**Тема 9. Психологическая диагностика как способ разработки и реализации научно обоснованных программ вмешательства коррекционного-развивающего характера с обучающимися в освоении образовательной программы**

1. Виды психокоррекционных программ
2. Психологическая диагностика как основа коррекционно-развивающей помощи
3. Психолого-педагогическая диагностика эффективности коррекционно-развивающей работы в начальной школе
4. Диагностика эффективности коррекционно-развивающей работы с младшими подростками

**Виды психокоррекционных программ**

Для осуществления коррекционных воздействий необходимы создание и реализация определенной модели коррекции: общей, типовой, индивидуальной.

* Общая модель коррекции - это система условий оптимального возрастного развития личности в целом. Она предполагает расширение, углубление, уточнение представлений человека об окружающем мире, о людях, общественных событиях, о связях и отношениях между ними; использование различных видов деятельности для развития системности мышления, анализирующего восприятия, наблюдательности и т.д.; щадящий охранительный характер проведения занятий, учитывающий состояние здоровья клиента (особенно у клиентов, переживших посттравматический стресс, находящихся в неблагоприятных социальных и физических условиях развития). Необходимо оптимальное распределение нагрузки в течение занятия, дня, недели, года, контроль и учет состояния клиента.
* Типовая модель коррекции основана на организации практических действий на различных основах; направлена на овладение различными компонентами действий и поэтапное формирование различных действий.
* Индивидуальная модель коррекции включает в себя определение индивидуальной характеристики психического развития клиента, его интересов, обучаемости, типичных проблем; выявление ведущих видов деятельности или проблем, особенностей функционирования отдельных сфер в целом, определение уровня развития различных действий; составление программы индивидуального развития с опорой на более сформированные стороны, действия ведущей системы для осуществления переноса полученных знаний в новые виды деятельности и сферы жизни конкретного человека.

Существуют стандартизированные и свободные (ориентированные на настоящий момент) коррекционные программы.

* В стандартизированной программе четко расписаны этапы коррекции, необходимые материалы, требования, предъявляемые к участникам данной программы. Перед началом осуществления коррекционных мероприятий психолог должен проверить возможности реализации всех этапов программы, наличие необходимых материалов, соответствие возможностей, предъявляемых к участникам данной программы.
* Свободную программу психолог составляет самостоятельно, определяя цели и задачи этапов коррекции, продумывая ход встреч, намечая ориентиры результата достижений для перехода к следующим этапам психокоррекции.

Целенаправленное воздействие на клиента осуществляется через психокоррекционный комплекс, состоящий из нескольких взаимосвязанных блоков.

Каждый блок направлен на решение различных задач и состоит из особых методов и приемов.

Психокоррекционный комплекс включает в себя четыре основных блока:

1. Диагностический. Цель: диагностика особенностей развития личности, выявление факторов риска, формирование общей программы психологической коррекции.
2. Установочный. Цель: побуждение желания взаимодействовать, снятие тревожности, повышение уверенности клиента в себе, формирование желания сотрудничать с психологом и что-либо изменить в своей жизни.
3. Коррекционный. Цель: гармонизация и оптимизация развития клиента, переход от отрицательной фазы развития к положительной, овладение способами взаимодействия с миром и самим собой, определенными способами деятельности.
4. Блок оценки эффективности коррекционных воздействий. Цель: измерение психологического содержания и динамики реакций, способствование появлению позитивных поведенческих реакций и переживаний, стабилизация позитивной самооценки.

Психокоррекция на практике применяется в двух формах: ***индивидуальной и групповой.***

Индивидуально-психологическая коррекция - это обоснованное воздействие психолога на дискретные характеристики внутреннего мира человека (Г.С. Абрамова). Принятие решения о проведении индивидуальной психологической коррекции, путях ее осуществления определяется представлением психолога о содержании своей коррекционной работы.

В случае индивидуальной психокоррекционной работы психолог работает с клиентом один на один при отсутствии посторонних лиц. Во втором случае он работает с группой клиентов, которые в психокоррекционном процессе взаимодействуют не только с психологом, но и друг с другом.

Достоинством индивидуальной психокоррекции является то, что она обеспечивает конфиденциальность, тайну и по своему результату бывает более глубокой, чем групповая. Все внимание психолога направлено только на одного человека. Индивидуальная психокоррекция удобна тем, что лучше раскрывает особенности клиента, снимает у него психологические барьеры, которые неизбежно возникают и с трудом преодолеваются в том случае, когда человеку приходится откровенно высказываться в присутствии других людей.

Но этот вид психокоррекции малоэффективен при решении проблем межличностного характера, для которых необходима работа в группе.

Необходимыми условиями индивидуальной психологической коррекции являются следующие:

1. добровольное согласие на получение такой помощи;
2. доверие клиента к психологу;
3. активность клиента и его творческо-исследовательское отношение к собственным проблемам;
4. право клиента принимать или не принимать оказываемую помощь;
5. право клиента самому решать вопросы в своей жизни.

Существуют правила и установки, позволяющие психологу структурировать процесс индивидуальной психокоррекции и делать его более эффективным:

1. Не бывает двух одинаковых клиентов и ситуаций психокорреции. Человеческие проблемы только на первый взгляд могут показаться схожими, однако они возникают, развиваются, существуют в контексте уникальных человеческих жизней, поэтому проблемы в действительности являются уникальными и соответственно каждое коррекционное воздействие уникально и неповторимо.
2. В процессе коррекции психолог и клиент постоянно изменяются сообразно их отношениям (в психологической коррекции не может быть статичных ситуаций).
3. Самым лучшим экспертом собственных проблем является клиент, поэтому следует помочь ему принять на себя ответственность за их решение. Видение собственных проблем клиентом не менее, а, может быть, более важно, нежели представление о них психолога.
4. В процессе коррекции чувство безопасности клиента важнее, чем требования психолога. Таким образом, в коррекции неуместно добиваться цели любой ценой, не обращая внимания на эмоциональное состояние клиента
5. Стремясь помочь клиенту, психолог обязан «подключить» все свои профессиональные и личностные возможности, однако в каждом конкретном случае он не должен забывать, что он всего лишь человек и поэтому не способен полностью отвечать за другого человека, за его жизнь и трудности.
6. Не следует ожидать непосредственного эффекта от каждой отдельно взятой коррекционной встречи. Решение проблем, а также успех коррекции не похожи на равномерно поднимающуюся вверх прямую - это процесс, в котором заметные улучшения сменяются ухудшениями, потому что самоизменение требует многих усилий и риска, которые не всегда и не сразу завершаются успехом.
7. Компетентный психолог знает уровень своей профессиональной квалификации и собственные недостатки, он ответствен за соблюдение правил этики и работы на благо клиентов.
8. Для обозначения и концептуализации каждой проблемы могут быть использованы различные теоретические подходы, но нет и не может быть единственного наилучшего теоретического подхода.
9. Некоторые проблемы в принципе неразрешимы (например, проблема экзистенциальной вины, принятие утраты). В таких случаях психолог должен постараться помочь клиенту принять неизбежность ситуации и смириться с ней.
10. Эффективная коррекция - это процесс, который выполняется вместе с клиентом, но не вместо клиента.

Психокоррекционная группа - это искусственно созданная малая группа, объединенная целями межличностного исследования, личностного научения, самораскрытия. Это взаимодействие «здесь и теперь», при котором участники изучают происходящие с ними процессы межличностного взаимодействия в данный момент и в данном месте.

Специфика групповой психокоррекции заключается в целенаправленном использовании групповой динамики, т.е. всей совокупности взаимоотношений и взаимодействий, возникающих между участниками группы, включая и психолога, в коррекционных целях. Групповая психокоррекция не является самостоятельным направлением психокоррекции, а представляет лишь специфическую форму, при использовании которой основным инструментом воздействия выступает группа клиентов, в отличие от индивидуальной психокоррекции, где таким инструментом является только сам психолог.

Среди коррекционных групп выделяют группы для решения проблем, для обучения межличностным взаимоотношениям, роста (самосовершенствования).

Психокоррекционные группы могут быть центрированы преимущественно на руководителе (группы тренинга умений) или на ее членах (группы встреч). Состав группы определяется ее типом (группа встреч, группа умений и т.д.), а также формой и содержанием предполагаемой психокоррекционной работы.

В самом общем виде цели групповой психокоррекции определяются как раскрытие, анализ, осознание и проработка проблем клиента, его внутриличностных и межличностных конфликтов и коррекция неадекватных отношений, установок, эмоциональных и поведенческих стереотипов на основе анализа и использования межличностного взаимодействия. Таким образом, задачи групповой психокоррекции фокусируются на трех составляющих самосознания:

1. Самопонимание (когнитивный аспект).
2. Отношение к себе (эмоциональный аспект).
3. Саморегуляция (поведенческий аспект).

Один из важнейших механизмов коррекционного воздействия в групповой психокоррекции - возникновение и переживание клиентом в группе тех эмоциональных ситуаций, которые были у него в реальной жизни в прошлом и являлись субъективно неразрешимыми и неотреаги-рованными, - предполагает проработку прошлого негативного опыта, проявляющегося в актуальной эмоциональной ситуации в группе, без которой невозможно добиться позитивных, достаточно глубинных личностных изменений. Адекватное самопонимание также не может быть достигнуто вне общего контекста формирования развития личности клиента.

В настоящее время сложились традиционные групповые формы коррекционной работы. Среди них *тренинговые группы, гештальт группы, группы умений и др.*

**2.Психологическая диагностика как основа коррекционно-развивающей помощи**

В ходе психологической диагностики выявляются причины испытываемых школьниками трудностей.

Описание проблем и трудностей учащихся, выявленных на этапе педагогической диагностики, завершается выдвижением гипотезы о причинах школьных трудностей учащихся. С целью более глубокого и точного определения причин школьных трудностей проводится психологическая диагностика, позволяющая сочетать впечатления и мнения педагогов с заключениями, полученными в результате применения объективных методик. Формулирование психологического диагноза осуществляется на основе данных педагогической и психологической диагностики, итоговым документом которой является индивидуальная психолого-педагогическая карта учащегося.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ КАРТА УЧАЩЕГОСЯ Ф.И.О. \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Дата рождения. Дом. адрес\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Семья из\_\_\_\_человек. Родители (Ф.И.О., дата рождения, место работы): мать\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ отец \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Состояние здоровья \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Краткая характеристика интеллектуального развития: особенности памяти \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ особенности внимания \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ особенности мышления \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ речевое развитие \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Краткая характеристика особенностей характера: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Особенности поведения: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Особенности общения с взрослыми и сверстниками: \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Индивидуальная карта развития ребенка является отправным пунктом в организации коррекционно-развивающей работы, поэтому при ее оформлении необходимо опираться исключительно на данные психолого-педагогической диагностики, избегая заполнения без опоры на фактические данные (что иногда встречается в педагогической практике).

К наиболее часто используемым диагностическим методам относятся наблюдение, обучающий эксперимент, анализ продуктов деятельности, архивный метод, беседа, тестирование.

Наблюдение является целенаправленным и определенным образом фиксируемым восприятием исследуемого объекта. Несомненным достоинством наблюдения является возможность оценить ребенка в естественных, обычных для него условиях. Активное вмешательство в деятельность испытуемого с целью создания оптимальных условий, в которых выявляется исследуемый феномен, подразумевает обучающий эксперимент.

Анализ продуктов деятельности – рисунков, тетрадей, альбомов – является в педагогической практике чрезвычайно важным методом сбора информации о ребенке. Очень важно умело интерпретировать результаты анализа, особенно это касается творческих работ ребенка.

Метод беседы основан на получении информации в процессе двустороннего или многостороннего обсуждения с ребенком интересующих исследователя вопросов.

Тестирование относится к методам диагностики, для которых характерно измерение некоторой психологической переменной. В отличие от других методов диагностической работы с ребенком тестирование преимущественно используют психологи, а не педагоги.

**3.Психолого-педагогическая диагностика эффективности коррекционно-развивающей работы в начальной школе**

Психолого-педагогическая готовность ребенка со школьными трудностями к обучению в среднем звене школы является сложным образованием, предполагающем достаточный уровень развития мотивационной, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер. Компоненты психолого-педагогической готовности – личностную, учебную, эмоциональную и социальную готовность к обучению в среднем звене. Сформированность всех компонентов чрезвычайно важна как для успешности учебной деятельности в средних классах, так и для быстрой адаптации к новым условиям, безболезненного вхождения в новую систему отношений.

В соответствии с компонентами мы выделили следующие критерии психолого-педагогической готовности проблемного ребенка к переходу в среднее звено школы:

1. Личностная готовность.

2. Учебная готовность.

3. Эмоциональная готовность.

4. Социальная готовность.

**Личностная готовность** подразумевает определенный уровень отношения ребенка к школе в целом, учебной деятельности в школе и дома, отношение к себе как ученику, другу и вообще человеку.

В процессе обучения в начальной школе изменяется отношение к учебной деятельности. У первоклассника сначала формируется интерес к самому процессу деятельности, затем развивается интерес к результату труда и только потом появляется заинтересованность содержанием учебной деятельности, возникает потребность приобретать знания. Психологи отмечают, что формирование интереса к содержанию учебной деятельности, приобретению знаний связано с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений (И.В. Дубровина, Л.Ф. Тихомирова и др.). У детей, испытывающих трудности в процессе обучения с самых начальных этапов школьной жизни, затруднено, а подчас находится на критическом уровне формирование интереса к учебе. Педагогам известно, что стимулирует чувство удовлетворения от своих достижений вполне определенный успех ребенка, который признается к тому же значимыми взрослыми – учителем или родителями. Ребенок категории риска в школе находится в положении хронической неуспешности, которая зачастую без злого умысла подчеркивается учителями и родителями. Это приводит к формированию негативного отношения к учебной деятельности, сложной, требующей приложения дополнительных усилий по сравнению со сверстниками, и помимо этого приносящей ребенку одни огорчения.

Отсутствие учебных интересов, сознательного отношения к учению в среднем звене приводит к усугублению школьных трудностей проблемных учащихся. Исходя из этого сформированность учебных интересов, положительного отношения к учению и школе в целом мы рассматриваем важным показателем личностной готовности ребенка к переходу в среднее звено.

Вторым показателем личностной готовности является самооценка и уровень притязаний младшего школьника. Самооценка является личностным параметром умственной деятельности, выполняющим регулятивную функцию. Эффективность учебной деятельности школьника зависит не только от системы хорошо усвоенных знаний и владения приемами умственной деятельности, но и от уровня самооценки. Психологи отмечают тесную связь между успехами, достигнутыми в овладении учебной деятельностью, и развитием личности (А.И. Липкина, Е.И. Рогов).

Самооценка в младшем школьном возрасте формируется в первую очередь под влиянием оценок учителя. Детям важно, чтобы положительная оценка была общепризнанна. По мере взросления на самооценку школьника оказывают влияние неучебные характеристики, качества, проявляющиеся в процессе взаимодействия с одноклассниками. Однако положительное оценивание взрослыми результатов учебного труда в начальных классах по-прежнему остается ведущим фактором формирования самооценки ребенка. Самооценка и связанный с ней уровень притязаний как личностные параметры умственной деятельности позволяют судить о том, как проходит процесс развития личности младшего школьника под влиянием учебной деятельности.

У проблемных учащихся начальной школы формирование самооценки и уровня притязаний протекает с большими сложностями. Для них характерны крайние варианты самооценивания – либо неадекватно заниженная самооценка, когда ребенок убежден в своей абсолютной неспособности к учебе, либо чрезвычайно завышенная самооценка, носящая компенсаторный характер. Непосредственно связанный с самооценкой наиболее адекватный мотив учения – мотив достижения успеха – у проблемных детей также не формируется.

Адекватная самооценка своих способностей и возможностей, разумный уровень притязаний позволят проблемному учащемуся успешно адаптироваться к новым условиям среднего звена школы, поэтому коррекционно-развивающая работа в данном направлении должна вестись на протяжении всего обучения в начальном звене школы.

**Учебная готовность** подразумевает успешное освоение программного материала начальной школы, сформированность произвольности, рефлексии, мышления в понятиях, у ребенка должны быть сформированы основные компоненты учебной деятельности. Исходя из этого, показателями учебной готовности выступают, во-первых, успешность усвоения программой, во-вторых, достаточный уровень сформированности необходимых компонентов учебной деятельности и, в-третьих, способность к саморегуляции в учебной деятельности.

Успешность освоения программным материалом является тем показателем, который наиболее наглядно демонстрирует результативность учебной и коррекционной работы. Однако не всегда данный показатель является определяющим. Для многих детей категории риска, а особенно для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, успехи в овладении программой сопряжены с большим напряжением моральных и физических сил и зачастую приводят к нежелательным последствиям в виде снижения психологического, а иногда психического и физического здоровья. Кроме того, выставление таким учащимся сердобольными учителями положительных (т.е. удовлетворительных) отметок не всегда является демонстрацией истинного усвоения ребенком образовательного стандарта.

Учебная готовность проявляется и в степени интеллектуального развития младшего школьника. В свое время Л.С. Выготский обращал внимание на интенсивность развития интеллекта в младшем школьном возрасте. Развитие мышления приводит к качественной перестройке восприятия и памяти, они превращаются в регулируемые, произвольные процессы. Д.Б. Эльконин отмечал, что память у младших школьников становится мыслящей, а восприятие – думающим. Коррекционно-развивающая работа с младшими школьниками обязательным, если не ведущим элементом должна включать развитие познавательных процессов ребенка, формирование умений самостоятельно рассуждать, делать выводы, сопоставлять, сравнивать, анализировать, находить частное и общее, устанавливать простые закономерности. Под влиянием обучения и специально организованной развивающей работы память должна развиваться как в направлении усиления удельного веса смыслового запоминания, так и в направлении сознательного управления своей памятью. Развитие внимания должно проводиться в сторону усиления произвольности, при этом необходимо отдавать отчет, что в начальных классах возможности волевого регулирования внимания ограничены, особенно у учащихся категории риска.

 Трудности в формировании, развитии и совершенствовании познавательных процессов проблемных учащихся начальных классов делает данное направление коррекционно-развивающей работы наиболее актуальным, а полученные результаты – наиболее значимыми показателями эффективности всей коррекции в целом.

Еще одним показателем учебной готовности проблемных учащихся выступает саморегуляция, причем способность к саморегуляции, как и произвольность, у учащихся со школьными трудностями является наиболее слабым звеном и проходит лишь начальный этап формирования, распространяясь лишь на ситуации, связанные с выполнением учебной деятельности.

Показателями **эмоциональной готовности** учащихся начальных классов к средней школе выступает, на наш взгляд, нормальный уровень тревожности и эмпатийности учащихся. Наша позиция основывается на концептуальных взглядах Л.С. Выготского на роль эмоционально-чувственной сферы детей в их познавательной деятельности и личностном развитии.

По мнению Л.С. Выготского, существует весьма определенная связь между развитием познавательной деятельности ребенка и развитием его эмоциональной сферы. Несформированность или нарушение эмоциональной сферы вызывает у ребенка затруднения в решении интеллектуальных заданий, что, в свою очередь, оказывает отрицательное влияние на развитие личности. И.В. Дубровина считает, что готовность или неготовность учащихся к следующему возрастному и образовательному этапу проявляется не только в степени успешности их учения, но и в тех переживаниях, которые отражают то, как именно эта успешность оценивается самими школьниками.

Отмечая особенности эмоционально-чувственной сферы детей с нарушенным развитием, Л.С. Выготский выделял следующие ее характеристики: недостаточная дифференцированность эмоциональных реакций, неадекватность и непропорциональность реакций на воздействия окружающей среды. Данные характеристики непосредственно связаны с тревожностью и способностью к эмпатии проблемных учащихся начальных классов, которые могут рассматриваться в качестве показателей эмоциональной готовности.

Четвертым критерием психолого-педагогической готовности проблемных учащихся начальных классов к переходу в среднее звено школы является **социальная готовность**. Социальную готовность мы связываем с внутренней позицией детей, т.е. отношением ребенка к объективным обстоятельствам его жизни и деятельности. Каждый переходный период характеризуется существенным изменением в содержании этой внутренней позиции тех аспектов жизнедеятельности школьника, которые вызывают наиболее сильные эмоциональные переживания. При переходе в средние классы наибольшие изменения во внутренней позиции связаны с взаимоотношениями с другими людьми, прежде всего со сверстниками.

В этом возрасте появляются притязания детей на определенное положение в системе деловых и личностных взаимоотношений класса, формируется достаточно устойчивый статус ученика в этой системе. На эмоциональное состояние ребенка все в большей степени начинает влиять то, как складываются его отношения с товарищами, а не только успехи в учебе и отношения с учителями.

Проблемные учащиеся находятся в невыигрышном положении и по данной позиции. В младшем школьном возрасте традиционно отношения между школьниками регламентируются нормами взрослой морали, т.е. успешностью в учебе. Слабоуспевающие, проблемные школьники одноклассниками воспринимаются через призму неодобрительного отношения к ним учителя, им гораздо сложнее завоевать расположение сверстников, даже демонстрируя качества настоящего товарища. Поэтому показателями социальной готовности мы рассматриваем статус ученика в классном коллективе и сформированность характерологических особенностей детей, способствующих оптимальному взаимодействию со сверстниками и взрослыми.

**Диагностическая программа по определению психолого-педагогической готовности проблемных учащихся начальных классов к переходу в среднее звено школы**

Изучение ЛИЧНОСТНОЙ ГОТОВНОСТИ проблемных учащихся младшего школьного возраста проводится с помощью комплексной методики, включающей следующие методы и приемы:

1. Отношение к учению и школе в целом исследуется с использованием специального опросника.

Отношение детей к школе

1. Что ты считаешь самым важным в школе?

2. Какой день недели ты больше всего любишь?

3. Что в школе для тебя самое интересное?

 4. Чем бы ты хотел заниматься в свободное время?

5. Если бы ты мог выбирать, то в каком классе хочешь сейчас учиться – в 1-м или в 4-м?

6. Какие твои самые любимые занятия?

7. Что в школе для тебя самое интересное?

8. Что в школе для тебя самое неприятное?

9. Как ты учишься?

10.А каким по успеваемости учеником ты бы хотел быть?

11.С кем бы ты хотел сидеть вместе в 4-м классе?

12..Какое общественное поручение тебе хотелось бы иметь в 4-м классе? 13.Как оцениваешь свое здоровье?

2. Определение направленности ребенка на знания или на отметку. Методика «Направленность на отметку» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова) Цель: определение направленности на знания или на отметку. Инструкция: Ответьте на вопросы, поставив в соответствующей ячейке значки «+» («да») или «-» («нет»).

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Вопросы | Да | Нет |
|  | Помнишь ли ты, когда получил первую в жизни двойку? |  |  |
|  | Беспокоит ли тебя, что твои отметки несколько хуже, чем у других учеников класса? |  |  |
|  | Бывает ли, что перед контрольной работой сердце у тебя начинает учащенно биться? |  |  |
|  | Краснеешь ли ты при объявлении тебе плохой отметки? |  |  |
|  | Если в конце недели ты получишь плохую отметку, у тебя в выходной день плохое настроение? |  |  |
|  | Если тебя долго не вызывают, это тебя беспокоит? |  |  |
|  | Волнует ли тебя реакция сверстников на полученную тобой отметку? |  |  |
|  | После получения хорошей отметки готовишься ли ты к следующему уроку как следует, хотя знаешь, что все равно скоро не спросят? |  |  |
|  | Тревожит ли тебя ожидание опроса? |  |  |
|  | Было бы тебе интересно учиться, если бы отметок вообще не было? |  |  |
|  | Захочешь ли ты, чтобы тебя спросили, если будешь знать, что отметку за ответ не поставят? |  |  |
|  | После получения отметки на уроке ты продолжаешь активно работать? |  |  |

Обработка результатов. Начисляется по 1 баллу за ответ «да» на вопросы по позициям 1-9 и за ответы «нет» – по позициям 10-12. Подсчитывается общая сумма баллов. Интерпретация. Чем больше набрана сумма баллов, тем в большей степени у ребенка выражена направленность на отметку. Сопоставление баллов по этой методике и методике «Направленность на приобретение знаний» показывает преобладание той или иной тенденции у данного ученика – на знания или на отметку.

Методика «Направленность на приобретение знаний» (Е.П. Ильин, Н.А.Курдюкова).

Изучение самооценки и уровня притязаний младшего школьника проводится по методике А.И. Липкиной «Три оценки».

Изучение УЧЕБНОЙ ГОТОВНОСТИ учащихся проводится с помощью следующих методов и приемов: 1. Успешность освоения программным материалом определяется по результатам итоговой аттестации ученика. 2. Сформированность компонентов учебной деятельности определяется с помощью комплексной методики, предложенной Л.Ф. Тихомировой и А.В. Басовым.

Исследование ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ учащихся проводится с помощью следующих методов и приемов: 1. Определение школьной тревожности ребенка.

Тест школьной тревожности (Ф. Филлипс).

Исследование СОЦИАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ учащихся проводится с помощью следующего комплекса методов и приемов: 1. Социальный статус школьника в детском коллективе выявляется с помощью социометрии. 2. Сформированность характерологических особенностей детей, способствующих оптимальному взаимодействию со сверстниками и взрослыми, выявляется с использованием графических приемов, разработанных Т.Ю. Андрущенко.

**4.Диагностика эффективности коррекционно-развивающей работы с младшими подростками**

Эффективность коррекционно-развивающей деятельности подразумевает наличие позитивных сдвигов в поведении и личностном развитии детей. Отсюда следует, что эффективность коррекционно-развивающей работы с младшими подростками группы риска должна определяться наличием или отсутствием позитивных сдвигов в корригируемых особенностях личности детей.

Поскольку младшие подростки группы риска представляют собой неоднородную группу школьников, поэтому эффективной будет лишь та работа, которая проводится с учетом испытываемых конкретным ребенком трудностей, а также причин, их порождающих. Из этого следует, что пути и способы коррекционно-развивающей работы с каждым учеником должны отличаться.

Подчеркивая необходимость дифференцированного подхода к учащимся со школьными трудностями, выбору направления коррекционно-развивающей работы, многие ученые и практики высказывают мнение, что приоритетным направлением является коррекция мотивационной сферы учащихся.

Особенно важна коррекция мотивации учебной деятельности учащихся группы риска. Исследователи, работающие с детьми данной категории, отмечают, что этих школьников отличает своеобразие личностных параметров умственной деятельности. Личностные отклонения, по мнению ученых, являются вторичными, т. е. образуются как следствие той общей неблагоприятной ситуации, в которой оказывается ребенок, имеющий низкую успеваемость. Причем, они считают, что коррекционную работу с учащимися, имеющими трудности в обучении, необходимо начинать именно с отношений, так как эти личностные параметры умственной деятельности поддаются коррекции в первую очередь – прежде, чем интеллектуальные.

Необходимость и возможность коррекции деформированной системы отношений ребенка в своё время отмечал Л. С. Выготский. Он подчеркивал, что возникшее в процессе развития ребенка как вторичное образование, принципиально говоря, может быть профилактически предупреждено или лечебно-педагогически устранено.

Кроме того, в исследованиях по данной проблеме отмечается, что в работе с такими учащимися необходимы не только коррекция дефектных мотивационных установок, но и изменение внутреннего отношения ребенка, как к наличному уровню своих возможностей, так и к перспективе их развития.

 Особенно остро проблема коррекции мотивационной сферы учащихся группы риска стоит в подростковом возрасте, так как при переходе в среднее звено школы на существующие у учащихся школьные трудности наслаиваются проблемы возраста.

На «отход от школы», «мотивационный вакуум», наблюдаемый на рубеже начальной и средней школы и в 6-7 классах, обращают внимание учителя и психологи; это явление широко описано в психологической литературе.

Кризисное состояние учащихся группы риска в отношении к учению также наступает при переходе из начального звена обучения в среднее, причем в средней школе положение с годами усугубляется.

В своей работе с учащимися классов КРО младшего подросткового возраста, имеющими задержку психического развития различного этиопатогенеза, мы рассматривали отношение к учению в качестве обобщенного критерия эффективности коррекционно-развивающей работы, проводимой психологом в сотрудничестве с другими специалистами. Нам представляется, что отношение к учению вообще может выступать в качестве критерия эффективности коррекционной работы психолога с любыми категориями проблемных учащихся массовой школы, поскольку данный феномен в нашем понимании наиболее полно демонстрирует школьный, личностный и эмоциональный статус учащегося.

По определению И.Ю.Кулагиной, отношение к учению – это сложное мотивационное образование, структура которого обусловлена системой учебных мотивов школьника, а уровень определяется эмоциональным выражением доминирующих в этой системе мотивов. В данном определении предмет исследования понимается в соответствии с положениями Л.Н.Леонтьева о мотивах деятельности, их иерархической организации и эмоциональном выражении.

Исходя из этого, критериями сформированности положительного отношения к учению мы рассматриваем:

1.Сформированность познавательных интересов.

2. Оптимальность самооценки своих способностей и возможностей.

3. Переживание эмоционального благополучия в школе.

Далее, при описании критериев положительного отношения к учению применительно к проблемным учащимся младшего подросткового возраста, будут рассмотрены уровни и показатели сформированности каждого критерия в отдельности.

**Критерии, показатели и уровни сформированности отношения к учению**

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ИНТЕРЕСЫ. Под познавательным интересом понимается относительно устойчивое стремление личности проникать в сущность явлений и овладевать способами добывания новых знаний.

У учащихся группы риска своеобразно развивается мотивация учения; учебные мотивы, отношение к учению складываются по-разному в зависимости от условий обучения и воспитания. В массовой школе при осложненном протекании учебной деятельности и низкой её продуктивности, у школьников замедлено формирование учебно-познавательных мотивов, для таких детей характерно отсутствие учебных интересов.

В подростковом возрасте появляются новые проблемы, связанные с возрастом. Подростки, особенно младшие, замечает А.К. Маркова, хотя и тяготеют к самостоятельности, пока не умеют сами организовывать свою умственную деятельность, не владеют в достаточной мере приемами осмысления материала, его запоминания, концентрации внимания. Предметная сторона учебной деятельности отступает на второй план, и ведущей стороной учения младших подростков, как отмечает Е.В. Новикова, становится мотивационно-потребностная, в ходе которой школьник овладевает миром социальных отношений.

Четыре уровня сформированности познавательных интересов учащихся группы риска младшего подросткового возраста:

1. Оптимальный уровень.

2. Допустимый уровень.

3. Тревожный уровень.

4. Критический уровень.

Уровни сформированности познавательных интересов определяются по следующим показателям: 1) преобладающая у ученика группа мотивов; 2) особенности учебной деятельности учащегося.

Выделены четыре группы мотивов. Мотивы первой группы – собственно познавательные, или внутренние. Учащиеся характеризуют их так: «Учусь потому, что мне интересно узнавать что-то новое; испытывать радость, когда, получаются трудные задачи; эти знания помогают мне разобраться в окружающем мире и в себе; эти знания нужны мне в жизни». Мотивы второй группы – внешние и принятые: «Учусь, потому что знания нужны будут при поступлении на работу, при овладении профессией; без этих знаний я не смогу стать культурным человеком». Мотивы третьей группы – внешние и навязанные: «Учусь, потому что заставляют родители; потому что все друзья учатся; потому что работать еще не берут и никуда не денешься». Мотивы четвертой группы – внешние и не принятые: «Хожу в школу не учиться, а поиграть с друзьями; запросто могу прогулять уроки; никому эти занятия не нужны, без них можно прожить».

**Оптимальный уровень** сформированности познавательных интересов подразумевает, что у школьника преобладают мотивы первой группы. Для школьника характерно предвидение социальных последствий своей учебной деятельности, умение преодолевать препятствия для достижения цели.

 Проявляет самостоятельность; в учебной деятельности наблюдается поиск нестандартных способов решения учебной задачи, выход в самообразовательную деятельность. Проявляет познавательную активность на всех или большинстве уроках.

**Допустимый уровень** сформированности познавательных интересов подразумевает, что у школьника преобладают мотивы второй группы.

Учебная деятельность включает не только воспроизведение по образцам учителя задач, способов действий, но и возникновение самостоятельно поставленных целей, а также выполнение действий по собственной инициативе. Проявляет активность на тех уроках, которые его больше привлекают.

**Тревожный уровень** сформированности познавательных интересов характеризуется преобладанием у школьника мотивов третьей группы, ведущим мотивом, имеющим отрицательное эмоциональное выражение, является мотив избегания наказания. Учебная деятельность характеризуется выполнением отдельных учебных действий по образцу и инструкции, а также простых видов самоконтроля и самооценки. Активность на уроках проявляется эпизодически.

**Критический уровень** подразумевает бедность и узость мотивов; у школьника преобладают мотивы четвертой группы. Не сформированы умения ставить цели, преодолевать трудности; учебная деятельность не сформирована; отсутствует умение выполнять действие по развернутой инструкции взрослого; отсутствует ориентация на поиск разных способов действия. На уроках пассивен.

Следующим критерием положительного отношения к учению является САМООЦЕНКА СВОИХ СПОСОБНОСТЕЙ И ВОЗМОЖНОСТЕЙ.

В психологии под самооценкой понимается оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Вписываясь в систему ценностных ориентаций личности, самооценка относится к ядру личности и является важным регулятором ее поведения. От самооценки зависит взаимоотношения человека с другими людьми, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам, тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности.

По мнению психологов, важное новообразование подросткового возраста – качественно новый уровень самосознания. Самооценка становится важным фактором, влияющим на учебную деятельность подростка. Анализируя особенности этого возраста, Д.Б. Эльконин подчеркивает, что именно в начале подросткового возраста дети сензитивны к переходу в учебной деятельности на новый, более высокий уровень, когда для подростка раскрывается смысл учебной деятельности как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию. Это, видимо, и есть возрастная особенность данного периода.

Анализ описания самочувствия, рефлексии и поведения подростков педагогами, психологами, врачами, писателями (Аксаков С.Т., Достоевский Ф.М., Кон И.С., Леви В.Я., Прихожан А.М., Буянов М.И., Сэлинджер Д.Д., Толстой Л.Н. и др.) подводит к выводу о дефиците у них позитивного отношения к себе.

Для педагогов и психологов всё более очевидным становится тот факт, что самооценка ребенка, его отношение к себе и восприятие себя во многом определяет его поведение и успеваемость. Данные исследований говорят о том, что неудовлетворительная успеваемость, не заинтересованность в учебе, низкая мотивация, плохое поведение во многом обусловлены отрицательным отношением к себе и заниженной самооценкой.

Особенно актуальна эта проблема применительно к учащимся группы риска, так как в большинстве случаев формирование самооценки данных школьников протекало на фоне и под влиянием неудач в учебе, а зачастую и негативного отношения к ним более успешных сверстников, учителей и родителей.

Показателями сформированности оптимальной самооценки служат такие её характеристики: 1) адекватность; 2)высота самооценки; 3) устойчивость самооценки.

Адекватность самооценки непосредственно зависит от развитости оценочных способностей: чем более сформирована у человека самооценочная способность, тем более правильной, т.е. соответствующей действительности, должна стать самооценка.

Адекватность самооценка школьника связана с ее высотой, т.е. степенью удовлетворенности тем требованиям, которые предъявляет себе личность.

Однако адекватная самооценка подростка не всегда бывает высокой. Сегодня наибольшие опасения у психологов вызывают не те дети, у которых самооценка неадекватно высокая, а те, у которых она средняя, пусть даже адекватная возможностям. На подобной самооценке основываются и средние притязания. Притязания в психологии рассматриваются как устойчивая потребность в определенной положительной оценке, как уровень трудности тех задач, на осуществление которых претендует ребенок. Подростки со средними притязаниями ничего не хотят, ни к чему не стремятся, ни на что не реагируют. Поэтому у них оказываются, по существу, ограниченными пути к саморазвитию и самореализации.

Устойчивость самооценки является положительным признаком в случае, если характеризует сформированную высокую самооценку, так как устойчивая самооценка имеет тенденцию к самоподкреплению. Это относится как к высокой, так и к низкой самооценке, следовательно, устойчивость низкой самооценки является неблагоприятным показателем. Кроме того, неустойчивость, колебания самооценки, особенно в присутствии значимых лиц, может рассматриваться в качестве проявления эмоционального неблагополучия, поэтому также является неблагоприятным показателем.

**Оптимальный уровень** самооценки подразумевает, что у школьника сформирована устойчивая адекватно высокая самооценка. Учащиеся, обладающие такой самооценкой, отличаются уверенностью в себе, выраженной направленностью на достижение успехов в учебной деятельности. Такие подростки довольны собой, потому что оценки, получаемые от учителей и воспитателей, и их собственные самооценки чаще всего достаточно высоки в различных сферах общения и деятельности. Этих учащихся обычно характеризует достаточно высокий уровень притязаний, а также умеренное расхождение между притязаниями и самооценкой. Именно в этих случаях, по мнению психологов, притязания выполняют свою основную функцию – стимулируют личностное развитие.

**Допустимый уровень** самооценки подразумевает, что самооценка подростка устойчивая, высокая, но не в достаточной мере адекватная, т.е. завышенная. Для подросткового возраста вообще характерно завышение своих возможностей, поэтому неадекватно высокая самооценка подростка психологами не рассматривается как негативное явление.

Безусловно, завышенная самооценка имеет и отрицательное влияние на личностное развитие и учебную деятельность: школьники могут не реагировать на замечания окружающих, в результате чего ошибки могут закрепляться, а недостатки поведения могут превратиться в привычки. Но вместе с тем, данные психологических исследований показывают, что школьники с завышенной самооценкой и умеренным расхождением между самооценкой и притязаниями отличаются высоким уровнем целеполагания: они ставят перед собой достаточно трудные цели, основывающиеся на представлении о больших собственных возможностях, способностях, и прилагают значительные усилия на достижение этих целей. Психологи отмечают, что у всех школьников с таким вариантом самооценки довольно ровные и при этом высокие показатели социально-психологической адаптированности, поэтому такой вариант отношения к себе считается продуктивным.

**Тревожный уровень** самооценки предполагает наличие у подростка устойчивой средней и низкой самооценки, адекватной способностям. Как мы уже отмечали, такая самооценка, пусть даже адекватная способностям и возможностям, является неблагоприятной для личностного развития, негативно влияет на отношение к учению. Учащегося удовлетворяет его «средний» уровень, он не ждёт от себя никаких изменений, зачастую даже не хочет их.

**Критический уровень** включает несколько вариантов формирования самооценки подростков, но все они являются деструктивными с точки зрения личностного развития и отношения к учебной деятельности.

Устойчивая неадекватно низкая самооценка является проявлением неблагоприятного отношения к себе, свидетельствует о неблагополучии в личностном развитии. У учащихся формируется чувство неполноценности, которое может впоследствии преследовать человека всю жизнь. В случаях сочетания низкой самооценки с низкими притязаниями у подростков формируется позиция «маленького человека», эти школьники как бы смирились со своей малоценностью. Такие позиции отрицательно сказываются на отношении к учению: такие подростки пассивны, неуверенны, тревожны.

Другим критическим вариантом формирования самооценки является ее крайне высокое значение. Такая глобальная удовлетворенность собой по большей части носит ярко выраженный защитный характер. Психологи отмечают, что это именно те случаи, когда школьник закрыт, нечувствителен ни к своим ошибкам, ни к замечаниям и оценкам окружающих. Кроме того, подобная самооценка может выражать самые различные явления – инфантилизм, самодостаточность; может выступать как реактивное образование на какое-то сильное внешнее неблагополучие либо остро переживаемый внутренний конфликт. В любом случае такая самооценка непродуктивна для личностного развития и учебной деятельности.

 Критический уровень включает неустойчивую, постоянно колеблющуюся самооценку, так как она присуща тревожным подросткам, испытывающим эмоциональный дискомфорт и неуверенным в своих силах и способностях, что неблагоприятно влияет на успешность в учебной деятельности и отношение к ней.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В ШКОЛЕ является критерием отношения к школе и, в целом, к учению. Термином эмоциональное благополучие определяется удовлетворенность личности деятельностью, взаимоотношениями, руководством, защищенность личности в данном коллективе, ее внутреннее спокойствие.

В подростковом возрасте на первый план выступает общение со сверстниками, поэтому эмоциональное благополучие школьников во многом определяется удовлетворенностью от взаимоотношений в детских коллективах.

Эмоциональное благополучие может выражаться в удовлетворении потребности в устойчивой положительной самооценке (Божович Л. И., Прихожан А.М.), потребности в психологическом комфорте (Липкина Л.И.). У Бернса Р. это обозначено как позитивная «Я-концепция», которая определяется тремя факторами: твердой убежденностью в одобрении со стороны других людей, уверенностью в способности к тому или иному виду деятельности и чувством собственной значимости. Автор приравнивает позитивную «Я-концепцию» к позитивному отношению к себе, к самоуважению, принятию себя, ощущению собственной ценности.

Таким образом, эмоциональное благополучие личности напрямую связано с самооценкой: лишь при высокой самооценке, позитивном отношении к себе человек способен переживать эмоциональное благополучие.

**Диагностическая программа по определению отношения к учению младших подростков, испытывающих школьные трудности**

Изучение ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ учащихся младшего подросткового возраста проводится с помощью комплексной методики, включающей наблюдение за реальной учебной деятельностью учеников и следующие методы и приемы:

1. Метод экспертных оценок. В качестве экспертов выступают учителя, работающие с данными детьми. В качестве инструкции для экспертов разработана ранговая шкала определения уровня познавательных интересов школьников.

Р А Н Г О В А Я Ш К А Л А (инструкция для эксперта) ОПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ШКОЛЬНИКА

Познавательный интерес школьника – устойчивое стремление проникать в сущность явлений и овладевать способами добывания новых знаний. Познавательный интерес обнаруживается в эмоциональном тоне, который приобретает познавательный процесс, во внимании к предмету познания, в интеллектуальной активности. Для определения уровня познавательного интереса школьника необходимо оценить: 1/. проявления, характеризующие его познавательную деятельность, 2/. эмоциональные проявления познавательного интереса, 3/. волевые процессы учащегося.

1 уровень – критический. Ученик на уроках пассивен, не участвует в работе класса, обсуждениях, никогда не дополняет ответы товарищей. Часто отвлекается, не сосредоточен. Учебная деятельность не сформирована, отсутствует умение выполнять действия по инструкции взрослого, преодолевать трудности. Эмоциональные проявления познавательного интереса (удивление, радость познания и др.) отсутствуют.

2 уровень – тревожный. Эпизодические проявления познавательной активности при побуждении учителя, вопросы редки и не по существу, поглощенность учебной деятельностью проявляется иногда и кратковременно. Учебная деятельность характеризуется выполнением отдельных учебных действий по образцу и инструкции.

3 уровень – допустимый. Познавательная активность требует побуждения учителя, однако возникают и самостоятельно поставленные цели, и выполнение действий по собственной инициативе. Интерес к фактам, преодоление трудностей (иногда при помощи учителя).

4 уровень – оптимальный. Самопроизвольная познавательная активность, интерес к сущности явлений, стремление к преодолению трудностей, интенсивно и с увлечением протекающий процесс самостоятельной работы.

Методика незаконченных предложений, разработанная Л.С. Солнцевой, Т.В. Галкиной. Эта методика состоит из нескольких субтестов, каждый из которых позволяет оценить выраженность наиболее важных факторов психической деятельности учащихся. Субтест по определению мотивационной направленности личности позволяет выяснить характер стимулов, связанных с доминирующими компонентами мотивационной сферы учащихся. Данная методика имеет ряд преимуществ по сравнению с обычным анкетным опросом. Она рассчитана на получение первой, самой естественной реакции, поскольку здесь создается более сильный настрой к воспроизведению ответа. По сравнению с обычной анкетой, психологически облегчается работа испытуемого, в неё вносится элемент новизны, поэтому происходит большая эмоциональная включенность в работу.

Методика Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. Эта методика, основанная на прямом оценивании школьниками ряда шкалированных личностных качеств, позволяет определить уровень притязаний и уровень самооценки способностей, характера, авторитета у сверстников, уверенности в себе.

Методика незаконченных предложений – субтест по определению ситуационной адаптации, который позволяет выявить источники разного рода напряженности и особенности поведения учащегося в системе отношений, в том числе к собственным способностям, к своему будущему, к жизненным целям. Содержание субтеста «незаконченных предложений» для оценки ситуационной адаптации (АСА)

Для изучения ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ учащихся группы риска используется следующий комплекс методик: 1. Наблюдение за учащимися во время уроков, во внеурочной деятельности. Наблюдение и анализ социальной ситуации развития учащихся (семьи, референтной группы). 2. Метод экспертных оценок. В качестве экспертов выступают учителя, для которых разработана ранговая шкала определения уровня эмоционального благополучия школьников.

Методика «Шкала тревожности» (по Е.И. Рогову).