

УДК 159.9.072

## СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Лекерова Г.Ж., Алшинбаев О.А., Адилбекова Г.О., Тагайбекова Д.С.,  
Пошаева Г.С., Бекбулатова Г.А.

*Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауэзова,  
e-mail: gulsimlekerova@mail.ru*

В статье раскрываются вопросы школьной психодиагностики, основные структурные компоненты школьной психодиагностики. Как и в любой отрасли психодиагностики основными компонентами являются теория, эксперимент и практика. Ведущая роль в структуре психодиагностики принадлежит теории. Задачи школьной психодиагностики должны исходить из поведенческой типологии недостатков и отклонений. Школьная психодиагностика имеет своей целью информационное обеспечение процесса психокоррекционной работы, принципы построения и организации диагностики школьного развития. Взаимосвязи причин, обуславливающих то или иное отклонение, определяют психолого-педагогический тип отклонения. Сущность психолого-педагогического диагноза, доступного учителю, таким образом, и заключается в подведении ученика под определённый тип психолого-педагогических взаимодействий

**Ключевые слова:** Теория, психодиагностика, детей, фактор, роль, проблема, эксперимент

## STRUCTURAL COMPONENTS SCHOOL PSYCHODIAGNOSTICS

Lekerova G.Zh., Alshinbayev O.A., Adilbekova G.O., Tagaybekov D.S.,  
Poshayeva G.S., Bekbulatov G.A.

*Southern Kazakhstan state university of M. Auezov, Shymkent, e-mail: gulsimlekerova@mail.ru*

In the article the questions of school psycho-diagnostics, the main structural components of the school psychodiagnostics. As in any industry psychodiagnosis main components are the theory, experiment and practice. The leading role in the structure belongs to the theory of psycho-diagnostics. school psychodiagnostics Tasks should be based on a typology of behavioral deficiencies and deviations. School psychodiagnostics aims information provision process psychocorrectional work. principles of construction and organization of diagnostics of school development. Relationships reasons for this or that deviation is determined psycho-pedagogical type of deviation. The essence of psycho-pedagogical diagnosis available to the teacher, thus consists in summing up the student by a certain type of psychological and pedagogical interactions

**Keywords:** theory, psycho-diagnostics, children factor, the role of the problem, experiment

Основным структурным компонентом школьной психодиагностики, как и любой отрасли психодиагностики, является теория, эксперимент и практика. Теория (научная) – систематизированное описание, объяснение и предсказание явлений, попытка целостного представления закономерностей и существенных свойств определенных областей действительности, возникающая на базе широко подтверждаемых гипотез. В нашем случае – это система знаний о принципах, методах и процедуре постановки психологического диагноза.

Экспериментальная психодиагностика направлена на апробацию и оценку в эксперименте теоретических гипотез и психодиагностических методик. Под гипотезой следует понимать предположение, выдвигаемое как временное на основе имеющихся наблюдений и уточняемое последующими экспериментами; основное требование к гипотезе – ее проверяемость. Практика в школьной психодиагностике представляет собой практические действия по постановке психологического диагноза в процессе индивидуального обследования [1].

Каковы же ее основы? Прежде всего, теория должна располагать системой знаний о типичных недостатках в учебной деятельности и поведении детей различных возрастных категорий.

В качестве причин тех или иных недостатков или отклонений могут выступать факторы различной природы: психологической (определенные недостатки в развитии психических свойств), нейрофизиологической, обуславливающей особенности развития психических свойств. Кроме того «неполадки» в деятельности и поведении школьников могут быть вызваны явлениями социально-педагогического плана, например, отсутствием или недостатком родительской заботы, учебными неудачами, эмоциональными расстройствами из-за семейных неурядиц и т.д. Немаловажную роль играют и внешние воздействия [2].

Например, несформированность умений и навыков учения в области математики определяется как рядом причин, лежащих на психологическом уровне:

1) пробелами в знаниях, умениях и навыках по предыдущему материалу;

2) недостаточным развитием способности к обобщению;

3) недостаточным развитием способности к логическому рассуждению;

4) ригидностью мыслительных действий;

5) низким уровнем развития восприятия и воображения, так и факторами педагогического уровня, располагающимися в так называемой внеличной сфере.

Взаимосвязи причин, обуславливающих то или иное отклонение, определяют психолого-педагогический тип отклонения. Сущность психолого-педагогического диагноза, доступного учителю, таким образом, и заключается в подведении ученика под определённый тип психолого-педагогических взаимодействий. Диагноз на нейрофизиологическом уровне – компетенция соответствующих специалистов.

Как очевидно следует из вышеизложенного, задачи школьной психодиагностики должны исходить из поведенческой типологии недостатков и отклонений. В качестве критерия систематизации чаще всего предлагается конкретный вид деятельности, точнее ожидаемый в нем, но по ряду причин не достигнутый результат (например, систематизация учебных предметов). Причем необходимо учитывать и возрастную уровень, применительно к которому определяются эти задачи. На это в свое время обращал внимание Д.Б. Эльконин, утверждая, что «...всякая психологическая диагностика должна быть, прежде всего, возрастной. Не может быть диагностических систем одинаковых для разных возрастных периодов. Основное требование для диагностики... – ориентация на формирование основной ведущей деятельности и те новообразования, которые возникли при ее осуществлении» [3].

В младшем школьном возрасте – периоде развития ребенка в процессе обучения в начальной школе (6-10 лет) – выделяются следующие отклонения в учебной деятельности и поведении учащихся младшего школьного возраста, диагностика и коррекция которых выступает главными задачами.

1. Общее отставание в учении.

2. Специфическое отставание по языку.

3. Специфическое отставание по математике.

4. Отклонение от индивидуального оптимума учебной деятельности (неполная реализация учебных способностей при отсутствии неуспеваемости).

5. Недисциплинированное поведение.

К этим центральным задачам примыкают две производные, не связанные с выяснением причин недостатков и отклонений, но направленных на их своевременное

предупреждение – оценка психологической готовности ребенка к обучению и изучению школьников с повышенными способностями.

Хотя целостная систематизация задач диагностики школьного развития применительно к подростковому и старшему школьному возрасту отсутствует, в имеющихся психолого-педагогических публикациях содержится описание различных отклонений и недостатков в учебной деятельности и поведении учащихся этих возрастов, методов их диагностики и коррекции.

Установлено, что основные проблемы подросткового возраста – периода развития ребенка во время обучения в средних классах общеобразовательной школы (10-15 лет) – связаны со сферой общения со сверстниками, родителями, учителями, с учением, развитием самосознания, отношением к себе.

Итак, диагностика школьного развития отличается от традиционной исследовательской диагностики. Она должна занимать меньше времени, быть простой и доступной в обработке и анализе, ее результаты должны «переводиться» на педагогический язык. А самое главное отличие – в целях и задачах диагностической работы [4].

Школьная психодиагностика имеет своей целью информационное обеспечение процесса психокоррекционной работы. Психодиагностические данные необходимы:

– для составления социально-психологического портрета школьника (описания его школьного статуса);

– для определения путей и форм оказания помощи детям, испытывающим трудности в обучении, общении, психическом самочувствии;

– для выбора средств и форм психологического сопровождения школьников в соответствии с присущими им особенностями обучения и общения.

В последние годы в отечественной и зарубежной литературе появились работы, грамотно и конструктивно задающие специфику школьной психодиагностической деятельности. Их анализ позволяет сформулировать **принципы построения и организации диагностики школьного развития** [5].

*Первое* – соответствие выбранного диагностического подхода и конкретной методики целям школьной психологической деятельности (целям и задачам эффективной коррекции). Это означает, что используемый прием должен выявлять именно те психологические особенности школьника, знание которых необходимо для его успешного обучения и развития в школьной среде.

Требование это принципиально важное, но непростое. В этом случае неоптимальную помощь может оказать понятие психолого-педагогического статуса ребенка, позволяющее определиться в отношении важности тех или иных психических свойств и качеств школьника. В него включаются психологические характеристики поведения, учебной деятельности, общения, а также личностные особенности школьника, существенно влияющие на процесс обучения и развития на различных возрастных этапах.

*Второе* – результаты обследования должны быть либо сразу сформулированы на «педагогическом» языке, либо легко поддаваться переводу на такой язык. То есть, опираясь на результаты диагностики, психолог или непосредственно сам педагог могут судить о причинах учебных или поведенческих трудностей ребенка и создавать условия для успешного усвоения знаний и эффективного общения. Реализация этого принципа также затруднена, так как большинство методик, предлагаемых сегодня, не удовлетворяют его требованиям.

*Третье* – прогностичность используемых методов, то есть возможность прогнозировать на их основе определенные особенности развития ребенка на дальнейших этапах обучения, предупреждать потенциальные нарушения и трудности. Важнейший вопрос для диагностики школьного развития – как на основе данных диагностики спланировать процесс обучения и воспитания так, чтобы он не приводил к различным проблемам? Сегодня практически невозможно исчерпывающе ответить на этот вопрос. Существующие методы изучения фиксируют феномен актуального психологического состояния (сегодня, на момент обследования). Исключением являются процедуры, используемые для определения готовности ребенка к школьному обучению.

*Четвертое* – высокий развивающий потенциал метода, то есть возможность получения развивающего эффекта в процессе самого обследования и построения на его основе различных развивающих программ. В школьной диагностике очень редки случаи заинтересованности психолога в проведении «чистой» диагностики, исключающей влияние на результаты, показываемые ребенком, контакта с взрослым. Особенно ценно, если диагностическая методика может быть использована, модифицирована для коррекционно-развивающей работы (например, ШТУР).

*Пятое* – экономичность процедуры. Для школьной диагностики хороша короткая, многофункциональная процедура, существующая как в индивидуальном, так и в групповом варианте, легкая в обработке и однозначная (по возможности) в оценке полученных данных. Однако последнее может быть связано с наличием возрастных нормативов, что далеко не всегда говорит в пользу методики. В отношении возрастных нормативов, прикладываемых авторами к своим методикам, всегда возникают два принципиальных вопроса: как они были получены и обязательно ли несоответствие возрастной норме по данному показателю должно приводить к различным психологическим проблемам в обучении и развитии ребенка? Существует мало методик, готовых достойно ответить на эти вопросы (например, знаменитая методика Векслера) [6].

#### Список литературы

1. Лекерова Г.Ж. Психолого-педагогическая диагностика личности. – Шымкент, 2011.
2. Лекерова Г.Ж. Прикладная психология. – Шымкент, 2012.
3. Лекерова Г.Ж. Практикум по детской психологии. – Шымкент, 2013.
4. Лекерова Г.Ж. Психологические основы профориентологии. – Шымкент, 2010.
5. Лекерова Г.Ж. Практикум по конфликтологии. – Шымкент, 2009.
6. Лекерова Г.Ж. Конфликтология. – Шымкент, 2008.