- а) предоставление только тех услуг и использование тех методик, которые соответствуют квалификации специалиста
- б) конфиденциальность полученных данных
- в) использование узкоспециализированных тестов
- г) безоценочное отношение к клиенту

4. Обследование можно проводить только в тех случаях, когда:

- а) испытуемый был предупрежден о целях диагностики
- б) тесты утверждены (министерством) и все обязаны их проходить

- в) испытуемый не может фальсифицировать ответы (солгать)
- г) есть необходимость по мнению психолога или руководителя.

5. За ошибки, допущенные при проведении тестирования, отвечает:

- а) автор диагностической методики
- б) специалист-смежник, которому поручили проведение диагностики
- в) диагност-пользователь
- г) испытуемый, неправильно понявший инструкцию

6. При психодиагностическом обследовании ребенка младше 16 лет обязательно требуется согласие:

- а) испытуемого
- б) администрации школы
- в) классного руководителя
- г) родителей

7. Применение готового, разработанного теста для получения сведений о свойствах, качествах и состояниях конкретного испытуемого — это диагностическое:

- а) наблюдение
- б) обследование
- в) исследование
- г) эксперимент

8. Выявление причинно-следственных связей между применяемыми средствами, условиями и результатами педагогической деятельности — ... функция психолого-педагогической диагностики:

- а) информационная
- б) контрольно-корректировочная
- в) оценочная
- г) прогностическая

9. Скрытые от непосредственного наблюдения, латентные переменные, выступающие в качестве психологических причин, механизмов проявления психики испытуемого — это диагностические:

- а) данные
- б) факторы

- в) признаки
- г) категории

10. Принцип ... предполагает неразглашение результатов без персонального согласия на это того лица, по отношению к которому проводилась психодиагностика.

- а) конфиденциальности
- б) компетентности
- в) объективности
- г) обеспечения суверенных прав личности

Глава 2. История развития психолого-педагогической диагностики

11. Психодиагностика выделилась в самостоятельную дисциплину:

- а) в середине 19 века
- б) на рубеже 19-20 веков
- в) в середине 20 века
- г) в конце 20 века

12. В развитии отечественной психодиагностики выделяют ... периодов:

- а) один
- б) три
- в) два
- г) четыре

13. В России запрет на применение тестов был наложен:

- а) 1936 г.
- б) 1925 г.
- в) 1960 г.
- г) 1953 г.

14. В психодиагностике первыми стали применяться тесты:

- а) креативности
- б) интеллекта
- в) достижений
- г) личности

15. Создатель самой популярной системы тестов интеллекта в 1905 г. — это:

- а) Р. Амтхауэр
- б) Л.С. Выготский
- в) Б.М. Теплов
- г) А. Бине

16. Тестовые методики связаны с теоретическими принципами:

- а) бихевиоризма
- б) психоанализа
- в) гештальтпсихологии
- г) когнитивной психологии

17. Родоначальником проективных техник является:

- а) метод интроспекции
- б) метод тематический апперцептивный тест
- в) метод словесных ассоциаций
- г) метод завершения предложения

18. Психодиагностика преимущественно связана с областью ... психологии:

- а) дифференциальной
- б) социальной
- в) возрастной
- г) медицинской

19. Впервые ... использовал психодиагностические опросники:

- а) А.Бине
- б) Р. Вудвортс
- в) Д. Юм
- г) Г. Роршах

20. Автором тематического апперцептивного теста является:

- а) Г. Мюррей
- б) С. Розенцвейг
- в) Е. Бене
- г) Дж. Морено

Глава 3. Психометрические основы психолого-педагогической диагностики

21. *Соответствие теста измеряемому свойству называется:*

- а) надежность
- б) достоверность
- в) валидность
- г) репрезентативность

22. *Шкала лжи — это шкала:*

- а) определяющая акцентуации характера человека, связанные с его тенденцией к обману окружающих
- б) измеряющая отношение самого испытуемого к нечестным людям
- в) выявляющая степень согласия с общеизвестными утверждениями
- г) состоящая из вопросов, касающихся незначительных проступков, которые совершаются большинством людей

23. *Шкалирование, составляющее основу психометрических измерений — это шкала:*

- а) интервалов
- б) отношений
- в) порядка
- г) наименований

24. *Прием «тест — ретест» используется для оценки:*

- а) дискриминативности
- б) валидности
- в) достоверности
- г) надежности

25. *Критерий, говорящий о точности психодиагностических измерений:*

- а) валидность
- б) надежность
- в) стандартизация
- г) репрезентативность

26. *Для проверки надежности измеряемого инструмента используют:*

- а) тест-ретест

- б) метод расщепления
- в) метод известных групп
- г) теппинг-тест

27. *Относительная независимость результатов методики от личности экспериментатора называется:*

- а) константность
- б) надежность измеряемого инструмента
- в) стабильность изучаемого признака
- г) прогностическая валидность

28. *Стандартизация измерительной методики не возможна без введения:*

- а) критичности
- б) тестовых норм
- в) адекватности
- г) валидности

29. *Для классификации объектов используется шкала:*

- а) интервалов
- б) порядка
- в) наименований
- г) отношений

30. *Средство, повышающее надежность методики:*

- а) стандартизация процедуры обследования
- б) субъектная оценка результатов
- в) мотивация испытуемых
- г) самочувствие испытуемых

Глава 4. Методы и методики психолого-педагогической диагностики, их классификация

31. *Вид стандартизированных самоотчетов, предполагающий последующий контент-анализ:*

- а) открытые опросники
- б) тесты-опросники
- в) шкальные техники
- г) индивидуально-ориентированные техники

32. Личность психодиагноста больше всего влияет на ... методики.

- а) шкальные
- б) проективные
- в) объективные
- г) диалогические

33. Методики, в которых ответы испытуемого всегда оцениваются как правильные или не правильные:

- а) объективные тесты
- б) открытые опросники
- в) шкальные тесты
- г) проективные методики

34. Если применяется тот или иной вид собственной творческой активности испытуемого, то по типу применяемых тестовых задач методика относится:

- а) к опросным
- б) продуктивным
- в) действенным
- г) утверждающим

35. Характерная черта проективных методик:

- а) оценивание ответов как верные и неверные
- б) использование неопределенного стимульного материала
- в) стимульный материал в виде рисунков
- г) разыгрывание проективной игры

36. А.А.Бодалев и В.В. Столин предлагают свой подход к классификации психодиагностических методик, выделяя для этого ... основания:

- а) четыре
- б) два
- в) пять
- г) три

37. Диалогические техники, имеющие невербальный характер:

- а) беседы
- б) игры
- в) опросы
- г) интервью

38. Педагогический тест в большей степени позволяет диагностировать:

- а) умение анализировать литературные произведения
- б) умение классифицировать понятия
- в) сформированность операций обобщения
- г) владение мыслительными операциями

39. По характеру данных для психодиагностических выводов используются ... показатели, не зависящие от сознания и желания экспериментатора или испытуемого:

- а) объективные
- б) интерактивные
- в) субъективные
- г) проективные

40. Система заданий для общей диагностики подготовленности выпускника образовательного учреждения характерна для ... теста:

- а) интегративного
- б) гомогенного
- в) гетерогенного
- г) адаптивного

Глава 5. Этапы диагностического процесса

41. В психологическом диагнозе выделяют ... уровня (ей):

- а) пять
- б) три
- в) два
- г) четыре

42. Психологический диагноз направлен:

- а) на выявление индивидуально-психологических особенностей и их причин
- б) констатацию симптомов
- в) выявления клинической картины нарушений
- г) анализ запроса

43. Совокупность тестов, объединенных в одну группу, называется:

- а) группа субтестов

- б) упражнение
- в) тестовая батарея
- г) задача

44. *Психодиагностический процесс начинается:*

- а) с подбора методик
- б) организации условий тестирования
- в) постановки цели обследования
- г) определения временных затрат на проведение обследования

45. *Максимум надежности при минимуме затрат — это принцип, которым руководствуется диагност при:*

- а) планировании обследования
- б) составлении батареи тестов
- в) постановке задач обследования
- г) определении денежных затрат на обследования

46. *Залогом качественного обследования является:*

- а) приятная внешность диагноста
- б) уровень образования испытуемого
- в) доброжелательные отношения с испытуемым
- г) чувство юмора у испытуемого

47. *Анализ качественных показателей диагностики, стремление охватить их во всей полноте характерно для подхода при обработке данных:*

- а) математического
- б) клинического
- в) гуманистического
- г) статистического

48. *Учет определенных симптомов и причин их вызывающих находит отражение на уровне диагноза:*

- а) симптоматического
- б) типологического
- в) психолого-педагогического
- г) этиологического

49. *О необходимости гармоничного сочетания клинического и статистического подходов при обработке данных в большинстве диагностических ситуаций отмечал:*

- а) Л.И. Божович
- б) Л.С. Выготский
- в) А.Р. Лурия
- г) А.Н. Леонтьев

50. *Взаимоотношения различных параметров в структурированном диагнозе отображаются в форме психодиагностического:*

- а) графика
- б) кривой
- в) профиля
- г) гистограммы

Глава 6. Психологические особенности детей младшего школьного возраста

51. *Д.Б. Эльконин как представитель отечественной науки выделял следующие критерии возрастной периодизации*

- а) возрастной кризис и психологические новообразования
- б) социальная среда, новообразования и возрастные задачи развития
- в) социальная ситуация развития, ведущая деятельность, кризис, новообразования
- г) возрастные задачи развития, социальная среда, ведущая деятельность, новообразования

52. *Кризис 6-7 лет обусловлен, по мнению Л.И. Божович, тем, что:*

- а) ребенок не готов к обучению в школе
- б) имеется личностное новообразование «внутренняя позиция»
- в) родители чрезмерно опекают ребенка
- г) ребенку хотелось бы расширить круг своих друзей

53. *Л.С. Выготский считал, что кризис 6-7 лет имеет следующие стадии:*

- а) докритическая, критическая, посткритическая
- б) предкризисная, собственно кризис и послекризисная
- в) вхождения и выхода
- г) докритическая и посткритическая

54. Выделение младшего школьного возраста в периодизации развития человека связано:

- а) с экономическим развитием общества
- б) социально-психологическими условиями
- в) введением обязательного среднего образования
- г) постановлением правительства

55. Одним из основных признаков кризиса 6 -7 лет является симптом:

- а) негативизма
- б) «горькой конфеты»
- в) отрицания
- г) деспотизма

56. Центральной, определяющей отношения младшего школьника с окружающей действительностью, становится система взаимодействия:

- а) ребенок — родитель
- б) ребенок — сверстники
- в) ребенок — учитель
- г) ребенок — взрослый

57. Характер отношений младшего школьника со взрослыми и сверстниками во многом определяется и зависит от его:

- а) внешних особенностей
- б) уровня осведомленности и кругозора
- в) культуры речи
- г) оценок в школе

58. Деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки его изменений в уровне знаний, умений, навыков, общего и умственного развития — это ... деятельность:

- а) предметно-экспериментальная
- б) научно-исследовательская
- в) учебная
- г) трудовая

59. В структуру учебной деятельности входят следующие компоненты:

- а) мотивация, задача, действия, контроль и оценка
- б) цель, действия, контроль (самоконтроль) и оценка (самооценка)
- в) мотивация, задача, учебные действия, контроль и самоконтроль
- г) мотивация, задача, действия, самоконтроль и самооценка

60. Позитивным результатом включения младшего школьника в ... деятельность является ощущение собственной компетентности, способности действовать наравне с другими людьми:

- а) учебная
- б) трудовая
- в) предметная
- г) исследовательская

Глава 7. Диагностика развития познавательных функций и речи младших школьников

61. Особенность младших школьников путать похожие и близкие, но не тождественные предметы и их свойства (цифры, буквы) — это низкая ... восприимчивость:

- а) произвольность
- б) дифференцированность
- в) объем
- г) точность

62. Большое значение в формировании произвольного внимания школьников начальных классов имеет:

- а) внешняя организация действий
- б) компетентность педагога
- в) хорошее выполнение домашних заданий
- г) нечетко сформулированные задания учителя

63. В процессе учебной деятельности особенно значительные изменения происходят в развитии ... типа мышления:

- а) логического
- б) наглядно-действенного
- в) наглядно-образного
- г) вербально-логического

64. В младшем школьном возрасте хорошо развивается ... память по сравнению с другими видами:

- а) опосредованная
- б) механическая
- в) смысловая
- г) логическая

65. В начальной школе в учебной деятельности формируется и развивается ... речь:

- а) устная
- б) внутренняя
- в) письменная
- г) невербальная

66. По классификации Р.С. Немова методика «Волшебный мешочек» М. Монтессори относится к следующей группе:

- а) опросные
- б) утверждающие
- в) продуктивные
- г) действенные

67. По классификации Р.С. Немова методика «Какие предметы спрятаны в рисунках» относится к следующей группе:

- а) опросные
- б) утверждающие
- в) действенные
- г) продуктивные

68. По форме представления тестового материала методика «Перепутанные линии» А. Рея относится к типу:

- а) бланковые
- б) технические
- в) сенсорные
- г) игровые

69. Исследование свойств внимания младших школьников осуществляется с помощью методики:

- а) «Дорисовывание фигур»
- б) Корректирующая проба
- в) «Понимание текста»
- г) Четвертый лишний

70. Автором методики диагностики формирования произвольности «Графический диктант» является:

- а) Д.Б. Эльконин
- б) О.М. Дьяченко
- в) М. Монтессори
- г) А.Н. Бернштейн

Глава 8. Диагностика развития личности младшего школьника

71. Социальная ситуация развития младшего школьника определяется появлением нового статуса:

- а) школьник
- б) ученик
- в) одноклассник
- г) товарищ

72. С началом обучения в школе в структуру мотивационной сферы активно входит ... мотив:

- а) духовный
- б) социальный
- в) материальный
- г) личностный

73. На становление самооценки младшего школьника непосредственно влияет оценка:

- а) учителя
- б) одноклассников
- в) родителей
- г) старшего брата (сестры)

74. В эмоциональной сфере младшего школьника проявляется тенденция:

- а) к тревожности
- б) уравновешенности
- в) произвольности
- г) застенчивости

75. Новообразованием в структуре самосознания младшего школьника является развитие:

- а) соподчинение мотивов

- б) чувство взрослости
- в) Я — концепция
- г) рефлексия

76. По классификации А.А. Бодалева и В.В. Столина методике «Две школы» Л.А. Венгера можно отнести к следующему классу:

- а) объективные тесты
- б) стандартизированные самоотчеты
- в) проективные техники
- г) интерактивные.

77. По классификации А.А. Бодалева и В.В. Столина методике «Неоконченные предложения» можно отнести к следующему классу:

- а) объективные тесты
- б) стандартизированные самоотчеты
- в) проективные техники
- г) интерактивные.

78. По классификации А.А. Бодалева и В.В. Столина методике диагностики самооценки «Шкала Т. В. Дембо — С. Я. Рубинштейн» можно отнести к следующей группе стандартизированных самоотчетов:

- а) открытые опросники
- б) тесты-опросники
- в) шкальные техники
- г) идеографические методики

79. Самооценка младшего школьника исследуется с помощью методики:

- а) «Лесенка»
- б) «Неоконченные предложения»
- в) «Две школы» Л.А. Венгера
- г) прогрессивные матрицы Дж. Равенна

80. По классификации Р.С. Немова методика «Половозрастная идентификация» Н.Л. Белопольской относится к следующей группе:

- а) опросные
- б) утверждающие

- в) продуктивные
- г) действенные

Глава 9. Диагностика межличностных отношений в младшем школьном возрасте

81. Общение ребенка с одноклассниками, как правило, отступает на второй план в период:

- а) обучения в 1 классе
- б) каникул
- в) адаптации
- г) окончания начальной школы

82. Одной из важных задач психического развития на данном возрастном этапе является приобретение навыков:

- а) опрятности
- б) взаимодействия со взрослыми
- в) принятия решений
- г) взаимодействия с группой сверстников

83. Выбор друга в младшем школьном возрасте определяется:

- а) духовным миром
- б) внешними причинами
- в) личностными качествами
- г) совпадением интересов

84. Первую школу отношений с людьми ребенок проходит:

- а) в школе
- б) детском саду
- в) семье
- г) кругу сверстников

85. Устойчивая приспособляемость первоклассника к школе обычно достигается к концу:

- а) первой четверти
- б) первого месяца
- в) первого полугодия
- г) концу учебного года

86. По классификации А.А. Бодалева и В.В. Столина, методики, основанные на применении социометрии, можно отнести к следующему классу:

- а) объективные тесты
- б) стандартизированные самоотчеты
- в) проективные техники
- г) интерактивные

87. По классификации А.А. Бодалева и В.В. Столина, методика для исследования социальной приспособленности ребенка Р. Жилия можно отнести к следующему классу:

- а) объективные тесты
- б) стандартизированные самоотчеты
- в) проективные техники
- г) интерактивные

88. По типу применяемых в методике тестовых задач (Р.С. Немов) тест Й. Шванцара можно отнести к следующему типу методик:

- а) опросные
- б) утверждающие
- в) продуктивные
- г) действенные

89. Исследование особенностей межличностных отношений и социометрического статуса младшего школьника в классе осуществляется с помощью методики:

- а) «Детский апперцептивный тест» Г. Мюррея
- б) «Кактус»
- в) «Лесенка»
- г) «Секрет» Т.А. Репиной, Т.В. Антоновой

90. По классификации А.А. Бодалева и В.В. Столина, методику «Кинетический рисунок семьи» можно отнести к следующему классу:

- а) объективные тесты
- б) стандартизированные самоотчеты
- в) проективные техники
- г) интерактивные

Глава 10. Диагностика готовности к обучению в школе

91. Определенный уровень владения специальными знаниями, умениями и навыками, необходимый для обучения в школе — это ... готовность к школе:

- а) психологическая
- б) физическая
- в) физиологическая
- г) педагогическая

92. Необходимый и достаточный уровень актуального развития ребенка при поступлении в школу должен быть таким, чтобы:

- а) чувствовал себя увереннее в среде сверстников
- б) как можно быстрее адаптироваться к школьной жизни
- в) учитель испытывал меньше проблем при взаимодействии
- г) программа обучения попадала в зону ближайшего развития

93. То, что ребенок может достичь в сотрудничестве со взрослым, определяет:

- а) зону актуального развития
- б) уровень личностного развития
- в) зону ближайшего развития
- г) уровень развития коммуникативных навыков

94. Способность подчиняться правилам и требованиям взрослого, умение работать по образцу — это основные показатели.... ребенка:

- а) воспитанности
- б) произвольности
- в) усидчивости
- г) обученности

95. Психологическая готовность к школе — это ..., обеспечивающее ребенку успешность освоения школьной программы:

- а) умение читать и считать
- б) сложное образование, представляющее целостную систему взаимосвязанных качеств
- в) умение читать и писать
- г) умение читать, писать и считать

96. По классификации А.А. Бодалева и В.В. Столина, дополнительный субтест «Теста школьной зрелости Керна-Йерасека» можно отнести к следующему классу:

- а) объективные тесты
- б) стандартизированные самоотчеты
- в) проективные техники
- г) интерактивные

97. По типу применяемых в методике тестовых задач (Р.С. Немов) методика Н.И. Гуткиной «Домик» можно отнести к следующему типу методик:

- а) опросные
- б) утверждающие
- в) продуктивные
- г) действенные

98. По классификации А.А. Бодалева и В.В. Столина, МЭДИС можно отнести к следующему классу:

- а) объективные тесты
- б) стандартизированные самоотчеты
- в) проективные техники
- г) интерактивные

99. Третий субтест «Теста школьной зрелости Керна-Йерасека» предполагает:

- а) срисовывание письменных букв
- б) срисовывание группы точек
- в) рисование мужской фигуры
- г) беседу

100. Методикой, направленной на выявление уровня интеллектуальных способностей детей 6-7 лет, является:

- а) «Домик» Н.И. Гуткиной
- б) «Образец и правило»
- в) «Вежливость»
- г) МЭДИС

Ключи к тестам для самоконтроля

№ задания	ответ	№ задания	ответ	№ задания	ответ	№ задания	ответ	№ задания	ответ
1	в	21	б	41	б	61	б	81	в
2	г	22	в	42	г	62	а	82	г
3	а	23	а	43	в	63	г	83	б
4	а	24	г	44	в	64	б	84	в
5	в	25	б	45	б	65	в	85	в
6	г	26	б	46	в	66	г	86	б
7	б	27	а	47	в	67	в	87	в
8	г	28	б	48	г	68	а	88	б
9	б	29	в	49	б	69	б	89	г
10	а	30	а	50	в	70	а	90	в
11	а	31	а	51	в	71	а	91	г
12	в	32	г	52	б	72	б	92	г
13	а	33	а	53	а	73	а	93	в
14	б	34	б	54	в	74	в	94	б
15	г	35	б	55	б	75	г	95	б
16	а	36	а	56	в	76	г	96	а
17	в	37	б	57	г	77	в	97	г
18	а	38	в	58	в	78	в	98	а
19	б	39	а	59	а	79	а	99	б
20	а	40	а	60	б	80	г	100	г

Вопросы для подготовки к зачету/экзамену

1. Психолого-педагогическая диагностика, ее основные задачи.
2. Функции и принципы психолого-педагогической деятельности.
3. Предмет и задачи исследования психолого-педагогической диагностики.
4. История возникновения психолого-педагогической диагностики как науки.
5. История становления основных методов диагностики (тесты, опросники, проективные техники).
6. История развития диагностики в сфере образования.
7. Основания и критерии классификации психодиагностических методик Р.С. Немова.
8. Классификация диагностических методик А.А. Бодалева и В.В. Столина.
9. Специфика составления педагогических тестов, их основные формы.
10. Психометрика как фундамент общей психодиагностики.
11. Стандартизация теста.
12. Тестовые нормы в диагностике.
13. Надежность психологического теста. Факторы, влияющие на точность измерения.
14. Коэффициенты надежности и способы их измерения.
15. Валидность психологического теста, ее сущность и предназначение.
16. Виды валидности.
17. Репрезентативность, достоверность и дискриминативность психологического теста.
18. Подходы к обработке психодиагностических данных.
19. Этапы психодиагностического процесса.
20. Психологический диагноз.
21. Профессионально-этические принципы пользователя диагностическим инструментарием.
22. Специфика кризиса 6-7 лет.
23. Психологические особенности младшего школьного возраста.
24. Методы и методики исследования внимания младших школьников.

25. Методы и методики диагностики восприятия в младшем школьном возрасте.
26. Методы и методики диагностики мышления в младшем школьном возрасте.
27. Методы и методики диагностики памяти в младшем школьном возрасте.
28. Методы и методики диагностики воображения в младшем школьном возрасте.
29. Методы и методики исследования речи младших школьников.
30. Методы и методики диагностики произвольности в младшем школьном возрасте.
31. Диагностика сознания и самосознания детей.
32. Основные методы диагностики мотивационной сферы у детей.
33. Методики диагностики эмоционально-волевой сферы школьников.
34. Проблема диагностика межличностных отношений в младшем школьном возрасте.
35. Методики диагностики межличностных отношений младших школьников в группе.
36. Диагностика особенностей детско-родительских отношений.
37. Диагностика адаптации первоклассников к обучению в школе.
38. Диагностика готовности к обучению в школе

Темы контрольных работ

Указания по подготовке к контрольной работе

Выполнение контрольной работы является важным этапом подготовки студентов к профессиональной деятельности. Цель ее — систематизировать, закрепить и соединить теоретические положения по дисциплине «Психолого-педагогическая диагностика младших школьников» и практические задачи, стоящие перед педагогами начальных классов.

Являясь одним из видов самостоятельного изучения дисциплины, контрольная работа помогает приобрести навыки: теоретического анализа научной литературой; подбора и использования дополнительных источников информации; конспектирования; изложения материала в соответствии с требованиями.

Контрольная работа выполняется в сроки, предусмотренные учебным планом, после изучения теоретических положений курса.

Общий объем контрольной работы — 15 — 20 страниц печатного текста.

Указания к выбору варианта. Предусмотрено 10 вариантов контрольной работы, обладающих равным уровнем сложности и трудоемкости. Номер варианта определяется по первой букве фамилии студента.

№ контрольной работы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Первая буква фамилии студента	А	Б	В	Г	Д	Е	Ж	З	И	К
	Л	М	Н	О	П	Р	С	Т	У	Ф
	Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Э	Ю	Я		

Требования к оформлению контрольной работы. Контрольная работа выполняется на стандартных листах формата А4. Поля: верхнее и нижнее — 20 мм, правое — 15 мм, левое — 30 мм. Шрифт Times New Roman, размер шрифта 14, через 1,5 интервала. Страницы должны быть пронумерованы сверху, по центру. Титульный лист не нумеруется.

Выполнение каждого раздела и каждого задания начинается с новой страницы.

Контрольная работа должна иметь следующую структуру:

— **титульный лист.** Он должен быть оформлен в соответствии с требованиями. В его верхней части указывается принадлежность студента к учебному заведению, институту, специальности. В центре листа обозначается название дисциплины ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ и номер варианта контрольной работы. Ниже справа указывается Ф.И.О. студента, номер его академической группы, Ф.И.О. преподавателя. Внизу, по центру листа обозначается год выполнения работы. На этой странице преподавателем выставляется оценка студенту за качество работы;

— **содержание,** в котором указываются разделы и номера страниц, с которых они начинаются;

— **введение,** которое включает рассмотрение актуальности диагностики в работе учителя младших классов, цель и задачи работы. Должно занимать не более 2 страниц;

— **основная часть,** состоящая из двух последовательно изложенных разделов: 1) теоретико-методического — ответ на первый вопрос контрольной работы; 2) диагностико-практического — ответ на второй вопрос контрольной работы.

В *теоретико-методическом разделе* необходимо решить диагностическую ситуацию. Теоретически проанализировать описанную проблему. Приводимые цитаты, фактический и цифровой материал необходимо сопровождать ссылками на источники непосредственно в тексте в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы. На основе анализа — выдвинуть диагностическую гипотезу. Подобрать не менее пяти методик, результаты которых позволят проверить предложенную гипотезу. Обосновать включение каждой методики в диагностическую батарею.

Диагностико-практический раздел контрольной работы включает в себя психолого-педагогическую диагностику индивидуально-психологических особенностей младшего школьника по предложенному направлению. В данном разделе необходимо кратко описать теоретический аспект предмета диагностики. Подобрать не менее трех методик, позволяющих диагностировать указанную сферу. Провести диагностику на одном испытуемом (классе, если в задании контрольной работы указана сфера межличностных отношений). Написать диагностическое заключение на испытуемого по результатам выбранных методик;

— **заключение,** в виде рефлексии диагностической работы;

— **список литературы**, включающий информационные источники, используемые при выполнении работы; список располагается в алфавитном порядке с учетом общепринятых требований по оформлению библиографических списков;

— **приложение**: текст методик, бланки обследования испытуемых. В бланке указываются в обязательном порядке следующие сведения об испытуемом: пол испытуемого, возраст, место учебы, класс, дата и время обследования, самочувствие во время обследования.

Вариант №1

1. Сергей (6 лет), не посещающий детский сад, не интересуется изучением букв, цифр. Мама обеспокоена его поступлением в школу. Какие методики позволят нам диагностировать особенности Сергея?

2. Детско-родительские отношения в младшем школьном возрасте.

Вариант №2

1. Миша с удовольствием пошел в первый класс, но уже в октябре мама стала замечать, что он стал больше грустить. У него часто стала проявляться апатия, и кроме того Миша стал грызть ногти. Могут ли данные проявления быть связаны с учебой в школе?

2. Диагностика интеллектуальной сферы младшего школьника.

Вариант №3

1. Аня (7 лет) любит учиться, но у нее возникают проблемы с работой по образцу. Учительнице приходится постоянно показывать Ане, как нужно выполнять задание. Девочка начинает выполнять, но быстро отвлекается и не заканчивает его, либо выполняет неправильно. С чем может быть связана данная проблема?

2. Диагностика готовности ребенку к школе.

Вариант №4

1. Мама Вадима (8 лет) обратилась к учительнице по поводу нежелания сына ходить в школу. Дома Вадим жаловался на ситуацию

в классе, что его обижают, с ним не хотят дружить. Какие компоненты можно диагностировать по этой проблеме?

2. Диагностика произвольной саморегуляции младшего школьника.

Вариант №5

1. Андрей (8 лет) подготовил хороший исследовательский проект. Но его родители обеспокоены тем, сможет ли ребенок успешно его представить? Кроме характеристики речи Андрея, родители обеспокоены тем, что ребенок медленно размышляет, и поэтому он не сможет быстро отвечать на вопросы. Есть ли основания для беспокойства у родителей?

2. Диагностика самосознания младшего школьника.

Вариант №6

1. Мама Бориса (9 лет) обратилась в школу с вопросом о поведении ребенка. Дома Борис стал грубить родителям, негативно реагировать на замечания. Что нужно исследовать для подготовки ответа маме?

2. Диагностика индивидуально-психологических свойств учащегося младших классов.

Вариант №7

1. Снежанна может хорошо учиться, но она постоянно отвлекается. Может засмотреться в окно. Легко отвлекается на посторонний шум. При контроле со стороны учителя легко справляется с заданием. Что может быть причиной такого поведения Снежанны?

2. Диагностика межличностных отношений в младшем школьном возрасте.

Вариант №8

1. Стас (7 лет) добрый и хороший мальчик, но очень часто обманывает. Может в школе рассказать о подарке, которого ему никто

не дарил. Дома рассказать о случае, которого не было. При этом у Стаса нет злого умысла, он говорит: «Все получается как-то само собой». Какую диагностику можно предложить при работе со Стасом?

2. Диагностика процесса адаптации младшего школьника.

Вариант №9

1. Маша (6 лет) очень любит играть в школу, причем активно исполняет роль как учителя, так и школьницы. Достаточно ли этого, чтобы предположить, что Маша будет хорошо учиться?

2. Диагностика эмоционально-волевой сферы младшего школьника.

Вариант №10

1. У Ильи (8 лет) хорошие способности к учебе, но любые проверочные (самостоятельные, контрольные) работы он пишет плохо. Мама говорит, что Илья перед выполнением контрольной работы дома плачет, боится неудовлетворительной оценки за контрольную работу. Что необходимо диагностировать в данном случае, чтобы целенаправленно организовать коррекционную работу с Ильей?

2. Диагностика мотивационно-потребностной сферы младшего школьника.

Адаптация (от лат. *adaptatio* — прилаживание, приноравливание) в широком смысле слова — это приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом.

Апперцепция — зависимость восприятия от прошлого опыта, содержания психической деятельности человека и его индивидуальных особенностей.

Адаптированный ребенок — это ребенок, который приспособлен к полноценному развитию своего физического, личностного, интеллектуального и других своих потенциалов в данной среде.

Беседа — метод получения информации на основе вербальной коммуникации исследователя с испытуемым и установления между ними доверительных отношений.

Валидность теста — понятие, указывающее нам на то, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает.

Ведущая деятельность — деятельность в рамках социальной ситуации развития, выполнение которой определяет возникновение и развитие у человека основных психологических новообразований на данной ступени развития.

Внутренний план действий — умение прогнозировать и планировать достижение определенного результата.

Внутренняя позиция школьника — стремление приобщиться к общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности через принятие и реализацию новой социальной роли — школьника.

Возраст — конкретная, относительно ограниченная во времени ступень психического развития, характеризующаяся совокупностью закономерных физиологических и психологических изменений, не связанных с индивидуальными различиями, являющимися общими для всех нормально развивающихся людей.

Высшие психические функции — сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению. К ним относятся речь, произвольное мышление, творческое воображение, произвольное внимание и пр.

Деадаптация — нарушение, искажение адаптационных процессов, приводящее к нарушениям функционирования организма/индивида.

Деятельность — активность, направленная на реализацию значимых для человека потребностей и преобразование окружающей среды.

Диагностические категории — это широкий класс объектов (классы людей), которым выносится единый диагноз — диагностическое заключение.

Диагностические признаки — непосредственно наблюдаемые и регистрируемые переменные. Учитывая имеющиеся нормы, по ним становится возможным отнесение объекта к определенной диагностической категории.

Диагностические факторы — скрытые от непосредственного наблюдения, латентные переменные, выступающие в качестве психологических причин, механизмов проявления данных диагностических признаков.

Диагностическое обследование — это применение готового, уже разработанного теста.

Дискриминативность — это способность отдельных заданий и теста в целом дифференцировать обследуемых относительно его максимального и минимального результатов.

Дифференциально-диагностическое исследование — это комплекс теоретических и экспериментальных работ, направленных на формулирование концепции измеряемого психического свойства, на выявление диагностических признаков, по которым можно получить информацию о заданном свойстве.

Достижения мотивация — одна из разновидностей мотивации, связанная с потребностью индивида добиваться успехов в деятельности и избегать неудач.

Достоверность — это способность теста защищать информацию от мотивационных искажений.

Зона ближайшего развития — область еще не созревших, но созревающих психических процессов.

Изучение продуктов деятельности — метод психологического исследования, характеризующийся выявлением результатов деятель-

ности с последующим их сопоставлением с нормативными показателями и установлением их соответствия (несоответствия).

Интеллект — относительно устойчивая структура умственных способностей индивида, проявляющихся в различных сферах практической и теоретической деятельности.

Интеллект тестовый — характеристика индивида, проявляющаяся в успешности выполнения теста (тестов) интеллекта; определяется величиной IQ.

Интервью — проводимая по определенному плану беседа, предполагающая прямой контакт интервьюера с респондентом (опрашиваемым).

Интроспекция — метод исследования и познания человеком своих мыслей, образов, чувств, переживаний и других актов собственной активности.

Креативность — особый вид способностей, проявляемых в успешности творческой деятельности.

Метод психодиагностики — широкий класс методик, обладающих родством основного технологического приема или родством теоретической системы представлений, на которых базируется валидность данного класса методик.

Методика — это конкретная, частная процедура, или система действий, предназначенная для получения информации о конкретном психическом свойстве у конкретного контингента испытуемых в определенном классе ситуаций для решения определенных задач.

Методики психодиагностики — это приемы оценки индивидуальных психологических различий и определения с точки зрения нормы состояния психологических переменных, характеризующих конкретную личность или коллектив.

Наглядно-действенное мышление — вид мышления, характеризующийся решением задачи на основе практической преобразовательной деятельности с реальными предметами.

Наглядно-образное мышление — вид мышления, характеризующийся решением задачи на основе оперирования представлениями (образами) предметов и явлений окружающего мира.

Надежность — характеристика методики, отражающая точность психодиагностических измерений, а также устойчивость результатов теста к действию посторонних случайных факторов.

Новообразования — это качественные преобразования личности и психики человека, возникающие в процессе реализации ведущей деятельности возрастного периода, являющиеся одновременно продуктом возрастного развития и предпосылкой дальнейшего развития.

Онтогенез — процесс индивидуального развития человека.

Описательно-симптоматическая диагностика — регистрирует относительно поверхностные психические свойства, оказывающиеся в причинно-следственной цепочке развития в роли следствий.

Опросник — более или менее стандартизированная процедура получения информации, заключающаяся в предъявлении испытуемому вопросов в письменном виде и основанная на определенном способе интерпретации его ответов.

Педагогический тест — такая система заданий, что результат их выполнения группой претендентов позволяет достаточно надежно ранжировать их по качеству обученности, количеству имеющихся знаний; система стандартизированных заданий, результат выполнения которых позволяет с заданной степенью точности измерить знания, навыки и умения испытуемого.

Педагогическое задание — средство интеллектуального развития, образования и обучения, способствующее активизации учения, повышению качества знаний, а также повышению эффективности педагогического труда.

Половая идентификация — отождествление человеком себя с представителем своего пола с последующим освоением гендерных моделей поведения, характерных для представителей своего пола.

Предметно-орудийная деятельность — целенаправленная форма активности ребенка, в основе которой лежит его познавательная потребность, основным ее содержанием является овладение объектом как предметом культуры, в котором аккумулирован общественно-исторический опыт данного сообщества.

Предметные действия — это действия, осуществляемые с теми или иными предметами в соответствии с их назначением (функцией)

Привязанность — избирательное отношение ребенка к матери или лицу ее заменяющему, обеспечивающее ребенку надежную безопасность и эмоциональную поддержку.

Причинная диагностика — регистрирует относительно более глубокие психические свойства или события, оказывающиеся в причинно-следственной цепочке в роли причин.

Проективная техника — группа методик, предназначенных для диагностики личности. Для них характерен глобальный подход к оценке личности, а не выявление отдельных ее черт. Наиболее существенным признаком является использование в них неопределенных стимулов, которые испытуемый должен сам дополнять, интерпретировать, развивать и т. д. При этом происходит проекция (перенос) психических свойств испытуемого на материал задания, что позволяет выявить его скрытые личностные особенности.

Психическое развитие — это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека.

Психологический аспект адаптации — приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными интересами, требованиями, мотивами.

Психологический диагноз — результат психодиагностического обследования, направленного на выяснение и описание индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, вытекающих из задач психодиагностического обследования.

Психолого-педагогическая диагностика — это область науки, разрабатывающая методы выявления и изучения актуального состояния и тенденций индивидуально-личностного развития субъектов психолого-педагогического взаимодействия.

Психометрия — наука, обосновывающая и разрабатывающая измерительные диагностические методы.

Репрезентативность — это соответствие тестовых норм выборки стандартизации тестовым нормам той популяции, на которой применяется тест.

Рост — процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной психической функции.

Самосознание — осознание человеком себя и своих индивидуальных особенностей.

Ситуативно-деловое общение — общение ребенка со взрослым в процессе совместных действий с предметами, целью общения является совместное действие.

Ситуативно-личностное общение — общение ребенка со взрослым, направленное на реализацию потребности ребенка в любви, ласке, внимании и заботе.

Социальная желательность — стремление испытуемого давать о себе социально одобряемую, желательную информацию, приводящее к ошибкам в постановке психологического диагноза.

Социальная ситуация развития (по Л.С. Выготскому) — совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной; специфическая для каждого возрастного периода система отношений субъекта с социальной действительностью, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми.

Социокультурный или социально-психологический норматив (СПН) — это уровень свойства, который явно или неявно считается в обществе необходимым; это система требований, которые общество предъявляет к психическому и личностному развитию каждого из его членов.

Способности — индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, не сводящиеся к знаниям и навыкам и обуславливающие быстроту и легкость их приобретения.

Способности общие — способности, обеспечивающие успешность ряда основных, ведущих форм человеческой деятельности.

Способности специальные — индивидуально-психологические особенности, обеспечивающие успешность выполнения отдельных конкретных видов деятельности (музыкальной, математической, организаторской и т. д.).

Стандартизация — это единообразие процедуры проведения и оценки выполнения теста.

Статистическая норма — это уровень развития человека, который соответствует среднестатистическим (количественным) показателям, полученным при обследовании представительной группы людей того же возрастного диапазона, пола, культуры и т.п.

Тесты — стандартизированные и обычно краткие и ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуально-психологических различий между людьми.

Умственный возраст — это соотношение между успешностью выполнения тестовых заданий и хронологическим возрастом испытуемых.

Филогенез — процесс становления психологических структур в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества в целом.

Форма тестового задания — это способ организации, упорядочения и существования содержания теста.

Шкала — это форма фиксации совокупности признаков изучаемого объекта с упорядочением их в определенную числовую систему.

Школьная адаптация — сложный процесс приспособления ребенка к школе и школы к ребенку, а также способность ребенка к дальнейшему психологическому, социальному, личностному развитию.

Школьная дезадаптация — это образование неадекватных механизмов приспособления ребенка к школе в форме нарушений поведения, неуспешности в учебе, конфликтных отношений, психогенных заболеваний и реакций, повышенного уровня тревожности, искажений в личностном развитии.

Школьная зрелость (функциональная готовность) — это уровень морфологического и функционального развития, при котором требования систематического обучения, интеллектуальные и физические нагрузки не влияют негативно на развитие ребенка.

Эгоцентризм мышления — скрытая умственная позиция, означающая неспособность индивида изменить исходную позицию по отношению к некоторому объекту, мнению или представлению даже перед лицом очевидных противоречий.

Эксперимент — метод психологического исследования, характеризующийся созданием искусственной ситуации, посредством которой осуществляется актуализация интересующих исследователя индивидуальных особенностей испытуемых.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

РЕКОМЕНДОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Основная литература

1. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика. — СПб.: Питер, 2008.
2. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. — СПб.: Речь, 2004.
3. Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская и др. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
4. Романова Е.С. Психодиагностика. — СПб.: Питер, 2009.
5. Словарь-справочник по психологической диагностике / ред. Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов. — СПб.: Питер, 2004.

Дополнительная литература

1. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий: учебное пособие для учителей школ, лицеев, преподавателей вузов и колледжей. — М.: Центр тестирования, 2006.
2. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. — СПб.: Питер, 2005. — 688 с.
3. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. — М.: «Ось-89», 2006.
4. Битянова М. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1998. — 298 с.
5. Битянова М., Азарова Т., Афанасьева Е., Васильева Н. Работа психолога в начальной школе. — М.: Совершенство, 1998. — 352 с.
6. Богданова Т.Г., Корнилова Т.В. Диагностика познавательной сферы ребенка. — М.: Роспедагенство, 1994. — 68 с.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968.

8. Бугрименко Е.А., Венгер А.Л. Готовность детей к школе. Диагностика психологии развития и коррекция его неблагоприятных вариантов. — Томск: Пеленг, 1992. — 62 с.
9. Бугрименко Е.А., Венгер Л.А., Поливанова К.Н., Сушкова Е.Ю. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: Методические разработки для школьного психолога. — М.: ВНИК «Школа», 1989. — 91 с.
10. Бугрименко Е.А., Цукерман Г.А. Учимся читать и писать. — М.: Знание, 1994. — 85 с.
11. Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А. и др. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. — М.: Академия, 2002. — 416 с.
12. Бурменская Г.В., Карабанова О.Л., Лидерс А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 136 с.
13. Вархотова Е.К., Дятко Н.В., Сазонова Е.В. Экспресс-диагностика готовности к школе: Практическое руководство для педагогов и школьных психологов. — М.: Генезис, 1999. — 48 с.
14. Васильева И.В. Психодиагностика. — Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2010.
15. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. Практическое руководство: в 3 ч. — М.: Генезис, 2001. — 160 с.
16. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 160 с.
17. Выготский Л.С. Психология. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
18. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 5 — М.: Педагогика, 1982.
19. Галанов А.С. Психодиагностика детей. — М.: ТЦ «Сфера», 2002. — 128 с.
20. Гамезо М.В., Герасимова В.С., Орлова Л.М. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — 256 с.
21. Гильбух Ю.З. Учебная деятельность младшего школьника: диагностика и коррекция неблагоприятия. — Киев, 1993.
22. Глуханюк Н.С. Практикум по психодиагностике: учеб. пособие. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — 192 с.

23. Головей Л. А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. — СПб.: Речь, 2001. — 688 с.
24. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. — М.: Академический проект, 2000. — 184 с.
25. Диагностика школьной дезадаптации: для школьных психологов и учителей начальных классов компенсирующего обучения. — М.: Редакционно-издательский центр Консорциума «Социальное здоровье России», 1995. — 127 с.
26. Диагностическая деятельность педагога/ Н.М. Борытко; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2006.
27. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы. — Ростов н/Д: Феникс, 2003. — 448 с.
28. Колмогорова Л.С. Диагностика психологической культуры школьников: практ. пособие для шк. психологов. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. — 360 с.
29. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. — Минск: Университэцкае, 1999. — 316 с.
30. Крайг Г. Психология развития. — СПб.: Питер, 2000.
31. Кулагина И.Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет): учебное пособие. — М.: УРАО, 1998.
32. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2005.
33. Матюхина М.В., Михальчик Т.С., Патрина К.П. Психология младшего школьника: учебно-методическое пособие. — М.: Просвещение, 1976. — 207 с.
34. Мухина В.С. Детская психология. — М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО ЭКСМО-Пресс, 2000.
35. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. — Кн. 3. Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
36. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. — М.: Педагогическое общество России, 1999. 442 с.
37. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. — М.: Тривола, 1998.
38. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. — М.: ТЦ «Сфера», 1996. — 240 с.

39. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. — М.: Просвещение, Учебная литература, 1996. — 352 с.
40. Психологическая диагностика: учебное пособие / под ред. М.К. Акимовой, К.М. Гуревича, — СПб.: Питер, 2007.
41. Психологическая служба: детский сад, школа, вуз: учебное пособие / под ред. И.Б. Котовой, Е.И. Рогова. — Ростов н/Д, 1991. — 172 с.
42. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. Психодиагностические методы изучения личности. — М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. — 264 с.
43. Раттер М. Помощь трудным детям / пер. с англ. — М.: Апрель-Пресс, Э-Пресс, — 1999.
44. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1996. — 529 с.
45. Семаго М.М. Рабочий журнал психолога образовательного учреждения. — М.: ТЦ «Сфера», 2002. — 192 с.
46. Семаго М.М., Семаго Н.Я. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: методическое пособие. — М.: Айрис-пресс, 2004.
47. Урунтаева Г.А. Диагностика психологических особенностей дошкольника: практикум. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. 96 с.
48. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. — М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. — 291 с.
49. Фридман Л.М., Пушкина Т.А., Каплунович И.Я. Изучение личности учащегося и ученических коллективов. — М.: Просвещение, 1988. — 207 с.
50. Хозиева М.В. Практикум по возрастно-психологическому консультированию. — М.: Академия, 2002. — 320 с.
51. Худик В.А. Психологическая диагностика детского развития: Методы исследования. — Киев: Освита, 1992. — 220 с.
52. Цукерман ГЛ. Школьные трудности благополучных детей. — М.: Знание, 1994. — 74 с.
53. Шевандрин Н.И. Основы психологической диагностики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 ч. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.

54. Шилова Т.А. Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении. — М.: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1995. — 90 с.

55. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики. Психодиагностика: учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук — СПб.: Питер, 2008.

56. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. — М.: Педагогическое общество России, 2005.

57. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детском возрасте / под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: «Институт Практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

58. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей. — Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2012. — 624 с.

59. Энциклопедия психологических тестов для детей. — М.: Арнадия, 1998. — 256 с.

Программное обеспечение и Интернет-ресурсы

psy-files.ru <http://www.psy-files.ru/>: на сайте представлены online тесты, тестовые методики, подборка тренинговых упражнений для детей и взрослых, психологическая библиотека, документация психолога.

ВСЕТЕСТЫ.RU <http://vsetesti.ru/>: на сайте размещены профессиональные психологические тесты.

«Рабочий журнал психолога ОУ» (Семаго М.М.) <http://festival.1september.ru/articles/412694/>.

Российская психология. Информационно-аналитический портал. <http://www.rospsy.ru/>.

Сайт «Мир психологии» <http://psychology.net.ru/>.

«Флогистон: психология из первых рук...» <http://flogiston.ru/>.

Психологическая лаборатория: http://vch.narod.ru/lib_link.htm.

«Практическая психология» <http://psynet.narod.ru/main.htm>.

Электронная версия журнала «Школьный психолог» <http://psy.1september.ru/>.

Электронная психологическая библиотека. PSYLIB <http://www.psylib.kiev.ua/>.

Учебное издание

Галина Владимировна КУХТЕРИНА,
Евгений Анатольевич КУКУЕВ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ДИАГНОСТИКА
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Учебное пособие

Редактор
Технический редактор
Компьютерная верстка
Печать электрографическая
Печать офсетная

Н. П. Дементьева
Н. Г. Яковенко
И. А. Штоль
А. В. Башкиров, А. Е. Котлярова
В. В. Торопов, С. Г. Наумов



Подписано в печать 13.01.2014. Тираж 230 экз.
Объем 11,25 усл. печ. л. Формат 60×84/16. Заказ 3.

Издательство Тюменского государственного университета
625003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10
Тел./факс: (3452) 45-56-60, 46-27-32
E-mail: izdatelstvo@utmn.ru