

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
профессионального образования
«Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет»**

Ю.А. Лебедев, Л.В. Филиппова, Е. А. Дрягалова

**МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ
ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ**

Нижний Новгород
ННГАСУ
2014

УДК 159.9.072

ББК 74.202

Л 33

Авторы:

Ю.А. Лебедев, Л.В. Филиппова, Е. А. Дрягалова

Медико-психолого-педагогический мониторинг целостного развития детей. – Н.Новгород : ННГАСУ, 2014. – 83 с.

В учебном пособии представлена система мониторинга целостного развития ребенка в образовательном процессе образовательного учреждения.

В пособии раскрываются теоретические основы мониторинга оценки результатов образования дошкольников в соответствии с основной общеобразовательной программой и требованиями ФГОС ДО, определены и сформулированы виды и направления мониторинга, критерии и показатели, представлены характеристики показателей достижения детьми результатов ее освоения, а также способы защиты данных диагностического исследования субъектов образовательного процесса.

Пособие предназначено, прежде всего, для обучения студентов психолого-педагогического направления, для практической деятельности педагогов-психологов, может быть полезно также педагогам и психологам центров поддержки развития ребенка..

УДК 159.9.072

ББК 74.202

ISBN

© ННГАСУ, 2014

Содержание

Глава 1. Теоретические основы мониторинга целостного развития ребенка.....	4
Функции мониторинга. Виды мониторинга.....	7
Классификация методов диагностической работы.....	10
Отбор методов для включения в комплекс	35
Глава 2. Состав диагностического комплекса и правила работы с ним.....	39
Планирование проведения диагностических мероприятий.....	41
I. Физическое развитие.....	42
II. Познавательное развитие.....	43
III. Социально-коммуникативное развитие.....	45
IV. Речевое развитие.....	47
V. Художественно-эстетическое развитие	47
Рекомендации по копированию стимульных материалов	51
Описание зон показателей диагностики.....	52
Глава 3. Показатели качества диагностических методик	61
Стандартизация психодиагностических тестов.....	61
Глава 4. Анализ информации, ее использование и хранение.....	67
Методы обработки результатов.....	67
Табулирование и представление диагностических данных	70
Способы защиты данных диагностического исследования.....	72
Литература.....	75
Приложения.....	78

Глава 1. Теоретические основы мониторинга целостного развития ребенка

Под диагностическим подходом в педагогике мы понимаем обусловленность образовательного процесса результатами диагностики. В настоящее время такой подход к процессу обучения и воспитания является неотъемлемой частью гуманистической парадигмы личностно ориентированного образования. В число существенных требований к технологиям такого рода входит направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, что предполагает диагностику развития, обученности, воспитанности, выявление личных проблем детей, отслеживание процесса развития каждого ребенка.

Под **исследованием** в области педагогики и психологии понимается процесс и результат научной деятельности, направленные на получение новых знаний о закономерностях процесса воспитания, его структуре и механизме, теории и методике организации учебно-воспитательного процесса, его содержании, принципах, организационных методах и приемах.

Целью психолого-педагогических исследований являются: анализ изменений, происходящих в процессе обучения, оценка значимости и направленности этих изменений и выявление основных факторов, влияющих на процесс.

Понятие мониторинг появилось в процессе изучения влияния хозяйственной деятельности человека на окружающую природную среду.

Мониторинг - это непрерывное слежение за состоянием окружающей среды, с целью предупреждения нежелательных отклонений по важнейшим параметрам.

Систематическое отслеживание результатов этой деятельности, ее коррекция – суть мониторинга. Другими словами, мониторинг является одним из методов контроля.

Мониторинг – это контроль не результата, а процесса деятельности, выявление тенденций динамики ее развития.

Термин "мониторинг" пришел в педагогику из экологии и социологии. В экологии мониторинг - это непрерывное наблюдение за состоянием окружающей среды с целью предупреждения нежелательных отклонений по важнейшим параметрам. В социологии мониторинг подразумевает отслеживание небольшого числа показателей, отражающих состояние социальной среды.

В разные времена, под разными углами зрения рассматривался вопрос изучения учащихся. Так, великий русский педагог К.Д.Ушинский писал: "Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях". Он советовал педагогам "изучать сколь возможно тщательно физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие обстоятельства", вести "истории воспитания" каждого ученика. Его высказывания об изучении детей стали крылатыми, являются источниками в современной постановке вопроса.

Согласно культурно-исторической концепции Л.С.Выготского основой психического развития человека выступают качественные изменения его социальной ситуации развития и деятельности. Любое психологическое новообразование появляется у человека именно через деятельностное взаимодействие со средой, благодаря интериоризации. С этой точки зрения огромное значение имеет образование, учитывающее психологические принципы развития психики человека. Кроме этого, школьное обучение, несомненно, должно опираться на специфику каждого возрастного этапа с целью выявления наиболее эффективных управляющих воздействий.

Начало педагогического мониторинга – постановка конкретной задачи: педагог должен знать уровень развития коллектива, уровень развития, образованности и воспитанности каждой отдельной личности. Он

должен знать ту микросреду, в которой находится его воспитанник. Далее, организуя свою собственную деятельность, направленную на личность дошкольника, его деятельность, отношения, которые возникают между участниками педагогического процесса, на обстоятельства и условия, педагог изучает, избирает, отслеживает эффективность намеченных или уже избранных форм, методов и средств. Он отбирает и прогнозирует результативность избранных им влияний (прямых, косвенных, непосредственных, опосредованных). На следующем этапе, когда влияния "перерабатываются" в личности дошкольника, педагог отслеживает те внутренние процессы, которые доступны для изучения, диагностирования, прогнозирования; он проектирует возможные варианты деятельности дошкольника, изучает и отслеживает мотивы его деятельности, предполагает перспективу реализации поставленной задачи. Наконец, достигнув определенных результатов в педагогическом процессе, он оценивает их, отслеживает положительные и отрицательные "сдвиги" в развитии, образовании и формировании личности дошкольника. Таким образом, педагогический мониторинг "присутствует" на всех этапах педагогического процесса.

Педагогический мониторинг — это диагностика, оценка и прогнозирование состояния педагогического процесса; отслеживание его хода, результатов, перспектив развития.

В общем смысле психологический мониторинг в образовании выступает как "система информационного сопровождения учебного процесса".

Использование мониторинга в психологии несравненно более редкое явление. По определению А.А. Орлова психологический мониторинг выявляет тенденции и закономерности психологического развития определенных групп людей и отдельного человека. Предметом психологического мониторинга, например, могут быть: психологическая готовность детей к школьному обучению, динамика профессионального и

личностного самоопределения, динамика изменений у определенной возрастной или профессиональной группы в функционировании и развитии психических процессов или образований и др. Незначительное использование психологического мониторинга в образовании видимо может объясняться несколькими обстоятельствами, к числу которых могут быть отнесены: объективно низкая динамика изменения психических процессов, индивидуальный характер развития личности, определенные трудности распространения индивидуальных результатов, полученных психодиагностикой в образовании на социальную группу, и некоторые другие. Кроме этого, в представленном определении конечно заметно противоречие между декларацией необходимости выявления изменений у определенной группы и индивидуальным характером преобразующей деятельности психологов-практиков. Представляется маловероятной ситуация, когда управленческое решение сможет оказать целенаправленное воздействие на психику индивида.

Функции мониторинга. Виды мониторинга.

В зависимости от тех оснований, что могут быть использованы для сравнения, можно выделить следующие виды мониторинга:

Динамический, когда в качестве основания для экспертизы служат данные о динамике развития того или иного объекта, явления или показателя. Это самый простой способ, который может служить аналогом экспериментального плана временных серий. Для относительно простых систем, локального мониторинга (цен, доходов населения и пр.) или мониторинга физических объектов этого подхода может оказаться достаточно. В данном случае, на первом месте в целях мониторинга стоит предупреждение о возможной опасности, а выяснение причин носит вторичный характер, в силу того, что причины достаточно прозрачны. Для сложных социальных систем этот способ не подходит, поскольку при попытке выявить причину эффекта, мы сталкиваемся с теми же проблемами смещения, что и в случае с экспериментом по плану временных серий.

Например, изучая образовательную систему региона в течение ряда лет мы получили следующие результаты по показателю потенциальная текучесть кадров (количество педагогов, которые могут уйти из сферы образования).

В этом случае мы можем зафиксировать устойчивую негативную тенденцию, однако мы не можем сказать - насколько она опасна. Такая ситуация специфична для данной системы, или она спровоцирована особенностями большей (в нашем случае федеральной) системы образования.

Конкурентный, когда в качестве основания для экспертизы выбираются результаты идентичного обследования других образовательных систем. В данном случае мониторинг становится аналогом плана с множественными сериями испытаний. Изучение двух или нескольких подсистем большей системы проводится параллельно, одним инструментарием, в одно и то же время, что дает основание делать вывод о величине эффекта на той или иной подсистеме. Кроме этого, такой подход дает возможность оценить величину опасности, ее критичность.

Сравнительный, когда в качестве основания для экспертизы выбираются результаты идентичного обследования одной или двух систем более высокого уровня. Такой случай носит специфический для мониторинга характер и не рассматривается при планировании экспериментов. Он заключается в том, что данные по системе сравниваются с результатами, полученными для системы более высокого уровня. Такой подход дает возможность рандомизировать или учесть большинство причин смещений оценок.

Комплексный, когда используется несколько оснований для экспертизы. Например, для организации мониторинга эффективности обучения одаренных детей в конкретном образовательном учреждении, нам необходимо выделить особенности обучения одаренных детей, которые могут быть экранированы влияниями федеральной, региональной образовательных систем, особенностями образовательного учреждения. Для

оценки эффекта обучения одаренных детей, таким образом, необходимо иметь данные по крайней мере по трем образовательным системам.

В данном случае мы не рассматриваем мониторинг, который реализуется единичными измерениями, считая динамичность определяющим признаком мониторинга, хотя, в литературе можно найти примеры применения названия мониторинг к единственным испытаниям. В этом случае мониторинг вырождается в исследование по плану единичного случая, со всеми вытекающими из этого последствиями.

Применительно к социальным системам, можно выделить три вида мониторинга в зависимости от его целей:

Информационный – структуризация, накопление и распространение информации. Не предусматривает специально организованного изучения.

Базовый (фоновый) – выявление новых проблем и опасностей до того, как они станут осознаваемы на уровне управления. За объектом мониторинга организуется достаточно постоянное слежение с помощью периодического измерения показателей (индикаторов), которые достаточно полно его определяют. Для реализации этого вида мониторинга могут быть использованы любые из трех возможных оснований для сравнения. Выбор того или иного варианта будет определяться целями мониторинга и ресурсными возможностями исполнителей.

Проблемный – выяснение закономерностей, процессов, опасностей, тех проблем, которые известны и насущны с точки зрения управления. В экологии этот вид мониторинга описал А.Дж.Фейерклаф – мониторинг бдительности или предусмотрительности. Его цель – выявление и оценка новых опасностей, его провоцирует быстрый рост опасностей, часть из которых носит глобальный характер. Этот вид мониторинга может быть разбит на две составляющие, в зависимости от видов управленческих задач. Проблемный вид функционирования – представляет собой базовый мониторинг локального характера, посвященный одной задаче или одной проблеме. Реализация этого мониторинга не ограничена по времени.

Проблемный вид развития – текущие задачи развития и предмет изучения этого мониторинга - существует некоторое время. После того как задача решена, он прекращает свое существование. При этом количество параллельно существующих задач может быть достаточно большим. Основная его особенность динамичность создания, когда задачи качества инструментария и всей системы мониторинга должны решаться в условиях лимита времени.

С изучения особенностей индивидуального развития каждого ребенка начинается процесс проектирования в образовательном учреждении здоровьесформирующего образовательного пространства.

Классификация методов диагностической работы

Существует несколько классификаций психодиагностических методик.

Рассмотрим основные деления.

1). По заданиям:

- психодиагностические методы, основанные на заданиях, которые предполагают правильный ответ:

- методы, основанные на заданиях, относительно которых правильных ответов не существует (заданий, которые характеризуются частотой того или иного ответа, но не его правильностью.

2). По речевой активности:

- вербальные психодиагностические методики (опосредованы речевой активностью обследуемых; составляющие эти методики задания апеллируют к памяти, воображению, системе убеждений в их опосредованной языком форме. В вербальных тестах деятельность испытуемого осуществляется в вербальной, словесно-логической форме);

- невербальные, психодиагностические методики (включают речевую способность испытуемых только в плане понимания инструкций,

само же выполнение задания опирается на невербальные способности-перцептивные, моторные). Здесь материал представлен в виде картинок, чертежей, графических изображений.

3) По степени формализованности:

- малоформализованные (наблюдения, беседы, анализ разнообразных продуктов деятельности. Эти приемы позволяют фиксировать некоторые внешние поведенческие реакции испытуемых в разных условиях, а также переживания, чувства, некоторые личностные особенности и др.);

- высокоформализованные (тесты, анкеты и опросники, проективные техники и психофизиологические методики). Их отличает целый ряд характеристик, таких как регламентация процедуры обследования (единообразие инструкций, времени проведения и др.), обработки и интерпретации результатов, стандартизация (наличие строго определенных критериев оценки: норм, нормативов и др.), надежность и валидность;

4) По принципу, положенному в основу приёма:

- Объективные тесты (методики, в которых возможен правильный ответ, т.е. правильное выполнение задания);

- Стандартизованные самоотчёты, которые в свою очередь включают:

а) тесты - опросники; Тесты- опросники предполагают набор пунктов (вопросов, утверждений), относительно которых испытуемый выносит суждения (как правило, используется двух- или трёхальтернативный выбор ответов);

б) открытые опросники, предполагающие последующий контент-анализ;

в) шкальные техники, построенные по типу семантического дифференциала Ч.Осгуда и методики классификации.

Шкальные техники предполагают оценку тех или иных объектов (словесных утверждений, изобразительного материала, конкретных лиц и т.п.) по выраженности в них качества, заданного шкалой, например, теплый - холодный, сильный - слабый). Обычно используют трех-, пяти- и семиточечные шкалы. Особый вариант шкалирования - это субъективная классификация, предполагающая выявление субъективной структуризации объектов на уровне шкалы наименований;

г) индивидуально - ориентировочные техники типа ролевых репертуарных решёток. Отличие этих методов от метода интервью состоит в том, что репертуарные решётки позволяют осуществлять применение современного статистического аппарата и делают надёжными диагностические выводы относительно индивидуальных особенностей субъекта.

- Проективные техники основаны на том, что недостаточно структурированный материал, выступающий в качестве стимула, при соответствующей организации всего эксперимента в целом порождает процессы фантазии, воображения, в которых раскрываются те или иные характеристики субъекта.

- Диалогические (интерактивные) техники (беседы, интервью, диагностические игры). Диалогические техники учитывают, что психодиагност вступает в контакт с обследуемым и достигает наилучших диагностических результатов за счет специфических особенностей этого контакта, релевантных диагностической задаче. Беседа или опрос позволяют получить обширную информацию о биографии человека, его переживаниях, мотивации, ценностных ориентациях, уверенности в себе, удовлетворенности межличностными отношениями в группе и др. Этот метод требует от диагноста особого искусства вербального общения, умения расположить собеседника к разговору, знания того, какие вопросы задавать, как определить степень искренности респондента и т.д.

Наиболее распространенным методом проведения беседы является интервью. Различают две его основные формы:

- структурированную (стандартизованную) предусматривает наличие заранее разработанной схемы опроса, включающей общий план беседы, последовательность вопросов, варианты возможных ответов, достаточно жесткую их интерпретацию (стойкую стратегию и тактику).

- неструктурированную. Интервью может быть и полустандартизованным (стойкая стратегия и более свободная тактика). Интервью часто используется для изучения особенностей личности, для проверки и углубления информации, получаемой с помощью анкетирования и других методик.

Многомерные тесты-опросники, предполагающие анализ профиля и интерпретацию отдельных шкал в зависимости от значений других и характера профиля в целом, требуют клинической опытности психодиагноста и, следовательно, на этапе психодиагностического заключения не свободны от влияния личности диагноста. Не менее явно это влияние и при необходимости кодирования результатов обследования, полученных с помощью открытых опросников либо проективных методик. В последнем случае существенное значение имеет создание психодиагностической атмосферы, расковывающей способности испытуемого к воображению, творчеству.

Личностные черты преимущественно диагностируются тестами-опросниками.

Познавательное и речевое развитие

Согласно Пиаже, интеллект представляет собой частную форму адаптации организма. Взаимодействие индивида и среды характеризуется единством процессов ассимиляции и аккомодации и продиктовано поисками равновесия между реалиями внешнего мира и вырабатываемыми интеллектом «формами» его освоения и понимания. По мере развития

мышление постепенно претерпевает все более и более сложные системные и структурные изменения, и задачей генетического исследования интеллекта является определение различных стадий, характеризующих этот постоянный поиск равновесия.

Обычно у ребенка 6-7 лет, выросшего в нашей культуре, мышление представляет собой причудливую смесь операций самого различного уровня. В процессе стихийного самообучения его мышление проходит вполне определенные ступеньки-стадии развития (наиболее полно описанные у Выготского и Пиаже), однако прогрессивные преобразования в различных сферах его внутреннего опыта не происходят фронтально. Фактически, как показывает диагностика, его интеллект представляет собой конгломерат, в котором одновременно существуют и параллельно функционируют как примитивные, допонятийные, так и более зрелые, близкие к понятийным структуры. Без системной диагностики невозможно определить, какой тип структур (или уровень развития интеллекта) доминирует, а ведь именно это будет обуславливать весь спектр возможных для ребенка интеллектуальных операций и, соответственно, потенциал его обучаемости. Также необходимо заметить парциальность и дисгармоничность интеллектуального развития ребенка. На наличие парциальности, независимости в развитии различных анализаторных систем указывал в своих исследованиях Б. Г. Ананьев. Дж. Брунер говорил о модальной специфичности мышления в зависимости от того, в каком виде представлена информация (в двигательной, речевой или иконической форме), и о существовании особенного, «своего» языка для осуществления соответствующих интеллектуальных операций, непереводаемого (или исключительно трудно переводаемого) на другой язык.

Большинство детей, приходящих в школу, находятся на дооперационном уровне интеллектуального развития. Это уровень наглядного мышления, в котором господствует логика эмпирических связей вещей, основанная на практическом их использовании.

Умственное развитие в этот период проходит 3 стадии:

1. усвоение действий с эталонами по выделению искомым свойств вещей и построение их моделей;
2. устранение развернутых действий с эталонами и формирование действий в моделях;
3. устранение моделей и переход к умственным действиям со свойствами вещей и их отношениями.

Ставя перед дошкольниками новые познавательные и практические задачи, вооружая их средствами решения этих задач, обучение идет впереди развития. Вместе с тем оно опирается не только на актуальные достижения в развитии, но и на потенциальные его возможности.

Обучение тем успешнее ведет за собой развитие, чем более целенаправленно оно побуждает учащихся к анализу их впечатлений от воспринимаемых объектов, осознанию их отдельных свойств и своих действий с ними, выделению существенных признаков объектов, овладению мерами оценки отдельных их параметров, выработке способов классификации объектов, образованию обобщений и их конкретизации, созданию общего в своих действиях при решении различных видов задач и т.п.

Восприятие и память

В сфере ощущений отмечается существенное снижение порогов всех видов чувствительности. Повышается дифференцированность восприятия. Особую роль в развитии восприятия в старшем дошкольном возрасте играет переход от использования предметных образов к сенсорным эталонам - общепринятым представлениям об основных видах каждого свойства. К 6-летнему возрасту развивается четкая избирательность восприятия по отношению к социальным объектам.

В дошкольном возрасте внимание носит произвольный характер. Состояние повышенного внимания связано с ориентировкой во внешней среде, с эмоциональным отношением к ней. При этом содержательные

особенности внешних впечатлений, обеспечивающие это повышение, с возрастом изменяются. Существенное повышение устойчивости внимания отмечается в исследованиях, в которых детям предлагается рассматривать картинки, описывать их содержание, слушать рассказ. Переломный момент в развитии внимания связан с тем, что дети впервые начинают сознательно управлять своим вниманием, направляя и удерживая его на определенных предметах. Для этой цели старший дошкольник использует определенные способы, которые он перенимает у взрослых. Таким образом, возможности этой новой формы внимания - произвольного внимания - к 6-7 годам уже достаточно велики.

Естественно, вместе с восприятием огромное значение для ребенка имеют различные виды памяти. Если у ребенка непосредственная память очень сильна, ему будет проще буквально запомнить всю информацию и так же дословно ее воспроизвести, чем анализировать материал. У таких детей логическая память не формируется, если над этим специально не работать. В начальной школе эти дети могут учиться хорошо, так как запоминать приходится еще не очень много, к тому же точное воспроизведение обычно поощряется. В средней же школе появляется много новых предметов, и информационный поток нарастает лавинообразно.

Кроме этого, тормозом для развития логической памяти ребенка в этот период может служить обучение его мнемоническим техникам. Мнемонические приемы способствуют улучшению запоминания несвязанной (бессмысленной) информации посредством создания субъективных ассоциаций. По своей природе они активизируют и развивают ассоциативные, субъективно-логические, а не понятийные, объективно-закономерные механизмы связывания информации.

Память надо развивать, то есть соединять с понятийным мышлением, а не тренировать заучиванием стихов и выполнением специальных упражнений. Тренировка ассоциативной памяти может приносить прямой

вред ребенку, так как, демонстрируя видимость успеха, оставляет его на более низкой ступени развития.

На уроке дети не только слушают учителя, отвечают на вопросы, но и много работают по визуальным образцам: списывают и выполняют задания с доски, из книг, прописей и других пособий. Успешное выполнение такого рода работы возможно только при наличии координации зрительного анализа с двигательными реакциями, моторикой пальцев ведущей руки. Связи между зрительным анализом и движением руки не существуют с рождения, они формируются и отлаживаются постепенно в соответствующих видах деятельности. Даже у ребенка, который много рисует, но не срисовывает, координированность глаза и руки может быть очень слабой. В таком случае при списывании или срисовывании с доски или из книги ребенок может изобразить нечто очень далекое от исходного образца.

Визуальное мышление

Визуальное мышление закладывается еще до того, как ребенок начинает говорить, формируется независимо от речи, может быть высоко развито и при ее отсутствии. Когда малыш тянется за погремушкой, хватает ее, перемещает в поле восприятия, расставляет игрушки или собирает пирамидку, складывает кубики, играет с мозаиками и конструкторами, то есть совершает действия под контролем зрения, постепенно происходит запечатление этих действий, «выделение» в виде «мысленных» схем тех закономерностей, которым они подчиняются. Можно сказать, что визуальное мышление развивается на основе нагляднодейственного мышления, когда его операции полностью переводятся во внутренний план, и необходимость в манипулировании отпадает. Визуальное мышление, сформированное на основе «абстрагирования» схем различных действий, отражает, соответственно, формально-структурные закономерности зрительно воспринимаемой информации. Если зрительное сопровождение действий диффузно, рассредоточено, а контроль осуществляется в

основном кинестетически, то визуальное мышление не развивается. В этом случае могут формироваться и абстрагироваться собственно кинестетические схемы деятельности.

В визуальном мышлении происходит мысленное структурирование симультанно представленной зрительной информации. Вся деятельность протекает в зрительном поле без привлечения информации, лежащей за пределами рассматриваемой структуры, и возможна без речевой рефлексии. Человек мыслит визуально, когда он имеет дело с информацией, целостно представленной непосредственно перед его глазами, а не в уме, когда он видит закономерности (возможно, и не осознавая их) и совершает только допустимые данной воспринимаемой структурой преобразования.

Визуальное мышление представляет собой относительно самостоятельную интеллектуальную подструктуру, которая может начать развиваться чуть ли не с младенчества. В нашей культуре имеется много традиционно любимых детских игр (пирамидки, матрешки, кубики, мозаики, конструкторы и т. д.), которые позволяют очень рано развивать визуальное мышление. Обычно оно закладывается еще до того, как ребенок начинает говорить, формируется независимо от речи и может быть высоко развито и при ее отсутствии (у фактически не говорящих детей). Если в до-речевой период визуальное мышление не успевает сформироваться (у ребенка не было необходимых для этого игрушек и игр), то позже оно уже не может полноценно развиваться, так как речь быстро занимает абсолютно доминирующее положение. Если у ребенка не развито визуальное мышление, он, даже имея высокие вербальные способности, начнет испытывать затруднения на уроках математики, физики, черчения.

Хорошо развитое визуальное мышление обладает значительными компенсирующими и замещающими возможностями, если какие-то компоненты «основного» речевого мышления развиты недостаточно. Наш опыт работы в коррекционных классах свидетельствует о том, что среди педагогически запущенных детей, имеющих задержки и дефекты речевого

развития, обучаемы именно те, у кого хорошо развито визуальное мышление. Крайние визуалы неразговорчивые, плохо владеющие речью и производящие общее впечатление посредственных учащихся, неожиданно для учителей могут стать победителями математических олимпиад в старших классах. Наличие сильного визуального интеллекта нередко позволяет ребенку успешно справляться с программой средней школы и тем самым поддерживать впечатление полного благополучия. Однако компенсирующие возможности полностью исчерпываются к 9 классу, и если заблаговременно (в 5-6 классах) не будут сформированы недостающие компоненты понятийного и абстрактного мышления, то избавить ученика от проблем в старших классах будет уже невозможно.

Дивергентное мышление

Дивергентное («расходящееся», разнонаправленное, творческое) мышление характеризуется широтой умственного поиска, умением использовать отдаленные аналогии и ассоциации, находить нестандартные, оригинальные решения, преодолевая привычные шаблоны и устоявшиеся мнения. Часто это свойство определяется как гибкость мышления, «способность применять разнообразные подходы и стратегии при решении проблем, готовность и умение рассматривать имеющуюся информацию с разных точек зрения». Впервые это вид мышления был описан Дж. Гилфордом, им же были предложены задания для его диагностики и развития

«Противоположный» дивергентному вид мышления называется конвергентным. В его основе лежит неосознаваемая убежденность, что любая проблема или задача имеет только один «правильный» способ решения и соответственно единственный возможный результат. Цель и способ ее достижения оказываются жестко связанными, и человек просто не представляет, что можно действовать как-то иначе, и, тем более, что может быть несколько различных «правильных» вариантов решения. Конвергентное мышление формируется в процессе обучения в школе, когда

ученику приходится решать формальные (а не жизненные) задачки. Фактически в школе он не решает задачи, а производит вычисления в соответствии с определенным алгоритмом и получает единственно возможный в этом случае ответ, который уже указан в конце задачника. Когда в течение 10 лет ребенок использует только этот вариант «решения» задач, то его мышление постепенно приучается работать в режиме «конвергентное».

В реальной жизни человек никогда не встретится с такими буквально и однозначно поставленными условиями, жизненная задача всегда встает в виде определенной цели, достижение которой возможно различными путями, и сама цель может иметь несколько равноценных вариантов ее конкретизации. Конвергентный ум не настроен и не умеет искать различные подходы к решению проблемы. Он может действовать только одним известным ему способом, и если этот метод не срабатывает, то проблема оказывается нерешенной.

Без специальных занятий дивергентное мышление не развивается. Напротив, обычно закрепляется конвергентное мышление.

Для определения уровня визуального мышления нами был выбран тест Равена. Для изучения восприятия и моторики детей, был взят тест Бендера. Тест Вильямса был взят для исследования уровня дивергентного мышления.

Тест Равена позволяет оценить развитость визуального мышления. Этот вид мышления не следует отождествлять с наглядно-образным мышлением. Отличие визуального мышления состоит в том, что оно функционирует не в предметно-понятийной области, а оперирует формально-графическими изображениями. В визуальном мышлении происходит мысленное структурирование симультанно представленной зрительной информации. Вся деятельность протекает в зрительном поле без привлечения информации, лежащей за пределами рассматриваемой

структуры, и возможна без речевой рефлексии. Человек мыслит визуально, когда он имеет дело с информацией, целостно представленной непосредственно перед его глазами, а не в уме, когда он видит закономерности (возможно, и не осознавая их) и совершает только допустимые данной воспринимаемой структурой преобразования.

Визуальный интеллект, измеряемый тестом Равена, не является последовательно формирующейся структурой, становление его отдельных компонентов может проходить относительно независимо, и более высокие уровни могут оказаться развитыми лучше, чем базовые. Поэтому трудности в учебе могут быть очень избирательны: ребенок, выполняя объективно сложные работы, может не справляться с простыми.

Очень низкие результаты, когда ответы по всем субтестам попадают в 1-2 зоны, для нашей культуры не характерны. Бывает, что дети недопонимают инструкцию, случайно в процессе решения пропускают какие-то задания или начинают не с первой картинки, иногда «оригинальничают». Поэтому прежде чем делать окончательное заключение, следует провести тестирование повторно, но уже индивидуально. В этом случае работу обязательно надо начинать с серии А и убедиться, что ребенок понял инструкцию. В характеристике отражаются результаты повторного выполнения теста.

Данный тест отвечает всем восьми принципам диагностического исследования. Данная методика давно используется в психодиагностических исследованиях и обладает высокой валидностью. Вместе с этим данная методика охватывает широкий спектр видов мышления, при небольшой затрате времени на его применение. При этом является весьма объективным показателем уровня развития определенных качеств, оценка которых не зависит от личности экспериментатора. Может применяться как всецело так и отдельными частями, что во многом упрощает работу с ним и делает возможным его использование при различных видах исследований, не охватывающих такой широкий спектр показателей.

Тест Вильямса

Уровень сформированности дивергентного мышления изучается с помощью теста Вильямса.

В настоящее время для оценки уровня креативности в нашей стране наиболее широко применяются тесты творческого мышления Торранса - адаптированный вариант, батарея креативных тестов, созданная на основе тестов Гилфорда и Торранса и адаптированный вариант опросника креативности Джонсона, направленный на оценку и самооценку характеристик творческой личности.

Тест дивергентного мышления Гилфорда предназначен, в основном, для взрослой популяции, батарея креативных тестов состоит из экспресс - тестов, а тесты творческого мышления Торранса являются весьма трудоемкими при проведении и обработке данных.

До настоящего времени оценка ограничивалась в основном когнитивно -конвергентными способностями.

Использование этих тестов позволяет рассмотреть другие грани способностей детей и установить их соотношение со стандартными измерениями, применяемыми в прошлом. Благодаря такому диагностированию и оценке разнообразных способностей становится более реальным развитие целостного и разностороннего человека.

Все это дает возможность для определения стартового уровня способностей учащихся, диагностики и прогнозирования развития общих, специальных, творческих способностей учащихся, диагностики творческих способностей, создания прогностической модели развития творческих способностей учащихся.

Всем выше приведенным требованиям удовлетворяет Набор Креативных Тестов Ф. Вильямса (САР).

САР делает доступной объективную оценку большинства исследуемых факторов, относящихся к творческим способностям человека, по Модели Вильямса.

Тест Дивергентного Мышления, по форме проведения является образным, требует 20-25 минут на проведение. Способ проведения групповой (данный тест направлен на измерение когнитивной составляющей, связанной с креативностью).

Тест дивергентного мышления направлен на диагностику комбинации вербальных левополушарных показателей и правополушарных визуально - перцептивных показателей. Данные оцениваются с помощью четырех факторов дивергентного мышления: беглость, гибкость, оригинальность и разработанность, полученных в результате факторного анализа, при исследовании интеллекта Гилфордом (структура интеллекта, известная как SOI). Эти факторы являются когнитивными по своей природе и классифицируются по SOI как дивергентные трансформации фигур (образов) (DFT). Также можно получить оценку для названия, отражающую вербальные способности, которую можно классифицировать по SOI как дивергентные семантические трансформации. Таким образом, полный тест отражает когнитивно-аффективные процессы синхронной деятельности правого и левого полушарий мозга.

Социально-коммуникативное развитие

Эмоции выполняют ориентировочную и регулирующую роль в деятельности. Если мотив задает направленность деятельности в абстрактной форме, вне связи с какой-либо ситуацией, то эмоциональные ориентации конкретизируют эту направленность. Эмоциональная оценка ситуации диктует характер действий в отношении определенных объектов: выделение цели действия, принятие задачи, опознание объекта как препятствия, но и как значимого для ребенка объекта, как цели, которую он стремится достичь.

Регулирование эмоций – это естественная сторона детского психосоциального развития, особенно в первые семь лет жизни: дети должны научиться устанавливать отношения с окружающими их людьми (со взрослыми и сверстниками), они должны найти выход чувству любви и

радости, страха и тревоги, горю и гневу. У детей, которые не понимают, что можно делать, а чего нельзя, не могут справиться со своими переживаниями и контролировать свои эмоции, возникают проблемы и конфликтные ситуации.

Отношение к субъектам внешнего мира

Особого внимания в этом возрасте заслуживает коллективная ролевая игра, являющаяся шкалой социальных нормативов, с усвоением которых поведение ребенка строится на основе определенного эмоционального отношения к окружающим или в зависимости от характера ожидаемой реакции. Носителем норм и правил ребенок считает взрослого, однако при определенных условиях в этой роли может выступать и он сам. При этом его активность в отношении соблюдения принятых норм повышается.

Говоря о влиянии учителя на положение 6-летнего в группе сверстников - оно наиболее ощутимо на позиции лидеров и изолированных: при обосновании выбора - прилежный, старательный, хорошо работает на уроке, хорошо думает и др.

Однако, несмотря на зарождение учебной деятельности, отношение 6-летних первоклассников к сверстнику основано в большей степени на его личностных качествах, обеспечивающих успех игровой деятельности, т.е. отношение к другим детям у 6-летних первоклассников во многом соответствует особенностям общения дошкольников.

Необходимо иметь в виду культурно-историческую концепцию Л. С. Выгодского, развитую его учениками А. Н. Леонтьевым и А. Р. Лурия, согласно которой через организацию внешней деятельности можно и должно организовывать деятельность внутреннюю, то есть собственно саморазвивающиеся психические процессы.

Интерииоризация происходит путем «присвоения» психикой структур внешней деятельности, её овладения в ходе совместно-распределенной работы с «другим» (где «другой» составляет не внешний момент, а важнейшую структурную составляющую данного процесса) при

развивающейся активности личности, её самодвижении, саморазвитии. Именно это саморазвитие внутренних структур деятельности образует тот реальный психологический фон, на котором ставится воспитание как формирование личности .

Интенсивное формирование учебно-познавательных интересов в процессе коллективно-распределительной деятельности приводит к замене диффузных эмоциональных связей устойчивыми содержательными связями в рамках учебной деятельности, а впоследствии и за ее пределами.

В группе, где интенсивно формируется учебная деятельность, создается единая структура межличностных отношений.

Самооценка и самоощущение

Изучение развития социальных эмоций при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту показало, что в этот период дети начинают овладевать оценочными эталонами, соответствующими социально заданным нормам. В состав эталонов входят как непосредственные (симпатичность), так и социально заданные критерии. Социальные нормы в 6-7 лет недостаточно интериоризированы: они в большей мере определяют вербальную оценку, чем собственно эмоциональную. В связи с этим их влияние гораздо значительнее сказывается в общении со взрослым (беседа на моральные темы), чем со сверстниками.

У 6-летних детей чрезвычайно высокая ориентация на поверхностные, второстепенные социальные нормы (поровну делить подарки между людьми, выполнять работу индивидуально (т.е. не списывая у соседа по парте), сохранять аккуратный внешний вид). Вследствие этого нормы, объективно наиболее значимые (в частности, моральные), находятся на втором плане. К семи годам иерархия норм становится наиболее адекватной.

Формирование этических оценок и представлений идет по пути дифференцирования диффузного отношения, в котором слиты воедино

непосредственное эмоциональное отношение и моральная оценка. Постепенно, в результате усвоения содержания моральных оценок, последние все более отделяются от непосредственного эмоционального отношения и начинают определять его. Моральная оценка насыщается общественным содержанием, включая в себя моральное содержание поступков героев, их отношения к другим людям.

По мнению Д. Б. Эльконина, чувство долга зарождается в самом начале возраста под влиянием оценки взрослого совершенного поступка. Исходя из этой моральной оценки, дети устанавливают связь между понятиями «хорошо» и «плохо», а также своим действием и на этой основе относят свои поступки к хорошим или плохим – первичное чувство удовольствия получает новое содержание, становясь чувством, связанным с оценкой «хорошо». Под влиянием взрослых происходит не только обогащение положительных чувств, переживаемых ребенком, но и перестройка отрицательных переживаний. Положительная моральная оценка со стороны взрослого придает позитивную окраску даже тем действиям, которые обычно свершаются ребенком с полным равнодушием. Д. Б. Эльконин подчеркивал, что управление своим поведением становится предметом сознания самих детей, а это означает новую ступень развития сознания ребенка, ступень формирования его самосознания, предмет которого – место его самого в системе отношений с другими людьми и его собственные возможности. Формирование личного сознания неразрывно связано со становлением произвольного управления собственным поведением. Таким образом, важнейшим личностным новообразованием возраста Д. Б. Эльконин считал формирование самосознания, которое у дошкольника наиболее ярко проявляется в самооценке и осмыслении своих переживаний. Он писал: «Самооценка, то есть знание своих качеств, и открытие для себя своих переживаний составляют его самосознание, которое формируется к концу дошкольного возраста в качестве его основного новообразования (необходимо отметить, что ни самооценка, ни

внутренние переживания ещё не обобщаются ребенком; их обобщение представляет основное содержание переходного периода от дошкольного возраста к школьному). Таким образом, ребенок в дошкольном возрасте проходит путь от «я сам», от отделения от взрослого к самосознанию, к открытию своей внутренней жизни, теснейшим образом связанной и координированной с внешней действительностью. Отсюда один шаг до отделения внутренней деятельности и внутренних переживаний от внешней деятельности и внешних отношений, который ребенок проделывает уже за пределами дошкольного детства».

Основой первоначальной самооценки является умение сравнивать себя с другими детьми. Для 6-леток характерна в основном не дифференцированная завышенная самооценка. К 7-летнему возрасту она дифференцируется и несколько снижается. Появляется отсутствующая ранее оценка сравнения себя с другими сверстниками. Недифференцированность самооценки приводит к тому, что ребенок 6-7 лет рассматривает оценку взрослым результатов отдельного действия как оценку своей личности в целом, поэтому использование порицания и замечаний при обучении детей этого возраста должно быть ограничено. В противном случае у них появляется заниженная самооценка, неверие в свои силы, отрицательное отношение к учению.

Сформированная ориентация на способы действия создает новый уровень отношения учащегося к себе как к субъекту деятельности, способствует становлению самооценки как достаточно надежного механизма саморегуляции. Учащимся, ориентирующимся на способ действия, присущи: исследовательский тип самооценки, осторожность, рефлексивность в оценке своих возможностей.

Вовне общая способность к саморегуляции (ОСС) проявляется прежде всего в успешном овладении новыми (в том числе более сложными) видами и формами деятельности. она выражается внешне также в решении нестандартных задач и действенно преодолении нетипичных, незнакомых

ситуаций на всех ступенях овладения различными видами деятельности и сферами жизни в продуктивной самостоятельности, в упорстве и настойчивости в достижении принятой цели.

"Внутренняя" же, субъективная сторона саморегуляции, характеризуется прежде всего осознанностью, пониманием оснований осуществляемой деятельности в целом, ее важнейших структурных моментов - цели, условий, применяемых способов действий, необходимых коррекций, оценки результатов и др. при этом осознанно учитываются как объективные внешние условия деятельности. так и собственные субъективные возможности. характерен устойчивый контроль за динамикой условий. Как правило, самостоятельно причины возникающих трудностей и неудач.

Самооценка шестилетнего ребенка в одном виде деятельности может отличаться от его самооценки в другом. В оценке своих достижений, например, в рисовании, он может оценивать себя правильно, в овладении грамотой - переоценивать, в пении - недооценивать. Критерии, используемые ребенком при самооценке, в значительной степени зависят от педагога.

Дети, прежде всего, осознают те качества и особенности поведения, которые чаще всего оцениваются окружающими и от которых, следовательно, в большей степени зависит их положение в группе.

Тест Люшера

Процедура исследования цветовых ассоциаций позволяет изучить, насколько комфортно ребенок чувствует себя дома и в школе, выявить эмоциональные установки дошкольников по отношению к предстоящему школьному обучению. Неблагополучная ситуация в семье и негативное отношение ребенка к школе могут существенно осложнить школьную адаптацию. Эта информация должна быть обязательно учтена в индивидуальной работе с ребенком, но она не может быть основанием для вывода о его неготовности к школьному обучению. Она составляет

определенный контекст, влияющий на интерпретацию всех полученных результатов.

Тест относится к проективным психодиагностическим методикам, отсутствие необходимости осознания и вербализации своего состояния относятся к достоинствам метода и делают его доступным для детей дошкольного возраста. Положительными качествами теста являются: быстрота тестирования, полная независимость методики от возрастных и образовательных особенностей испытуемого, независимость от его способности осознавать и формулировать свои ощущения, возможность многократных ретестирований. Используется традиционная методика и стандартный стимульный материал. Традиционные понятия цвета не отражают в полной мере использованные Люшером оттенки цветов, но именно эти оттенки и придают "сигнальное" значение цветовыбору, подтвержденное солидным статистическим материалом. Поэтому необходимо использовать строго стандартный стимульный материал. Цветовые карточки предъявляются на белом фоне, располагаются на равном расстоянии от испытуемого в случайном порядке. Предлагается выбрать "наиболее симпатичный", "приятный сам по себе" цвет, который затем убирается из поля зрения пациента и процедура повторяется, пока не остается последний - наименее симпатичный - отвергаемый цвет. Мы используем один цветоряд при каждом обследовании, поскольку дети нередко воспринимают предложение повторить цветовыбор либо как проверку памяти, либо как предложение "исправить ошибку". Таким образом, мы получаем ряд из 8 цветов распределенных по степени убывания их субъективной приятности. Тест допускает богатую гамму интерпретаций, позволяет получить личностные характеристики, количественно оценить уровень стресса, внутриличностных конфликтов, утомления и пр.

Цифровое обозначение цвета, принято согласно стандартной процедуре работы с тестом Люшера.

Процедура ранжирования цветowych карточек (от самого приятного цвета до самого неприятного) позволяет рассчитать показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы (СО) и вегетативный коэффициент (ВК). Расчет значений СО и ВК производится по формулам А. И. Юрьева и К. Шипоша.

Значение СО отражает устойчивый эмоциональный фон, то есть преобладающее настроение ребенка.

Вегетативный коэффициент (ВК) характеризует энергетический баланс организма: способность к энергозатратам или установку на сбережение энергии.

На основании работ Вальнеффера определенный порядок выбора цветов (34251607) был принят за аутогенную норму-индикатор психологического благополучия.

Известно, что в состоянии хронического переутомления не могут полноценно функционировать память, внимание, мышление, нарушается адекватность реагирования, снижается способность к самоуправлению. Все это, естественно, отрицательно сказывается на школьных успехах.

Кроме того, в процедуру обследования включен цветовой тест отношений (ЦТО) в кратком его варианте, который выясняет цветоассоциативное отношение ребенка к родителям, конкретному учителю и к самому себе.

«**Hand-тест**» - проективная методика исследования личности. Впервые он был опубликован в 1962 году. Идея создания теста принадлежит Э. Вагнеру, система подсчета очков и коэффициенты разработаны З. Пиотровским и Б. Бриклин. В нашей стране тест адаптирован Т. Н.Курбатовой.

В теоретическом обосновании «Hand-теста» его авторы исходили из следующих положений: превосходство человека над животными обусловлено уровнем развития человеческого мозга и человеческой руки. Перестав выполнять функцию опоры при передвижении, рука приобрела

большую свободу, начала использоваться для выполнения разнообразных функций и тем самым стала вносить определяющий вклад в развитие мышления. Филогенетические и онтогенетические исследования подтверждают связь между развитием функций руки и развитием умственных способностей. Ни одна часть человеческого организма, за исключением глаз, не оказывает ему такой помощи в восприятии пространства и ориентации в нем, как рука, без чего, в свою очередь, невозможна организация любого действия. Рука непосредственно вовлечена во внешнюю активность.

Рука помогает человеку в выполнении множества функций. Существуют факты, подтверждающие ее активную роль (наряду с глазами) даже во сне. Рука осуществляет постоянный контакт с внешней средой. Она необходима для удовлетворения витальных потребностей и участвует практически во всех действиях, связанных с получением удовольствия, в том числе и сексуального. В детские годы рука - главный источник аутоэротического удовольствия. Рука является основным инструментом, обеспечивающим кинестетическую и тактильную обратную связь, и, следовательно, дает человеку большую часть интериндивидуальной информации.

Таким образом, логично ожидать, что проективный личностный тест, в котором различные изображения руки используются в качестве визуальных стимулов, позволит выявить многие поведенческие тенденции человека на основании особенностей его индивидуального восприятия предложенного стимульного материала.

«Hand-тест», как и всякая другая проективная методика, построен на допущении, что ответы испытуемого на предъявляемые ему неоднозначные стимулы отражают существенные и относительно устойчивые свойства его личности. Как проективная методика «Hand-тест» разделяет «сильные и слабые» стороны данного вида психодиагностического инструментария.

«Hand-тест» стоит в одном ряду с тестом Роршаха и ТАТ. Он занимает промежуточное положение по степени неопределенности стимульного материала.

Изображения рук являются менее неопределенными стимулами, чем пятна Роршаха, так как рука является объектом, который существует в реальном мире. По возможности прогнозировать реальное поведение «Hand-тест», по мнению его авторов, превосходит тест Роршаха и ТАТ, так как его ответы более тесно связаны с моторной сферой человека. Частота, с которой летучие мыши и бабочки видны на чернильном пятне, гораздо больше, чем частота, с которой они встречаются в жизни. «Hand-тест» вызывает гораздо меньше фантастических ассоциаций. Поэтому тенденции к действию, выявленные «Hand-тестом», имеют большую вероятность к действительному проявлению во внешнем поведении.

В отличие от большинства проективных методик, в которых внимание фокусируется на общей картине личности (глобальный подход к оценке личности), а не на измерении отдельных ее свойств, «Hand-тест» допускает обе эти возможности. Он может быть использован как традиционный клинический инструмент для выявления существенных потребностей, мотивов, конфликтов личности. Кроме того, в силу своих конструктивных особенностей методика позволяет надежно прогнозировать и качественно оценивать такое специфическое свойство личности, как «открытое агрессивное поведение».

«Открытое агрессивное поведение» описывалось Э. Вагнером как противоречащее социальным нормам в ситуациях совместной деятельности. Понятие «агрессивность», предложенное Э. Вагнером, включает три необходимых и взаимосвязанных компонента:

- 1) намеренность (в отличие от случайности),
- 2) применение насилия, а не просто угрозы,
- 3) наличие телесных повреждений или каких-либо негативных последствий у потерпевших.

Люди, склонные к такому поведению, становятся, как правило, предметом внимания школьной администрации, милиции, суда, врачей психиатрических клиник и т. д. Крайними примерами открытого агрессивного поведения могут служить драки со сверстниками или учителями в школе, бросание различных предметов с целью нанесения повреждений во время семейных ссор, совершение различных правонарушений, буйное разрушительное поведение пациентов в психиатрических клиниках и др. «Hand-тест» предсказывает не конкретный вид агрессивной реакции, а склонность к агрессивному поведению вообще.

Тест Коха

Рисунок дерева является одним из наиболее часто используемых в работе с детьми проективных тестов. Он описан в литературе и поэтому не требует подробного изложения. Рисунок дерева традиционно рассматривается в проективной психодиагностике как самопортрет, в котором целостно отражаются: отношение к себе, самооценка, характер взаимоотношений ребенка с окружающими, а также его проблемы.

Цветовой тест отношений Эткинда

Проективная методика, представляет собой невербальный компактный диагностический прием, отражающий как сознательный, так и частично неосознаваемый уровень отношения человека.

Теоретическую основу методики составляет концепция отношений В.Н. Мясищева, идеи Б.Г.Ананьева об образной природе психических структур любого уровня и представления А.Н.Леонтьева о чувственной ткани смысловых образований личности.

ЦТО может применяться в работе с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. поскольку выполнение цветового теста воспринимается детьми как игра, в которой они не подозревают возможности как-то выдать свои переживания, методика оказывается надежным способом диагностики эмоциональных отношений.

Методической основой ЦТО является цветассоциативный эксперимент, идея и процедура которого были разработаны автором. Он базируется на предположении о том, что существенные характеристики невербальных компонентов отношений к значимым другим – и к самому себе отражаются в цветовых ассоциациях. Цветовая сенсорика весьма тесно связана с эмоциональной жизнью личности.

При разработке ЦТО был использован набор цветов из восьмицветового теста М.Люшера.

Физическое развитие

Важнейшим средовым фактором, составляющим базисное свойство психического является движение. Именно благодаря телесно-двигательной деятельности биологическое в человеке преобразуется в социальное, поскольку телесно-двигательная деятельность носит предметный характер.

Двигательная функция организма – одна из основных функций, обеспечивающих адекватность жизни организма на Земле, предполагает интенсивную мышечную деятельность. По мнению И.М.Сеченова и других ученых, любой двигательный акт следует рассматривать как психомоторный, а не только как физическое упражнение или психическое действие.

На основе активных движений ребёнок ориентируется в реальном многомерном и динамичном пространственном мире с опорой на схему собственного тела и обязательное взаимодействие органов чувств различной модальности и произвольной регуляции психической деятельности.

Необходимо отметить, что связь с осязанием необходима для реализации статички и сложных комплексов движений тела, рук, ног, органов артикуляции, движений глаз и т.п., которые осуществляются с участием зрения или без такового, и позволяют ребенку выполнять разнообразные двигательные задачи.

Велика роль кинестетики и кинетики в формировании представлений о схеме собственного тела. На основе образа телесного «я» впоследствии выстраивается более сложное представление ребенка о себе, его самоидентификация. Именно своим телом он отграничен от мира и одновременно включен в него.

Произвольные движения начинают формироваться на основе первичных рефлексов. Но лишь с появлением взаимоконтроля анализаторов (зрительного, кожного и мышечно-суставного) простые результативные действия превращаются в целевые предметные действия.

Поэтому одним из существенных внутренних условий развития двигательных действий у ребенка 5 лет является возможность зрительного контроля и коррекции: до 5 лет дети выполняют относительно медленные движения, по типу баллистических, без текущего зрительного контроля. В 5 лет программирование произвольных движений и их текущий контроль осуществляются зрительно-моторной функциональной системой на базе зрительной обратной связи, благодаря чему происходит переход к текущему контролю за точностью движения.

К 5-7 годам у детей уже должны быть хорошо развиты подвижность и координация. Подвижность включает в себя гибкость (подвижность суставов) и растяжимость (связок). Хорошая подвижность предоставляет возможность выполнения большого объема движений.

Координация является результатом взаимодействия центральной нервной системы и мускулатуры для достижения конечного результата движения.

Отбор методов для включения в комплекс

Кроме физкультурных тестов необходимо изучение мелкой моторики, в т.ч. моторики кисти.

Гештальт-тест Бендер

Изучение восприятия и зрительно-моторных координаций ребенка осуществляется с помощью Гештальт-теста Бендер.

Тест позволяет надежно оценить степень сформированности зрительно-моторной координации, а также выявить наиболее проблемные ее моменты.

Результаты выполнения теста оцениваются посредством сравнения работы ребенка с графическим образцом, предложенным ему для срисовывания. Ребенок должен правильно воспроизвести пять рисунков образца и их расположение относительно друг друга. Уровень развития зрительно-моторной координации определяется с помощью качественного анализа.

Методика Гештальт-тест Бендер не используется для оценки интеллекта, хотя именно для этой цели он был создан. Поэтому мы не пользуемся и стандартным вариантом обработки теста, который предполагает поэлементное сравнение детских рисунков с шаблонами-эталоном и балльную оценку отклонений от них. Выводы об интеллектуальном развитии ребенка, сделанные только на основании выполнения им графических заданий, не достигают необходимого уровня надежности. Мы предлагаем использовать Гештальт-тест Бендер только для анализа процесса зрительно-моторной координации и его нарушений. Для этих целей достаточно качественного анализа графических работ, критерии которого описаны ниже. Надежность предложенных интерпретаций подтверждена педагогическими наблюдениями и медицинскими обследованиями.

Данная методика была выбрана в состав диагностического комплекса в связи с ее соответствием всем принципам построения диагностического комплекса. Оригинальность ее задания не вызывает страха у детей, как перед выполнением заданий с цифрами, буквами и т.д. При этом методика является показательной с точки зрения того, что она достаточно объективно отражает уровень сформированности зрительных координаций и моторики, что отражает комплексность методики. Результаты не зависят от личности испытуемого и его принадлежности к той или иной культуре.

Тест Тулуз-Пьерона

Является одним из вариантов «корректирующей пробы», общий принцип которой был разработан Бурдоном еще в 1895 году. Суть задания состоит в дифференцировании стимулов, близких по форме и содержанию в течение длительного, точно определенного времени.

Тест Тулуз-Пьерона первично направлен на изучение свойств внимания (концентрации, устойчивости, переключаемости) и психомоторного темпа, вторично - оценивает точность и надежность переработки информации, волевою регуляцией, личностные характеристики работоспособности и динамику работоспособности во времени.

К преимуществам теста относится его независимость от культурной принадлежности, уровня вербального и социального интеллекта обследуемого, даже существенные речевые и слуховые дефекты не влияют на результативность его выполнения. Задания простые, решаются наглядно, посредством сравнения с образцами. По своему характеру работа с тестом - монотонная, несложная деятельность, требующая постоянного напряжения внимания и волевого усилия. Согласно Колларику и Черны, тест стандартизован на нескольких выборках. Распределение результатов является нормальным. Валидность доказана по множественным корреляциям с родственными тестами. Прогностическая валидность установлена для оценки успеваемости, технического рисования и способностей к технике. При использовании факторного анализа тест попадает в фактор, объединяющий тесты на перцепцию, внимание, память, воображение, общую остроту ума и сообразительность.

Тест Тулуз-Пьерона диагностирует ближайшие психологические проявления ММД или легкие формы энцефалопатий.

Для диагностики ММД необходимо групповое тестирование. Группа должна быть не менее 6-10 человек (для дошкольников и школьников соответственно). В условиях школы удобнее работать сразу со всем классом. Общее время работы для детей - 15-20 минут (чем младше дети,

тем больше времени уходит на объяснение и проверку понимания инструкции).

Копирование ответных бланков с уменьшением (даже незначительным) нежелательно, так как при этом увеличиваются требования к визуальному анализу.

При групповом тестировании дети сначала подписывают бланки, а потом слушают инструкцию, сопровождаемую демонстрацией. Для демонстрации на классной доске рисуются квадратики-образцы и часть тренировочной строчки (не менее 10 квадратов), обязательно содержащая все возможные виды квадратов.

Глава 2. Состав диагностического комплекса и правила работы с ним

Комплект диагностических материалов состоит из нескольких взаимосвязанных частей: паспортной части, сведений о физическом развитии и резервах главных функциональных систем ребенка («медицинские сведения»), комплекта психодиагностических методик и дневников наблюдений за детьми.

Списки детей (паспортная часть)

Список детей представляет собой набор сведений, необходимый для полной идентификации ребенка

Медицинские сведения

Медицинские сведения содержат данные об антропометрии, соматоскопии и результатах выполнения простой функциональной пробы (проба Летунова или проба «10 приседаний»). Они необходимы для оценки генетического потенциала ребенка и его функциональных резервов в момент начала обучения в начальной школе.

С изучения особенностей индивидуального развития каждого ребенка начинается процесс проектирования в образовательном учреждении здоровьесформирующего образовательного пространства.

По результатам комплексного мониторинга целостного развития ребенка составляется *Индивидуальная карта* и осуществляется разработка индивидуальных развивающе-коррекционных образовательных программ.

Система мониторинга целостного развития ребенка, которая реализуется в условиях образовательного учреждения, должна соответствовать следующим *требованиям*:

1. Обеспечивать комплексный подход к оценке итоговых и промежуточных результатов освоения Программы.

2. Позволять осуществлять оценку динамики достижений детей.
3. Включать описание объекта, форм, периодичности и содержания мониторинга.
4. Должны исследоваться направления развития детей (ФГОС ДО):
 - физическое развитие;
 - познавательное развитие;
 - социально-коммуникативное развитие;
 - речевое развитие;
 - художественно-эстетическое развитие.
5. Исследование должно проводиться при помощи:
 - педагогических наблюдений,
 - диагностических бесед,
 - экспертных оценок,
 - критериально-ориентированных методик нетестового типа,
 - критериально-ориентированного тестирования,
 - скрининг-тестов.

Таким образом, система комплексного мониторинга целостного развития ребенка структурно состоит *из двух частей*:

1) блок педагогических наблюдений и экспертных оценок достижений детей;

2) блок критериально-ориентированных методик, исследующих существенно важные для последующего психофизиологического и психологического развития физические, интеллектуальные и личностные качества ребенка.

- Объектом педагогического наблюдения является осуществление детьми разных видов деятельности в условиях занятия, вне занятий или на прогулке. Формой диагностического исследования является

формализованное педагогическое наблюдение с экспертной оценкой результатов. Периодичность диагностических мероприятий обуславливается ритмом освоения детьми Программы и составляет примерно один календарный месяц (сентябрь – диагностика «на входе», май – диагностика «на выходе»). Педагогическая диагностика методом наблюдения организуется силами педагогов и специалистов образовательного учреждения. Они же осуществляют экспертную оценку, проводят с детьми диагностические беседы.

• Использование *критериально-ориентированных диагностических методик* осуществляют медицинский персонал и специалисты образовательного учреждения (педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, инструктор по физической культуре).

В схему мониторинга должны входить:

- Цели мониторинга.
- Этапы (сроки) проведения.
- Возраст детей.
- Что будет изучаться.
- Какие методы и методики будут использованы и с какой целью.
- Какие специалисты будут проводить и т.д.

Планирование проведения диагностических мероприятий

Таблица 1. График проведения диагностических мероприятий

Измерения	Срок проведения
1	первая декада сентября
2	первая декада декабря
3	последняя декада апреля

В ходе комплексного мониторинга целостного развития ребенка осуществляется изучение особенностей развития у детей пяти групп **качеств:**

- 1) физическое развитие;
- 2) познавательное развитие;
- 3) социально-коммуникативное развитие;
- 4) речевое развитие;
- 5) художественно-эстетическое развитие.

I. Физическое развитие

Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость, способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

К физическим качествам, которые изучаются в ходе мониторинга целостного развития ребенка, относятся:

1. Антропометрические характеристики ребенка.
2. Соматоскопические параметры.
3. Потребность в двигательной активности.
4. Двигательные умения и навыки.
5. Двигательно-экспрессивные способности и навыки.
6. Навыки здорового образа жизни.

- **Антропометрические характеристики и соматоскопические параметры** оцениваются медицинским персоналом. Измеряются длина тела, масса тела, окружность грудной клетки, мышечная сила правой и левой кисти, измеряются жировые складки и т.д. В медицинскую карту заносятся сведения о перенесенных ребенком заболеваниях и диагнозы, выявленные специалистами при осмотре. Оценка производится на основании «Таблиц оценки физического развития детей и подростков», утверждаемых региональными органами здравоохранения с периодичностью один раз в 5 лет.

Кратность проведения мероприятий – 3 раза в год.

Потребность в двигательной активности исследуется путем педагогического наблюдения и специально разработанных критериально ориентированных методик.

Заполняется Карта индивидуальных достижений развития ребенка.

- **Двигательные умения и навыки, а также двигательно-экспрессивные способности и навыки** оцениваются воспитателями и инструктором по физической культуре с помощью специально разработанных критериально-ориентированных методик. Кроме того, специалистами образовательного учреждения используется педагогическая диагностика методом наблюдения (с последующим заполнением карты индивидуальных достижений развития ребенка.)

- **Навыки здорового образа жизни** исследуются при помощи экспертной оценки педагогов образовательного учреждения и неформализованной диагностической беседы с ребенком.

Заполняется Карта индивидуальных достижений развития ребенка.

II. Познавательное развитие

Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование

познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира.

К познавательным качествам, которые изучаются в ходе комплексного мониторинга целостного развития ребенка, относятся:

1. Интеллект, детерминированный биологическими задатками и предыдущим социальным развитием, на основе модели Гилфорда (Guilford, 1967).

2. Применение ребенком накопленного интеллектуального опыта на практике.

- *Особенности развития интеллекта* исследуются педагогом-психологом образовательного учреждения при помощи теста Дж. Равена и теста Вильямса в модификации Е.Е. Туник (Туник, 2002). Объект – визуальное и дивергентное мышление. Кратность исследования – 3 раза в год.

- *Применение ребенком интеллектуальных возможностей* изучается специалистами образовательного учреждения методом педагогического наблюдения – заполняется формализованная карта развития ребенка (Карта индивидуальных достижений развития ребенка). Изучение способности к логическому мышлению, обобщению, умению понимать связь событий и строить последовательные

умозаключения (методика «Последовательность событий» Н.А.Бернштейн). Периодичность исследования – 2 раза в год.

III. Социально-коммуникативное развитие

Социально-коммуникативное развитие направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий; развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

К личностным особенностям ребенка, которые изучаются в ходе комплексного мониторинга целостного развития ребенка, относятся:

1. Система отношений к себе и внешнему миру.
2. Мотивационные структуры.
3. Рефлексии.
4. Социальные эмоции.

Система отношений изучается педагогом-психологом образовательного учреждения при помощи теста Эткинда. Объект – неосознаваемые отношения к себе в сравнении с другими и к субъектам социального окружения ребенка; методика «Hand-тест» Э.Вагнера на изучение вероятности проявления открытого агрессивного поведения.

Минимальная кратность - 3 раза в год, при необходимости может быть увеличена до одного раза в неделю (на усмотрение педагога-психолога).

- *Мотивационные структуры* – психическая энергия, эмоциональный дискомфорт в условиях реального занятия изучаются педагогом-психологом образовательного учреждения с помощью теста М. Люшера, по вычисляемым коэффициентам Шипоша и суммарному отклонению цветоряда от аутогенной нормы Валнеффера по Юрьеву.

Желание ребенка познавать мир, заниматься, быть активным исследуются путем наблюдений педагогов и специалистов образовательного учреждения за реальной деятельностью ребенка на занятиях, вне занятий и на прогулках. Это относится к слабо формализованным методам исследования.

- *Рефлексии*, т.е. отношение ребенка к себе, такие, как вера в свои силы, ощущение собственной значимости, склонность к конфликтам в семье исследуются педагогом-психологом образовательного учреждения при помощи теста Коха. Кратность исследования (стандартная) – 3 раза в год, при необходимости может быть увеличена до одного раза в месяц.

- *Социальные эмоции*, потребность в общении, тип общения, тяготение к родителям изучаются педагогом-психологом образовательного учреждения при помощи теста Коха. Минимальная кратность обследования – 3 раза в год, при необходимости может быть увеличена до одного раза в месяц.

Экспертная оценка уровня сформированности коммуникативных качеств дошкольников (Р.Г. Кобелева); методика исследования детского самосознания (Н.Л. Белопольская); выявление системы представлений ребенка о себе и как, по его мнению, его оценивают другие люди и как соотносятся эти представления между собой (Л. Хухлаева «Лесенка»); проективная методика «Рисунок воспитателя» (Р.Р.Калинина); социометрия для дошкольников «Два домика» (Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков); изучение потребности в общении, типа общения, тяготения к родителям - тест Коха; схема наблюдения за ребенком Г.

Степановой; методика «Цветик-восьмицветик» (2,5-8 лет) (А.О. Прохоров, С.В. Велиева).

IV. Речевое развитие

Речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества, развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.

Методы диагностики: тест оценки дивергентного мышления Вильямса (адаптация Е. Туник).

Выявление особенностей речевого развития детей 3-7 лет (метод беседы на уровень речевого развития и понимание речи ребенком, исследование связной речи, словарного запаса, исследование темпо-ритмических характеристик речи, изучение состояния звуковой стороны речи, методика «Расскажи по картинке»); стандартизированный опросник «Оценка вопросительных проявлений у детей», Т.А. Серебрякова.

V. Художественно-эстетическое развитие

Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных

произведений; реализации самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

Теста Вильямса в модификации Е.Е.Туник (Туник, 2002); тест Гилфорда (модифицированный) на изучение творческого мышления (с 5 лет); методика «Сказки» О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой (1996).

Кроме выше обозначенных структурных компонент, регламентированных ФГОС ДО в ходе комплексного мониторинга целостного развития ребенка, изучению подлежит общая **работоспособность ребенка** как индикатор развития минимальных мозговых дисфункций (ММД), являющихся сегодня серьезной проблемой. Общая работоспособность ребенка изучается педагогом-психологом образовательного учреждения в соответствии с рекомендациями Л.А. Ясюковой с помощью теста Тулуз-Пьерона (с 5-ти лет) или корректурной пробы для дошкольников. Кратность исследования – 3 раза в год.

Универсальность комплекса обеспечивается еще и широкими шкалами, охватывающими развитие от крайне слабого до одаренности, от патологического отставания до гиперразвития, что обеспечивает применимость данного метода на всех категориях детей, включая группы риска. Представленный набор диагностических методик не предполагает их использование в полном объеме. Психолог вправе выбрать из представленного набора те методы исследования, которые он считает необходимыми для использования в диагностической работе.

Таблица 2 - Состав комплекта высокоформализованных методик

Методика	Форма проведения	Назначение (Результат)
«Адаптометрия» (Стратегия адаптации на занятии)	Индивидуальная	Совокупность психологических (готовность к деятельности) и физиологических (реакция сердечно-сосудистой системы на ситуацию занятия) адаптационных реакций
Тест Тулуз-Пьерона	Коллективная	Общая работоспособность (6-7 лет)
Корректурная проба	Коллективная	Общая работоспособность (5-6 лет)
Гештальт-тест Бендер	Коллективная	Выявление детей с грубой визуально-моторной патологией или недоразвитием
Рисуночный тест Коха	Коллективная	Диагностика личностных особенностей, касающихся общения и самоощущений ребенка.
Цветовые тесты Люшера и Эткинда	Индивидуальная	Диагностика склонности к гипо- или гиперактивности, эмоционального фона, наличия внутриличностных конфликтов, подсознательного отношения к сверхзначимым субъектам
Тест Вильямса	Коллективная	Определение творческого потенциала
Hand-тест	Индивидуальная	Вероятность открытого агрессивного поведения
Тест Равена	Коллективная	Изучение уровня мышления

Диагностика проявлений гиперактивности

Критерии гиперактивности (Е.К. Лютова, Г.Б. Моница); критерии гиперактивности по классификации DSM-IV (1994); критерии гиперактивности (*схема наблюдений за ребенком*) (П. Бейкер и М. Алворд); анкета «Признаки импульсивности» (Е.К. Лютова, Г.Б. Моница).

Диагностика проявлений социальной неуверенности

Методика «Рисунок семьи»; диагностика тревожности (Модифицированный вариант теста Амена); методика «Лесенка» Л.Хухлаевой; тест Коха; опросник «Критерии определения тревожности у ребенка» (П.Бейкер и М. Алворд).

Диагностика предпосылок учебной деятельности используется как комплекс методик, направленный на выявление умения

ориентироваться на систему требований и развитие пространственного мышления, диагностические методики по изучению психологической готовности детей к школьному обучению (Л.А. Ясюкова), комплекс методик Е.Ю.Бернадской «Оценка готовности ребенка к обучению в школе», методика Г. Вицлака «Диагностика уровня развития поступающих в начальную школу.

Изучение коллектива ДОУ (педагогов, младших воспитателей и администрации):

1. Диагностика стилевых особенностей сотрудников, личностные характеристики педагогов с различным стилем педагогического общения -многофакторный личностный опросник Кеттелла, тест-опросник определения организаторских и коммуникативных качеств личности Л.П. Калинского.

2. Рефлексивность и субъектность в работе с детским сообществом (анкеты опросники, беседы, сочинения-эссе и т.д.).

Изучение семьи и детско-родительских отношений

В рамках исследования семьи могут использоваться как малоформализованные методики, так и методики высокого уровня формализации.

Выявление стилевых особенностей взаимоотношения детей с родителями. С этой целью чаще всего используются проективные методики: методика Р. Жилия; методика «Детский апперцептивный тест» (САТ); рисуночные тесты — «Кинетический рисунок семьи», «Нарисуй себя», «Дом-дерево-человек», «Несуществующее животное» и др.; методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга; методика «Два дома», методики самооценки «Лесенка» и «Оцени себя», адаптированные к детскому возрасту Т.Д. Марцинковской. Также можно использовать методики, позволяющие выявить весь спектр личностных характеристик: ММРІ и его модифицированные варианты СМІЛ,

СМОЛ, Mini-Mult; методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (16 ФЛО — 187, форма А; 16 ФЛО — 105, форма С); методика измерения уровня тревожности Тейлора; методика диагностики самооценки Ч. Д. Спилбергера и Ю. Л. Ханина; методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга; тест М. Люшера; тест детской апперцепции; методика «Q-сортировка» В. Стефансона; методика диагностики межличностных и межгрупповых отношений «Социометрия» Дж. Морено; опросник для родителей Е. И. Захаровой; тест-опросник родительского отношения А. Я. Варга - В. В. Столин и др.

Рекомендации по копированию стимульных материалов

В комплект диагностических материалов входят образцы бланков, анкет и стимульных материалов. Их необходимо размножить в количествах, необходимых для успешного использования комплекса. Перечень размножаемых материалов приведён в таблице 2.

Необходимо отметить следующее:

- все бланки должны сохранить свой оригинальный размер;
- карточки теста Равена и Hand-теста предъявляются по одной, и, следовательно, после копирования должны быть разрезаны по контуру;
- если дети не умеют писать цифры, то можно разрешить им при выборе «заплаток» в тесте Равена отмечать выбранное прямо в стимульном материале. Но после этого он становится **непригоден** (для дальнейшего использования), и количество потребных комплектов значительно увеличится.

Таблица 3 - Перечень материалов, необходимых для работы с комплектом

Название	Количество листов А4	Количество листов на класс
Список детей	1	1
Перечень выполненных диагностических методик	1	1
Образец для срисовывания гештальт-теста Бендер	1	По числу детей в классе
Тестовая тетрадь (Тест Вильямса)	3	По числу всех обследуемых детей
Hand-тест (Бланк фиксации результатов)	1	По числу всех обследуемых детей
Тесты Тулуз-Пьерона и Равена (Бланк ответов)	1	По числу всех обследуемых детей
Матрицы Равена (стимульный материал)	24	По числу детей в классе
Карточки Hand-теста	3	По числу проводящих обследование

Описание зон показателей диагностики

Описание зон некоторых показателей диагностики, полученных с помощью формализованных методов. Будем считать, что очень высокий уровень соответствует понятию «высоко», высокий уровень – понятию «сильно», средний уровень - «средне», низкий уровень – «слабо», очень низкий уровень – понятию «очень слабо».

1. Психическая энергия:

Очень высокий уровень: сверхработоспособность с проявлением непроизвольного внимания и раскрытием творческого потенциала, ребёнок долгое время не устаёт и держит своё внимание на конкретной деятельности.

Высокий уровень: высокая работоспособность с быстрым восстановлением физических и психических ресурсов.

Средний уровень: оптимальная работоспособность и мобилизация физических и психических ресурсов; отсутствие усталости, здоровая активность.

Низкий уровень: компенсируемое состояние усталости за счет

периодического снижения активности; энергетический потенциал невысок, но вполне достаточен для успешной деятельности в привычных условиях.

Очень низкий уровень: патологический уровень развития; вероятность ММД очень высока, ребёнок быстро устаёт, ему приходится несколько раз с огромным усилием концентрировать своё внимание на определённой деятельности.

2. Эмоциональный фон:

Очень высокий уровень: высокое развитие эмоционального фона, преобладание положительных эмоций, ребёнок с лёгкостью регулирует и контролирует свои эмоции.

Высокий уровень: преобладание положительных эмоций, позитивный эмоциональный фон с высоким уровнем развития социально-коммуникативных навыков.

Средний уровень: эмоциональное состояние в норме; ребёнок испытывает различные эмоции как положительного, так и отрицательного характера; адаптация протекает в целом нормально.

Низкий уровень: преобладание отрицательных эмоций; «застревание» на эмоциональных переживаниях; предчувствие тревоги и неприятностей, отсутствие желания что-либо делать.

Очень низкий уровень: превалирование отрицательных эмоций; выраженная непродуктивная нервно-психическая напряженность; ребенок повышенно утомляем и находится в состоянии тревожности.

3. Тревожность:

Очень высокий уровень: очень высокий уровень тревожности; ребенок не может адекватно справляться с возникающими жизненными трудностями и находится в состоянии, которое близко к невротическому.

Высокий уровень: высокий уровень тревожности, состояние эмоциональной дестабилизации и неопределённости.

Средний уровень: средний уровень тревожности; вероятность появления беспокоящего фактора, которому ребёнок вынужден время от времени противостоять.

Низкий уровень: тревожность значительно снижена; неопределенные ситуации воспринимаются ребенком в положительном ключе и не содержат эмоционально дестабилизирующего фактора.

Очень низкий уровень: низкий уровень тревожности; ребёнок спокоен, позитивно относится к воспринимаемым событиям и находится в состоянии эмоционального равновесия.

4. Агрессивность:

Очень высокий уровень: высокий уровень агрессии, патология; ребёнок открыто проявляет агрессию и не контролирует своё поведение.

Высокий уровень: высокая вероятность проявления открытого агрессивного поведения. У ребенка отсутствует стремление «считаться» с другими людьми, учитывать чувства, права и намерения других; недоразвитие установок социального сотрудничества.

Средний уровень: ребенок склонен к агрессии с теми, кого больше знает; при общении с чужими людьми контролирует себя; испытывает сложности в поддержании контроля над своим поведением.

Низкий уровень: проявление агрессии в исключительных случаях, низкая вероятность открытых форм агрессивного поведения, возможно переживание агрессии внутри себя с высокой степенью самоконтроля.

Очень низкий уровень: очень низкая вероятность открытого агрессивного поведения; может возникнуть в исключительных случаях и достаточно редко.

5. Работоспособность:

Очень высокий уровень: высокая работоспособность с быстрой переключаемостью и концентрацией внимания на отдельных предметах; может работать долгое время и не уставать, включая свои творческие

способности, проявляя интерес; переход к непроизвольному вниманию во время работы.

Высокий уровень: высокий уровень работоспособности с высокоразвитыми функциями внимания; ребёнок контролирует себя при выполнении работы, проявляя высокую степень включения в продуктивную деятельность.

Средний уровень: средняя (возрастная норма); уровень концентрации, устойчивости и переключаемости внимания соответствует возрастной норме. Точность и надежность переработки информации, волевая регуляция и личностные характеристики работоспособности соответствуют возрастному уровню.

Низкий уровень: не исключена вероятность ММД; низкая развитость произвольного внимания; ниже возрастной нормы способность к произвольной концентрации внимания. Чем дольше ребенок работает, тем короче становятся продуктивные периоды и длиннее необходимое для ребенка время отдыха во время занятий.

Очень низкий уровень: патологический уровень развития; вероятность ММД исключительно высока; низкая развитость произвольного внимания; функциональные отклонения в работе мозга.

6. Творческий потенциал:

Очень высокий уровень: высокий уровень креативности, творчества, легко справляется с задачами на создание новых решений и идей.

Высокий уровень: высокий уровень развития дивергентного мышления. Ребенок готов экспериментировать и может находить принципиально новые решения, но в основном только тогда, когда перед ним вплотную встает такая задача.

Средний уровень: можно говорить о начальном уровне развития дивергентного мышления, но в таком варианте оно еще редко

используется ребенком в его повседневной жизни или когда он делает уроки.

Низкий уровень: дивергентное мышление ещё находится на самом начальном уровне своего развития, не проявляется в экспериментировании и нахождении новых идей и проектов.

Очень низкий уровень: крайне низкий уровень развития творчества, патология.

7. Внутрисемейные конфликты:

Очень высокий уровень: крайне напряжённая атмосфера в семье, повышенная конфликтность; непонимание своих ролевых функций и семейных обязанностей, родители не хотят понимать детей, а они их.

Высокий уровень: повышенная конфликтность, непонимание своих семейных функций, негативное отношение к их выполнению и поддержанию положительных эмоционально-доверительных отношений.

Средний уровень: высокая вероятность проявления конфликтных отношений в семье, их возникновение контролируется.

Низкий уровень: отсутствие внутрисемейных конфликтов; благополучные детско-родительские отношения.

Очень низкий уровень: отсутствие конфликтов и вероятности их возникновения.

8. Самооценка:

Очень высокий уровень: завышенная самооценка; неадекватное отношение к себе и окружающим; демонстративная любовь к себе; восхищение собой и своими способностями на фоне негативного или нейтрального отношения окружающих.

Высокий уровень: самооценка ребёнка несколько завышена; неадекватно оценивает отношение к себе окружающих, не приемлет к себе критического отношения.

Средний уровень: адекватная самооценка, ребёнок адекватно

оценивает себя и отношение к себе окружающих.

Низкий уровень: заниженная самооценка, ребёнок критически оценивает свои способности, не доверяет себе и окружающим, сниженный эмоциональный тонус.

Очень низкий уровень: сверхзаниженное отношение к себе, ребёнок патологически недооценивает свои способности; может возникнуть на фоне невротического расстройства или привести к нему.

9. Визуальное линейное мышление:

Очень высокий уровень: очень высокий уровень развития данного типа мышления; ребёнок с лёгкостью ориентируется в чертежах и схемах, проявляя интерес и повышенное внимание к ним.

Высокий уровень: высокий уровень развития визуального линейного мышления; ребенок без затруднений пользуется вспомогательным графическим материалом, может сознательно прибегать к рисункам, чтобы лучше разобраться в информации.

Средний уровень: средний уровень развития визуального линейного мышления; ребенок может понять смысл схематического рисунка, но затрудняется с переводом вербальной информации в визуально-графическую.

Низкий уровень: возникают огромные трудности с переводом вербальной информации на язык схем и графики.

Очень низкий уровень: крайне низкое развитие данного типа мышления, патология, ребёнок не понимает назначение графической информации и не ориентируется в ней.

10. Зрительно-моторные координации:

Очень высокий уровень: ребёнок с лёгкостью выполняет задания на копирование отдельных предметов или схем, высокая способность к пространственной организации и концентрации внимания на предметах.

Высокий уровень: высокий уровень сформированности зрительно-

моторных координаций и организации функций восприятия и графического воспроизведения. Ребенок обладает высокой способностью к пространственной организации, к копированию (перерисовыванию) предметов.

Средний уровень: средний уровень сформированности зрительно-моторных координаций и способности к пространственной организации визуального материала; средний уровень организации функций восприятия и графического воспроизведения; средний уровень развития способности к копированию (перерисовыванию). Ребенок медлителен, не в полной мере успевает выполнить необходимый объем работы.

Низкий уровень: ребёнок испытывает трудности при выполнении заданий на копирование предметов или схем, плохо ориентируется в пространстве и проявляет свои зрительно-моторные координации.

Очень низкий уровень: зрительно-моторные координации не сформированы, низкий уровень восприятия предмета в пространстве, границ рисунка, его контуров.

11. Визуальное структурное мышление:

Очень высокий уровень: очень высокий уровень развития данного типа мышления, ребёнок легко ориентируется в схемах и чертежах, проявляет интерес к такой деятельности и высокий уровень внимания.

Высокий уровень: данный тип мышления высоко развит; ребенок легко выделяет связи, закономерности, изображенные графически; может быстро научиться «читать» схемы и чертежи. Самостоятельно применяет рисунки и схемы для лучшего понимания материала; использует визуальные аналогии, компенсируя таким образом недостатки в развитии понятийного логического мышления.

Средний уровень: средний уровень развития визуального структурного мышления. Ребенок может понимать смысл информации, когда он передан графически, но самостоятельно не пользуется

визуальными способами выделения логических связей или закономерностей, содержащихся в тексте.

Низкий уровень: слабый уровень развития структурного визуального мышления. Ребенок не может отвлечься от графического изображения как такового и видит не закономерности, для объяснения которых используется рисунок, а сам рисунок. Если изображение точно, хотя и схематично передает содержание текста, то ребенку оно может быть понятно. Если графически выделены связи, отношения, то рисунок становится непонятным.

Очень низкий уровень: крайне низкий уровень развития данного типа мышления, патология, ребёнок дезориентирован в нахождении связей и закономерностей в графических рисунках и чертежах, воспринимает рисунок как рисунок, а не как логически связанную законченную структуру.

12. Эмпатия к педагогу:

Очень высокий уровень: высокий уровень развития эмпатии к педагогу; ребенок проявляет большую эмоциональную привязанность к личности учителя; высоко ценит авторитет учителя, во многом копирует его взгляды и действия.

Высокий уровень: высокий уровень эмпатийных качеств; ребенок проявляет высокое уважение к личности и авторитету учителя. Ребенок часто берет пример с поступков учителя, мотивируя тем, что так делает учитель.

Средний уровень: ребёнок адекватно оценивает учителя, проявляя к нему положительные эмоционально-доверительные отношения, относится к нему как к учителю, обращается по мере необходимости обучения и помощи в отдельных предметах.

Низкий уровень: ребёнок настороженно относится к педагогу, слабо проявляя свои эмпатические способности и доверительные

отношения.

Очень низкий уровень: крайне негативное отношение к педагогу, связанное не с результативностью его педагогических обязанностей, а с личным недоверием и нелюбовью к нему.

Глава 3. Показатели качества диагностических методик

Стандартизация психодиагностических тестов

Особое значение имеет выбор критерия оценки получаемых результатов. Без сопоставления с точкой отсчета результаты психологических испытаний ничего не значат.

1. Они сопоставляются с нормами выполнения в выборке стандартизации (репрезентативная выборка того типа, для которой данная методика предназначена, например, дети определенного возраста, студенты высших учебных заведений сходного профиля, представители той или иной профессии и др.). Эти нормы устанавливаются опытным путем.

2. Затем результаты каждого испытуемого сопоставляются с нормой и квалифицируются как средние, высокие или низкие. Это позволяет определить положение конкретного испытуемого относительно нормативной выборки или выборки стандартизации. Для этого сырые баллы (т. е. количество правильных ответов) с помощью специальных таблиц переводятся в стандартные показатели, сопоставимые друг с другом и с нормой. В данном случае используется статистическая норма (уровень, который характеризует статистически среднего человека).

Стандартизованность психодиагностической методики предполагает:

1. Единую стандартную процедуру её проведения и обработки результатов.

2. Перевод “сырых” результатов теста в стандартную шкалу тестовых данных (что позволяет сопоставлять результаты у разных испытуемых в разных тестах).

Репрезентативность тестовых норм - правомерность применения тестовых норм в большой группе людей. Так, если тестовые нормы были вычислены на выборке дошкольников, то эти нормы нельзя автоматически

переносить на школьников — надо провести рестандартизацию теста, проверить его на школьниках и вычислить тестовые нормы для школьников.

Кроме статистических тестовых норм часто используют критериальные нормы, т. е. определяют - достиг ли человек критического требуемого уровня развития профессионально важного психологического качества. В критериальных тестах учитывают не степень отклонения баллов от центра шкалы, а достижение или недостижение какого-то критического уровня на шкале.

Достоверность теста - способность теста защищать информацию от мотивационных (сознательных и бессознательных) искажений и социальной желательности ответов (это достигается через введение в тест проверочной шкалы лжи).

Важнейшими показателями качества психодиагностических методик являются надежность и валидность.

Надежность - помехоустойчивость теста, независимость его результатов от действия всевозможных случайных факторов. К числу таких факторов следует отнести:

1. разнообразие внешних материальных условий тестирования, меняющихся от одного испытуемого к другому (время суток, освещенность, температура в помещении, наличие посторонних звуков, отвлекающих внимание и т. п.);

2. динамичные внутренние факторы, по-разному действующие на разных испытуемых в ходе тестирования (время так называемой "вработываемости" выхода на стабильные показатели темпа и точности действий после начала тестирования, скорость утомления и т. п.);

3. информационно- социальные обстоятельства (различная динамика в установлении контакта с психологом или лаборантом, проводящим тестирование; возможное наличие других людей в помещении; наличие

предыдущего опыта знакомства с данным тестом; наличие какого-то знания и отношения к тестам вообще и т. п.).

Надежность теста показывает независимость его результатов от действия разных случайных факторов. Средняя относительная величина этого отклонения определяется как "стандартная ошибка измерения" (Se). Величина ошибки измерения указывает на уровень неточности или ненадёжности тестовой шкалы. Для проверки стабильности изучаемого признака используется метод, получивший название "тест- ретест", который заключается в проведении повторного психодиагностического испытания той же выборки испытуемых (от 30 человек) через определенный промежуток времени, в вычислении коэффициента корреляции между результатами первого (X) и второго (Y) тестирования. Повторное обследование проводится через несколько месяцев (но не более чем через полгода). Повторное испытание не проводят слишком быстро после первого, поскольку есть опасность, что испытуемые будут воспроизводить свои ответы по памяти. Коэффициент константности определяется путем корреляции результатов двух психодиагностических испытаний, проведенных на одной и той же выборке испытуемых с соблюдением идентичности условий, но разными экспериментаторами. При этом метод измерения "ретестовой надёжности" пригоден только для психических свойств, стабильных во времени. Надёжность тестов на психические состояния и динамичные установки личности нельзя проверить таким образом. В этом случае применяют различные методы "расщепления" теста на отдельные пункты. Для проверки надёжности инструмента по показателю однородности используют метод расщепления - для этого все задания психодиагностического инструмента делятся на четные и нечетные (по нумерации), отдельно обрабатываются, а затем подсчитываются коэффициенты корреляции между этими рядами. Чем выше величина

коэффициента корреляции, тем однороднее методика, тем выше ее надежность.

Для характеристики способности теста измерять действительный уровень психического свойства или качества используется понятие валидности. Валидность (Validity) теста показывает, в какой мере он измеряет то качество (свойство, способность, характеристику и т.п.), для оценки которого он предназначен. Высокая валидность указывает на то, что тест измеряет именно то, на что направлен. Инвалидный, т.е. не обладающий валидностью, тест не пригоден для практического использования.

В современной психометрии выделяются три основных вида валидности:

1) Содержательная валидность (content validation).

Содержательная валидность означает, что тест является валидным по мнению специалистов.

2) Эмпирическая валидность (empirical validity).

Эмпирическая валидность заключается в определении способности теста служить индикатором или предсказателем строго определённой психической особенности или формы поведения человека.

3) Концептуальная валидность (construct validity).

Она устанавливается путём доказательства правильности теоретических концепций, положенных в основу теста.

В зависимости от специфики самой диагностической методики и внешнего критерия различают несколько ее видов.

1. Валидность «по одновременности», или текущая валидность. Определяется с помощью внешнего критерия, информация по которому собирается в период проведения испытаний (например, успеваемость, производительность труда и др.).

2. Прогностическая, или «предсказывающая», валидность отличается тем, что информация по внешнему критерию собирается некоторое время спустя после проведения обследования. Такая валидность свидетельствует о возможностях методики предсказывать успешность испытуемого в каких-либо видах деятельности.

Для проверки прогностической валидности теста нужно обследовать более 300 человек, а через 2 - 3 года выделить среди этих людей критериальные группы по высоким и низким значениям (например, отличники и двоечники) и посчитать корреляцию с прежними показателями теста.

3. Ретроспективная валидность определяется на основе критерия, отражающего событие или состояние качества в прошлом. Она также может свидетельствовать о предсказательных возможностях методики.

На валидность теста также негативно влияют случайные факторы. Поэтому в психометрике принято следующее психометрическое неравенство: ВАЛИДНОСТЬ < НАДЁЖНОСТЬ. Это означает, что валидность не может превышать надёжность теста есть методы проверки валидности тестов.

Критерий валидности - это независимый от теста, внешний по отношению к тесту источник информации об измеряемом психическом свойстве. Мы не можем судить о валидности теста до тех пор, пока не сравним его результаты с источником истинной (или хотя бы заведомо более валидной) информации об измеряемом свойстве - с критерием.

4. Часто в качестве критерия валидности используется экспертная оценка.

Это метод "известных групп" (здесь к участию в психометрическом эксперименте по проверке валидности теста приглашаются испытуемые, про которых известно, к какой группе по критерию они относятся). Метод "известных групп" обладает серьезным недостатком. Он не всегда

позволяет использовать тест для прогноза. Так, при формировании "известных групп" оценивается поведение, которое происходило в прошлом, а мы хотим сделать тест для прогноза поведения, которое будет происходить в будущем.

5. Для решения этой проблемы применима прогностическая схема валидации теста, которая затрагивает большой промежуток времени. Когда заказчик твёрдо знает, каких доказательств эффективности предлагаемого теста можно потребовать от тестолога, он будет надёжно застрахован от профанации. Для проверки валидности теста можно использовать метод "известных групп", когда приглашаются люди, про которых известно, к какой группе по критерию они относятся (например, группа «высокоуспешных, дисциплинированных студентов» - высокий критерий и группа «неуспевающих, недисциплинированных студентов» — низкий критерий, а студенты со средними значениями не участвуют в тестировании), проводят тестирование и находят корреляцию между результатами теста и критерием. Измерение психометрических характеристик теста осуществляют разработчики теста, но пользователи должны знать и понимать, насколько тот или иной тест надежен, валиден, стандартизирован, достоверен и репрезентативен.

Качество любой психодиагностической методики зависит от степени ее стандартизованности, надежности и валидности. При разработке любой диагностической методики ее авторы должны проводить соответствующую проверку и сообщать руководству о применении полученных результатов.

Глава 4. Анализ информации, ее использование и хранение

Методы обработки результатов

Психологическое исследование направлено на изучение личности и психических качеств, происходящих в ней. А для этого требуется инструментарий, при помощи которого необходимо измерять, как изменились свойства и качества личности. Эти измерения подвергаются специальной обработке, по результатам которых судят об изменениях в объекте исследования.

В психологии широко применяются различные способы и приемы обработки результатов психологических исследований, их логического и математического анализа для получения вторичных результатов, т. е. факторов и выводов, вытекающих из интерпретации переработанной первичной информации. Для этой цели применяются, в частности, разнообразные методы математической статистики, без которых зачастую невозможно получить достоверную информацию об изучаемых явлениях, а также методы качественного анализа.

Для обработки полученных данных чаще всего используются статистические методы (нахождение средних значений, отклонений от среднего значения, связи между переменными, уровня значимости, достоверности, выявления факторов и т. п.). Такие методы позволяют вскрыть имеющиеся закономерности, представить информацию в обобщенном и наглядном виде.

Важную роль играют методы интерпретации, которые позволяют придать содержательно-психологический смысл полученным данным. Другими словами, эти методы позволяют перевести полученные в ходе диагностики и обработки данные (числа, закономерностях) с языка

математики на язык психологии, т. е. осуществить переход от чисел и закономерностей к психологическим понятиям и суждениям.

Комментируя полученные обследования, диагност не всегда четко учитывает специфику использованного метода, не глубоко вникает в смысл полученных данных, не имеет четкого плана их интерпретации. По существу, он накладывает на такие данные свое видение процессов и явлений, которые исследовались или измерялись. Хотя не существует факторов вне некоторых теоретических посылок (концепций), тем не менее, результаты интерпретаций почти всегда являются объектом острой критики и дискуссии.

Обычно интерпретация понимается как совокупность значений (смыслов), придаваемых определенным способом различным данным (в более общем смысле: теориям, символам, формулам, выражениям и т.п.). Другими словами, интерпретировать что-то – значит придать (присвоить) этому содержанию смысл.

Б.Г. Ананьев выделял два метода интерпретации данных, полученных в исследовании: генетический, предлагающий выделение фаз, стадий, критических моментов развития, и структурный, определяющий структурные связи между характеристиками личности.

Анализ взаимосвязи между большим количеством переменных осуществляется путем использования многомерных методов статистической обработки вручную или с применением компьютера. Цель применения подобных методов – сделать наглядными скрытые закономерности, выделить наиболее существенные взаимосвязи между переменными. Перечислим многомерные статистические методы:

Многомерное шкалирование обеспечивает наглядную оценку сходства и различия между некоторыми объектами, описываемые большим количеством разнообразных переменных. Эти различия представляются в

виде расстояния между оцениваемыми объектами в многомерном пространстве.

Факторный анализ заключается в выявлении и интерпретации факторов.

Фактор – обобщенная переменная, которая позволяет свернуть часть информации, то есть представить ее в удобообозримом виде. Например, факторная теория личности выделяет ряд обобщенных характеристик поведения, которые в данном случае называются чертами личности.

Кластерный анализ позволяет выделить ведущий признак и иерархию взаимосвязей признаков.

Латентно-структурный анализ представляет совокупность аналитико-статистических процедур выявления скрытых переменных (признаков), а также внутренней структуры связей между этими признаками. Он дает возможность исследования проявления сложных взаимосвязей непосредственно наблюдаемых характеристик психосоциальных явлений. Латентный анализ может являться основой для моделирования указанных взаимосвязей.

Радикальной разницы между перечисленными методами многомерного анализа данных, в первом приближении, нет. Преимущество заключается лишь в удобстве представления тех или иных данных или в личностных предпочтениях исследователей.

Психологическое исследование ставит вопрос об измеряемости изучаемых явлений. Использование понятий *больше* или *меньше*, *интенсивнее*, *лучше*, *сложнее* ставит проблему поиска некоторой точки отчета для сравнения двух или нескольких явлений.

Измерить мы можем только сравнив полученный результат в виде числа с другим результатом, измеренным этим же способом, поэтому выявление внутренних закономерностей воспитательного процесса происходит путем сравнения результатов измерения.

Проводя анализ полученных данных недостаточно иметь эталон для сравнения. Помимо этого необходимо знать, в каком порядке располагаются изучаемые явления, как они соотносятся друг с другом, насколько или во сколько раз одно явление отличается от другого, что помогает выявлять причинно-следственную зависимость в структуре воспитательного процесса.

Решение этой проблемы приводит исследователя к необходимости свои знания об изучаемом процессе переводить с уровня качественных понятий на уровень количественных – в виде чисел, граф, схем, формул. Использование таких знаковых заменителей определяет возможности оперировать понятиями, сравнивать между собой такие, которые в данной психологической ситуации взаимодействуют, и на этом уровне строить модель изучаемого процесса.

Табулирование и представление диагностических данных

Для анализа и интерпретации количественных данных, полученных в результате проведенных диагностических процедур, необходимо их обобщить, то есть эти данные представить так, чтобы можно было проследить логику и закономерность как в числовом ряде, так и в процессе психологических исследований. Для этого в прикладной математической диагностике существуют четко разработанные правила обработки и представления конечного результата.

Первый этап представления данных – это их ранжирование, т. е. упорядочивание по величине от максимальной до минимальной.

Второй этап – выявления распределения частот. Количественные данные размещают по величине, а рядом с каждым показателем показывают число его повторений. Каждое число рядом называется частотой и обозначается f , а сумма частот обозначается n .

Третий этап – распределение сгруппированных частот. Для большого числа данных на этом этапе имеет смысл обобщение данных. Как правило, существует широкий диапазон данных, что целесообразнее сгруппировать их по величинам. Каждая такая группа называется разрядом данных. В случае полного размещения по группам обычно говорят о распределении сгруппированных частот. Хотя и не существует четкого правила выбора количества разрядов, предпочтительнее образовывать не менее 12 и не более 15 разрядов. Иметь менее 12 разрядов рискованно из-за возможного искажения результатов, в то время как наличие более 15 разрядов затрудняет работу с таблицей.

Четвертый этап – построение распределения сгруппированных данных.

Графическое представление распределения частот. Обычное распределение частот не дает вполне ясной картины. Существует три общих метода графического представления распределения результатов психологических исследований: гистограмма, или столбиковая диаграмма, полигон распределения и сглаженная кривая.

Гистограмма – это последовательность столбцов, каждый из которых опирается на один разрядный интервал, а высота его отражает число случаев или частоту в этом разряде.

Полигон распределения. Построение полигона распределения во многом напоминает построение гистограммы. В гистограмме каждый столбец заканчивается горизонтальной линией, причем на высоте, соответствующей частоте в этом разряде. А в полигоне он заканчивается точкой над серединой своего разрядного интервала на той же высоте. Далее точки соединяются отрезками прямых линий.

Сглаженная кривая. Иногда вместо гистограммы или полигона распределения строят сглаженную кривую. Единственная разница состоит в том, что сглаженная линия проводится по точкам настолько близко,

насколько это возможно, а для других фигур используются линии с острыми углами или зубцами.

Как правило, особенно для малых групп, чаще всего встречаются неравномерности, лучше пропустить некоторые точки, чтобы получить плавную и правильную кривую; но следует позаботиться о том, чтобы оставить приблизительно одинаковое количество точек по обе стороны кривой. Тогда линия будет как можно лучше сглаживать отклонения точек.

Нет сомнения в том, что графическое представление психологических данных является ценным дополнением к статистическому анализу и обобщению. График или диаграмма имеют целью привлечь внимание, потому что этот способ показывает процесс в динамике. Один маленький график порой больше проясняет суть дела, чем дюжина таблиц или написанных параграфов. Действительно, статистики часто немы, таблицы нередко молчаливы и только график громко заявляет о своей миссии. Обычно количественные данные совершенно абстрактны. Рисунок или график дают более конкретное представление о существе вопроса.

Анализируя результаты обследований, в первую очередь психолог должен разграничить норму и патологию (под патологией понимаются интеллектуальная недостаточность, задержка психического развития, другие виды психических отклонений), имея в виду, что дифференциальная диагностика различных форм патологии не входит в задачу детского психолога.

Способы защиты данных диагностического исследования

До начала диагностического исследования необходимо получить письменное согласие родителей или законных представителей ребенка на проведение психолого-педагогической диагностики.

Пример:

Согласие на обработку персональных данных
Я,

_____ (фамилия, имя, отчество родителя или законного представителя)

_____ (наименование образовательного учреждения (по уставу))

серия _____ № _____ выдан _____

_____ (вид документа, удостоверяющего личность)

в соответствии с Федеральным законом от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» (ред. от 23.07.2013) не возражаю против ознакомления, получения, обработки, хранения моих персональных данных (моего ребенка) уполномоченными специалистами и (или) передачи их должностным лицам, осуществляющим процедуру обработки.

Настоящее согласие может быть отозвано мной в письменной форме.

Дата

Подпись

Принцип конфиденциальности деятельности означает, что материал, полученный в процессе диагностики, не подлежит сознательному или случайному разглашению вне согласованных условий и должен быть представлен таким образом, чтобы он не мог скомпрометировать ни испытуемого, ни психолога, ни психологическую науку. Принцип реализуется в том случае, если процесс обмена психологической информацией регламентируется соответствующими правилами.

Кодирование сведений психологического характера обязывает психолога на всех материалах психологического характера использовать не имена и фамилии испытуемых, а их коды. Документ-дешифратор заполняется в единственном экземпляре и хранится у психолога в недоступном для посторонних лиц месте.

Контролируемое хранение сведений психологического характера предусматривает предварительное согласование списка лиц, получающих доступ к материалам, место и условия их хранения, сроки хранения и уничтожения.

Литература

1. Российская Федерация. Минобрнауки России. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 – Режим доступа : Консультант Плюс. Законодательство. Эксперт-приложение.
2. Алехина, С.В. Психологический мониторинг – инструмент развития образования/ С.В.Алехина// Вестник практической психологии образования.- №1.- январь-март 2007.- С.70-72.
3. Айзенк, Г. Как измерить личность / Г. Айзенк, Г. Вильсон / Пер. с англ. М.: "Когито-центр", 2000.
4. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси //Под ред. К.М.Гуревича, В.И.Лубовского). – М. 2003.
5. Артемьева, Е.Ю. Вероятностные методы в психологии / Е.Ю. Артемьева, Е.М. Мартынова. – М. 1975.
6. Бардина, Р.И. Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста (от 5 до 6 лет) / [Р.И. Бардина, А.И. Булычева, О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьева, В.В. Холмовская]. – М., 1996.
7. Бодалёв, А.А. Общая психодиагностика / А. А. Бодалев, В. В. Столин. – СПб., «Речь», 2003. – 440 с.
8. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. 2-е изд. / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2011. – 384.
9. Гуревич, К. М. Психологическая диагностика / К. М. Гуревич. – М. 1981. – 232 с.
10. Данилова, Н. Н. Эмоциональные состояния: механизмы и диагностика / Н.Н. Данилова. – М. 1985.
11. Дьяченко, О. М. Развитие воображения дошкольника / О. М. Дьяченко. – М., 1996.

12. Ермолаев-Томин, О. Ю. Математические методы в психологии / О. Ю. Ермолаев-Томин. – 4-е изд., пер. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2012. – 511 с. – Серия : Бакалавр.
13. Измайлов, Ч. А. Общий практикум по психологии: измерение в психологии / Ч. А. Измайлов, В.И. Похилько. – М. 1983.
14. Киреева, Н. Н. Диагностика когнитивных стилей / Н.Н. Киреева. – СПб., «Речь». – 2004.
15. Курбатова, Т. Н. Проективная методика исследования личности «Hand-тест». Методическое руководство / Т.Н.Курбатова, О.И.Муляр. - СПб.: «ИМАТОН», 2001. - 50 с.
16. Мира-и-Лопес, Е. Графическая методика исследования личности / Е. Мира-и-Лопес. – СПб., «Речь». – 2004. – 152 с.
17. Олдхэм, Дж. Узнай себя. Автопортрет вашей личности / Дж. Олдхэм, Л. Моррис / Пер. с англ. М.: Рипол Классик, Вече, 1997.
18. Орехова, О. А. Диагностика эмоционального состояния ребёнка / О. А. Орехова. – СПб., «Речь». – 2004. – 112 с.
19. Остапенко, Р. И. Математические основы психологии. Учебно-методическое пособие / Р.И. Остапенко. – Воронеж. : ВГПУ, 2010. – 76 с.: ил.
20. Паниотто, В. И. Структура межличностных отношений: Методика и математические методы исследования / В.И. Паниотто. – Киев, 1975. – 127 с.
21. Практикум по психодиагностике / Под ред. В.В.Столина, А.Г.Шмелёва. – М. 1984.
22. Психолог в детском дошкольном учреждении / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. – М., 1996.
23. Психологическая диагностика: проблемы и исследования. / Под ред. К. М. Гуревича. – М. 1981. – 232 с.

24. Психологические портреты персонала: типология и диагностика / Под ред. Ю.П. Платонова. – СПб.: Речь, 2003. – 416 с.
25. Симонов, П. В. Темперамент, характер, личность / П.В. Симонов, П.М. Ершов. – М.: Наука, 1984.
26. Тимофеев, В. И. Краткое руководство практическому психологу по использованию цветового теста М. Люшера / В. И. Тимофеев. - СПб, 2000.
27. Туник, Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. СПб.: Речь, 2003.
28. Урванцев Л.П. Психология восприятия цвета. Методическое пособие. Ярославль, 1981.
29. Филиппова, Л.В. Успех. Особенности психолого-педагогической работы: пособие для педагогов / Л. В. Филиппова Е.А. Дрягалова, Н. В. Ермилова, И. В. Волкова, С. Н. Сорокоумова, Е. В.Чеджемова // М. : Просвещение, 2012. - 105 с.
30. Шванцара, И. Диагностика психического развития / И. Шванцара и др. – Прага, 1978. – 388 с.
31. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 512 с.: ил.

Приложения

Бланк для теста Люшера и Эткинда

Федеральный округ	_____
Регион	_____
Населенный пункт	_____
Детское учреждение	_____
Класс/группа	_____

№	Фамилия, имя	дата рождения	цветоряд	мама	папа	«Я»	педагог
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							

Ю.А. Лебедев, Л.В. Филиппова, Е. А. Дрягалова

МЕДИКО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ ЦЕЛОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ

Учебно-методическое пособие

Редактор
Фетюкова Д.М.

Компьютерная верстка:
Верченнова Р.В., Коновалова Н.А., Трошина Т. А., Чкалов А.В.

Подписано в печать

Формат 60x88/16

Бумага писчая

Печать трафаретная. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 20, 25

Тираж 100 экз. Заказ №__

Полиграфический центр ГХФ ННГАСУ, Тимирязева, 31
