



Ю.А. Рокицкая

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА
В ОБРАЗОВАНИИ**
Учебное пособие

Челябинск, 2024

Ю.А. Рокицкая

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА
В ОБРАЗОВАНИИ**

Учебное пособие

Челябинск, 2024

УДК 151.8 (021)
ББК 88.492 я73
Р 66

Рецензенты:

кандидат психологических наук, доцент ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»
Г.Ю. Гольева (г. Челябинск);
кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»
М.Ю. Ветхова (г. Челябинск).

Рокицкая Ю.А.

Психологическое экспертиза в образовании: учебное пособие для вузов / Ю.А. Рокицкая – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», – 2024. – 387 с.

ISBN 978-5-93162-270-5

В учебном пособии представлены теоретико-методологические, организационно-методические аспекты психологической экспертизы в образовании, обобщены основные представления о феноменологии и видах психологической экспертной практики, охарактеризована теория и практика психологической экспертизы и написания экспертного заключения в образовании, проанализированы этические аспекты экспертной деятельности психолога.

Учебное пособие содержит информацию и материалы, необходимые для организации психологической экспертизы в деятельности психологической службы в образовательных организациях общего образования.

Рекомендуется студентам, обучающимся по психолого-педагогическим программам, преподавателям ВУЗов, педагогам-психологам, а также специалистам, чья деятельность связана с организацией психологической экспертизы в образовании.

УДК 151.8 (021)
ББК 88.492 я73
Р 66

ISBN 978-5-93162-270-5

© Ю.А. Рокицкая, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ	
РАЗДЕЛ 1 ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В ОБРАЗОВАНИИ	
1.1 Введение в психологию экспертизы	7
1.2 Виды психологической экспертной практики и их характеристика	20
1.3 Психологическая экспертиза в образовании	51
1.4 Эксперт как личность и профессионал.....	71
РАЗДЕЛ 2 ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В ОБРАЗОВАНИИ	
2.1 Основные этапы и регламент проведения психологической экспертизы в образовании	119
2.2 Психологическая экспертиза образовательной среды	127
2.3 Психологическая экспертиза по запросу органов суда опеки и попечительства	149
2.4 Психодиагностическая деятельность эксперта- психолога.....	176
2.5 Общие принципы и правила составления экспертного заключения.....	229
2.6 Этика экспертной деятельности	239

Вопросы и задания для самопроверки и семинарских занятий	254
СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ.....	290
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	307
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	317

ВВЕДЕНИЕ

В связи с распространением и востребованностью научной и практической психологии в различных областях общественной жизни (культурной, социальной, экономической, политической и т. д.) все больше внимания в научной литературе в последние годы уделяется вопросам экспертной деятельности психолога.

При этом теория экспертиз до настоящего времени не сформирована. Наблюдается рост околонуучных и ненаучных рекомендаций, заключений, диагнозов, претендующих на статус экспертных (основанных на «большом» опыте, «известных» законах и т.д.) полностью удовлетворяющих запросы обыденного сознания людей.

Понятие «экспертиза» широко применяется в различных отраслях научного и практического знания и не имеет единой трактовки. Как указывают Д.А. Леонтьев и Г.В. Иванченко, в общем виде экспертиза – форма человеческой деятельности, применяемая к решению различных задач, способ анализа причинно-следственных связей по отношению к тому, что уже произошло, или тому, что еще может произойти.

Психологическая экспертиза является одним из важных аспектов деятельности в работе психолога. Необходимость использования знаний психолога в психологической экспертизе обусловлена высокой потребностью социальных институтов в установлении особенностей психического развития, психологических особенностей личности и ее поведения в рамках

судебно-психологической, психолого-педагогической, медико-психологической, социально-психологической экспертиз.

В последнее десятилетие практика проведения экспертиз получила достаточно широкое распространение и приобрела новый статус в сфере образования. Это обусловлено тем, что: во-первых, она стала чрезвычайно востребована в связи с активным внедрением в образовательную и широкую социальную практику инновационных процессов, множество из которых вследствие нерациональности и несвоевременности их внедрения, оказывает далеко не благоприятное (как ожидалось) влияние на качество образования и развитие личности в условиях образовательной Среды; во-вторых, экспертная функция включена в перечень должностных обязанностей педагога-психолога в соответствии с Профстанартом «Психолог в сфере образования»; в-третьих, отдельные ученые и практики приступили к обобщению и систематизации опыта экспертной деятельности (в частности, по психолого-педагогической экспертизе), существующего ранее фрагментарно и часто разрозненно, без должной преемственности и согласования средств, форм и методов работы.

Активно вводятся в обиход понятия: «психолого-педагогическая экспертиза», «педагогический аудит», «гуманитарная экспертиза». Экспертная деятельность в сфере образования является одной из форм сопровождения, способствующая реализации психолого- педагогических условий ФГОС общего образования. Задача организации и проведения психолого-педагогической экспертизы стоит перед

образовательными организациями, реализующими программы основного и дополнительного общего образования.

В процессе реализации различных видов экспертиз возникают проблемы, связанные с:

- методологическими и методическими аспектами проведения экспертных исследований;
- предоставлением квалифицированных экспертных заключений;
- проблемы профессиональной компетентности эксперта-психолога;
- этические проблемы профессиональной деятельности эксперта-психолога и др.

Цель издания: проанализировать, систематизировать и охарактеризовать теоретико-методологические, организационно-методические и содержательные аспекты проектирования, проведения и анализа результатов психологической экспертизы в сфере образования

Учебное пособие «Психологическая экспертиза в образовании» состоит из двух глав.

Первая глава посвящена изложению теоретико-методологических основ просветительской деятельности психолога образования. В главе анализируются: актуальность, классификации существующих экспертиз, место психологической экспертизы в системе профессиональной деятельности психолога образования, определены понятие, цель, задачи, принципы, функции, отражены нормативно-правовые аспекты экспертной

деятельности в системе образования. Материалы образуют непосредственную теоретическую основу практической деятельности педагога-психолога при решении профессиональных задач в сфере общего образования, требующих экспертного включения.

Во второй главе представлены организационно-методические аспекты деятельности, обобщены требования к организации деятельности психолога по психологической экспертизе в образовательной организации и написанию заключения.

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

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

Приведенное в конце книги приложение иллюстрирует основные теоретические положения.

РАЗДЕЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В ОБРАЗОВАНИИ

1.1 Введение в психологию экспертизы

Согласно справочным изданиям понятие «экспертиза» происходит от латинского «*expertus*» и означает действие, направленное на выявление неочевидных моментов деятельностных аспектов ситуации, характеристик конкретного объекта или разрешение какого-либо вопроса, требующего специальных знаний и привлечения компетентных специалистов (например, врачебная, бухгалтерская, техническая, лингвистическая, судебно-медицинская и другие типы экспертизы), с представлением мотивированного (аргументированного) заключения.

Экспертиза — это исследование специалистом (экспертом) каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний в области науки, техники, искусства и т. д. [9, 36, 57].

Е.Б. Лактионова придерживается того, что экспертиза — это оценка авторитетными специалистами состояния объекта, последствий какого-либо явления или события, результатов чьей-либо деятельности или принятия решения, возможностей реализации проекта и т. п. [27].

Аналогичное определение предлагает И.И. Мамайчук, характеризуя *экспертизу* как специфическую деятельность специалиста, направленную не на получение новых знаний в той

или иной области, а на применение уже имеющихся знаний для подготовки и принятия решений в самых различных сферах практики (медицинской, судебной, образовательной, производственной и пр.). В качестве экспертов привлекаются специалисты из различных областей науки [35].

С учетом современных данных понятие «экспертиза», по мнению Е. А. Позаченюк, следует определить как метод исследования и разрешение проблемных ситуаций крупными специалистами, обладающими специальными знаниями, путем выбора наиболее аргументированных решений [42].

Ю.М. Забродин, В.Э. Пахальян предлагают рассматривать экспертизу как оценку авторитетными специалистами состояния объекта, последствий какого-либо явления или события, результатов чьей-либо деятельности или принятия решения, возможностей реализации проекта и т. п. Экспертиза как метод предполагает ориентацию, прежде всего, на компетентность и опыт специалиста-эксперта, личность которого и является главным «инструментом» исследования [18].

По утверждению Г. А. Игнатъевой и В. И. Слободчикова, экспертная деятельность представляет собой особый вид экспертно-аналитической деятельности, для осуществления которой необходимы специальные знания об объекте и предмете экспертизы и профессиональные умения по проектированию, анализу, оценке, контролю и управлению. Результатом данной деятельности является представление мотивированного заключения [20].

С.Л. Братченко, выделял условные «полюса» экспертизы:

1) экспертиза в узком смысле, по его мнению, использует в качестве средства получения исходной экспертной информации всего лишь один метод - метод экспертного опроса, который имеет множество разновидностей и конкретных форм и описывается как последовательное осуществление действий распознавания экспертом нужной информации, ее оценивания и выражения в виде мнения (суждения), а также анализа.

2) экспертиза в широком смысле - это исследование, которое имеет целью получить аргументированные ответы на поставленные экспертные вопросы и в котором могут быть использованы самые разные методы - как собственно экспертные (экспертные опросы), так и другие, неэкспертной природы. Это всестороннее изучение и анализ состояния образовательного процесса, условий и результатов образовательной деятельности [11, с. 13].

Понятие «экспертиза» в современном научном знании применяется в различных значениях. Д. А. Леонтьев указывает на четыре традиции в употреблении данного понятия. Первая связана с отождествлением понятий «экспертиза» и «субъективное впечатление», что может быть оправдано при постановке проблемы изучения совокупности мнений по отношению к событию, произведению искусства и т.д., но не может соответствовать критерию объективности относительно событий, заранее предполагающих наличие множественности оснований оценки. Вторая связана с обращением за экспертным мнением к

специалистам в данной области знания, компетентным в вынесении научно-обоснованного суждения относительно объекта анализа.

Третья связана с применением в различных сферах социальной практики специфических методов получения достоверного ответа на узко сформулированный вопрос. Непрофессионал не владеет соответствующими знаниями и технологиями, позволяющими дать ответ, но вооруженные этими знаниями опытные профессионалы должны дать одинаковый ответ. Эти методы называют экспертизами (отраслевыми, предметными). Например, криминалистические, генетические, инженерные экспертизы прочности сооружений и т.д.

Четвертая связана с осуществлением экспертной деятельности, предметом которой является анализ последствий тех или иных ситуаций, действий, принятия решений для людей в социальной практике. Примером может служить социальная экспертиза управленческих и политических решений под углом зрения их последствий для людей, экспертиза образовательных программ, учреждений, инновационных проектов, экспертиза текстов (в самом широком значении этого слова).

В отличие от перечисленных выше значений понятия «экспертиза» в рамках данной традиции однозначный ответ получить невозможно, возможен лишь вероятностный ответ, указывает Д. А. Леонтьев (2008, с. 10). Эту разновидность экспертизы, предполагающую синергию познаний в разных гуманитарных науках (социологии, культурологи, праве,

экономики, психологии, лингвистики, этнологии), а также в области естествознания (биологии, медицины, географии и т.д.), опирающихся на междисциплинарные принципы философии, логики, системного анализа и др., авторы определяют как комплексную гуманитарную экспертизу.

1) Анализируя проблему применения экспертизы в современном гуманитарном знании, Д. А. Леонтьев, отмечает, что в наиболее общем виде экспертиза — это способ анализа причинно-следственных связей, причем по отношению не только к тому, что уже произошло, но и к тому, что ожидается, что должно или может произойти. Возможности прогнозирования последствий тех или иных действий всегда неполны, ограничены, и эта неполнота тем заметнее, чем сложнее и масштабнее проект. [30, с.60].

Обобщая представления о ситуациях оправданного применения экспертизы предложенные Е.А. Позаченюк, О.А. Белобрыкиной, В.Л.Дресвянниковым, следует отметить, что экспертный метод исследования применяется в тех случаях когда:

2) на основании известных законов невозможно предсказать поведение системы в будущем;

3) при невозможности экспериментальной проверки предполагаемого хода процесса;

4) при наличии неопределенных факторов, которые не поддаются контролю;

5) при наличии многовариантных путей решения проблемы;

б) при неполноте информации, на основе которой принимается решение [43].

Либо, когда присутствуют такие специфические обстоятельства, как:

1) необходимость получения объективного, непредвзятого решения;

2) наличие конфликтной ситуации в сфере управления, при осуществлении властных полномочий, при наличии остро дискуссионных позиций по одному и тому же вопросу, когда необходимо мнение незаинтересованного специалиста;

3) потребность в разрешении проблем, находящихся на стыке различных отраслей науки и техники;

4) когда границы проблемы шире границ суммарного знания, требуемого для её разрешения [48] .

К основным *методологическим принципам* экспертной деятельности следует отнести:

1) принцип научности, который предполагает, что экспертиза базируется на использовании научно обоснованных и репрезентативных методов, достоверных научных знаний и фактов, с учетом современных достижений наук и научной терминологии;

2) *принцип детерминизма*, постулирует, то, что развитие психики человека происходит в единстве его сознания и деятельности, что предполагает экспертную оценку любого психического явления, свойства психики во взаимосвязи с другими психическими особенностями, свойствами личности и с

учетом воздействия на них, на сознание человека социальной среды;

3) принцип целенаправленности и планомерности, предполагающий, что любая экспертиза осуществляется в строгом соответствии с направлением или запросом на ее проведение, имеет четкое обоснование (для чего, зачем и почему она проводится) и логику реализации (план проведения экспертной процедуры);

4) принцип системности, предполагающий, что любое явление, объект и пр., подвергающееся экспертной оценке, представляет собой целостность (единое целое), является многоуровневой и для каждого конкретного случая экспертизы необходимо определять и описывать ту систему (надсистему), в которую включена анализируемая, и ту, которая вписана в анализируемую (подсистему);

5) принцип объективности, всесторонности и полноты экспертной оценки, проводимой с использованием современных достижений науки;

6) принцип этико-деонтологической обеспеченности, основанный на строгом соблюдении в процессе экспертизы и подготовки экспертного заключения деонтологических требований и этических норм профессиональной деятельности;

7) принцип очевидности, обоснованности и достоверности, предполагающий, что результаты экспертной деятельности и конечные выводы должны быть сделаны на основе общепринятых научных и практических данных, базироваться на положениях,

дающих возможность (при необходимости) их проверки, быть понятными и настолько достоверными и обоснованными, чтобы они не вызывали сомнений и не требовали дополнительных толкований [48] .

Современным перспективным направлением экспертной деятельности в образовании является гуманитарная экспертиза, понимаемая как оценка обоснованности преследуемых целей, целесообразности планируемой или осуществляемой деятельности, ее оправданности широким социально-культурным контекстом общественной жизни, прежде всего - перспективой благополучия людей как личностей.

В качестве принципов экспертизы, имеющей гуманитарную методологию, С.Л. Братченко выдвигает:

1) принцип экологичности, предполагающий, что экспертиза не должна нарушать и искажать естественное течение процессов, ситуаций и пр., которые анализирует эксперт, и тем более не должна наносить никакого вреда или ущерба их участникам;

2) принцип диалога и сотрудничества применим в ситуации, когда экспертам необходимо вступать с участниками экспертизы в непосредственное общение, устанавливать контакт и атмосферу доверия, осуществлять анализ экспертируемой реальности изнутри;

3) принцип конструктивности, предполагающей учет направленности экспертизы не столько на выявление ошибок, нарушений и т.п., а, прежде всего, на поиск путей развития и

совершенствования экспертируемой системы, на обнаружение новых ресурсов, возможностей, потенциала;

4) принцип гибкости и творческой основы предполагает, что экспертиза, даже опираясь на определенную концептуальную основу, создается заново в каждом конкретном случае, а, значит, обязательно учитывается неповторимое сочетание целей и задач, специфики конкретной экспертируемой ситуации, объекта, явления, а также особенностей подбора экспертов;

5) принцип разносторонности и плюрализма, предполагающий, что экспертиза осуществляется как исследование с разных сторон и разными методами, разными экспертами;

6) принцип конфиденциальности, основанный на том, что результаты экспертизы, касающиеся конкретной личности (или группы личностей), не могут быть оглашены без ее (их) согласия.

7) принцип личной ответственности, состоит в том, что каждый эксперт отражает свою субъективную позицию и несет за свои действия персональную ответственность, осознавая все возможные последствия [10].

Как упоминает С.А. Белоусова, возможна и механистическая экспертиза [8]. Особенности этого подхода критикуют в своей работе А.Н. Тубельский, В.Б. Державин, А.В. Мойсенко, Г.А. Бирюкова, В.М. Курашов. Они утверждают, что механистический подход проявляется в том, что авторы экспертных программ «представляют дело таким образом, как будто все тайны сущности и развития человека давно раскрыты, а потому все дело в том,

чтобы разложить эту сущность на несколько элементов, дать показатели для каждого элемента, проранжировать их и путем нехитрых формул и коэффициентов установить соответствие их сформированности самим же автором придуманным нормам». Корни механистического подхода к анализу и результатам образования лежат в истории педагогической мысли и практики.

Предлагается основываться и на следующих принципах экспертной деятельности:

1) установка на анализ ситуации как неопределенной и открытой для понимания;

2) выявление конкретных целей экспертизы в ходе подготовки к ней и ее проведения.

В общем виде цель психологической экспертизы: оценить психологические компоненты (потенциальные и реальные) научноэкспериментальной работы и детерминирующие их внешние условия, влияющие на анализируемый результат – продуктивную исследовательскую деятельность педагогического коллектива;

3) создание «образовательного портрета» конкретной педагогической системы, включающего описание форм педагогической деятельности и способов управления педагогическими процессами; использование полученных результатов для построения особой процедуры – «педагогического зеркала» (аналогичной по смыслу с процедурой «психологического зеркала»), позволяющей членам

педагогического коллектива «увидеть» себя и осмыслить свою педагогическую практику, понять возможные пути развития;

4) понимание экспертом зависимости результатов его работы от концептуально-понятийного аппарата, которым он пользуется, оценивая педагогическую деятельность, от его социальной позиции и общего отношения к школе, образованию и т.п.;

5) принцип двухчастной исследовательско-проектировочной организации экспертной деятельности (исследование, понимание образовательной ситуации и практики разными экспертами и проектирование нового знания о конкретной педагогической системе путем конфигурирования межпредметных результатов экспертизы, которые доводятся до сведения каждого педагога и управленца и обсуждаются как в индивидуальном, так и групповом режиме);

6) открытость хода экспертизы, обсуждения ее результатов и др.

Психологическая экспертиза полифункциональна, к основным *функциям* относятся: [31].

1) исследовательская, проявляющаяся при разработке адекватных критериев оценивания, особенно в ситуациях с большим количеством трудно поддающихся измерению уникальных фактов (феноменов);

2) диагностическая, предполагающая психодиагностику (в том числе, в формах обследования, освидетельствования) специфики объекта или актуального состояния человека, его

индивидуально-личностных особенностей, социальных характеристик;

3) оценочная, реализуемая непосредственно в процессе осуществления экспертной оценки и применения конкретных оценочных процедур как для установления качества какого-либо объекта, продукта, процесса, ситуации, события или действия в социокультурной сфере;

4) нормативная, основанная на том, что в процессе экспертизы предусмотрена необходимость обращения к определенным стандартам, выступающим либо в качестве эталонов, либо критериев для сравнительно-сопоставительного анализа соответствия экспертируемого объекта заданным требованиям, регламентам, образцам, нормам (социальным, законодательным, возрастным, функциональным, санитарным и др.);

5) информационно-контрольная, предполагающая исследование и психологическую оценку имеющейся информации об объекте в его взаимосвязях (социальных, правовых, экономических и пр.) для установления ее достоверности и внесения соответствующих корректив в случае наличия искажения имеющейся (предоставляемой) информации;

6) фактологическая, предполагающая на основе практического применения специальных психологических знаний и методов тщательный и развернутый анализ всех фактов, материалов и обстоятельств, а также получение новых фактов, позволяющих точно, объективно и доказательно оценить

специфику экспертируемого объекта (предмета, ситуации, явления, деятельности, субъекта и пр.).

7) прогностическая (пропедевтическая), состоящая в том, что полученные результаты дают основание сформулировать вероятностный прогноз (краткосрочный, среднесрочный и долгосрочный) динамики развития экспертируемой системы, состояний объекта, а также наметить (в случае необходимости) возможные перспективы роста за счет актуализации имеющихся потенциальных механизмов и ресурсов, вероятностные сценарии достижения объектом желаемых (заданных, возможных) состояний.

Функции гуманитарной экспертизы образования в понимании С.Л. Бртченко [10, с. 28]:

– проясняющая (т.е. экспертиза должна помочь участникам проекта и всем, имеющим к нему отношение, понять больше и глубже, чем они понимали до этого);

– защитная (означающая отстаивание прав и интересов личности в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями, требованиями психогигиены, охраны здоровья и т.п.);

– развивающая (т.е. экспертиза – это не простая констатация, но выявление возможностей и потенциала развития данного образовательного проекта, а также получение ценных «уроков» для разработки других проектов);

– оценочная; – легализации (необходимая для признания образовательного проекта и дальнейшего распространения).

Экспертиза как социальная технология получения научно-обоснованного знания имеет следующие характеристики:

1). Экспертиза по своему технологическому содержанию – это исследование, причем социально значимых проблем.

2). Исследование осуществляется по заказу инстанций, принимающих решение и использующих при его выработке заключение экспертов.

3). Исследование проводится независимыми компетентными специалистами, опирающимися, помимо использования специальных методов, на свою профессиональную интуицию.

4). Итогом экспертизы является ответственное экспертное заключение, имеющее основополагающее значение для принятия решения соответствующими инстанциями.

5). Экспертное заключение содержит факты, комментарии, объяснения.

6). Экспертное заключение носит доказательный характер, используемая в нем аргументация должна быть рационально выраженной в интерсубъективной, то есть общественной форме [23, 57, с.10].

1.2 Виды психологической экспертной практики и их характеристика

Классификацией экспертиз, занимались Н. Ф. Глазовский, В. Л. Горелов, В. А. Лисичкин, Г. Тейл, Е.А. Позаченюк, и др., тем не

менее, к настоящему времени не создано общепризнанной классификационной системы.

Классификация экспертиз может производиться по различным основаниям.

Е.А. Позаченюк [43] предлагает классифицировать экспертизы по следующим основаниям:

1) по уровню организации:

межгосударственные, государственные, общественные, ведомственные;

2) по экспертируемому объекту:

экспертиза проекта, экспертиза реального объекта;

Объектов экспертизы существует множество, от классификации всевозможных систем: природно-хозяйственных, технических, информационных (наука, культура, юриспруденция и др.), социальных и др.

3) по выполняемой функции экспертизы:

- монофункциональные (контрольные, оценочные, диагностические, прогнозные, конфликтные) ;

- полифункциональные экспертизы (могут иметь самое разнообразное сочетание функций, например, оценочно-контрольные, диагностико-прогнозные, конфликтно-диагностико-прогнозные, контрольно-конфликтные и др).

4) по содержательной направленности специальных познаний: криминалистические, медицинские и психофизиологические, психологические, инженерно-технические, экономические, биологические, экологические,

сельскохозяйственные, инженерно-транспортные, материаловедческие и др.

5) по междисциплинарной направленности:

- монодисциплинарные (сингулярные) - одиночные простые экспертизы, осуществляемые на уровне знания одной науки;

- междисциплинарные (полисистемные) (медико-психологические, психолого-психиатрические, психолого-сексологические, инженерно-технические и пр.).

б) по объему исследования: основные и дополнительные.

М.М. Князева [22] останавливается на таких основаниях для классификации экспертиз как:

1) характер реализации экспертизы:

- внешняя, базирующаяся на мнении специально отобранной группы экспертов «со стороны»;

- внутренняя, реализуемая через представителей сторон, заинтересованных в конечном результате (например, в реализации проекта, программы);

2) процессуально-продуктивное основание: экспертиза продукта и экспертиза деятельности;

3) востребованность оценочной компоненты:

- оценочная (используется в случае необходимости принятия однозначного решения о соответствии/несоответствии объекта определенным требованиям, критериям, эталонам; итоговым документом является экспертное заключение, базирующееся на аргументации экспертов);

- безоценочная (используется тогда, когда оценка не является конечной целью проведения экспертизы; итоговый документ содержит не оценку, а доказательное мнение экспертов о том, что целесообразно / нецелесообразно, перспективно / бесперспективно, обеспечено/не обеспечено (по эффективности, диагностике) и т.п.; Итоговым документом безоценочной экспертизы является экспертный анализ или аналитический отчет.

11) по правовому статусу

- судебная

а) проводится в целях судопроизводства;

б) предполагает особый порядок её назначения, строгий перечень субъектов, которые могут её назначить и провести, а также их права, обязанности и ответственность в рамках, установленных нормативно-правовыми актами;

- внесудебная

не связана с судопроизводством, сфера её применения ограничивается гражданскими правоотношениями.

Могут быть идентичны по методике и качеству проведения, но различны по целевому назначению и характеру инициации запроса.

Т.Г. Новикова классифицирует виды экспертизы:

1) по составу экспертов:

- индивидуальная экспертиза проводится отдельным специалистом, который является профессионалом в определенной сфере; чаще всего данный вид экспертизы применяется, когда речь

идет об образовательной программе образовательного учреждения, концепции, учебном плане;

- коллективная экспертиза проводится в тех случаях, когда требуется обсуждение и оценка инновационных продуктов, вызывающих сомнение, группой профессионалов;

- комплексная экспертиза необходима, когда новый продукт имеет связь с различными науками и требуется оценка компетентных специалистов по различным направлениям [37].

Комплексная экспертиза назначается в тех случаях, когда экспертную задачу невозможно решить путем применения знаний только какой-либо одной науки, а необходимы разные специальные знания смежных наук (медико-криминалистические исследования следов выстрела на одежде и теле человека, требующие баллистических и судебно-психологических исследований).

Комплексная экспертиза обычно проводится несколькими специалистами, представляющими разные отрасли знания. Назначается (определяется) ведущий эксперт. Он разрабатывает общий план исследования, координирует деятельность группы экспертов, руководит совещанием экспертов, назначает сроки и последовательность проведения отдельных исследований, а также осуществляет связь с лицом (органом), назначившим экспертизу.

Ведущий эксперт не пользуется никакими процессуальными преимуществами при разрешении экспертных вопросов по существу.

К преимуществам комплексной экспертизы следует отнести то, что она дает возможность:

- создать более полную картину исследуемого объекта экспертизы, чем разрозненные подходы;
- осуществлять работу экспертов по единому плану;
- эффективно координировать работу экспертов;
- использовать и согласовывать различные методы экспертных исследований в определенном рабочем порядке.

2) по субъектам экспертизы:

-внутренняя экспертиза: в некоторых источниках синонимом внутренней экспертизы является самоэкспертиза, к ней привлекаются эксперты, которые заинтересованы в реализации определенной программы, проекта, и по технике ближе к общественному обсуждению;

- внешняя экспертиза основана на заключении группы экспертов из разных направлений или специально созданной комиссии.

4) *по форме контакта*: очная и заочная.

5) *по форме представления материалов*: устная (опрос и интервьюирование), письменная (анкетирование, заочный опрос, анализ документов текстовых, иконографических, фонетических и т.п.).

б) *по отношению к объекту*: открытая, закрытая, полукрытая.

7) *по способам получения информации*:

- прямая (вопросы при таком виде экспертизы касаются существующей инновационной деятельности);

- косвенная (экспертиза в данном случае касается предполагаемой, задаваемой ситуации).

8) *по целевой направленности:*

- нормоконтролирующая экспертиза: суть данной экспертизы заключается в том, что у эксперта есть определенный эталон и в его задачи входит: установление соответствия или несоответствия этому эталону. Нормоконтролирующая экспертиза опирается на объективные критерии и применяется при аттестации и аккредитации учебных заведений, экспертизе: образовательных программ, деятельности учебного заведения с целью присуждения ему статуса (лица, гимназии, колледжа) или при открытии экспериментальной площадки;

- квалифицирующая экспертиза (интерпретирующая): цель квалифицирующей экспертизы - идентификация и интерпретация инновационной образовательной практики в социокультурном и образовательном контексте, восстановление и воспроизведение процесса, определение следствий реализации и перспектив развития. Для новой целевой системы необходима соответствующая критериально-оценочная базы. Данный тип экспертизы носит характер диалога - спор автора и экспертов, позиция эксперта - коммуникативная;

- экспертиза инновационной деятельности (продукта) опирается на суждения, вкус эксперта, его авторитет и опыт. При таком виде экспертизы особенно важно наличие опытного и

квалифицированного специалиста, т.е. экспертиза в данном случае не формализуема и неотделима от личности носителя.;

- понимающая экспертиза (герменевтическая) направлена не на квалификацию или оценку инновационного проекта, а на дооформление и выращивание новаций до уровня транслируемости, помощь автору в самовыражении. Особенностью данной экспертизы является рассмотрение не реальной действительности, а только планируемых преобразований. Экспертиза в данном случае носит характер диалога-унисона, т.е. эксперт должен понять и воспроизвести замысел автора, отбросить свой опыт. Основаниями оценки являются: методологические приемы и процедуры, схемотехники, мыслетехники, эмпатия и сопереживание, социально-психологическая рефлексия.

По выполняемой функции экспертизы подразделяя их на монофункциональные и полифункциональные, которые в результате представляют целевую направленность экспертизы и в свою очередь подразделяются на: контрольные, оценочные, диагностические, прогнозные, конфликтные.

Функциональная (целевая) типология экспертиз во многом базируются на теории прогнозов, теории оценок, теории диагноза, теории решения конфликтов и нечетких множеств.

Прогнозные экспертизы основываются на теории прогнозирования (прогностика). Под научным прогнозом понимают высказывание в виде вероятностного утверждения определенной степени достоверности, относительно неизвестных

или неустановленных фактов на основании изучения и обобщения опыта прошлого и интуиции о развитии систем в будущем.

Задача прогнозной экспертизы состоит в том, чтобы выйти за пределы известного, перешагнуть границы сложившейся системы знаний. Для успешного прогноза необходимо не только хорошо знать закономерности развития системы от ее прошлого состояния к современному, но (как показывают исследования по синергетике) необходимо идти от возможного будущего к настоящему. Естественные системы строят свое развитие в соответствии с грядущим порядком, т.е. они способны улавливать тенденции развития будущего. В условиях неопределенности, особенно при рассмотрении социальных систем, интуиция ученого способна со значительной достоверностью предсказать роль случайного импульса (т.н. странного аттрактора) в отклонении направления развития системы.

Контрольные экспертизы выдвигают функцию контроля на первое место в экспертизах инновационных проектов, материалов и инновационной деятельности, в современной социальной, экономической, экологической экспертизе и ряде др. Основой данного вида экспертиз являются законодательные акты, нормы, нормативные документы, стандарты и правила. Несмотря на безусловную необходимость контрольного вида экспертиз, они имеют один существенный недостаток: как правило, нормы несут в себе эффект «запаздывания» (отстают от развития науки) и далеко не всегда соответствуют многообразию природных и социальных условий.

Оценочные экспертизы как вид выступают как одно из ключевых направлений развития экспертного метода исследования, поскольку позволяют более четко представить основные цели, задачи и последствия их решения при оптимизации использования ресурсов и минимизации отрицательного воздействия на окружение. Типы оценок и их нормативная база широко изменяются в зависимости от объектов оценки и знаний, лежащих в основе оценки.

Диагностические экспертизы имеют своеобразный характер, их элементы (собственно диагноз определяющих условий) имеют место во всех видах экспертной деятельности. Как особый вид они распространены в педагогике, психологии, юриспруденции, медицине. Диагностические экспертизы часто применяются и для выяснения естественных причин, осложняющих функционирование социальных систем.

Конфликтные экспертизы, это экспертизы в которых основное внимание уделяется решению конфликтных ситуаций и сводятся к проблеме принятия решений в условиях неопределенности, которая может порождаться тремя условиями: неопределенность объекта; неопределенность «противника» (человек всегда существует в условиях, при которых результаты его решений не строго однозначны, они зависят от партнеров, противников, действия которых нельзя полностью предвидеть или учесть); неопределенность желаний, целей (перед исследователем всегда несколько целей, достижение которых может идти за счет результатов друг друга).

По мнению О.А.Белобрыкина, В.Л.Дресвянников и др. в настоящее время распространены и востребованы такие типы экспертиз, как:

1) юридические, включающие экспертизу личности, экспертизу противозаконного психического воздействия, виктимологическую, сексологическую, а также разнообразие судебно-психологических экспертиз и др.;

2) медицинские, дифференцируемые на клиническую, биомедицинскую, психолого-психиатрическую, сексологическую, аддиктологическую, девиантологическую, экспертизу трудовой пригодности и др.;

3) педагогические, подразделяемые на феноменологическую, гуманитарную, прогностическую, компетентностную, аттестационную, коммуникативную и др.;

4) социальные, включающие экспертную оценку конкретных социальных объектов – групп и общностей;

социальных институтов, процессов, организаций (трудовых отношений в них, социального партнерства);

ценностно-нормативных систем;

средовых условий, проектов, рисков и прогнозов;

нормативных и правовых документов (законов и законопроектов, напрямую или косвенно предусматривающих социальные изменения, программ социально-экономического развития, социальных идей, концепций, локальных (территориальных) стандартов, качества социальных гарантий);

5) информационные, включающие экспертизу рекламы, масс медиа, шоу-программ, анимационной аудиовизуальной продукции (мультипликация, компьютерные игры), медиа- и телекоммуникационных технологий;

6) лингвистические, предполагающие экспертизу письменных и устных текстов (на бумажных и виртуальных носителях), подразделяемые на психосемантические, почерковедческие, экспертизу масс медиа и аудиовизуальной продукции и др.;

7) экологические, предполагающие экспертизу психологической безопасности пространственно-средового содержания (эмоциональная окрашенность и аффективная насыщенность) жизнедеятельности человека;

8) профессиональные (трудовые), предполагающие экспертизу профессионального соответствия и профпригодности (к воинской службе, к спортивной деятельности и др.), условий труда, профессиональных правонарушений, а так же врачебно-трудовая, этическая экспертиза и экспертиза лиц, направляемых на работу в экстремальных условиях и пр. [48].

Высокую социальную значимость имеет *военно-врачебная экспертиза*. Роль военно-врачебной экспертизы в целом и участия в ее проведении клинического психолога в современных условиях значительно возрастает. Вследствие психологических ошибок повышается частота суицидов в офицерском составе (тяжелые жизненные условия семей), невооруженной и вооруженной агрессии, стрессов и индивидуально-специфических психических

нарушений.

Ухудшение здоровья населения является причиной существенного уменьшения числа потенциальных призывников, которые, пройдя военно-врачебную комиссию, могут быть направлены для несения военной службы (без опасения возврата по состоянию здоровья). Поэтому необходимо качественное проведение военно-врачебной экспертизы, что практически невозможно без участия клинического психолога. Психологи оценивают стабильность, уравновешенность личностного склада и отсеивают акцентуированных, психопатичных и возбудимых.

Круг задач, решаемых клиническим психологом при военно-врачебной экспертизе, в основном соответствует обычной психиатрической диагностике. Результаты психологического исследования используются для установления или, напротив, исключения, прежде всего психических заболеваний, наличие которых несовместимо с военной службой.

Часто дифференциальная диагностика проводится между нераспознанными до экспертизы олигофренией и внешне сходными состояниями, обусловленными неблагоприятными прижизненными влияниями: низким культурным уровнем семьи, в которой воспитывался освидетельствуемый, педагогической запущенностью и др.

Трудными в экспертном плане могут быть случаи несвоевременной диагностики психопатий и патологических развитий личности невротического и психопатоподобных форм шизофрении и скрытых форм других нервно-психических

заболеваний.

Два обстоятельства придают своеобразие психологическому исследованию при проведении этого вида экспертизы. Одно из них связано с нередкой заинтересованностью испытуемого в содержании экспертного решения и возможностью установочного поведения с тенденцией к аггравации или диссимуляции. При этом оказывается необходимым выявление структуры, характера и степени действительных нарушений, маскируемых притворным поведением.

С другой стороны, сама экспертная ситуация, как и предшествовавшие ей события жизни, неизбежно вызывают особое эмоциональное состояние, требующее учета при проведении исследования и интерпретации его результатов. Последнее обстоятельство вызывает необходимость соотнесения обнаруживаемых особенностей психики, с характером содеянного (если оно относится к периоду прохождения военной службы), с особенностями психологической структуры той деятельности (действия), в отношении которой проводится экспертиза.

Медико-социальная экспертиза (раньше называлась - Врачебно-трудовая экспертная комиссия) направлена на определение профессиональной пригодности, профориентации, профотбора, экспертизы нетрудоспособности.

Смена названия, из врачебно-трудовая экспертная комиссия (ВТЭК) в медико-социальная экспертизу (МСЭ), обусловлено тем, что у МСЭ более широкое поле деятельности, более широкий круг вопросов, которые приходится решать.

Если ВТЭК устанавливала наличие, причины и степень инвалидности, постоянную или временную потерю трудоспособности, то в деятельности МСЭ, помимо этого, больше внимания стало уделяться реабилитации инвалидов. Специалисты МСЭ теперь занимаются и вопросами социальной составляющей жизни инвалида: каково благосостояние, в каких жилищных условиях проживает, сколько человек на иждивении, какова возможность выполнения той или иной работы, трудоустройства и т.д.

Если раньше освидетельствование проводили врачи-эксперты: хирург, невропатолог и терапевт (в случаях с детьми еще и педиатр), то теперь к ним добавился еще и реабилитолог. Помимо этого, в штате МЭС появились психолог и специалист по социальной работе. Они как раз и принимают участие в работе комиссии с целью определения психоэмоционального состояния человека, и социальных условий, в которых он находится. Конкретно указывается, как и кем можно трудоустроиться, какие специальности не противопоказаны, указываются лекарственные средства и вспомогательные средства адаптации: протезы, костыли, трости и т.д.

Кроме того, специалисты МСЭ изучают уровень и причины инвалидности населения, постоянно контролируют и по необходимости проверяют жилищные условия и условия труда инвалидов.

Таким образом, медико-социальная экспертиза - отдельный вид медицинской экспертизы, который осуществляется с целью

определения потребностей человека в мерах социальной защиты и реабилитации, при оценке ограничений жизнедеятельности, обусловленных стойкими расстройствами функций организма. В зависимости от степени расстройства функций организма и ограничения жизнедеятельности лицам, признанным инвалидами, устанавливается группа инвалидности, а лицам в возрасте до 18 лет устанавливается категория "ребенок-инвалид".

Медико-социальная (трудовая) психологическая экспертиза базируется на психодиагностике и имеет два основных аспекта: медицински направленную профессиональную ориентацию и экспертизу нетрудоспособности.

Медицински направленная профессиональная ориентация также имеет два направления:

1). Профессиональную ориентацию формально здоровых лиц (профпригодность), учитывая их потребности в приобретении или смене профессий и уровень профессиональных притязаний в соотношении с актуальным психическим состоянием и психологическими особенностями. Данное направление основывается на познаниях и понятиях психологии труда. Каждой категории профессий и специальностей соответствует свой тип профессиональной пригодности (профпригодность) – совокупность психических и психофизиологических особенностей личности человека, необходимых и достаточных для достижения им при наличии специальных знаний, умений и навыков общественно приемлемой эффективности в той или иной профессии.

В систему профпригодности входят 4 функционально связанные подсистемы: профориентация, профотбор, профподготовка и профадаптация.

Понимание профпригодности как соответствия между человеком и профессией ставит в центр личность во всем многообразии свойств и качеств, изучение и развитие как субъекта познания, общения и труда. На основе профессиограммы (а также психограммы), дающей перечень и описание общетрудовых и специальных знаний, умений, навыков, личностных качеств, необходимых для успешного выполнения определенной профессиональной деятельности, определяется профессиональная пригодность и проводится профотбор. Профессиональная ориентация и профпригодность человека, определяемая на основе психологического тестирования, позволяет наиболее полно раскрыть и использовать его врожденные и приобретенные свойства личности и достичь высокого профессионализма.

Медицинский профотбор, в основе которого заложено патопсихологическое выявление психических синдромов и расстройств, являющихся противопоказанием для приема на работу в профессии, имеющие определенные особенности (точные работы, транспорт, работа на высоте, под водой и т.д.) или характерные вредные и опасные производственные факторы (токсические вещества, шум, вибрация, излучения), которые могут вызвать нарушения здоровья или усугубить течение имеющихся психосоматических расстройств. В зависимости от характера труда в профессии и вида (наименования) вредного и опасного

производственного фактора в Постановлении Минздрава РБ № 33 от 2002 г. определены в качестве противопоказаний к приему на работу общие (абсолютные) и соответствующие заболевания и состояния, в том числе психической сферы.

2). Вторым аспектом трудовой медико-психологической экспертизы является экспертиза нетрудоспособности больных с психическими расстройствами, которые осуществляют клинико-экспертные комиссии и медико-реабилитационные экспертные комиссии (МРЭК). В данном случае медицинскому психологу в составе комиссий важно не столько обнаружить признаки заболевания, сколько определить их глубину и выраженность, как далеко зашло в своем развитии заболевание и его прогноз, насколько снижена трудоспособность пациента, а также определить, имеются ли в его психике (если да, то какие и в какой мере представленные) сохранные элементы, которые могли бы быть использованы для стимулирования механизмов выздоровления или компенсации психического дефекта. Это необходимо для решения вопросов о временной нетрудоспособности, ограничения видов работы, инвалидности.

Значение психологического аспекта трудовой экспертизы постоянно возрастает.

Во-первых, в связи с увеличением числа лиц, проходящих этот вид экспертизы, из-за продолжающегося ухудшения социально-экономического положения и экологической обстановки в стране;

Во-вторых, в связи с пониманием этого вида экспертизы как

одного из основных звеньев и этапов социально-трудовой реабилитации. Психолог должен оценить, насколько человек, переболевший определенной болезнью или не до конца выздоровевший, сохранен в психическом плане, не оставила ли болезнь следов в психике.

Помимо этого, психолог определяет, например, отклонения в психической сфере вследствие ДЦП, черепно-мозговых травм, инсульта, а врач-реабилитолог разрабатывает индивидуальную программу реабилитации (ИПР) или программу реабилитации пострадавшего (ПРП).

При МСЭ наиболее важным аспектом деятельности психолога является:

- получение объективных данных для функционального диагноза, составляющего основу экспертного заключения;
- определение профессиональных возможностей и рациональное трудоустройство, адекватно ориентированное профессиональное обучение, являющиеся существенными факторами восстановления.

Важную роль играет:

- оценка выносливости в труде, быстроты и характера утомляемости, лабильности волевого усилия;
- изучение социально-трудовых установок больного, индивидуальных склонностей;
- учет отношения больного к своему заболеванию;
- субъективная оценка им степени своих трудовых возможностей;

– отношения больного к известным ему профессиям.

Ситуация врачебно-трудовой экспертизы в психологическом плане значительно отличается от обычной лечебно-диагностической ситуации "врач - больной", обращают внимание на следующие ее особенности:

- 1) установку индивида, проходящего экспертизу;
- 2) установку самого эксперта;
- 3) особенности контакта в процессе экспертизы при вынесении экспертного заключения и даче трудовых рекомендаций.

Поскольку экспертиза трудоспособности, помимо медицинской, всегда имеет и психосоциальную направленность, то отношение к ней и установки не только свидетельствуемого, но и эксперта имеют также выраженный социальный характер.

Установки свидетельствуемого могут быть направлены не только на улучшение своего физического состояния, но и на повышение социально-психологического статуса (признание инвалидом войны или установление связи инвалидности с трудовым увечьем).

С другой стороны, признание (или непризнание) свидетельствуемого инвалидом влечет за собой комплекс психологических стрессовых факторов, которые могут приводить его к состоянию фрустрации, потере перспективы, изменению самооценки и уровня притязаний личности.

Психолог - эксперт должен особенно подчеркнуть социально-психологические последствия установления группы

инвалидности. Это может иметь значение на дальнейших этапах социально-трудовой реабилитации. Особую роль, как подчеркивают авторы, играет психотерапевтический подход и психологический контакт с освидетельствуемым при вынесении экспертного заключения и трудовых рекомендаций.

Тщательный анализ ценностных ориентаций, отношений, мотивов поведения, личностных особенностей человека, проходящего экспертизу, позволяет вскрыть неосознаваемое, недостаточно осознаваемое, например, при "бегстве в болезнь" пациента с неврозом или вполне осознаваемое установочное поведение: аггравация, симуляция, диссимуляция).

Психолог должен помочь так провести экспертизу, чтобы, с одной стороны, соблюдались права, гарантированные больным и инвалидам со снижением трудоспособности Законодательством, но, вместе с тем, чтобы удовлетворение интересов больного не осуществлялось за счет общества.

Заключение психолога, участвующего в экспертизе трудоспособности, должно содержать данные о нарушенных и сохранных функциях, с точки зрения возможностей компенсации дефекта в условиях выполнения прежней работы (с определенными проф. рекомендациями или при переобучении).

Учитывая значимость результатов патопсихологического исследования, психолог должен быть чрезвычайно осторожен и объективен, подкрепляя все свои выводы надежными экспериментальными фактами.

Психологическая экспертиза возникла на стыке юриспруденции и психологии, но в настоящее время значительно расширился предмет, формы и направления данного вида деятельности специалистов [48].

Во всем многообразии экспертиз в последние годы особую востребованность приобрела *психологическая экспертиза*. Вместе с тем, до настоящего времени в категориальном аппарате науки не представлена четкая формулировка понятия «психологическая экспертиза», о чем, собственно, свидетельствует отсутствие его обобщенной трактовки в современных психологических словарях, либо оно рассматривается преимущественно в контексте понятия «судебно-психологическая экспертиза» и неправомерно синонимизируется с ним.

Психологическая экспертиза – исследование, проводимое психологом (или группой психологов) в случаях и порядке, установленных федеральным законодательством, за исключением судебно-психологической экспертизы, проводимой по требованиям органов дознания, следствия, суда, и направленное на выявление и оценку параметров актуальной психологической ситуации, нарушающей нормальную жизнедеятельность получателя психологической помощи, его поведение и систему отношений, выяснение особенностей его взаимодействия с социальной средой, в том числе, для составления заключения и разработки программы по оказанию ему психологической помощи» [63].

Одним из первых терминологическую конкретизацию понятия психологическая экспертиза осуществил М.М. Коченов, категоризируя ее как комплексное изучение конкретных психических процессов, свойств, состояний и механизмов психической деятельности человека, имеющих значение для оценки их специфики и качественно-структурных характеристик с учетом особенностей психологической структуры деятельности подэкспертного в конкретных ситуациях (деликта, болезни, учебной, трудовой деятельности и пр. [25].

Психологическая экспертиза, в работе С.В. Алехиной, М.Р. Битяновой, это комплексное психологическое обследование человека, в котором решающую роль играет заключение психолога эксперта, отвечающего на определенный ясно сформулированный практический вопрос[3].

Психологическая экспертиза (Костромина С. Н.) - вид деятельности психолога, требующий соотнесения определенных психологических особенностей с условиями организации, содержанием, структурными компонентами конкретного вида деятельности.

Современная психологическая экспертиза представляет собой оценку авторитетными специалистами-психологами состояния объекта, явления или процесса, причин возникновения события или возможных его последствий, перспектив использования определенных средств, ресурсов и принятия квалифицированного решения по обширному спектру конкретных практических вопросов, требующих применения психологических

знаний в широкой социальной практике (например, в практике судебно-следственных органов, органов здравоохранения, образования, социального обеспечения, профессионального отбора и трудоустройства и др.) [48].

Цель психологической экспертизы, в самом общем виде, состоит в анализе объекта и его психологических компонентов (потенциальных и реальных), вероятно влияющих на подвергаемый экспертной оценке результат [29].

Основная задача эксперта-психолога - объективно оценить развитие психологических особенностей (когнитивных, эмоциональных, личностных, мотивационных и др.) у конкретного человека, проанализировать особенности его психического развития с учетом биологических и социальных факторов.

К объектам психологической экспертизы относят довольно широкий спектр категорий – это могут быть:

- индивидуально-личностные особенности человека во всем их многообразии;
- явления, события, факты, ситуации, процесс (текущий или завершенный), деятельность, результат конкретного действия, включая детерминирующие их условия (внешние и внутренние).
- документы, материализованные источники информации о фактах и событиях, являющихся отражением (продуктами) психической деятельности человека (авторские произведения, дневники, письма, рисунки, художественные произведения и пр.) и т.п.

Предметом экспертизы являются особенности объекта (предмета, продукта, процесса и пр.), которые имеют конкретное, зафиксированное в документальной форме, выражение.

Вместе с тем стоит отметить, что наиболее разработанной моделью экспертной деятельности остается концепция судебно-психологической экспертизы, включающая организационно-правовые, теоретические, методологические и этические основы данного направления экспертизы [52].

Судебно-психологическая экспертиза - исследование непатологических психических аномалий участников уголовного или гражданского процесса, которые имеют значение для установления истинности по уголовному (гражданскому) делу.

На этапе предварительного следствия судебно-психологическая экспертиза назначается в отношении подозреваемых, обвиняемых, свидетелей и потерпевших, а при судебном разбирательстве – в отношении подсудимых, свидетелей и потерпевших.

Судебно-психологическая экспертиза назначается судебными следственными органами в тех случаях, когда обследуемый психическим заболеванием не страдает, однако есть указания на наличие у него известных психологических особенностей, которые могут играть роль в совершении правонарушения, например, при предположении о физиологическом аффекте.

Производится психологами, имеющими достаточную профессиональную подготовку и использующими в своей работе данные патопсихологического исследования, сведения об

особенностях формирования личности испытуемого и о психическом состоянии в период совершения правонарушения и непосредственно предшествовавший ему период, материалы медицинской и юридической документации.

В уголовно-процессуальном законодательстве (ст. 207 УПК РФ) выделяют следующие *виды судебно-психологической экспертизы*:

- основная и дополнительная экспертиза (назначаемая при недостаточной ясности или неполноте заключения эксперта);

- первичная и повторная (назначаемая в связи с сомнениями в обоснованности заключения эксперта или наличия противоречий в выводах эксперта или экспертов по тем же вопросам);

- единоличная и комиссионная (по количеству экспертов одной или разных специальностей, участвующих в производстве судебной экспертизы) (ст. 21, 22 Федерального закона «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации»);

- очная и заочная (в том числе и посмертная) (по возможности непосредственного освидетельствования подэкспертного лица;

- по месту и условиям проведения судебные экспертизы живых лиц подразделяются на стационарные, амбулаторные и проводимые в зале судебного заседания.

- по процессуальному положению подэкспертных лиц различают экспертизы обвиняемых (подозреваемых,

подсудимых), свидетелей и потерпевших (в уголовном процессе), истцов, ответчиков и лиц (детей), в чьих интересах ведется судопроизводство (в гражданском процессе).

Основной *целью судебно-психологической экспертизы* является оказание помощи суду и органам предварительного следствия в более глубоком исследовании специальных вопросов психологического содержания, входящих в предмет доказывания по уголовным делам или в гражданских спорах [25].

Основные задачи судебно-психологической экспертизы:

1) установление способности психически здоровых обвиняемых, свидетелей и потерпевших воспринимать имеющие значение для дела обстоятельства и давать о них правильные показания;

2) установление способности психически здоровых потерпевших по делам об изнасиловании правильно понимать характер и значение совершаемых с ними действий и оказывать сопротивление виновному;

3) установление способности отстающих в психическом развитии несовершеннолетних обвиняемых полностью сознавать значение своих действий и определение степени их способности руководить своими действиями;

4) установление наличия или отсутствия у обвиняемого в момент совершения противоправных действий состояния физиологического аффекта или иных эмоциональных состояний, способных существенно повлиять на его сознание и поступки;

5) установление, находился ли обвиняемый в период, предшествовавший совершению преступления, и (или) в момент совершения преступления в эмоциональном состоянии, существенно влияющем на способность правильно осознавать действительность, содержание конкретной ситуации и на способность произвольно регулировать свое поведение;

6) установление возможности возникновения у субъекта различных психических состояний или выявление индивидуально-психологических особенностей, делающих невозможным или затрудняющим выполнение профессиональных функций (в авиации, на транспорте и т. п.);

7) установление наличия или отсутствия у лица в период, предшествовавший смерти, психического состояния, предрасполагавшего к самоубийству;

8) установление у субъекта конкретных индивидуально-психических свойств, эмоционально-волевых особенностей, черт характера, способных влиять на содержание и направленность действий в определенной ситуации, в частности способствовать совершению противоправных действий (Коченов, 1980; Сафуанов, 1998).

Интеграция идей О.А. Белобрыкиной, С.Л. Братченко, В.И. Слободчикова, Б.Г.Литвак, Г.А.Мкртычян, Ф.С. Сафуанова дает возможность обобщить *основные характеристики психологической экспертизы:*

1) экспертиза по своему технологическому содержанию – это исследование социально значимых проблем;

2) обязательное участие специалистов, компетентных в конкретной области знаний (теории и практике);

3) экспертиза всегда носит дискретный и внешне детерминированный характер в связи с тем, что проведение любой экспертной процедуры обусловлено конкретным запросом извне;

4) экспертиза предполагает независимость и объективность за счет ее проведения специалистами, не имеющими ни прямого, ни косвенного отношения к заинтересованным сторонам;

5) экспертная деятельность является междисциплинарной по своему содержанию, и аналитической – по форме её реализации;

6) экспертное исследование опирается на уже известные научные факты и измерительные процедуры и демонстрирует их непосредственное применение при решении конкретных практических задач;

7) отличительной особенностью экспертной деятельности является то, что авторитет эксперта как профессионала не подлежит сомнению и само экспертное заключение несет на себе неоспоримую печать качества;

8) синтетичность, проявляющаяся:

-в способности эксперта учитывать и оценивать в целостности все значимые элементы экспертируемой области;

– в способности специалиста полагаться в собственной экспертной деятельности на конкретные профессиональные знания, инструменты, интуицию;

- опора на социокультурные и профессионально-этические принципы.

9) результат экспертной оценки - психологический диагноз, который должен отражать все компоненты психической деятельности человека.

Психологический диагноз (от греч. *diagnosis* — распознавание) — это конечный результат экспертной деятельности психолога, направленной на описание состояния высших психических функций и динамики умственной деятельности, эмоционально-волевой сферы, особенностей личности, с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, определяемых задачами экспертизы. Формулировка диагноза обязательно должна содержать и психологический прогноз — предсказание на основе проведения экспертного исследования пути и характер дальнейшей медико-социальной реабилитации освидетельствуемого, его компенсаторных возможностей.

Согласно концепции Л.С. Выготского о психологическом диагнозе, он имеет три *уровня*:

а) симптоматический (или эмпирический) диагноз основывается на внешних наблюдаемых признаках и субъективных характеристиках, ограничивается констатацией определённых особенностей или симптомов. На основании этих особенностей строятся практические выводы. Такой диагноз нельзя считать профессиональным, поскольку, как было отмечено

выше, установление симптомов никогда автоматически не приводит к диагнозу;

б) этиологический диагноз учитывает не только наличие определенных характеристик и симптомов, но и причины их появления;

в) типологический диагноз (высший уровень) состоит в определении места и значения выявленных характеристик в целостной, динамической картине личности, общей картине психической жизни клиента. Диагноз не просто ставится по результатам обследования, но обязательно предполагает соотнесение полученных данных с тем, как выявленные особенности проявляются в так называемых жизненных ситуациях.

Важным элементом психологического диагноза выступает необходимость выяснения причин и следствий поведения подэкспертного.

Психологический диагноз должен ставиться психологом в строгом соответствии с профессиональной компетенцией и на том уровне, на котором может осуществиться конкретная психологическая помощь.

10). Результаты проведенной экспертизы оформляются в виде экспертного заключения, имеющего основополагающее значение для принятия решения соответствующими инстанциями, Экспертное заключение содержит факты, комментарии, объяснения, носит доказательный характер, используемая в нем аргументация должна быть рационально выраженной [2].

1.3 Психологическая экспертиза в образовании

Проблема экспертизы в сфере образования находится в центре внимания исследователей, однако по сравнению с другими областями (такими как юриспруденция, здравоохранение и др.), образование является относительно новой и не вполне освоенной сферой приложения экспертной деятельности. Значимой становится задача изучения и определения путей комплексной психологической оценки качества образовательной среды, характера условий, влияющих на позитивное личностное и профессиональное развитие ее субъектов. Решение проблемы связано с разработкой научно обоснованного содержания и технологического обеспечения психологической экспертизы образовательной среды [6].

По мнению Г. А. Игнатъевой и В. И. Слободчикова, «заказ на проведение экспертизы появляется тогда, когда происходят существенные изменения профессионально-педагогической деятельности, когда происходит становление и развитие инновационной педагогической практики, и ее разработчикам необходимо ответить на ряд вопросов» [20].

Экспертиза в образовании - это полноценный анализ деятельности экспертируемой образовательной организации, осуществляемый приглашенным независимым специалистом с помощью экспертных и диагностических методов, и направленный на выявление сильных и слабых сторон

организации, определение путей решения существующих проблем. Основная цель такой экспертизы - выявление и предотвращение положений, способствующих негативному воздействию на качество обучения по образовательным программам определенного уровня и (или) направленности и условия их освоения обучающимися [34].

В Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года место психологической экспертизы отведено в перечне Целей и задач развития деятельности Службы и предполагает проведение психологической экспертизы внедряемых программ обучения в части определения их соответствия возрастным, психофизическим особенностям, склонностям, способностям, интересам и потребностям обучающихся.

Объектом экспертизы в образовании являются образовательный процесс, учебно-методические материалы (учебные пособия, программы, учебники) и проекты, концепции и программы развития, образовательная среда и т.д.

В зависимости от объекта экспертиза должна соответствовать определенным критериям. Например, для оценки эффективности образовательных программ - соответствие образовательным, социально-педагогическим показателям

Предметом экспертизы в образовании, по мнению Г.А. Мкртчяна, является «... не установление соответствия его результатов каким-либо нормам, а сам процесс деятельности и его

изменения как в области педагогической, так и в области управления образовательными процессами [38, с. 132].

Предметом экспертизы образовательного учреждения, по мнению В.И. Панова, могут быть:

1. Концепция данного образовательного учреждения. При экспертизе предполагается оценка ее базовых позиций, в частности в отношении следующих вопросов: кого обучать? Зачем обучать? Чему обучать? Как обучать? Кому обучать?

2. Образовательная среда (тип и ее направленность). В соответствии с компонентами ее структуры:

пространственно-предметный компонент (помещение, оборудование, материалы; материально-техническое, эстетическое обеспечение занятий);

социальный компонент (пространство межличностного взаимодействия между учащимися, педагогами, психологами, администрацией и родителями; типы этого взаимодействия);

технологический компонент (рефлексивная оценка психологических и дидактических оснований определения целей, содержания и методов обучения, в том числе на материале авторских образовательных программ);

3. Экспериментальные и авторские образовательные программы (оценка соответствия программы базовым позициям концепции данного образовательного учреждения и типу проектируемой образовательной среды посредством рефлексивной оценки психологических и дидактических

оснований определения целей, содержания и конкретных методов обучения, использованных для разработки данной программы);

4. Деятельность педагогического коллектива;

5. Эффективность обучения и развития учащихся в данном образовательном учреждении или посредством данной образовательной технологии, системы и т. д.

Целью экспертизы может быть:

- оценка соответствия учебных программ предъявляемым к ним психологическим и дидактическим требованиям;

- оценка эффективности авторских и экспериментальных программ, образовательных технологий и систем;

- оценка готовности кадрового потенциала к работе в данных условиях и по соответствующим технологиям;

- оценка соответствия административно-управленческой деятельности нормативным документам вышестоящих организаций;

- оценка уровня развития способностей учащихся и т. д. [40].

Цели экспертизы определяются объектом анализа. Например, как полагают А.В. Евстратикова и А.В. Болотова [17] экспертиза качества образования имеет цель установления соответствия (несоответствия) содержания и качества подготовки обучающихся и выпускников образовательной организации федеральным государственным образовательным стандартам. Назначение экспертной деятельности в сфере образовании тесно связано с постоянным развитием и изменениями, которые данная сфера претерпевает.

Экспертиза образовательного процесса может включать в себя экспертизу:

- образовательных проектов и программ;
- педагогической деятельности;
- экспериментальной деятельности;
- инновационной деятельности [10].

Р.Р. Денисова [16] уделяет внимание лицензионно-аккредитационной экспертизе содержания и качества подготовки обучающихся (выпускников) организации, осуществляющей образовательную деятельность, с целью установления соответствия (несоответствия) ФГОС и выдачи экспертного заключения, служащего основанием для принятия уполномоченным органом решения:

- о выдаче лицензии на право ведения образовательной деятельности по образовательным программам, указанным в приложении, при соблюдении зафиксированных в нем контрольных нормативов и предельной численности контингента обучающихся, воспитанников;

- о прохождении госаккредитации, по результатам которой ей установлен (подтвержден) государственный статус (тип и вид образовательной организации) и дано право на пользование печатью с изображением Государственного герба РФ и выдачу выпускникам документа установленного образца о соответствующем уровне образования и /или/ квалификации по аккредитованным ОП, указанным в приложении. Известны несколько основных форм (процедур) проведения экспертной

деятельности образовательных учреждений, в таковом относятся общественно-государственные экспертизы и экспертиза в форме деловых или организационно-деятельностных игр (ОДИ). И в той, и в другой форме эксперты активно включаются в образовательный процесс не только с целью понять и зафиксировать его особенности, но и с целью повлиять на происходящие в нем изменения, инициируя и корректируя их.

Анализ видов экспертиз в системе образования, закрепленные в законодательстве, позволяет И.Б. Умняшовой [60] и др. выявить в нормативной документации, регулирующей деятельность специалистов в системе образования, наряду с понятием «психологическая экспертиза» встречается использование терминов «психолого-педагогическая экспертиза», «социально-психологическая экспертиза», «педагогическая экспертиза». Рассмотрим примеры употребления вышеперечисленных терминов более подробно.

Психологическая экспертиза как вид профессиональной деятельности педагога-психолога закреплен нормативно в должностных обязанностях педагога-психолога еще в 1992 г. как направление работы специалиста по профилактике девиантного (отклоняющегося) поведения, в частности, профилактике химической зависимости в подростковом возрасте, и заключается в осуществлении первичной психологической профилактики алкоголизма и наркомании среди подростков, в связи с чем педагог-психолог должен проводить психологическую

экспертизу и психолого-педагогическую коррекцию отклоняющегося и асоциального поведения [45].

Необходимость проведения *социально-психологической экспертизы* в образовании отражена в Федеральной целевой программе «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005)» и заключается в проведении социально-психологической экспертизы публикаций, теле- и радиопрограмм, провоцирующих разжигание национальной и религиозной розни; разработке методических документов и создании условий для проведения социально-психологической экспертизы публикаций и передач в средствах массовой информации, разработке новых образовательных программ, в том числе с использованием интерактивных средств обучения и игр.

Термин *социально-психологическая экспертиза* также используется в письме Минобрнауки «О совершенствовании комплексной многопрофильной психолого-педагогической и медико-социально-правовой помощи обучающимся, воспитанникам». В документе перечислены основные виды работ в рамках *социально-психологической экспертизы*: экспертиза печатных материалов и документов; экспертиза учебного плана образовательного учреждения; экспертиза учебных программ, тестовых комплектов и др. учебных материалов для образовательного учреждения; экспертиза документов и материалов при аттестации педагогических работников (педагогов, педагогов-психологов, логопедов, дефектологов,

воспитателей и других педагогических работников); проведение экспертных советов [44].

Педагогическая экспертиза рассматривается в нормативных документах как экспертиза учебников, учебных пособий. Данный вид экспертизы регламентирует приказ Минобрнауки от 2013 г [Приказ Минобрнауки России, 2013]. Задачи педагогической экспертизы отражены в п. 17.2 и заключаются:

- в оценке общих характеристик учебника (экспертируемое издание является учебником, наименование учебника соответствует наименованию учебного предмета или предметной области ФГОС соответствующего уровня общего образования и т. д.);

- экспертизе содержания учебника (отсутствуют сведения, противоречащие Конституции РФ, федеральному законодательству; обеспечивается выполнение требований ФГОС соответствующего уровня образования по формированию личностных, предметных и метапредметных результатов и т. д.);

- экспертизе текстового материала (соответствует нормам современного русского языка, государственных языков республик, языков народов РФ; язык изложения понятен, соответствует возрастной группе, для которой предназначен учебник; текст логичен и структурирован текста и т. д.);

- экспертизе дополнительных к учебнику материалов: методического пособия, электронной формы учебника, сборников, задачников и практикумов (соответствует структуре и содержанию учебника). При педагогической экспертизе

задачников и практикумов также проводится экспертиза на наличие пошаговых решений к задачам [Приказ Минобрнауки России, 2015a]. По результатам экспертиз, проведенных в соответствии с Порядком формирования федерального перечня учебников, оформляются экспертные заключения [Приказ Минобрнауки России, 2013].

Проведенный анализ нормативной документации, регулирующей вопросы организации психолого-педагогической экспертизы в системе образования РФ показал, что на сегодняшний день нет единого четкого определения понятия «психолого-педагогическая экспертиза».

Психолого-педагогическая экспертиза определена как

1) направление деятельности педагога-психолога (Положение о службе практической психологии образования, 1999);

2) направление деятельности специалистов центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (О совершенствовании деятельности ЦППМС, 2015);

3) психолого-педагогическая экспертиза является одной из форм психолого-педагогического сопровождения реализации ФГОС общего образования [46].

При этом в нормативной документации недостаточно представлен перечень специальных знаний и требований к профессиональным компетенциям педагогических работников, в чей функционал может входить проведения любого вида экспертизы в образовании.

Психолого-педагогическая экспертиза, осуществляемая в системе образования (И.Б. Умняшова) – вид комплексной гуманитарной экспертизы, направленный на изучение влияния процессов, происходящих в системе образования, на участников этого образовательного процесса и влияния участников на эти процессы [61].

Психолого-педагогическая экспертиза включает широкий спектр методов анализа объектов, значимых в социальной и педагогической практике (экспертная оценка учебников и учебных пособий, художественных произведений, игр и игрушек, образовательной среды, инновационной деятельности, безопасности образовательного пространства, методического обеспечения и т. д.), по определению их педагогической ценности и соответствия психологическим требованиям, законам и закономерностям, включая выявление психологических закономерностей обучения и воспитания ребенка, возникновения педагогической запущенности, интеллектуального развития ребенка, возможностей родителей (одного или обоих) по воспитанию и обучению ребенка и др. [48].

Разнообразие формулировок понятия экспертизы в системе образования приводит к многообразию трактовок содержания экспертной деятельности, что делает малоэффективным реализацию данной формы психолого-педагогического сопровождения. Проведенный анализ подчеркнул важность разработки и принятия официальных нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность специалистов в области

психолого-педагогической экспертизы в образовании и определяющих требования к экспертам, процедуре и регламенту данного вида экспертизы [60].

Цель психологической экспертизы в системе образования может быть определена как установление соответствия между социально-педагогическими условиями и требованиями к деятельности и поведению учащихся и их возрастными, индивидуальными и прочими возможностями и задачами развития.

Возможными объектами психологической экспертизы могут выступать:

- образовательная среда учреждения;
 - урок или другая форма обучения и воспитания, их методическое и содержательное наполнение;
 - педагогическая программа, педагогическая технология или методика;
 - выбранный педагогом способ воздействия на ребенка и др.
- [3].

С.Н Костромина артикулирует в качестве цели психологической экспертизы в образовании - сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения, выработка рекомендаций для оптимизации образовательного процесса и повышения его эффективности[24].

Алехина и др. определяют в качестве цели психологической экспертизы в образовании - оценка соответствия конкретной учебной программы, образовательной среды, методического

обеспечения (учебников, пособий, профилактических программ, развивающих игр и игрушек и т.д.) поставленным задачам [4].

Цель психолого-педагогической экспертизы – анализ условий образовательной среды и степени их влияния на психическое и психологическое здоровье субъектов образовательных отношений.

Задачи психолого-педагогической экспертизы:

1). Оценка уровня психического и психологического развития обучающихся.

2). Оценка психолого-педагогических условий, созданных в образовательной организации: определение степени психологической безопасности, психологического комфорта, возможностей для достижения образовательных результатов и степени соблюдения прав обучающихся.

3). Оценка эффективности образовательных условий, выявление потенциальных ресурсов образовательной среды.

4.) Оценка социальных рисков образовательной среды, выявление ресурсов по их преодолению.

5). Анализ степени влияния условий образовательной среды на психическое и психологическое здоровье обучающихся.

6). Разработка рекомендаций по устранению (минимизации) негативных условий образовательной среды на психическое и психологическое здоровье обучающихся.

7). Разработка рекомендаций, направленных на повышение эффективности образовательного процесса [62].

Цель гуманитарной экспертизы образования [10, с. 27] – дать ответ на экзистенциальный по своей сути вопрос – в какой мере в образовательном учреждении созданы условия для комфортного эффективного и по-человечески полноценного существования и развития детей и взрослых. Один из главных смыслов ГЭО – помощь в понимании того, что же реально осуществлено в данном образовательном проекте в гуманитарном измерении и каковы перспективы его дальнейшего развития.

Иными словами, гуманитарная экспертиза изучает то, что происходит с детьми в человеческом измерении:

- какой «личностной ценой» достигаются те или иные педагогические результаты;

- насколько защищены права и интересы личности ребёнка в соответствии с ключевыми гуманитарными, коммуникативными и здоровьесберегающими составляющими педагогического процесса;

- в какой степени активизируется эмоциональная сфера участников педагогического взаимодействия; каков прогноз возможных отсроченных последствий применения тех или иных педагогических инноваций [42].

Основные задачи гуманитарной экспертизы образовательного проекта С.Л. Братченко сформулированы следующим образом [10, с. 29]:

- определение сущности образовательного проекта и его концептуальных оснований;

- исследование реальной картины практического осуществления образовательного проекта;
- анализ результатов и последствий образовательного проекта (в том числе отсроченных);
- выяснение приемлемости образовательного проекта – с точки зрения непротиворечивости правам человека и законодательству;
- выявление ценности образовательного проекта, его достоинств и преимуществ с точки зрения основных гуманитарных критериев;
- выявление ограничений образовательного проекта, проблем и затруднений, возникающих при его реализации, а также путей их разрешения и усиления общей гуманитарной ценности всего проекта;
- определение перспектив проекта. Объект гуманитарной экспертизы образования, по С.Л. Братченко [10, с. 29],
- вся педагогическая сфера.

В то же время целесообразно структурировать удобным для изучения способом все многообразие педагогической реальности. Существует много вариантов выделения основных блоков анализа образования. О.В. Шушпанова в деятельность по оценке инновационных процессов включает три раздела.

Аналитический:

- комплексная оценка состояния проблемы, педагогический потенциал, особенности первичных коллективов;

– тенденции внешнего и внутреннего развития, отношение с окружающим социумом;

– аналитические выводы, перспективные задачи.

Концептуальный:

– исходя из результатов анализа, опираясь на концептуальные принципы деятельности, моделируется будущее состояние системы;

– формулируются генеральная цель, ее миссия и критерии ее достижения.

Содержательный (практический): – практическая деятельность и этапы ее осуществления; – ресурсное обеспечение деятельности (кадровое, финансовое, материальнотехническое временное).

Ю. В. Громыко в своих трудах отмечает, что научно-методологическую базу экспертизы в сфере образования составляют:

1) разработка эффективных критериев качества образования для всех педагогических систем и всех типов обучающихся, включающих: социальные, содержательные, экономические стандарты и стандарты здоровья и качества образовательной среды;

2) разработка новых типов содержания, например интегративное содержание образования;

3) построение новых эффективных систем воспитания и, прежде всего, новых подходов работы с мировоззрением ребенка, его родителей и педагогов;

4) экономика развития образования [Цит.по 21].

В качестве методологических подходов к экспертизе в образовании, чаще всего, обращаются к следующим [34]:

- аксиологический подход (эксперт, как и экспертиза должны соответствовать определенным требованиям: профессионализм, объективность и адекватность экспертной оценки; позиция эксперта в соответствии с аксиологическим подходом определяется ценностными основаниями деятельности эксперта; основная ценность - достижение позитивных изменений в сознании и деятельности педагогического коллектива);

- деятельностный подход (относится к аналитическому и исследовательскому типу деятельности и выражается в требованиях конкретности всех процессов экспертизы: прогнозирования, целеполагания, управления, оценивания, контроля и др.);

- средовой подход (связан с осознанием системы воздействия и условий развития личности, а кроме того, определением возможностей этого воздействия на формирование личности по данному или новому эталону);

- диалектический подход (обусловлен такими требованиями как обоснованность, системность, целостность, комплексность и фундаментальность и др.);

- культурологический подход (направлен на обеспечение соответствия представлений об экспертизе современному состоянию культуры, что связано с развитием научно-исследовательской и инновационной деятельности);

- герменевтический подход (связан с деятельностью эксперта: эксперт должен быть понимающим, разделять позицию и точку зрения экспертируемой стороны; для этого эксперт должен построить такую логику и алгоритм экспертизы, которые адекватны индивидуальной деятельности экспертируемых, при этом учитывая интересы других);

Несмотря на все разнообразие подходов в целом их можно объединить в две группы подходов: результативные и процессуальные.

1. Результативные подходы предполагают анализ степени соответствия результатов поставленной цели.

2. Процессуальные подходы характеризуется необходимостью выявления повторяемости позитивных отклонений развивающегося объекта от нормы и придания значимости этим отклонениям как фактору или эффекту развития [21,с. 180].

Основное отличие ситуации экспертизы в сфере образования состоит в доминировании административного контроля в ходе волеизъявления о необходимости экспертизы и внедрении результатов экспертного заключения в образовательную практику.

Некоторые из вариантов блоков анализа образования приводит С.Л. Братченко [Цит. 8, с.21-22]

1. С точки зрения соответствия «требованиям государственного стандарта» предлагается рассмотреть содержание образования (программы и педагогические

технологии), компетентность педагога и организацию развивающей среды (Р.Б. Стеркина).

2. Иной перечень:

- 1) содержание и методы воспитания и обучения;
- 2) взаимодействие участников педагогического процесса;
- 3) кадровое обеспечение;
- 4) организация деятельности учреждения (руководство и управление);
- 5) материально-технические и медико-педагогические условия (развивающая среда, безопасность, охрана здоровья и т.д.).

3. Программа «оценки эффективности работы образовательной системы» включает в себя 5 основных «подпрограмм»: 1) ученик; 2) учитель; 3) родители; 4) система управления; 5) содержание и технологии образовательного процесса (там же). 22

4. Предлагается акцентировать внимание на следующих «основных областях педагогического процесса»:

- 1) содержание образовательного процесса,
- 2) организационные формы,
- 3) концептуальные представления руководителей,
- 4) индивидуальные стилевые особенности деятельности учителей,
- 5) рефлексивный пласт (что и как осознается),
- 6) управленческий пласт,

7) другие (не классно-урочные) формы жизнедеятельности учащихся,

8) план работы с родителями (Д.А. Иванов, Е.Л. Иванова, И.Г. Шестакова, А.Н. Тубельский).

5. Анализ жизни школы предлагается проводить по 4-м блокам: 1) окружающая среда (школа) 2) учителя и процесс преподавания, 3) ученики, 4) образовательные программы (Sadker).

6. В гуманитарной экспертизе образования целесообразно использовать в качестве основных составляющих ее объекта следующие блоки:

1) учащиеся (психическое здоровье и личностная зрелость, включая интраперсональные и интерперсональные критерии личностного развития; нравственная зрелость; гражданская зрелость и социокультурная компетентность),

2) преподаватели: два аспекта – в какой мере учитель сам реализует себя как личность, каково ему живется в школе с позиций «человеческого измерения»; в какой мере учитель способствует здоровому, полноценному существованию детей и их личностному росту (фасилитивная способность – искусство уважения, искусство понимания искусство помощи и поддержки, искусство договора, искусство быть собой);

3) учебно-воспитательный процесс ценности и цели; личная значимость и осмысленность; ведущая активность; модальность познания; роли участников учебного процесса; технологичность;

вариативность; интегрированность и гармоничность; критерии и способы оценивания; стиль общения и взаимодействия),

4) уклад жизни школы (общая концепция – замысел, процесс реализации, результаты, перспективы; философско-антропологические основы; ценности, цели и приоритеты; демократичность и правовая защищенность; открытость и гибкость),

5) среда и окружение (физическая среда и окружение; социокультурная среда и окружение) (С.Л. Братченко).

К основным направлениям экспертной деятельности в области образования И.Б. Умняшовой [62] были отнесены:

1) – экспертиза образовательной среды (В.А. Ясвин, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.И. Панов);

2) – экспертиза образовательных (педагогических) технологий (В.А. Гуружапов, И.М. Улановская, И.В. Ривина, Н.И. Поливанова);

3) – экспертиза комфортности и безопасности образовательной среды (И.А. Баева, Е.Б. Лактионова, В.В. Ковров, Н.Т. Оганесян);

4) – экспертиза профессиональной деятельности педагогов (Д.А. Иванов, Р.В. Овчарова, Е.С. Усова), общественно-профессиональная система оценки и сертификации квалификаций (В.В. Рубцов, Ю.М. Забродин, А.А. Марголис, Е.Н. Геворгян, Е.С. Романова и др.);

5) – экспертиза инновационных процессов (Д.А. Иванов, Г.А. Мкртычян, С.Н. Рыбинская);

б) – экспертиза качества образовательных услуг (Е.Б. Лактионова, Е.Г. Матвиевская, Н.Ю. Конасова);

7) – экспертиза методического обеспечения образовательной деятельности (Е.О. Смирнова, Л.Ф. Чупров, О.А. Белобрыкина, Е.С. Романова, Л.С. Макшанцева).

1.4 Эксперт как личность и профессионал. Этические аспекты проведения психологических экспертиз

Эксперт – специалист в какой-либо области знания, привлекаемый для того, чтобы высказать свое мнение, дать заключение по какому-либо делу или вопросу, произвести экспертизу. Сведущее лицо, специалист, привлекаемый для того, чтобы высказать свое мнение, дать заключение по поводу какого-нибудь дела, вопроса [54].

России практически не определен социально-правовой статус эксперта, в частности, отсутствуют и нормативные документы, отражающие конкретные профессиональные требования к психологу как эксперту. Вплоть до настоящего времени наблюдается значительное рассогласование между востребованностью и значимостью психолога-эксперта в широкой общественной практике и научным обоснованием профессиографических требований к его деятельности, его реальным социально-правовым статусом, а также специальной подготовкой кадров данного профиля.

Так, в соответствии со ст. 25.9 «Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях» от 30.12.2001 N 195-ФЗ (ред. от 13.12.2024) (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.12.2024), в качестве эксперта может быть привлечено любое не заинтересованное в исходе дела совершеннолетнее лицо, обладающее специальными познаниями в науке, технике, искусстве или ремесле, достаточными для проведения экспертизы и дачи экспертного заключения.

Эксперт обязан:

1) явиться по вызову судьи, органа, должностного лица, в производстве которых находится дело об административном правонарушении;

2) дать объективное заключение по поставленным перед ним вопросам, а также требуемые объяснения в связи с содержанием заключения.

Эксперт предупреждается об административной ответственности за дачу заведомо ложного заключения.

Эксперт имеет право отказаться от дачи заключения, если поставленные вопросы выходят за пределы его специальных познаний или если предоставленных ему материалов недостаточно для дачи заключения.

Эксперт вправе:

1) знакомиться с материалами дела об административном правонарушении, относящимися к предмету экспертизы, заявлять ходатайства о предоставлении ему дополнительных материалов, необходимых для дачи заключения;

2) с разрешения судьи, должностного лица, лица, председательствующего в заседании коллегиального органа, в производстве которых находится дело об административном правонарушении, задавать вопросы, относящиеся к предмету экспертизы, лицу, в отношении которого ведется производство по делу, потерпевшему и свидетелям;

3) указывать в своем заключении имеющие значение для дела обстоятельства, которые установлены при проведении экспертизы и по поводу которых ему не были поставлены вопросы.

За отказ или за уклонение от исполнения обязанностей, предусмотренных частью 2 настоящей статьи, эксперт несет административную ответственность, предусмотренную настоящим Кодексом. экспертом признается «любое не заинтересованное в исходе дела совершеннолетнее лицо, обладающее специальными познаниями в науке, технике, искусстве или ремесле, достаточными для проведения экспертизы и дачи экспертного заключения»

В ст. 13 - Профессиональные и квалификационные требования, предъявляемые к эксперту Федерального закона от 31.05.2001 N 73-ФЗ (ред. от 22.07.2024) «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации» отмечается, что должность эксперта в государственных судебно-экспертных учреждениях может занимать гражданин Российской Федерации, имеющий высшее образование и получивший дополнительное профессиональное образование по конкретной экспертной специальности в порядке, установленном

нормативными правовыми актами соответствующего уполномоченного федерального государственного органа.

Определение уровня квалификации экспертов и аттестация их на право самостоятельного производства судебной экспертизы осуществляются экспертно-квалификационными комиссиями в порядке, установленном нормативными правовыми актами соответствующего уполномоченного федерального государственного органа.

Уровень квалификации экспертов подлежит пересмотру указанными комиссиями каждые пять лет.

Согласно Статья 16. Обязанности эксперта того же закона, Федерального закона от 31.05.2001 N 73-ФЗ (ред. от 22.07.2024) «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации», эксперт обязан:

- принять к производству порученную ему руководителем соответствующего государственного судебно-экспертного учреждения судебную экспертизу;

- провести полное исследование представленных ему объектов и материалов дела, дать обоснованное и объективное заключение по поставленным перед ним вопросам;

- составить мотивированное письменное сообщение о невозможности дать заключение и направить данное сообщение в орган или лицу, которые назначили судебную экспертизу, если поставленные вопросы выходят за пределы специальных знаний эксперта, объекты исследований и материалы дела непригодны или недостаточны для проведения исследований и дачи

заклучения и эксперту отказано в их дополнении, современный уровень развития науки не позволяет ответить на поставленные вопросы;

- не разглашать сведения, которые стали ему известны в связи с производством судебной экспертизы, в том числе сведения, которые могут ограничить конституционные права граждан, а также сведения, составляющие государственную, коммерческую или иную охраняемую законом тайну;

- обеспечить сохранность представленных объектов исследований и материалов дела.

Эксперт также исполняет обязанности, предусмотренные соответствующим процессуальным законодательством.

Эксперт не вправе:

- принимать поручения о производстве судебной экспертизы непосредственно от каких-либо органов или лиц, за исключением руководителя государственного судебно-экспертного учреждения;

осуществлять судебно-экспертную деятельность в качестве негосударственного эксперта;

- вступать в личные контакты с участниками процесса, если это ставит под сомнение его незаинтересованность в исходе дела;

- самостоятельно собирать материалы для производства судебной экспертизы;

- сообщать кому-либо о результатах судебной экспертизы, за исключением органа или лица, ее назначивших;

– уничтожать объекты исследований либо существенно изменять их свойства без разрешения органа или лица, назначивших судебную экспертизу.

Согласно Приказу Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 31.07.2023 № 1470 «Об утверждении порядка аккредитации, привлечения, отбора экспертов и экспертных организаций, привлекаемых к аккредитационной экспертизе, а также ведения реестра экспертов и экспертных организаций» (Зарегистрирован 30.08.2023 № 75017) к эксперту, участвующему в проведении государственной аккредитации образовательного учреждения и научной организации, предъявляется *ряд квалификационных требований*, в частности:

а) при аккредитации эксперта для проведения аккредитационной экспертизы образовательных программ, отнесенных:

- к уровням общего образования: наличие высшего педагогического образования, полученного в соответствии с требованиями, установленными законодательством Союза ССР, либо наличие высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) по специальностям и направлениям подготовки, входящим в укрупненную группу специальностей и направлений подготовки высшего образования "Образование и педагогические науки", либо наличие высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) и дополнительного профессионального образования на базе высшего образования,

профессиональной переподготовки по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ;

- к уровню среднего профессионального образования: наличие высшего педагогического образования, полученного в соответствии с требованиями, установленными законодательством Союза ССР, и профессиональной переподготовки по программам, направленность (профиль) которой соответствует профессиям и специальностям, относящимся к укрупненным группам профессий и специальностей среднего профессионального образования, в отношении которых привлекается эксперт для проведения аккредитационной экспертизы, либо наличие среднего профессионального образования по профессиям и специальностям, входящим в укрупненные группы профессий и специальностей среднего профессионального образования, в отношении которых привлекается эксперт для проведения аккредитационной экспертизы, либо наличие высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) по программам, направленность (профиль) которой соответствует профессиям и специальностям, относящимся к укрупненным группам профессий и специальностей среднего профессионального образования, в отношении которых привлекается эксперт для проведения аккредитационной экспертизы;

- к уровням высшего образования - бакалавриат, специалитет, магистратура: наличие высшего педагогического образования,

полученного в соответствии с требованиями, установленными законодательством Союза ССР, и профессиональная переподготовка, направленность (профиль) которой соответствует специальностям и направлениям подготовки, относящимся к укрупненным группам специальностей и направлений подготовки высшего образования, в отношении которых привлекается эксперт для проведения аккредитационной экспертизы или ученая степень и (или) ученое звание (в том числе ученая степень и (или) ученое звание, полученные в иностранном государстве и признанные в Российской Федерации), присвоенные по научной специальности, соответствующей специальностям и направлениям подготовки высшего образования, относящихся к укрупненным группам специальностей и направлений подготовки высшего образования, в отношении которых привлекается эксперт для проведения аккредитационной экспертизы, либо наличие высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации) по специальностям и направлениям подготовки, входящим в укрупненные группы специальностей и направлений подготовки высшего образования, в отношении которых привлекается эксперт для проведения аккредитационной экспертизы, либо наличие высшего образования (специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации) и ученая степень и (или) ученое звание (в том числе ученая степень и (или) ученое звание, полученные в иностранном государстве и признанные в Российской Федерации), присвоенные по научной специальности, соответствующей

специальностям и направлениям подготовки высшего образования, относящихся к укрупненным группам специальностей и направлений подготовки высшего образования, в отношении которых привлекается эксперт для проведения аккредитационной экспертизы, либо наличие высшего образования (специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации) и дополнительного профессионального образования на базе высшего образования - профессиональная переподготовка, направленность (профиль) которой соответствует специальностям и направлениям подготовки, относящимся к укрупненным группам специальностей и направлений подготовки высшего образования, в отношении которых привлекается эксперт для проведения аккредитационной экспертизы.

б) наличие стажа (опыта) работы не менее 5 лет в сфере образования на должностях педагогических, научно-педагогических работников, руководителей и (или) заместителей руководителей организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и (или) должностях руководителей и (или) заместителей руководителей структурных подразделений организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и (или) должностях сотрудников (федеральных государственных служащих, работников) структурных подразделений федеральных государственных органов, обеспечивающих и осуществляющих в пределах своей компетенции функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в области организации подготовки кадров в

интересах обороны и безопасности государства, обеспечения законности и правопорядка.

2.Эксперт должен знать:

- законодательство Российской Федерации в сфере образования, включая федеральные законы и принимаемые в соответствии с ними иные нормативные правовые акты;

- специфику разработки и реализации основных образовательных программ по заявленным уровням образования, укрупненным группам профессий, специальностей и направлений подготовки, а также по профессиям, специальностям и направлениям подготовки, в отношении которых привлекается эксперт к аккредитационной экспертизе;

- правила работы с персональными данными, установленными Федеральным законом от 27 июля 2006 г. N 152-ФЗ "О персональных данных", а также со сведениями, составляющими государственную тайну (при наличии допуска к указанным сведениям);

- способы и особенности применения индивидуальных учебных планов, сетевой формы реализации образовательных программ, а также реализации образовательных программ или их частей с применением форм организации образовательной деятельности вне образовательной организации (семейное образование и самообразование), электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, в том числе организации учебных занятий в виде онлайн-курсов.

3.Эксперт должен обладать навыками:

- поиска, сбора, анализа и систематизации информации, необходимой для проведения аккредитационной экспертизы;
- работы с компьютерной и другой оргтехникой; деловой этики и делового письма (переписки).

4. Эксперт должен уметь:

- проводить анализ документов и материалов, необходимых для проведения аккредитационной экспертизы, в том числе документов и материалов, размещенных организацией, осуществляющей образовательную деятельность, или ее филиалом на официальном сайте в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет";
- устанавливать на основании анализа информации, документов и материалов соответствие (несоответствие) качества образования в организации, осуществляющей образовательную деятельность, по заявленным для государственной аккредитации образовательным программам аккредитационным показателям;
- формулировать и обосновывать выводы о соответствии (несоответствии) качества образования в организации, осуществляющей образовательную деятельность, по заявленным для государственной аккредитации образовательным программам аккредитационным показателям;
- составлять и оформлять отчет об аккредитационной экспертизе и заключение экспертной группы в соответствии с требованиями, установленными нормативным правовым актом федерального органа исполнительной власти, осуществляющим функции по контролю и надзору в сфере образования.

5. Эксперт должен обладать опытом:

- разработки и (или) реализации основных образовательных программ по соответствующим уровням образования, профессиям, специальностям и направлениям подготовки, укрупненным группам профессий, специальностей и направлений подготовки, областям образования, областям или видам профессиональной деятельности, в отношении которых привлекается эксперт для проведения аккредитационной экспертизы;

- разработки и (или) применения педагогически обоснованных форм, методов обучения и воспитания обучающихся, в том числе с учетом особенностей психофизического развития обучающихся и состояния их здоровья, соблюдения специальных условий, необходимых для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья;

- применения технических средств обучения и образовательных технологий, в том числе осуществления электронного обучения, использования дистанционных образовательных технологий, информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных и информационных ресурсов.

Актуальность систематизации научно-обоснованных представлений об личностно-профессиональных требованиях к эксперту подчеркивает С.Л. Братченко полагая, что выбор экспертов представляет собой весьма непростую проблему. В

определенном смысле экспертный способ решения того или иного вопроса противостоит решениям по «принципу большинства» - т.к. опирается не на наиболее распространенные суждения, а на более компетентные. «Мы не понимаем, как, на каком основании отбираются эксперты. ... При традиционной форме организации экспертизы происходит допущение того, что мнение отдельного специалиста является истинным суждением и на его основании можно устанавливать ценность предлагаемых инициатив, проектов, изменений в образовании. В процессе экспертизы происходит формирование специалистами «независимых» мнений по предмету экспертизы. При этом происходит «сакрализация» процесса, экспертиза превращается в таинство избранных и посвященных, своего рода, «шаманство». Поэтому невозможно понять не только то, на каких основаниях осуществляется экспертиза, но и то, почему сделаны именно такие выводы и получены именно такие результаты экспертизы. (Речь не идет о том, справедливы или нет выводы и результаты. Речь идет о том, что для участников конкурсов важны основания предпочтений, суть процедур экспертизы. А потому независимость экспертов воспринимается, в действительности, как их субъективизм). Вообще-то каждый из нас понимает, почему экспертиза делается так, как делается, но тем не менее, мы вынуждены играть по установленным правилам. В результате сложившейся практики экспертизы происходит «авторитезация» ее процедуры и самих результатов: частному мнению эксперта присваивается статус авторитетного мнения, которое еще и объективируется путем его

социальной поддержки и признания результатов экспертизы» [12, с. 11-12];

При этом чтобы претендовать на статус эксперта, специалисту, кроме собственно профессиональной компетентности, необходимы также и другие качества: авторитетность (т. е. его компетентность должна получить признание - социальное, в конкретном сообществе и т. д.), практический опыт по обсуждаемым вопросам, а также способность и готовность давать содержательную экспертную информацию и т.д.» [12, с. 34];

Лица, профессионально занимающиеся экспертной деятельностью в сфере образования, должны владеть методологическими основами экспертизы. Как отмечает Е. Б. Лактионова, «за экспертом остается право самостоятельного выбора приемов, средств, процедур проведения экспертизы. Следует заметить, что нередко он принимает участие в формулировке и самого экспертного задания, что позволяет сделать ее более корректной и обоснованной. Чаще всего заказ на экспертизу в сфере образования формулируется в общем виде: «оценить результаты опытно-экспериментальной работы в образовательном учреждении», «рассмотреть результаты апробации нового учебно-методического комплекса», «проанализировать предлагаемый образовательный проект» и т. п. Перевод общей цели в форму конкретных экспертных задач осуществляется, как правило, экспертом» [28].

Т. Г. Новикова [39] высказывает мнение о том, что для проведения экспертизы в качестве экспертов необходимо приглашать сторонних людей, то есть тех, чье мнение не зависит от заказчиков и которые не включены непосредственно в исследуемую область. С ней согласна и Е. Б. Лактионова, утверждая, что «дело не только в том, что «зависимый» исследователь может иметь определенную «дополнительную мотивацию», а в том, что понимание ситуации будет гораздо более глубоким и адекватным, если взгляд изнутри дополняется взглядом извне. Поэтому независимость и «вненаходимость» экспертов является одним из важнейших условий полноценной экспертизы» [28].

Целевые ориентиры в формировании компетенций педагога-психолога в области психологической экспертизы следует фиксировать с опорой на стандарт профессиональной деятельности. В.В. Рубцовым были определены следующие трудности в области соответствия требованиям к квалификации педагогов-психологов:

- несоответствие уровня и (или) профиля образования требованиям профессионального стандарта;
- дефицит компетенций для реализации трудовых функций;
- проблема получения высшего и дополнительного профессионального образования;
- проблема качества высшего образования.

Однако, к сожалению, до настоящего времени научно обоснованные требования к экспертам в области психологии

образования, определяющие содержание программ обучения экспертов в этой области, системы оценочных критериев и форм экспертного заключения и т.п. представлены фрагментарно,

В стандарте профессиональной деятельности «Педагог-психолог» в разделе II. «Описание трудовых функций» выделена «психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций», содержание которой раскрывается в подразделе 3.1.2. [47].

Трудовые действия:

1). Психологический мониторинг и анализ эффективности использования методов и средств образовательной деятельности

2). Психологическая экспертиза программ развития образовательной организации с целью определения степени безопасности и комфортности образовательной среды;

3). Консультирование педагогов и преподавателей образовательных организаций при выборе образовательных технологий с учетом индивидуально-психологических особенностей и образовательных потребностей обучающихся;

4). Оказание психологической поддержки педагогам и преподавателям в проектной деятельности по совершенствованию образовательного процесса;

5). Ведение профессиональной документации (планы работы, протоколы, журналы, психологические заключения и отчеты).

Необходимые знания:

- 1). История и теория проектирования образовательных систем;
- 2). Теории и методы педагогической психологии, история и теории организации образовательного процесса;
- 3). Методы психолого-педагогической диагностики, используемые в мониторинге оценки качества результатов и содержания образовательного процесса;
- 4). Процедуры и методы интерпретации и представления результатов психолого-педагогического обследования;
- 5). Психологические методы оценки параметров образовательной среды, в том числе комфортности и психологической безопасности образовательной среды;
- 6). . Международные нормы и договоры в области прав ребенка и образования детей;
- 7). Трудовое законодательство Российской Федерации, законодательство;
- 8). Российской Федерации в сфере образования и прав ребенка;
- 9). Нормативные правовые акты, касающиеся организации и осуществления профессиональной деятельности;
- 10). Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования.

Необходимые умения:

- 1). Владеть приемами работы с педагогами и преподавателями по организации эффективных учебных взаимодействий с обучающимися и обучающихся между собой;

2). Владеть приемами повышения психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей), педагогов, преподавателей и администрации образовательной организации;

3). Разрабатывать совместно с педагогами и преподавателями индивидуальный образовательный маршрут с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося;

4). Участвовать в поиске путей совершенствования образовательного процесса совместно с педагогическим коллективом;

5). Разрабатывать и реализовывать программы психологического сопровождения инновационных процессов в образовательной организации, в том числе программы поддержки объединений обучающихся и ученического самоуправления;

6). Владеть методами психологической оценки параметров образовательной среды, в том числе ее безопасности и комфортности, и образовательных технологий.

В стандарте профессиональной деятельности «Психолог в социальной сфере» такая функция прямо не указана, но ее содержание очевидно просматривается в описании различных трудовых действий. Например, в описании 3.1.1, где написано «психологическая оценка эффективности деятельности специалистов межведомственной команды»; в 3.1.2, где написано «выделение и оценка психологических рисков, факторов социальной и психологической напряженности».

Ю.М. Забродин и В.Э. Пахальян отмечают, что важно понимать, что любой специалист, имеющий квалификацию магистра в области практической психологии, принципиально может принимать участие в экспертизе любых объектов, в которых есть психологическая составляющая, действуя в границах своей компетентности и функций, определенных соответствующими нормативными документами.

Но только специалист, имеющий специальную подготовку в качестве эксперта, может проводить экспертизу деятельности практического психолога. Такой профессиональный статус может быть присвоен только тем специалистам, которые имеют соответствующее образование, опыт такого рода работы (принимал участие в экспертизе ...), а также специальную подготовку, полученную через систему повышения квалификации. При этом важно, чтобы направления на специализацию в этой области давались с обязательным участием профессионального сообщества практических психологов, так как один из показателей возможности выступать в роли эксперта - это профессиональный авторитет в области осуществляемой практической деятельности [18].

Наиболее полный анализ проблемы места и роли экспертизы, связанной с практической работой психолога в условиях российской реальности, провел Ф.С. Сафуанов [51]. Исследуя имеющийся опыт применения специальных психологических познаний в судебной экспертизе, он обращает наше внимание на то, что стремление разобраться с теоретическими,

методологическими и организационно-правовыми проблемами профессиональной деятельности психолога-эксперта делает необходимым четко определить ее место в системе психологических наук и их практических, прикладных задач.

Важным аспектом проведенного Ф.С. Сафуановым анализа является выделение специфики деятельности эксперта, который не со стороны оценивает и анализирует предмет экспертизы, а является непосредственным участником процесса судопроизводства, владеющим не только общими, но и специальными познаниями. Автор обращает внимание на важность специальной подготовки квалифицированных профессиональных кадров для психологической экспертизы. Он четко обозначает, что психологи, не имеющие дополнительной подготовки, опыта экспертной работы, не могут быть отнесены к лицам, обладающим необходимыми психологическими познаниями для дачи экспертного заключения, и нельзя поручать им производство экспертизы.

Особо подчеркивается тот факт, что итоговый документ - Заключение эксперта - является не только результатом применения особых познаний специалиста, но и результатом взаимодействия с субъектами той сферы, где проводится экспертиза [Цит. по 18].

В структуре требований к эксперту Т.Ю. Базаров выделяет «базовые» и «специальные». Первые - без которых не может быть вообще присвоен статус эксперта, а вторые - обеспечивающие

возможность объективной оценки в тех или иных сферах, деятельности, ситуациях и т.п. [5].

Автор проводит разграничение между понятиями профессионально важные качества (ПВК) и компетенции, используемыми в описании требований к эксперту

Профессионально важные качества - это усредненные важные качества, о которых мы говорим применительно ко всем представителям профессии (ко всем бухгалтерам или программистам, например), ко всей отрасли в целом.

Компетенция — это такая комбинация знаний, умений, навыков, мотивационных факторов, личностных качеств и ситуационных намерений, которая обеспечивает эффективное решение исполнителем задач определенного класса в определенной организации, на определенном рабочем месте, в определенном производственном коллективе.

В работе, направленной на определение понятия «компетенции», Т.Ю. Базаров, А.К. Ерофеев, А.Г. Шмелев отмечают следующее: «Модель компетенций не сводится к общепрофессиональной модели ПВК, а должна быть разработана для каждой отдельной организации. В отличие от концепции ПВК, которая близка к традиционной модели «универсальных личностных черт» (устойчивых для разных ситуаций), концепция компетенций на самом деле гораздо ближе к российской (московской) деятельностной теории психики, ибо компетенции учитывают не только черты человека, но и те внешние (организационный контекст) и внутренние (производственный

опыт самого работника) условия, в которых профессиональная деятельность реально осуществляется».

Анализ публикаций по данному вопросу, проведенный Ю.М. Забродиным, В.Э. Пахальяном [18] показал, что существует достаточно большой разброс мнений, связанных с выделением тех личностно-профессиональных качеств практического психолога, профессионально важных качеств, «личностных компетенций», которые могут входить в список/перечень тех, которые мы условно обозначим здесь как «базовые» или «специальные».

Компетентностная модель специалиста, осуществляющего психолого-педагогическую экспертизу в системе образования, предполагает, по мнению И.Б. Умняшовой и Ф.С. Сафуанова сформированность:

- общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в различных отраслях психологии и педагогики (формируемых в системе высшего образования);
- профессионально-специализированных компетенций в экспертной деятельности в результате постдипломной подготовки, включающих способность к постановке целей и задач психолого-педагогического исследования в рамках различных видов экспертизы;
- способности к выбору методов исследования в соответствии с задачами конкретного вида экспертизы;
- умения проведения исследования в рамках ППЭ;

- навыка составления экспертного заключения; способность в доступной форме обеспечить заказчика информацией о результатах экспертного исследования[59].

Т.В. Белых останавливает свое внимание следующих общих требованиях, предъявляемых к эксперту [49]:

1) компетентность;

- Достоверность экспертной оценки зависит от компетенции эксперта. Независимо от уровня экспертизы ее должны давать наиболее квалифицированные специалисты, обладающие необходимыми компетенциями в сфере образования аналитическими компетенциями, экспертными технологиями

2) креативность, развитые творческие способности, позволяющие анализировать проблемные ситуации и находить пути разрешения противоречий.

3) отсутствие склонности к конформизму, принятию мнению большинства;

4) научная объективность;

5) аналитичность, широта и конструктивность мышления;

6) позитивное отношение к инновациям, отсутствие консерватизма, т.е. стремления придерживаться однажды выбранной позиции.

Г.А. Мкртычян [37] выделяет следующие профессионально важные качества эксперта:

1) профессиональные мотивы, цели, интересы;

2) профессиональные способности;

3) профессиональное самосознание;

4) профессиональный тип мышления. По мнению

А также соответствующие профессиональные способности, охватывающие, прежде всего, сферу интеллектуальных действий эксперта:

1) исследовательско-аналитические способности, обеспечивающие планирование и проведение эмпирических исследований, анализ их результатов;

2) рефлексивные способности, понимаемые в данном контексте как способности к умственной реконструкции и моделирования эмпирического опыта;

3) прогностические способности, обеспечивающие создание обоснованных прогностических моделей инновационного процесса и его участие в проектировании развития образовательного процесса.

4) способности к диалоговому общению, взаимодействию, сотрудничеству со всеми участниками экспертного процесса.

Г.А. Мкртычян рассматривает сформированность экспертного мышления как необходимое профессионально-важное качество эксперта, а рефлексивные способности как центральный, стержневой компонент в его структуре, поскольку благодаря именно рефлексии осуществляется переход от ситуационного понимания объекта экспертизы к сущностному.

Особенностью экспертной деятельности является конкурирование в ходе экспертизы двух способов мышления эксперта - критического и творческого, то есть выявление недостатков, несоответствий, недоработок конкурирует с

открытием экспертом в ходе экспертизы оригинальных идей, моделей, способов и т.п. Соответственно, у экспертов должно присутствовать сочетание критического и творческого мышления.

Таким образом, обозначенный перечень способностей возможно дополнить:

- творческими способностями, позволяющими, при всей условной алгоритмичности отдельных экспертных процедур, находить неординарные, но повышающие объективность результатов, способы решения поставленных задач. Творческая компонента экспертной деятельности проявляется и в том, что любая типичная (исходя из типов, видов и направлений) психологическая экспертиза всегда имеет определенный элемент новизны (например, отдельные нетиповые вопросы; особая, не встречавшаяся ранее в опыте эксперта, ситуация; отсутствие соответствующих запросу методов исследования, сокращение временного регламента и пр.), что требует от эксперта определенной гибкости, иррелевантности (по Дж.Гилфорду, логическая независимость реакции от стимула), способности быстро, но конструктивно, анализировать и решать проблемные ситуации, находить пути разрешения противоречий;

- лингвистическими, предполагающими развитость культуры устной и письменной речи и позволяющие специалисту не только адекватно коммуницировать, но и грамотно формулировать выводы и представлять их в экспертном заключении.

С.А. Белоусова полагает, что качество экспертов определяется следующими свойствами:

1) компетентностью (профессиональной компетентностью, т.е. знанием принципов осуществления психологического обеспечения образовательной практики и перспектив его совершенствования, отраженных в научно-исследовательских работах, методических и научных журналах, и квалиметрической (экспертной) компетентностью, т.е. знакомством эксперта с методологией экспертного решения исследуемых задач);

2) заинтересованностью в результатах экспертизы (положительным отношением эксперта к экспертизе, способностью решать творческие задачи, привлекая нетрадиционные методы исследования);

3) деловитостью (собранностью, умением работать с коллегами при решении задач в конфликтной ситуации, отсутствием склонности к конформизму);

4) объективностью (способностью эксперта учитывать только необходимую для правильного решения исследуемой задачи информацию и давать мотивированное суждение) [8].

Л.Ф. Чупров, отмечая важность персональной ответственности психолога-эксперта за результаты своей деятельности, указывает, что «вряд ли стоит браться за экспертную практику, если не владеешь теорией, как психологии, так и теорией, и технологией психологической диагностики. Простого владения методиками бывает явно недостаточно. И хотя экспертиза психологическая, но ориентироваться надо и в смежных областях, знать терминологию научно-практических

дисциплин (судебной медицины, психиатрии, коррекционной психологии, криминалистики и юриспруденции).

Обобщение профессиональных требований к эксперту-психологу сформулированных в работах А.Г. Асмолова, О.А. Белобрыкиной, С.Л. Братченко, Г.А. Игнатьева, В.И. Слободчиков, Б.Г. Литвак, И.И.Мамайчук, Л.Ф. Чупров дает возможность составить примерную номенклатуру, в которую входит:

1. Наличие высшего психологического образования или профессиональной подготовки по специальностям, предусматривающим соответствующий профиль, экспертную специализацию (Судебная экспертиза, Клиническая психология, Педагогика и психология девиантного поведения, Конфликтология и др.).

2. Знание законодательства Российской Федерации, нормативных и правовых актов, регламентирующие порядок производства разных видов экспертиз (по запросу и профилю специалиста).

3. Знание организационно-методических основ экспертной деятельности. Знания, необходимые для психолога-эксперта должны быть когерентны сущности предмета психологической экспертизы, в соответствие с конкретным предметным запросом на её вид и форму.

4. Владение специальными знаниями, компетенциями и практическими навыками, необходимыми для производства конкретного типа и вида экспертизы.

5. Владение методическим арсеналом (методами (информационными, исследовательскими, диагностическими, статистическими, интерпретационными и пр.) и методиками, навыками и приемами) реализации экспертной процедуры, соответствующим экспертной специальности.

6. Знание и понимание, принятие и адекватное применение этических принципов и норм профессиональной деятельности.

7. Понимание границ компетенции эксперта-психолога, исходя из уровня профессиональных познаний, поставленных перед ним задач, его собственных возможностей и полномочий.

8. Опыт работы в определенной области психологии и участия в экспертной деятельности.

Очевидно, что каждая предметная область психологической экспертизы будет предполагать конкретизацию требований к специалисту-эксперту.

Глубокие теоретические знания в областях общей возрастной, педагогической, социальной и клинической психологии выступают ключевой эталонной системой. Если психолог принимает (или планирует) участие в квалификационной экспертизе (например, военная, спортивная, педагогическая и пр.), то ему необходимы познания в тех областях психологии трудовой деятельности, соответствие которым он будет определять.

По мнению Э.П. Райхмана и Г.Г. Азгальдова, качество эксперта определяется четырьмя группами свойств, к которым относятся: компетентность, заинтересованность в результатах экспертизы, деловитость и объективность (беспристрастность).

С.Л. Братченко выделяет пять групп качеств «идеального» эксперта:

1. Личные качества, включающие личную зрелость, порядочность и нравственную зрелость, критичность и эвристичность, готовность к открытиям и работе в новых для себя ситуациях, толерантность, способность к децентрации, видение ситуации с разных точек зрения, наблюдательность и восприимчивость, интуицию, чутье на гуманитарные проблемы, корректность, тактичность, деликатность, независимость, принципиальность, способность не поддаваться давлению других людей.

2. Коммуникативная компетентность, которая включает уважение и внимательность к собеседнику, «беспристрастную заинтересованность», способность устанавливать контакт, способность слушать и слышать, эмпатию, искусство адекватно выражать собственную позицию, коммуникативную гибкость и конструктивность, готовность разрешать межличностные проблемы.

3. Методологическая и методическая грамотность, к ней относятся знание методологии экспертирования, понимание специфики гуманитарной парадигмы, владение основными методами гуманитарного познания, готовность к их адекватному применению, способность подбирать, модифицировать и развивать методы исследования с учетом конкретных задач и условий экспертизы, способность проводить экспертное исследование.

4. Профессиональная подготовка: наличие гуманитарного образования, знание актуальной педагогической реальности, основных современных подходов, тенденций и инноваций в сфере образования, психологической грамотности, знание основных подходов к экспертизе образования и практики их применения, знание правовых основ и законов, относящихся к проведению экспертизы в образовании.

5. Практический опыт: опыт работы в сфере образования, опыт проведения реальных психолого-педагогических исследований, применение гуманитарных методов, опыт участия в экспертизах в гуманитарной сфере.

И.В. Гладкая определяет четыре основных признака, позволяющих обозначить конкретного человека как эксперта в определенной области: профессиональный стаж, уровень сложности профессиональной деятельности, разносторонность и успешность профессиональной деятельности [15].

Выбор экспертов в первую очередь предполагает ясное понимание критериев отбора и конкретно сформулированную процедуру отбора.

По мнению Л.А. Степановой [55] основными критериями в данном процессе должны стать показатели:

1). Уровень компетентности и грамотности эксперта в конкретной обозначенной области.

Здесь можно опереться на следующие данные об экспертах:

– профиль и уровень образования, профиль деятельности (насколько тесная связь с обозначенной областью);

- какой опыт работы по профилю (учитывается стаж работы непосредственно в данной области и общий стаж работы);
- уровень решаемости проблем (соответствует ли занимаемая должность уровню и характеру обозначенной проблемы);
- наличие ранее выполненных экспертиз, сбывшихся прогнозов;
- степень незаинтересованности и объективности эксперта-участника при оценке, обобщении и анализе данных, принятии решения в обозначенной области;
- присуще ли эксперту умение работать в команде (этот критерий особенно важен для группового экспертного опроса), то есть, обладает ли претендент коммуникативными навыками, способностью к партнерскому сотрудничеству, характерна ли для него гибкость взглядов и «незакостенелость» мнений, неконформизм (непринятие общих норм, целей, ценностей).

Как показывает опыт, наиболее эффективным является отбор экспертов путем независимой квалифицированной оценки с учетом качества ранее выполненных работ.

Для проведения процедуры отбора экспертов целесообразно рассмотреть кандидатуры по следующим критериям:

- квалификационные данные кандидата (оцениваются независимыми специалистами);
- рассмотрение уровня компетентности экспертов (осуществляется с учетом качества ранее проведенных экспертиз);
- самооценка экспертов;
- взаимооценка экспертов.

При отборе экспертов, как правило, необходимо руководствоваться следующими основными критериями:

1) степень компетентности эксперта. При ее оценке следует учитывать должностное положение эксперта, ученое звание, количество опубликованных работ, количество ссылок на эти работы;

2) стаж работ эксперта в области, связанной с объектом прогнозирования;

3) устойчивость взглядов кандидата в эксперты, умение отстаивать свои позиции и преодолевать ранее сложившиеся стереотипы;

4) способность к нелинейному мышлению, к рассмотрению проблемы с разных сторон, с разных позиций.

Из всего разнообразия методов отбора экспертов Л.А. Степанова останавливает свой выбор на использовании:

а) документального метода - предусматривает подбор экспертов с учетом их научных знаний, стажа работы, возраста, количества публикаций и ссылок на них, т.е. изучается вся документально подтверждаемая информация о кандидате в эксперты;

б) экспериментального метода - заключается в проверке эффективности работы эксперта в прошлом;

в) метода самооценки -эксперту предлагается самостоятельно оценить свою компетентность в области объекта прогнозирования;

г) метода голосования (имеют несколько разновидностей: прием исключения, попарное сравнение кандидатов, метод «приятелей»).

Метод «Прием исключения» предполагает, что несколько специально подобранных выборщиков (специалистов) составляют предварительный список кандидатов. Организаторы изучают его, выделяя наиболее ценные кандидатуры.

Метод «Попарное сравнение кандидатов» состоит в том, что из предварительного списка берется произвольно два кандидата, и при сравнении один из них обязательно исключается.

Метод «приятелей» предполагает отбор экспертов из числа знакомых. Эксперты-выборщики предлагают свои кандидатуры, дальше эти кандидаты предлагают свои кандидатуры - нарастание числа потенциальных кандидатов происходит по принципу «снежного кома».

В зависимости от организации экспертной оценки и формы опроса экспертов различают методы индивидуальных и коллективных экспертных оценок.

Методы отбора экспертов сводятся к двум основным подходам: объективному и субъективному. Первый предполагает использование специальных методик отбора, в том числе квотирование, второй - привлечение к процедуре отбора самих потенциальных экспертов либо научной общественности, из среды которой они отбираются.

Объективный подход имеет, в свою очередь, 2 варианта: документальный и экспериментальный. Первый предусматривает

подбор экспертов на основе социально -демографических данных (ученая степень, звание, должность, стаж работы по специальности и в области, связанной с предметом исследования, число опубликованных работ и число ссылок на них в научной литературе, участие в специализированных советах, комиссиях, симпозиумах). В комплектовании групп экспертов могут учитываться также, пол, возраст и другие социально-демографические показатели. Экспериментальный метод проводится на основе испытания, тестирования кандидата в эксперты либо по результатам эффективности его прежней экспертной деятельности. Оба методических приема требуют большой деликатности по отношению к будущему эксперту.

Субъективный подход также распадается на несколько приемов. Один из них - аттестация, когда подбор экспертов осуществляется с помощью открытого или тайного голосования потенциальных членов будущей экспертной группы (сообщества), с отводом тех из них, кто не набрал определенного минимума голосов. Здесь могут использоваться методики с расширяющимися кругами экспертов в несколько туров. В первом туре круг экспертов составляет списки кандидатов в эксперты. Туры повторяются до тех пор, пока состав кандидатов в эксперты не стабилизируется. Затем проводится расчет коэффициентов компетентности экспертов в зависимости от числа включений в списки. Сам по себе этот прием достаточно эффективен, но лишь при условии, если члены будущей группы хорошо знают друг друга и обладают высокой научной добросовестностью. В

противном случае возникает опасность отвода по случайным, непринципиальным мотивам, поэтому полагаться только на один этот прием нецелесообразно.

Другой прием - метод взаимной оценки будущих экспертов (в баллах или ранжированием) - является по существу разновидностью первого со всеми его особенностями и ограничениями.

Третий прием - метод самооценки степени компетентности и объективности. Отвечая на вопросы, кандидаты оценивают свою осведомленность, эрудицию в области предмета исследования, критичность своих оценок по определенной шкале (либо косвенные сведения, например о каналах используемой информации, об объеме и характере изученной информации, о собственном вкладе в исследование изучаемой проблемы). В последующем может производиться расчет средних значений каждого кандидата и суммарная сфера компетентности экспертов. Здесь может наблюдаться неадекватность данных в виде завышенных самооценок. Но практика показывает, что серьезные эксперты, напротив, склонны несколько занижать самооценки и стремятся не принимать участие в экспертизах, выходящих за рамки их научных интересов.

Развитие личностно-профессиональных особенностей экспертов отражены, например, в требованиях к повышению квалификации в области оценочной деятельности и включают следующие параметры: наличие квалификации специалистов, которая подтверждается соответствующим документом об

образовании; повышение квалификации специалистов не реже 1 раза в 3 года начиная с даты выдачи диплома, подтверждающего квалификацию в области оценочной деятельности [55].

При длительной практике работы с экспертами применяется показатель: отношение успешно проведенных данным специалистом экспертиз к общему числу проведенных им экспертиз.

Требования в этом случае таковы:

- 1) оценки эксперта должны быть стабильны во времени и транзитивны;
- 2) наличие дополнительной информации улучшает оценку;
- 3) эксперт — признанный специалист;
- 4) он имеет опыт успешных экспертиз.

Способы отбора специалистов, наработанные в квалиметрии и не противоречащие друг другу.

Т.Г. Новикова предлагает следующие методы (комбинированные способы оценки): самооценка, взаимооценка, документальные данные об эксперте.

1). Процедура самооценивания предусматривает, что каждый специалист оценивает себя по трем показателям: «знания», «опыт», «способности предвидеть события».

Оценка состоит в выборе одного из трех значений ранговой шкалы: «высокий», «средний», «низкий».

Эти значения получают численное выражение (соответственно, 1; 0,5; 0). Далее рассчитывается совокупный индекс по формуле: k_{123} - самооценки: k_1 —уровня теоретических

знаний; k_2 —практического опыта; k_3 —способности предвидеть события. По итогам подсчета индекс (k) должен быть выше 0,5, тогда можно говорить о том, что перед нами эксперт.

В методе самооценки каждому из кандидатов в эксперты в сфере образования можно предложить оценить собственную информированность о наиболее важных аспектах образования

- а) деятельности образовательного учреждения,
- б) процесса обучения,
- в) процесса воспитания,
- г) процесса развития,
- д) процесса здоровьесбережения и т.д.

Метод самооценки предполагает оценку своей компетентности каждым из кандидатов в эксперты. С этой целью готовятся анкеты, в которые включены вопросы, касающиеся рассматриваемой проблемы и характеризующие степень участия кандидата в теории и практике исследуемого вопроса (направления). По содержанию вопросы делятся на четыре группы:

1) объективные анкетные данные о самом эксперте (возраст, образование, должность, ученая степень, специализация, стаж работы, основные публикации, опыт участия в других экспертизах);

2) основные вопросы по сути анализируемой (исследуемой) проблемы;

3) дополнительные вопросы, позволяющие выяснить источники информации и аргументации эксперта

(характеристики, позволяющие оценить мотивы, которыми руководствуется эксперт при оценке исследуемой проблемы), самооценку компетентности эксперта;

4) предложения по привлечению специалистов в качестве экспертов по рассматриваемой проблеме.

Самооценку можно осуществлять как в количественной, так и в качественной форме. Например, можно использовать следующие признаки: «хорошая», «удовлетворительная», «достаточная», «недостаточная» и т.п.

Однако при обработке анкет допускается использование интервальной шкалы с шагом, например, в один балл. Это дает возможность эксперту маневрировать при оценке степени проявления одного из показателей информированности. Поэтому в графе «Самооценка» эксперту напротив каждого из показателей предлагается проставить оценки следующим образом: «1–2», «2–3», «3–4» или «4–5», учитывая при этом, что большие величины соответствуют лучшему проявлению показателя.

2). Взаимооценивание, предполагает процедуру, при которой каждому из опрашиваемых специалистов предлагается оценить других опрашиваемых специалистов на предмет того, насколько они являются экспертами по данному вопросу.

На базе оценок («эксперт» — «неэксперт») выстраиваются специальные таблицы. В итоге получается ранжирование экспертов по выраженности экспертных качеств.

В рамках данного подхода возможно воспользоваться специально разработанной анкетой. Согласно замыслу этой

анкеты каждому из потенциальных кандидатов в эксперты предлагается анонимно высказать свои соображения по поводу целесообразности (или нецелесообразности) участия в экспертизе других специалистов, фамилии (и должности) которых приведены в списке. Для этого в графе «Рекомендация» соответствующей анкеты достаточно поставить напротив каждой из фамилий кандидатов в эксперты один из знаков «+», «-» или «?», которые имеют соответственно следующие значения: «включение этого кандидата в экспертную группу целесообразно», «включение этого кандидата в экспертную группу нецелесообразно», «не знаю, затрудняюсь ответить». Легко предположить, что большее численное значение коэффициента взаимных рекомендаций будет у того из экспертов, напротив чьей фамилии в анкетах чаще будет проставлен знак «+».

Также при оценивании компетентности экспертов показательными будут:

3). Взаимные рекомендации. Практика показывает, что метод взаимных рекомендаций является, пожалуй, основным или определяющим при отборе экспертов. Для отбора экспертов могут использоваться рекомендации других специалистов при помощи «метода снежного кома».

Процедура отбора экспертов такова:

1. По публикациям выявляют специалиста в данной области.
2. Просят его рекомендовать 10 специалистов в данной области.

3. Обращаются к 10 названным специалистам с той же просьбой.

4. Из полученного списка исключают первые 10 фамилий и вновь обращаются с той же просьбой к указанным коллегами специалистам.

5. Действуют так, пока не исчерпается перечень называемых коллегами имен, т. е. не стабилизируется сеть экспертов. Она-то и составляет генеральную совокупность специалистов в данной области. Далее возможно произвести отбор по обычным правилам составления выборки.

3). Анкетирование. К примеру анкетирование, разработанное в логике «постадийного развертывания вопроса» (Г.Гэллап):

- Вопрос-фильтр, позволяющий выявить осведомленность опрашиваемого в проблеме. Вопрос, направленный на выявление общего отношения опрашиваемого к проблеме (открытый, не предусматривающий вариантов выбора ответа).

- Вопрос для получения ответа по конкретному аспекту проблемы (закрытый, предполагающий варианты готовых ответов).

- Вопрос, позволяющий выявить причины взглядов, мотивацию его суждений (полузакрытый).

- Вопрос на выявление устойчивости взглядов опрашиваемого на проблему (в закрытой форме).

Каждый из этих методов позволит определить (рассчитать) соответствующие коэффициенты, на основе которых, в конечном

счете, осуществляется комплексная оценка компетентности каждого из экспертов.

4). Оценка аргументированности эксперта, которая может быть получена при помощи обработки специальной анкеты.

В качестве источников аргументации могут предлагаться самые различные варианты, которые в определенной мере влияют (могут влиять) на мнение экспертов. Например, можно воспользоваться следующим вариантом источников:

- опыт работы в образовательном учреждении;
- регулярное знакомство с периодической, методической и научно-методической литературой по проблеме;
- участие в методической и научно-методической работе;
- участие в работе районных методических объединений, научно-практических конференций, педагогических чтений;
- наличие собственных методических и научно-методических разработок, статей и других публикаций;
- личные творческие контакты с методистами, педагогами-инноваторами, учеными;
- опыт участия в экспертизе по аналогичной проблеме или социологическом исследовании.

5) Оценка результатов прошлой экспертной деятельности.

Отбор экспертов не гарантирует от субъективизма оценок, по мнению В.А. Лукова [32], целесообразно применять следующие меры, направленные на снижение субъективности экспертных оценок:

- дублирование экспертизы. Если есть выбор специалистов, их лучше привлекать, формируя не одну, а две и больше экспертные группы;

- работать с разными типами экспертов;

- следует принимать во внимание неэкспертные материалы (данные исследований и т. д.);

- необходимо включать в число изучаемых материалов экспертные заключения, подготовленные оппозицией или другими независимыми (не обязательно противодействующими) субъектами общественной жизни;

- организации коллективной работы экспертов

Весьма важную роль при оценке коэффициента компетентности экспертов играет метод анкетных данных. Для этого можно разработать еще одну анкету. При этом в качестве анкетных данных могут быть выбраны следующие показатели:

- педагогический стаж;

- почетное звание, ученая степень или звание;

- квалификационная категория;

- количество публикаций по исследуемой или аналогичной проблемам;

- количество методических материалов, разработанных экспертом в образовательном учреждении;

- участие в экспертизах, в работе методических комиссий, в проведении социологических исследований в образовательном учреждении;

- отношение к использованию экспертизы при изучении актуальности проблем, характеризующих состояние образовательного процесса.

Риск допущения ошибок и возникновения трудностей в профессиональной деятельности эксперта психолога довольно высок. К числу наиболее распространенных ошибок, допускаемых экспертами в своей работе, О.А. Белобрыкина, В.Л. Дресвянников, Д.А. Иванов, М.М. Князева относят методологические, методические и этические. Методологические ошибки, допускаются специалистами, чаще всего, на начальных этапах профессиональной деятельности.

Так, по отношению к экспертизе инновационных процессов в образовании, в методической литературе чаще всего указываются ошибки, когда эксперт:

- обсуждает саму идею, проблему с позиции актуальности, интереса и пр. отдельных положений по отношению друг к другу;

- выдает желаемое за действительное без проведения развернутой комплексной экспертизы всех элементов, направлений и источников информации об экспертируемом объекте;

- придает статус цели тому высказыванию, которое, по существу, не является ее определением, оставаясь в большей мере желаемым, социально одобряемым (то есть отсутствуют основные признаки цели, в частности, указание на конкретный ожидаемый результат, временные сроки его достижения, параметры измерения, четкие критерии и процедуры оценивания);

- осуществляет оценку явления преимущественно с эмоциональных позиций (хорошо/плохо) и склоняется к позиционированию собственного мнения о том, «как надо», не центрируясь на том, что его понимание – лишь одно из возможных, а не единственно верное;

- для понимания инновационных изменений использует термины и понятия в их традиционном смысле, делая, тем самым, невозможным для себя «увидеть» в происходящем новое;

- склоняется к рассуждениям о том, как «можно было бы сделать иначе», тогда как для него более важно определить реальное соответствие авторского варианта поставленным целям, а не поиск и разработка вариативных способов решения заявленной проблемы [19, 22, 48].

По отношению к психологической экспертизе Л.Ф. Чупров [62] обозначает следующие типичные ошибки:

1. Конформность и суггестивность специалиста, которые часто приводят к тому, что он поддается давлению со стороны, например, по необходимости сокращения сроков проведения экспертизы, независимо от того, что они могут быть обусловлены множеством причин и факторов: «типичности/нетипичности» случая, объема данных, опыта, эффективного использования алгоритма исследования и временных возможностей эксперта. Он же, если не находится в штате подразделения (например, правоохранительного органа, образовательного учреждения и пр.) делает экспертизу в свое личное время.

2. Психолог-эксперт отождествляет понятия «фактического (паспортного)» возраста и ментального, которые чаще всего не совпадают, но это не находит отражения на результатах социальной адаптации субъекта.

3. Выход за рамки своей профессиональной компетенции, что чаще всего бывает связано с монопольной диагностикой психологом клинических форм заболеваний и психопатологических состояний. Подозрение о наличии любого психопатологического нарушения у подэкспертного, возникшее у психолога или у следователя уже ставит вопрос об участии врача-психиатра в экспертизе.

4. Незнание психологом временных границ отдельных состояний. Например, диагностика состояний задержки психического развития ограничена временем. В конце подросткового возраста это уже иные состояния, тогда как психологи нередко единолично выставляют задержку даже в 17-летнем возрасте.

5. Использование эпонимических названий методик без расшифровки их сути, что вызывает трудности в установлении адекватности использования методики психологом. Чаще психолог «эпонимирует» методику по автору сборника методик, имеющегося в его распоряжении, в результате чего нарушаются права автора-разработчика методики, возникают трудности с идентификацией диагностического инструмента и адекватности выводов, полученных с его помощью. Поскольку в большинстве сборников методик описаны дефектно, то таков и результат.

6. Бездумное доверие экспериментальной методике и абсолютизация полученных с ее помощью результатов. Известно, что результат любой методики – это выявленный симптом и его объективизация, и не более. К разряду таких ошибок следует отнести и слепое следование психологом за данными характеристики из школы. Часто в характеристиках сообщается, что подэкспертный обследовался в ПМПК. Сам факт консультации в ПМПК и даже обучение коррекционном образовательном учреждении не дает основания рассматривать подэкспертного как умственно отсталого.

7. Использование психологом так называемого «экспериментального салата» – комплекса методик, не представляющих собой единого алгоритма. Сумма экспериментальных данных не всегда дает нужный и объективный результат. Психологическая диагностика не ограничивается только экспериментальными методиками. Кроме экспериментального метода важно учитывать анамнез, а также использовать беседу, интервью, непосредственное наблюдение, изучение результатов учебной и внеучебной деятельности, хобби, данные о здоровье и др. характеристики подэкспертного.

8. Рассогласование экспериментальных данных психолога с результатами учебной и социальной адаптации подэкспертного. В этом случае любой эксперт-психолог может сделать вывод о действительной квалификации предыдущего эксперта.

К распространенным ошибкам также следует отнести:

9. Использование сугубо профессиональной лексики, исходя из понимания, что чем больше заключение содержит психологических терминов, тем заключение выглядит весомее и профессиональнее, поскольку с помощью лексики эксперт показывает к какому профессиональному сообществу он принадлежит без учета профессиональной квалификации заказчика. При использовании термина эксперту всегда следует давать его пояснение.

10. Отсутствие целей психодиагностики. Эксперт должен иметь четкое представление о том:

1) какова цель заключения (чего от Вас конкретно ожидают, ответы на какие вопросы хотят получить). Ответ на данный вопрос определяет выбор психодиагностических методик для достижения поставленной цели.

2) с какой целью Ваше заключение будет использоваться (для чего и кому оно нужно). Ответ на данный вопрос определяет стиль, логику изложения, содержание заключения.

Таким образом, прояснение цели, косвенным образом также влияет на выбор методов исследования и подготавливает Вас к будущим событиям (например, допрос, или участие в судебном заседании).

11. Использование нерелевантных методов и тестов при составлении заключения.

Должно быть установленное соответствие используемых психодиагностических методик:

- возрасту испытуемого;

- предмету экспертизы;
- требованиям, предъявляемым к психометрическому качеству психодиагностической методики (валидность, надежность, стандартизация).

12. Отсутствие структуры и логики в заключении.

Заключение должно иметь определенную структуру, но даже при наличии всех частей, наблюдается следующее – написано название методики, а потом описаны результаты по каждой из шкал. В грамотно составленном заключении отдельным пунктом перечислены методики, указана цель использования той или иной методики, а далее в соответствии с логикой заключения описываются результаты методик, при этом без указания на конкретные количественные.

13. Выход психолога за пределы своей компетенции.

Знать пределы компетенции обязан каждый психолог - эксперт, т.е. на какие вопросы он может дать ответы, а на какие нет. Где заканчивается его компетенция и где начинается компетенция другого специалиста (психиатра или невролога).

РАЗДЕЛ 2 ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В ОБРАЗОВАНИИ

2.1 Основные этапы и регламент проведения психологической экспертизы в образовании

По мнению В.А. Ясвина, экспертиза образовательного учреждения может включать три основных блока:

1) анализ формальных результатов: соответствие знаний учащихся госстандартам по итогам экзаменов; процент выпускников, поступивших в вузы; квалификация педагогов и т. п.;

2) анализ динамики развития учащихся: тестирование психофизиологических показателей и здоровья учащихся; познавательной сферы учащихся (память, внимание, мышление); личностной сферы (мотивация, лидерство, ценности, коммуникативные способности и т. д.);

3) анализ психолого-педагогической организации образовательной среды.

Если два первых блока экспертизы образовательного учреждения уже вошли в традицию и достаточно хорошо методически обеспечены, то анализ психолого-педагогической организации образовательной среды пока носит инновационный характер [67].

Выделяют этапы экспертной оценки – взаимосвязанные между собой процедуры, с помощью которых реализуется экспертный метод.

К основным этапам общественно-государственной экспертизы экспериментальных, или инновационных, площадок относятся [16]:

1) ознакомление экспертов с критериями необходимости проведения экспертизы деятельности данного образовательного учреждения;

2) ознакомление экспертов с текстами, отражающими концепцию и программу экспериментальной (инновационной) работы;

3) сообщения руководителей эксперимента (инновации) о его смысле, целях и возможных результатах;

4) индивидуальное исследование экспертами экспериментальной (инновационной) педагогической и управленческой деятельности в процессе посещения уроков, реализации внеурочных форм жизнедеятельности учеников, бесед с учителями, учениками, их родителями и руководителями образовательного учреждения;

5) сообщения экспертов о результатах своего анализа инновационной (экспериментальной) деятельности коллектива;

6) организация обсуждения (общая дискуссия) мнений, высказанных экспертами по поводу экспериментальной деятельности, с руководителями и педагогическим коллективом

(включая учителей как участвующих, так и не участвующих в эксперименте);

7) определение экспертами совместно с членами педагогического коллектива основных пунктов экспертного заключения и их содержания в контексте вопросов и критериев оценивания, сформулированных педагогическим коллективом к экспертам;

8) составление экспертного заключения.

В.А. Ясвин и С.Д. Дерябо выделяют в проведении экспертизы несколько этапов [68].

1). Сбор фоновой информации. В процессе психолого-педагогической экспертизы образовательной среды это могут быть как собственные впечатления от посещения образовательного учреждения, так и изучение разных документов — журналов, тетрадей, дневников, отчетов и административных распоряжений, сочинений, стенгазет, стендов, фотографий и т. п.

Параллельно начинается сбор основной информации есть заинтересованными лицами, — администрацией, педагогами, родителями, а также учащимися. При этом взрослые, как правило, предрасположены к определенным обобщениям, претендующим на объективность, в то время как школьники — к непосредственному самоотчету. Очень важные сведения могут быть получены в процессе специально организованных бесед за круглым столом.

В такой обстановке может быть выявлен представительный набор всевозможных мнений, отражающих соответствующие

позиции и установки различных участников. Такого рода информация составляет основу базовых гипотез, а впоследствии и фундаментальных экспертных оценок и предложений эксперта.

2). Применение структурированных методик. Это позволяет перепроверить сложившиеся субъективные оценки эксперта, придать им большую убедительность в процессе доклада результатов экспертизы заказчику, а также получить определенные количественные результаты для сравнения, ранжирования, выявления динамики тех или иных процессов, протекающих в образовательной среде и т. д.

Психологам практикам хорошо известно, что проведение психодиагностических методик требует тщательного соблюдения ряда процедурных условий.

Заказчики — чаще всего администраторы — порой не придают должного значения этим моментам. Пожелания и требования по четкому обеспечению тех или иных принципиальных условий проведения методик могут восприниматься администрацией как необоснованные требования экспертов. Следует особо отметить, что готовность администрации к психолого-педагогической экспертизе образовательной среды — важнейшее условие успешной работы эксперта. С одной стороны, это готовность всесторонне содействовать сбору информации и другой деятельности эксперта. С другой стороны, это готовность выслушать выводы специалистов и серьезно отнестись к их рекомендациям.

С.Д.Дерябо приводит несколько основных требований к условиям проведения психодиагностических методик:

1) тестирование не должно прерываться ни при каких обстоятельствах;

2) состав экспериментаторов на данном этапе тестирования группы должен быть строго постоянным, никто не должен покидать помещения, и никто не должен входить в него;

3) помещение должно быть изолировано от излишнего шума и всего, что может отвлекать внимание;

4) помещение должно быть хорошо освещено и проветрено (поэтому тестирование не следует проводить в помещении, где только что проходили другие занятия).

3). Экспертное заключение, которое, как правило, состоит из следующих разделов:

— краткое описание проблемы и формулировка целей экспертизы; состав экспертной группы;

— полный перечень источников информации;

— общая характеристика образовательной среды;

— экспертные оценки;

— экспертные рекомендации.

Основным критерием качества экспертизы является ее убедительность, которая обеспечивается совокупностью собранных реальных фактов, их добросовестным анализом и системным осмыслением. Сама стратегия экспертизы, безусловно, во многом определяется методологическими представлениями,

которыми руководствуется эксперт при выборе критериев оценки качества образовательной среды.

Т.В. Белых, М.В.Крулехт, И.В. Тельнюк предлагают проводить экспертизу в 3 этапа:

1. Начальный этап (организация экспертизы) включает:

1.1. Определение цели и задачи экспертизы, постановку проблемы.

1.2. Определение меры ответственности, прав и полномочий рабочей группы экспертов.

1.3. Установление сроков проведения экспертизы.

1.4. Подбор экспертов, формирование экспертных групп (при необходимости определение их компетентности).

2. Основной этап экспертизы связан со сбором данных, проведением исследовательской работы и экспертной оценкой, анализом имеющегося материала. Технология экспертизы, использование совокупности методов и критериев оценки зависят от характера экспертизы, области ее применения. Экспертная оценка является результатом аналитической деятельности, основана на умении видеть и разрешать противоречия, прогнозировать, предвидеть и находить нестандартные решения.

Завершающий этап экспертизы – опрос экспертов (индивидуальный или групповой; личный, очный или заочный; устный или письменный), оформление документа (отчет, справка, рецензия и пр.), принятие экспертного заключения – основы для компетентного управленческого решения [26,49].

В работе Ф.С. Сафуанова, И.Б. Умняшовой психолого-педагогическая экспертиза состоит из четырех основных стадий: подготовительной, аналитической, сравнительной синтезирующей.

1). На подготовительной стадии происходит уяснение экспертного задания, подбор (назначение) экспертов. На этом этапе целесообразно проведение заседания психолого-педагогического консилиума образовательной организации (ППк) с целью определения общего плана экспертного исследования и распределения зон ответственности между участниками процесса.

Назначается эксперт организатор, в роли которого может выступить председатель или иной член ППк, а также специалист, представляющий интересы и права ребенка (социальный педагог, классный руководитель и т. д.), даже если он не включен в состав ППк.

На этом этапе происходит проверка наличия необходимой документации: приказа о назначении состава ППк, письменного согласия родителей (законных представителей) и т. п. Решение о проведении ППЭ отражается в протоколе заседания ППк образовательной организации. В случае необходимости специалистами ППк могут быть подготовлены и отправлены официальные запросы для предоставления интересующей экспертов информации в различные организации, подведомственные Министерству образования и науки РФ, Министерству труда и социальной защиты РФ, Министерству внутренних дел РФ: центры психолого-медико-социального-

сопровождения, органы опеки и попечительства, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, поликлиники по месту жительства/регистрации обучающегося и т. д.

2). Аналитическая стадия заключается в проведении психолого-педагогического исследования различными специалистами образовательной организации (педагог, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, социальный педагог), а также полном исследовании предоставленных для экспертизы материалов и документов.

3). На сравнительной стадии происходит сопоставление всех сведений, имеющих значение для экспертного заключения, которые получены из различных источников информации.

Данный анализ целесообразно проводить на заседании ППк. Во время совместного обсуждения результатов проведенного разными специалистами обследования происходит составление единого заключения по итогам ППЭ и разработка рекомендаций субъектам образовательных отношений, включающих описание индивидуального образовательного маршрута и систему условий, способных минимизировать риски образовательной среды, негативно влияющих на психическое развитие и психологическое здоровье обучающегося(ихся).

Проведение данного заседания консилиума во многих случаях целесообразно с участием родителей (законных представителей) обучающегося, а в необходимых случаях – с участием также и представителей социальных партнеров образовательной организации (центров психолого-медико-

социального сопровождения, органов опеки и попечительства, комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, медицинских работников и т. д.).

4). Проведение итогового консилиума включает в себя реализацию синтезирующей стадии психолого-педагогической экспертизы, которая заключается в профессиональной оценке результатов исследования и формулировке оснований для выводов (заключения) экспертной группы в соответствии с запросом на ППЭ.

В протоколе заседания ППк фиксируются все принятые решения, назначение ответственных за реализацию принятых решений, а также сроки контроля выполнения и оценки эффективности реализуемых решений [59].

2.2 Психологическая экспертиза образовательной среды

Наиболее востребованным объектом психологической экспертизы в образовании является образовательная среда (в психологическом аспекте), целью – анализ образовательной среды с точки зрения предоставляемых ею условий и возможностей для личностного развития субъектов образовательного процесса, обеспечение психологически комфортной, безопасной развивающей образовательной среды (через создание устойчивых механизмов сотрудничества, закрепленных в организационной культуре школы и форм взаимодействия), гуманизация средств и

способов воспитательного воздействия на развивающуюся личность и ее защита от деструктивного воспитательного (социального) и психологического влияния (через выработку единого взгляда на природу детства, роль взрослых в развитии ребенка, цели образования) [29].

Образовательная среда, в понимании В.А. Ясвина, представляет собой систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

В.И. Панов трактует образовательную среду как систему педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность как для раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей, так и для развития уже проявившихся способностей и личности учащихся, в соответствии с присущими каждому индивиду природными задатками и требованиями возрастной социализации.

В.В. Рубцов отмечает, что в исследованиях, посвященных различным аспектам экспертизы в образовании, образовательная среда рассматривается как категория, характеризующая развитие ребенка, проблемной областью которой является определение критериев ее эффективности.

В ряде работ в качестве основного критерия эффективности рассматривается уровень психического развития учащихся в интеллектуальной и личностной сферах [50];

-анализируются выделенные конкретные аспекты образовательной среды;

-осуществляется оценка образовательной среды с точки зрения ее эффективности как социальной системы; анализируется потенциал ее организационного развития [54];

-определяется эффективность процесса обучения и развития учащихся посредством той или иной образовательной технологии [41], выявляется качество инновационных изменений, заложенных в образовательную программу.

Образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса и межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования в процессе своего взаимодействия. Люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее постоянное воздействие, но и образовательная среда влияет на каждого субъекта образовательного процесса. Как подчеркивает В.И. Слободчиков, образовательную среду нельзя считать чем-то однозначным, наперед заданным. Среда начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно что-либо проектируют и строят. Такую среду можно рассматривать и как предмет, и как ресурс совместной деятельности. Чаще всего образовательная среда характеризуется двумя показателями: насыщенностью (ресурсным потенциалом) и структурированностью (способами организации).

Образовательная среда только в том случае будет способствовать личностному и культурному росту обучающихся,

когда наличное социокультурное содержание превращается и в содержание образования, то есть собственно образовательную среду.

Анализ современных условий образовательной среды позволяет И.А. Баевой и Е.Б. Лактионовой рассматривать ее как психолого-педагогическую реальность, содержащую специально организованные условия для формирования личности и возможности для ее развития, включенные в социальное и пространственно-предметное окружение, сущностью которой является совокупность взаимодействий и личностных особенностей участников образовательного процесса, особенностей содержания образования, способов его усвоения, а также такой характеристикой как «историко-культурный компонент». Авторами подчеркивается, что в образовательной среде тесно переплетены объективные и субъективные условия и предпосылки для развития, что приводит к необходимости глубже анализировать именно субъективную (психологическую) составляющую, которая и является предметом психологической экспертизы[6].

Методологические предпосылки к реализации этой задачи фиксируются в трудах Л.С. Выготского, который отмечал, что главный недостаток теоретических и практических исследований среды состоит в том, что среду изучают исключительно в ее абсолютных (или объективных) показателях. Одним из центральных методологических положений, лежащих в основе теоретической разработки концепции психологической

экспертизы образовательной среды, является идея Л. С. Выготского, что для понимания особенностей развития индивида важна не сама объективная ситуация, а то, как он переживает эту ситуацию [14], Иными словами, среда определяет поведенческую реакцию человека через его переживание этой среды.

Изучение различных типов образовательных сред и степени их влияния на формирование важных для образовательного процесса качеств способствует расширению представлений о возможностях и целях оптимизации образования в интересах всего общества. К одной из базовых типологий образовательной среды может быть отнесена типология, предложенная Я. Корчаком («Как любить ребенка»):

1) «догматическая образовательная среда» (традиция, авторитет, обряд, веление как абсолютный закон, необходимость как жизненный императив. Дисциплина, порядок и добросовестность). Способствует развитию пассивности и зависимости ребенка;

2) «карьерная образовательная среда», (упорство, но оно вызвано к жизни холодным расчетом, а не духовными потребностями, лозунги, этикет, самореклама). Способствует развитию активности, но и зависимости ребенка;

3) «безмятежная образовательная среда» (душевный покой, беззаботность, чувствительность, приветливость, доброта, трезвость взглядов) способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка;

4) «творческая образовательная среда» (полет, порыв, движения, творчество по доброй воле, энтузиазм). Способствует свободному развитию активного ребенка.

И.М. Улановская предлагает классификацию образовательных сред на основе целевых установок: «ориентированных на обучающихся» и «не ориентированных на обучающихся». В первом типе преобладают гуманистические идеи развития, обучения и воспитания в комфортной и безопасной обстановке. Школы, ориентированные на детей, бывают обучающими, развивающими, воспитывающими и гуманистическими. Обучающая школа направлена лишь на усвоение детьми ЗУНов при помощи транслятора — учителя при их формальных, дисциплинированных отношениях. Воспитывающая школа также ценит дисциплинированность, однако главным является обеспечение социальной адаптации ребенка при помощи разработки различных правил поведения, как для учеников, так и для учителей, проведения идеологических собраний, но не внеурочной деятельности. Менее скованной является развивающая школа, целью которой является достижение развивающего эффекта за счет нетрадиционных, диалогических форм обучения ребенка. Гуманистическая школа представляет собой демократическую организацию процесса обучения, где ведущим является создание условий, комфортных для развития личности.

Во второй категории преобладает ориентация на дисциплину или определенным образом понимаемый престиж. К школам, не

ориентированных на детей, относят престижную, новаторскую и «камеру хранения». Престижная школа, вопреки ожиданиям, опирается на внешний имидж и собственную репутацию, при этом порой используя детей в своих пропагандистских целях. «Камера хранения» представляет собой учебное заведение, в котором главной особенностью выступает безразличие педагогов, администрации, а, вследствие этого, и учеников к учебной деятельности и школе, как социальном институте в целом. Новаторские школы ориентированы на развитие, как профессиональное, так и личностное, учителей. Создаются условия для их дальнейшего продвижения, показ своих возможностей. Дети служат лишь инструментом, с которым учителя ловко справляются. Второй тип среды не обеспечивает совокупность всех возможностей обучения и развития личности, а иногда даже препятствует ее формированию [58].

Модели образовательной среды представлены в работах различных современных авторов (Г.А. Ковалев , Е.А. Климов, В.А. Ясвин, И.А.Баева и др.), согласно которым, образовательная среда имеет свою структуру, однако нет единого подхода к выделению компонентов образовательной среды.

Г.А. Ковалев в качестве компонентов образовательной среды выделяет:

- 1) физическое окружение (архитектура школьного здания, размер и пространственная структура школьных интерьеров; легкость трансформирования внутришкольного дизайна в

пространстве школы; возможность и диапазон перемещений учащихся в интерьерах школы и т.д.);

2) человеческие факторы (личностные особенности и успеваемость учащихся; степень их скученности и ее влияние на социальное поведение, распределение статусов и ролей; половозрастные и национальные особенности учащихся и их родителей);

3) программу обучения (структура деятельности учащихся, содержание программ обучения (их консерватизм или гибкость), стиль преподавания и характер контроля и т.д.).

Несколько иначе рассматривает структуру образовательной среды Е. А. Климов. Автор в «среде существования и развития человека» предлагает выделить следующие части среды: социально – контактную, информационную, соматическую и предметную:

1. Социально-контактная часть среды (личный пример, культура, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения; учреждения, организации, группы их представителей, с которыми приходится взаимодействовать; «устройство» своей группы и других коллективов, с которыми контактирует человек, реальное место человека в структуре своей группы, включенность его в другие группы и группировки). 2. Информационная часть среды (правила внутреннего распорядка, устав учебного заведения, традиции, правила личной и общественной безопасности, средства наглядности, персонально адресованные воздействия).

3. Соматическая часть среды (собственное тело и его состояния).

4. Предметная часть среды (материальные, физико-химические, биологические, гигиенические условия). Субъекты образовательной среды - учителя, дети, родители, администрация школы.

В.А. Ясвин, исходя из своей концепции проектирования образовательной среды строит трехкомпонентную эколого-личностная модель, в которой выделяет пространственно-предметный, социальный, психодидактический компоненты:

1. Пространственно — предметный – это архитектурные особенности здания, оборудование, особая атрибутика учебной обстановки. «Внешняя оболочка» образовательного учреждения: материальная обеспеченность классов, информативных классов, лабораторий, школы в целом.

2. Социальный - определяется присущей именно данному типу культуры формой детско-взрослой общности, пространственная и социальная сплоченность субъектов, их личностные, а также половозрастные характеристики.

3. Психодидактический компонент – содержание образовательного процесса, осваиваемые студентом способы деятельности, организация обучения. Методы, способы, программы обучения, которые обеспечивают развивающие возможности образовательной среды. Внутри данного компонента даются ответы на вопросы чему и как учить.

Свои характерные особенности имеет и экопсихологическая модель, разработанная В.И. Пановым. В ней образовательная среда рассматривается как среда, намеренно смоделированная образовательным учреждением в соответствии с познавательными интересами учащихся, с учетом структуры и традиций образовательной системы и социокультурной среды региона, а также с учетом возможностей педагогического коллектива.

В качестве структурных компонентов данной модели он выделяет:

1. Пространственно-предметный компонент, включающий в себя помещения для занятий, оборудование, имеющееся в аудиториях, материалы, материально-техническое и эстетическое обеспечение занятий;

2. Социальный (или коммуникативный) компонент, что включает в себя взаимодействие между учащимися, а также взаимодействие с педагогами, администрацией учебного заведения и различные типы этого взаимодействия; является центральным в данной модели;

3. Деятельностный (или технологический) компонент, содержание которого заключается в рефлексивной деятельности о целеполагании в процессе образования, психологической и дидактической обоснованности содержания и методов обучения; способствует развитию произвольности и осознанности. На основании того, какой тип коммуникации преобладает во взаимодействии субъектов образовательной среды, выделяются

такие ее типы как: субъект-объектный, субъект-субъектный, совместно-субъектный и субъектпорождающий [41].

Е.В. Коротаева подчеркивала, что любой компонент среды должен быть эмоционально развивающим. К условиям, которые могут обеспечить эмоционально- развивающий характер компонентов образовательной среды автором были отнесены:

- отношения между участниками совместной жизнедеятельности, то есть эмоционально – поддерживающий компонент среды;

- режимные моменты, организующие процесс пребывания ребенка в ДОУ или школе, то есть эмоционально – развивающий компонент;

- внешняя обстановка (цветовое решение, удобство мебели и т.д.) – эмоционально – настраивающий компонент;

- организация занятости детей – игры, учеба, сюрпризные моменты – эмоционально – активизирующий компонент;

- включение в занятия эвристических упражнений с детьми – эмоционально – тренирующий компонент.

И.А. Баева и Е.Б. Лактионова предлагают структурно-функциональную модель образовательной среды, имеющую пятикомпонентный состав:

1. Пространственно-предметный компонент образовательной среды (архитектурно-эстетические, предметные, материальные условия; помещения, оборудование, материалы; материально-техническое оснащение занятий и др.);

2. Организационно-управленческий компонент образовательной среды (компетентность и управленческая культура администрации образовательного учреждения и т. п.);

3. Психодидактический компонент образовательной среды (содержание обучения, методы обучения и т. д.);

4. Социально-психологический компонент образовательной среды (система взаимоотношений, деятельность-коммуникативных актов и процессов взаимодействия участников образовательной среды);

5. Субъектный компонент образовательной среды (личностные, возрастные, психофизиологические и другие особенности субъектов образовательной среды).

Данная структура позволяет рассматривать образовательную среду как диалектическое единство связанных между собой и взаимообусловленных компонентов, каждый из которых имеет психологическую составляющую. Такой подход является оптимальным для дальнейшей разработки теоретической модели психологической экспертизы образовательной среды.

Целями психологической экспертизы образовательной среды являются:

1) анализ образовательной среды с точки зрения предоставляемых ею условий и возможностей для личностного развития субъектов образовательного процесса,

2) обеспечение психологически комфортной, безопасной развивающей образовательной среды (через создание устойчивых

механизмов сотрудничества, закрепленных в организационной культуре школы и форм взаимодействия),

3) гуманизация средств и способов воспитательного воздействия на развивающуюся личность и ее защита от деструктивного воспитательного (социального) и психологического влияния (через выработку единого взгляда на природу детства, роль взрослых в развитии ребенка, цели образования) [6].

Авторы каждой модели дают собственное определение образовательной среды и выделяют критерии для экспертной оценки этой среды. Обобщенный анализ экспертных подходов моделей образовательной среды позволил выделить основные параметры оценки образовательной среды [59]:

Экспертиза образовательной среды должна быть направлена на оценку:

- пространственно-предметного и психодидактического компонентов образовательной среды;
- направленности образовательной организации, отраженной в ее миссии и структуре деятельности;
- психологической атмосферы в образовательной организации, в том числе характера взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса и уровня комфортности (безопасности) образовательной среды;
- ресурсов образовательной организации (кадровых, материально-технических, финансовых), способствующих

развитию данной образовательной организации (анализ программы развития);

– экспертиза инновационных процессов (в том числе их безопасности для психического развития субъектов образовательных отношений);

– экспертиза психолого-педагогических условий, созданных в образовательной организации для достижения обучающимися всех видов образовательных результатов с учетом особых образовательных потребностей разных категорий обучающихся.

В.А. Ясвиным были сформулированы психологические параметры экспертизы образовательной среды, которые включают пять «базовых» параметров: широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и устойчивость, а также шесть параметров «второго порядка»: эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, принципиальность, активность.

1) широта образовательной среды является ее структурно-содержательной характеристикой, показывающей, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в данную образовательную среду;

2) интенсивность образовательной среды является ее структурно-динамической характеристикой, показывающей степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления;

3) степень осознаваемости образовательной среды является показателем сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса;

4) эмоциональность образовательной среды характеризует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов;

5) доминантность образовательной среды характеризует значимость данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса;

6) когерентность (согласованность) образовательной среды показывает степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания этой личности;

7) Социальная активность образовательной среды является показателем ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды в среду обитания;

8) мобильность образовательной среды является показателем ее способности к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений со средой обитания;

9) устойчивость образовательной среды характеризует ее стабильность во времени;

10) обобщенность образовательной среды характеризует степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды;

11) модальность образовательной среды является ее качественно-содержательной характеристикой. В то время как все другие параметры дают количественную характеристику образовательной среды, показывая высокую или низкую степень выраженности того или иного показателя, модальность характеризует образовательную среду с качественной, типологической точки зрения. Однако в процессе установления модальности конкретной образовательной среды часто используется ее количественный анализ по избранным критериям.

Модальность образовательной среды может быть представлена с помощью методики векторного моделирования. В качестве критериального показателя рассматривается наличие или отсутствие в той или иной образовательной среде условий и возможностей для развития активности (или пассивности) ребенка и его личностной свободы (или зависимости) (Рис.1).



Рисунок 1- Модель образовательной среды (В.А. Ясвин)

Выделенные параметры образовательной среды, безусловно, оказываются в определенной степени связанными друг с другом, и в то же время, каждый из них может иметь свой низкий или высокий показатель независимо от уровня показателей других параметров.

Данная система параметров экспертизы образовательной среды позволяет производить ее системное описание, предоставляет возможность осуществлять мониторинг развития образовательной среды учебного заведения. Психолого-социальная экспертиза образовательной среды позволяет более ясно увидеть потенциал ее организационного развития.

Представляют научно-практический интерес параметры психологической экспертизы образовательной среды, предложенные Н.П. Бадьиной:

1) интенсивность - проявляется в объеме, сложности учебных заданий, предъявляемых учащимся на уроках и дома, а также в уровне требований к качеству выполнения этих заданий, в объеме учебной нагрузки учителей, а также в уровне требований к содержанию и качеству их работы

2) эмоционально-психологический климат- проявляется в степени психологического комфорта участников образовательного процесса, в особенностях их взаимоотношений, в преобладающем настроении в коллективе и т.п.;

3) удовлетворенность образовательной средой- проявляется в степени удовлетворенности учебным заведением,

его значимости и месте в системе ценностей участников образовательного процесса;

4) демократичность образовательной среды- проявляется в степени демократичности администрации, возможности участвовать в управлении школой, принимать решения, касающихся личных интересов участников образовательного процесса;

5) содействие формированию познавательной мотивации (учебной, профессиональной, творческой), развитию познавательных интересов- проявляется в степени педагогического содействия у детей мотивации обучения, познавательных интересов и познавательной активности, в степени поддержки и содействия администрации профессиональному росту и повышению квалификации учителей;

6) удовлетворенность качеством образовательных услуг, предоставляемых образовательным учреждением - проявляется в оценке уровня преподавания в школе различных предметных дисциплин, в степени уверенности участников образовательного процесса в достаточности образовательных услуг для поступления выпускников в ВУЗы. Анализ, проведённый И.А. Бaeвой, работ, посвященных проблеме экспертизы в области образования, позволяет автору выделить два подхода к оценке образовательной среды: диагностический, опирающийся на использование пакета психодиагностических методик, адресованных отдельным участникам экспертизы, и экспертный, базирующийся на

использовании определенного набора оценочных суждений как участников образовательного процесса, так и экспертов [7].

Психологическое качество образовательной среды определяется, прежде всего, через систему отношений ее субъектов и является важным фактором развития личности. Важнейшими психологическими характеристиками образовательной среды являются комфортность и безопасность.

В профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» одной из трудовых функций обозначена «Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций» [47], предполагающая наличие у специалиста умения «владеть методами психологической оценки параметров образовательной среды, в том числе ее безопасности и комфортности, и образовательных технологий» и знаний «психологических методов оценки параметров образовательной среды, в том числе комфортности и психологической безопасности образовательной среды, трудового законодательства Российской Федерации, законодательства Российской Федерации в сфере образования и прав ребенка, нормативные правовые акты, касающиеся организации и осуществления профессиональной деятельности.

Под психологической безопасностью понимается состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном

общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [6].

Категория психологической безопасности определена И.А. Баевой в трех аспектах:

– как состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению основных потребностей в лично-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников;

– как система межличностных отношений, которые вызывают у участников чувство принадлежности (референтной значимости среды); убеждают человека, что он пребывает вне опасности (отсутствие вышеперечисленных угроз); укрепляют психическое здоровье;

– как системы мер, направленных на предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности.

Психологическая экспертиза безопасности и комфортности образовательной среды — это исследование, проводимое в образовательном учреждении, направленное на выявление рисков и угроз со стороны образовательной среды, препятствующих развитию личности ребёнка.

К основным характеристикам ПБОС относятся (И.А. Баева, Т.Н. Березина, С.А. Бутанаев, О.А. Елисеева, В.И. Иванова, Т.С.

Кабаченко, В.В. Ковров, А.Ю. Коренкова, Н.Г. Рассоха, Т.Г. Ратинер, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин):

1) отсутствие проявлений психологического насилия во взаимодействии участников;

2) удовлетворение потребностей учителей и учащихся в лично-доверительном общении;

3) создание психологически комфортной атмосферы в коллективе, обуславливающей референтную значимость и причастность каждого субъекта к конструированию и поддержанию психологической комфортности образовательной среды;

4) условия, способствующие сохранению и укреплению психического здоровья индивидов;

5) профилактика угроз, препятствующих продуктивному устойчивому развитию личности;

6) развивающий характер образовательного процесса

И.А. Баева предлагает модель (рис.2) и основные направления экспертизы психологической безопасности образовательной среды:

1). Качество межличностных отношений.

Оцениваются позитивные (доверие, доброжелательность, принятие, толерантность) и негативные (агрессивность, конфликтность, враждебность, манипулятивность) факторы.

2). Защищённость в образовательной среде.

Рассматривается через оценку отсутствия психологического насилия во всех его видах и формах для всех участников образовательного пространства.

3). Комфортность в образовательной среде.

Оцениваются эмоции и чувства, доминирующие переживания в процессе взаимодействия взрослых и детей в образовательной среде.

4). Удовлетворённость образовательной средой.

Анализируется через возможности удовлетворения базовых потребностей ребёнка: в помощи и поддержке, в сохранении и повышении его самооценки, в познании и в преобразующей деятельности, в развитии способностей.



Рисунок -2 Модель психологической безопасности образовательной среды

2.3 Психологическая экспертиза по запросу органов суда опеки и попечительства

В гражданском судопроизводстве определенное место занимают процессы, связанные с охраной неимущественных прав детей и родителей. В случае если лица, участвующие в судебном процессе (судья, специалист отдела опеки, который обязательно участвует, если в судебной тяжбе фигурирует ребенок), не обладают достаточными познаниями для анализа имеющейся информации, они имеют право привлечь эксперта-психолога. Речь идет о проведении судебной психологической экспертизы с целью предоставления суду информации о психологических составляющих конфликтной ситуации, необходимой для всестороннего рассмотрения спора.

Содержанием данных споров являются:

- определение места жительства ребенка (например, с кем из родителей будет жить ребенок после развода или с кем оставить ребенка в сложной ситуации – с родителем или прародителем);
- определение порядка общения ребенка с родителями (при сопротивлении одного из родителей, ущемлении другого в его правах на воспитание и заботу о ребенке);
- лишение родительских прав, ограничение родительских прав;
- отмена опеки над ребенком, отмена усыновления [33].

Судебная психолого-педагогическая экспертиза представляет собой специальное исследование, проводимое в отношении личности человека (родителя(ей), ребенка) и/или ситуации, инициируемое сторонами или судом при наличии для этого определенных оснований и выполняемое экспертом (экспертами) в соответствии с определением суда.

В последние годы увеличилось количество обращений к педагогам-психологам образовательных организаций для проведения исследований по обращению органов суда, опеки и попечительства, в том числе, касающихся споров о праве воспитания несовершеннолетних при разводе родителей.

Общая характеристика и нормативно-правовая база проведения психологической экспертизы по запросу органов суда опеки и попечительства выражаются в том, что:

1). Проведение исследования и подготовка заключения относится к экспертной деятельности педагога-психолога образовательной организации.

2). Педагог-психолог может отказаться от проведения психологической экспертизы, если запрос поступил неофициально, а также, если специалист находится с подэкспертным или членами его семьи в близких, родственных, деловых, подчиненных отношениях или знакомстве. Если запрос поступил официально – по определению суда либо, органов опеки, оснований для отказа нет.

Необходимо помнить, что в соответствии со ст.13 ГПК РФ «законные распоряжения, требования, поручения, вызовы и

обращения судов являются обязательными для всех без исключения органов государственной власти, органов местного самоуправления, общественных объединений, должностных лиц, граждан, организаций и подлежат неукоснительному исполнению на всей территории Российской Федерации», поэтому определение суда является для педагога-психолога распоряжением, обязательным к исполнению.

3). Заключение будет называться «заключением эксперта», в этом случае с психолога берут подписку о предупреждении об уголовной ответственности по ст. 307 УК РФ (заведомо ложные показания, заключение эксперта, специалиста).

4). Заключение выполняется в соответствии с требованиями ст. 25 Федерального закона от 31 мая 2001г. №73-ФЗ "О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации», редакция от 01.07.2021.

На основании проведенных исследований с учетом их результатов эксперт от своего имени или комиссия экспертов дают письменное заключение и подписывают его. Подписи эксперта или комиссии экспертов удостоверяются печатью государственного судебно-экспертного учреждения.

5). Границы компетенции психолога ограничиваются психологическим заключением. Эксперт-психолог не может указывать, с кем из родителей должен проживать ребёнок, какой график или порядок общения родителя с ребёнком целесообразен. Решение данных вопросов находится в компетенции органов суда и опеки.

б). Проблемы диагностики системы отношений ребёнка

6.1). К моменту проведения экспертного исследования, как правило, ребёнок уже некоторое время находится в психотравмирующей ситуации развода и конфликта между взрослыми значимыми людьми.

Ребёнок оказывается втянут в конфликт лояльности и испытывает: эмоциональную напряженность, отсутствие чувства безопасности, тревогу, боится, что сделает что-то не так, начинает испытывать подсознательный страх своего неверного поведения, которое будет не соответствовать ожиданиям взрослых.

6.2). Своеобразие восприятия ребёнком человеческих взаимоотношений.

Ребенок неосознанно усваивает негативное отношение родителя, с которым он проживает ко второму родителю. Такое «принятие» блокирует проявление истинных чувств, которые ребёнок испытывает к родителю, не включенному в круг постоянно взаимодействующих с ним лиц.

Поэтому, часто бывает так, что в ходе экспертного исследования ребёнок на словах сообщает о своем отрицательном отношении к одному из родителей (обычно к тому, с кем он не проживает), а по результатам исследования выявляется эмоциональное принятие этого родителя, позитивное отношение к нему, потребность в общении с данным родителем.

7). У дошкольников, в силу возрастных особенностей не развита способность к интроспекции, недостаточно развит словарный запас, поэтому они не могут описать свое внутреннее

состояние, свое отношение к значимым взрослым. Причём, чем младше ребёнок, тем сложнее определить его действительное отношение к окружающим его людям.

Необходимо учитывать, что детям дошкольного возраста трудно долго удерживать внимание на одном виде деятельности, поэтому необходимо выбирать наиболее информативные и времясберегающие методы исследования.

8). Для диагностики системы отношений ребёнка при проведении психологического обследования по запросу суда используются преимущественно проективные методы, ориентированные на выявление значимого круга ребёнка и особенностей его восприятия и переживания внутрисемейных отношений.

Психологическое обследование ребёнка по запросу суда включает следующие этапы:

1. Обращение родителя с официальным запросом из суда или органов опеки и попечительства.

Педагог-психолог: знакомится с родителем, изучает поступивший запрос, устанавливает причину развода, возраст ребёнка, порядок и форму общения с ребёнком отсутствующего родителя, определяет удобное время для проведения диагностических процедур, информирует родителя о «невмешательстве», которое заключается в исключении обсуждения с ребёнком его возможных ответов на вопросы психолога, ожидаемых результатов диагностики, запугивания и психологического давления.

Родитель заполняет заявление о согласии на проведение психологической диагностики с его ребёнком.

2. Знакомство с материалами дела и подготовка пакета диагностических методик, соответствующих цели и задачам предстоящего обследования ребёнка.

При подготовке пакета психологических методик для проведения диагностики учитываются цели обследования, возраст ребёнка и необходимость применения разных методик для «разговорчивых» и «не разговорчивых».

Планируя диагностику, педагог-психолог составляет перечень методик, чередуя беседу, активные действия ребёнка, анкетирование, рассматривание картинок и т.д. Это необходимо для снижения утомляемости обследуемого и поддержания его интереса к занятиям. В среднем, на обследование уходит 1-1,5 часа.

3. Проведение диагностического обследования.

Обследование начинается с установления контакта: психолог знакомит ребёнка с пространством, в котором проводится диагностика, называет своё имя и отчество, узнает у ребёнка имя и фамилию, а также вариант имени, который ребёнку более приятен.

Диагностическое обследование педагог-психолог проводит в соответствии с составленным ранее перечнем методик, соблюдая инструкции к каждой из них. Полученные показатели фиксируются в протоколе обследования.

4. Обработка результатов диагностического обследования.

Результаты диагностики обрабатываются в соответствии с правилами обработки каждой методики. Далее специалист сопоставляет результаты, полученные по методикам с вопросами, поставленными перед ним определением суда, и делает вывод по каждому запрашиваемому пункту.

5. Знакомство родителя (родителей, законных представителей) с результатами обследования.

Целесообразно познакомить родителя (родителей, законных представителей) с результатами проведенного диагностического обследования.

Педагог-психолог рассказывает о полученных показателях по каждой методике отдельно, о своих наблюдениях, а также о предварительных выводах по итогам психологической диагностики в целом и рекомендациях родителю и ребёнку.

Процессуальная (работа судебного эксперта, работающего по определению суда) и непроцессуальная форма исследования (работа специалиста, действующего не в рамках Гражданский процессуальный кодекс, а выполняющий запрос отдела опеки и попечительства (ООП) имеет ряд существенных отличий. Ключевое отличие следующее. Реализация заявки отдела опеки и попечительства по сути своей является психологическим исследованием, предполагающим оказание помощи клиентам (ребенку и его законным представителям). Судебная психологическая экспертиза является деятельностью в целях установления обстоятельств, подлежащих доказыванию по конкретному делу.

При непроцессуальной форме исследования педагог-психолог действует в рамках своего должностного функционала и этических принципов и правил работы психолога.

У эксперта есть специфические права и обязанности. Они регламентированы в следующих документах: ст. 85 ГПК «Обязанности и права эксперта», ст. 16 ФЗ № 73 «Обязанности эксперта», ст. 17 ФЗ № 73 «Права эксперта».

В обязанности эксперта входит «принять к производству порученную ему руководителем... судебную экспертизу», «провести полное исследование представленных ему объектов и материалов дела, дать обоснованное и объективное заключение по поставленным перед ним вопросам», «не разглашать сведения, которые стали ему известны в связи с производством судебной экспертизы», «обеспечить сохранность представленных объектов исследований и материалов дела».

При этом эксперту нельзя «самостоятельно собирать материалы для судебной экспертизы и уничтожать объекты исследований либо существенно изменять их свойства». Протоколы наблюдений и бесед, детские рисунки, результаты выполнения диагностических методик должны сохраняться в архиве.

Особо хочется выделить, что эксперт не в праве «сообщать кому-либо о результатах судебной экспертизы, за исключением органа или лица, ее назначивших, вступать в личные контакты с участниками процесса, если это ставит под сомнение его незаинтересованность в исходе дела, а также осуществлять

судебно-экспертную деятельность в качестве негосударственного эксперта».

Эксперт вправе «ходатайствовать о привлечении к производству судебной экспертизы других экспертов, если это необходимо для проведения исследований и дачи заключения», «имеет право знакомиться с материалами дела, просить суд о предоставлении ему дополнительных материалов и документов для исследования; задавать в судебном заседании вопросы лицам, участвующим в деле, и свидетелям».

Внешне проведение экспертизы и исследования (решаемые вопросы, алгоритм исследования) очень схоже.

План работы.

1. Получение письменного запроса.
2. Приглашение сторон (по телефону или по почте).
3. Диагностические беседы отдельно с каждым взрослым клиентом.
4. Диагностика ребенка.
5. Сбор дополнительной информации (знакомство с содержанием гражданского дела, беседа со специалистом ООП и т. д.).
6. Анализ собранных данных, формулировка ответов и составление заключения.
7. Передача заключения в инстанцию, из которой был запрос.

В соответствии с Статьей 25. Заключение эксперта или комиссии экспертов и его содержание Федерального закона от 31.05.2001 N 73-ФЗ (ред. от 22.07.2024) «О государственной

судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации» в заключении эксперта или комиссии экспертов должны быть отражены:

- 1) время и место производства судебной экспертизы;
- 2) основания производства судебной экспертизы;
- 3) сведения об органе или о лице, назначивших судебную экспертизу;
- 4) сведения о государственном судебно-экспертном учреждении, об эксперте (фамилия, имя, отчество, образование, специальность, стаж работы, ученая степень и ученое звание, занимаемая должность), которым поручено производство судебной экспертизы;
- 5) предупреждение эксперта в соответствии с законодательством Российской Федерации об ответственности за дачу заведомо ложного заключения;
- 6) вопросы, поставленные перед экспертом или комиссией экспертов;
- 7) объекты исследований и материалы дела, представленные эксперту для производства судебной экспертизы;
- 8) сведения об участниках процесса, присутствовавших при производстве судебной экспертизы;
- 9) содержание и результаты исследований с указанием примененных методов;
- 10) оценка результатов исследований, обоснование и формулировка выводов по поставленным вопросам.

Экспертиза может быть направлена на[33]:

1. Индивидуально-психологические особенности ребенка, особенности его эмоционального состояния, наличие и характер тревоги и т. д.;
2. Особенности родительской позиции;
3. Особенности детско-родительских отношений: отношения каждого из родителей к ребенку, отношение ребенка к родителям как к паре, к каждому в отдельности;
4. Взаимоотношения ребенка с другими членами семьи и социальным окружением;
5. Содержание конфликта между родителями.

В ситуации психологической экспертизы по запросу органов суда опеки и попечительства перед экспертом могут быть поставлены следующие вопросы:

1. Каково отношение несовершеннолетнего к родителям вместе и к каждому в отдельности, к кому из родителей ребенок привязан в большей степени, чем это характеризуется?
2. Кто из родителей имеет для ребенка наибольший авторитет, влияние?
3. Какой из вариантов проживания ребенка с родителями причинит наименьший ущерб детской психике?
4. Разрыв с кем из родителей для ребенка может быть причиной наиболее сильной психологической травмы?
5. Какие имеются объективные конфликты между родителями ребенка? Каково восприятие ребенком данных конфликтов?
6. Каков уровень тревожности ребенка?

7. Каково отношение ребенка к другим членам семьи (бабушкам, дедушкам и другим родственникам)? [33]

И.С. Якиманская приводит пример формулировок вопросов из практической деятельности:

1. Насколько психологически благоприятен (безопасен) для ребенка ХХХХ, 21 января 2012 года рождения, микроклимат семьи отца ХХХХ?

2. Насколько психологически благоприятен (безопасен) для ребенка ХХХХ, 21 января 2012 года рождения, микроклимат семьи матери ХХХХ?

3. Каково отношение несовершеннолетней ХХХХ, 21 января 2012 года рождения, к отцу ХХХХ, к семье ХХХХ?

4. Каково отношение несовершеннолетней ХХХХ, 21 января 2012 года рождения, к матери ХХХХ, к семье ХХХХ?

5. Имеет ли место отрицательное психологическое воздействие на ребенка ХХХХ, 21 января 2012 года рождения, со стороны отца ХХХХ и со стороны матери ХХХХ?

6. Какова степень привязанности несовершеннолетней ХХХХ, 21 января 2012 года рождения, к отцу ХХХХ?

7. Какова степень привязанности несовершеннолетней ХХХХ, 21 января 2012 года рождения, к матери ХХХХ?

8. Какое место жительства ребенок считает своим домом (с матерью, либо с отцом, либо в полной семье)?

Данные психолого-педагогического исследования и беседы позволяют следующим образом ответить на вопросы экспертизы.

1. Насколько психологически благоприятен (безопасен) для ребенка ХХХХ, 21 января 2012 года рождения, микроклимат семьи отца ХХХХ?

По данным опроса отца можно сделать предположение о частичной благоприятности микроклимата его семьи для ХХХХ, сама ХХХХ вытесняет негативные эмоции, связанные с позицией папы, отрицает и пытается забыть.

2. Насколько психологически благоприятен (безопасен) для ребенка ХХХХ, 21 января 2012 года рождения, микроклимат семьи матери ХХХХ?

По данным опроса матери можно сделать предположении о благоприятности микроклимата ее семьи для ХХХХ, данные, полученные в исследовании: рисунки, песочные картины, — говорят о принятии ХХХХ новой семьи матери, но некоторого дистанцирования от имеющихся проблем.

3. Каково отношение несовершеннолетней ХХХХ, 21 января 2012 года рождения, к отцу ХХХХ, к семье ХХХХ?

ХХХХ любит отца, испытывает привязанность, отличает отношение к нему от отношений к матери, но для нее важен отец, она отрицает его новую семью, что присутствует на рисунке, в песочных картинах, ХХХХ сепарируется от родителей в силу имеющихся конфликтов и непроясненностей.

4. Каково отношение несовершеннолетней ХХХХ, 21 января 2012 года рождения, к матери ХХХХ, к семье ХХХХ?

ХХХХ любит мать, испытывает привязанность, отличает отношение к ней от отношений к отцу, но для нее важна мать. Но

присутствует и некоторая амбивалентность в отношениях в силу происшедших событий, она принимает ее новую семью, что присутствует на рисунке, в песочных картинах, ХХХХ сепарируется от родителей в силу имеющихся конфликтов и непроясненностей

5. Имеет ли место отрицательное психологическое воздействие на ребенка ХХХ, 21 января 2012 года рождения, со стороны отца ХХХХ и со стороны матери ХХХХ?

Отрицательное воздействие родителей имеет место частично и приводит к сепарации девочки, негативный опыт взаимодействия с новой семьей отца, присутствие конфликтов в новой семье матери вызывают чувства неопределенности и небезопасности, которые приводят к дистанцированию от родителей, выражаются в тревожности, особенно в незнакомых местах. ХХХХ только начинает принимать развод родителей, для нее важно контактировать и с мамой, и с папой.

6. Какова степень привязанности несовершеннолетней ХХХХ, 21 января 2012 года рождения, к отцу ХХХХ?

ХХХХ привязана к отцу, демонстрирует желание видеть его и общаться с ним.

7. Какова степень привязанности несовершеннолетней ХХХХ, 21 января 2012 года рождения, к матери ХХХХ?

ХХХХ привязана к матери, обращается к ней с игрушками, показывает что-то, что вызывает у нее интерес, мать важна для нее.

8. Какое место жительства ребенок считает своим домом (с матерью, либо с отцом, либо в полной семье)?

Наиболее вероятно, что своим домом ХХХХ считает дом матери [66].

В ситуации психологической экспертизы по вопросам о воспитании и месте жительства детей по обобщению *Л.Д. Мардер* *установление* порядка общения инициируется в случаях, когда:

1) у бывших супругов незаконченные отношения, они конфликтуют, тем самым поддерживая контакты. Судебная тяжба или обращение в отдел опеки по поводу ребенка является одним из способов поддерживать отношения, манипулировать бывшим супругом, удерживать его возле себя (в центре конфликта – супружеские отношения);

2) имеется острый конфликт, неприятие личности бывшего супруга, невозможность конструктивно общаться, решать сообща вопросы, связанные с воспитанием и обучением ребенка. Дабы снизить необходимость видеться, обсуждать, договариваться, родители устанавливают порядок общения с ребенком (в центре конфликта – супружеские отношения);

3) оба родителя привязаны к ребенку, выражают желание общаться с ним, заботиться о нем, но после развода не могут выстроить новую систему контактов, адаптироваться к новой жизненной ситуации (в центре конфликта – привязанность родителей к общему ребенку);

4) желание ограничить и отрегулировать спонтанность, стихийность контактов отдельно проживающего родителя с ребенком, что негативно отражается на его эмоциональном

развитии, состоянии (в центре конфликта – забота о состоянии ребенка);

5) желание устранить препятствия к общению с ребенком, чинимые другим родителем;

Определение места жительства ребенка, по мнению автора, становится актуальным, когда:

1) ребенок стал проживать после развода (или еще до развода) с одним родителем без согласия другого родителя;

2) родители после развода находятся в ситуации конфликта и спора по поводу ребенка, каждый хочет, что ребенок должен проживать с ним, считает, что сможет лучше заботиться о нем;

3) ситуация является следствием претензий другого родителя на алименты, сопротивлением другого или его встречным желанием получать алименты;

4) имеются объективные и субъективные жалобы на негативное влияние на ребенка со стороны другого родителя.

Лишение или ограничение родительских прав:

1) отсутствие каких бы то ни было контактов с отдельно проживающим родителем, его участия в воспитании ребенка и материальной помощи;

2) между родителями конфликтные или нарушенные контакты, есть препятствия организации событий в совместной жизни ребенка и родителя, с которым он проживает, например, вывозу ребенка за границу (если другой родитель не дает такого разрешения);

3) между родителями конфликтные отношения, высокая неудовлетворенность браком, желание «вычеркнуть» бывшего супруга из жизни, начать новую жизнь без него, без оглядки на его права;

4) восприятие биологического родителя как помехи в организации жизни новой семьи родителя, с которым проживает ребенок (например, мать хочет, чтобы у ребенка был только один отец – ее нынешний муж, чтобы биологический отец не мешал выстраивать отношения между новым мужем и ее ребенком от первого брака) [33].

Основной угрозой во взаимодействии с ребенком выступает насилие, влекущее за собой получение психологической травмы, в результате которой наносится ущерб позитивному развитию и психическому здоровью, отсутствует базовое удовлетворение основных потребностей, то есть возникает препятствие на пути самоактуализации. Экспертиза может быть инициирована в ситуации риска насилия над ребенком со стороны взрослых членов семьи.

Насилие над ребенком – это физическое, психологическое, социальное воздействие на ребенка со стороны другого человека (ребенка или взрослого), семьи, группы или государства, вынуждающее его прерывать значимую деятельность и исполнять другую, противоречащую ей, либо угрожающее его физическому или психологическому здоровью и целостности[13].

К основным *видам насилия* следует отнести:

1). Физическое насилие - преднамеренное или неосторожное нанесение травм ребенку, которое вызывает нарушение физического или психического здоровья или отставание в развитии.

2). Эмоциональное насилие (психологическое) - длительное, периодическое или постоянное воздействие родителей или других взрослых на ребенка, приводящие к формированию у ребенка патологических черт характера или нарушению психического развития (Дерябина В.В.).

Основные виды эмоционального (психологического) насилия (Алексеева Л.С., Гаянова Л.А., Забадыкина Е.В., Лысова А.В., Макарова В.В., В.С. Шахов) :

- терроризирование, угрозы, запугивание;
- недоброжелательное отношение, оскорбления, крики, брань, унижение человеческого достоинства, публичное унижение, высмеивание;
- ложь, обман ребенка;
- завышенные требования, не соответствующие возрасту;
- лишение родительской любви, заботы и безопасности, принуждения к одиночеству, отвержение ребенка, игнорирование;
- негативное оценивание с акцентированием на недостатках;
- причинение вреда родителям на глазах у детей

3). Сексуальное насилие – вовлечение ребенка в действие с сексуальной окраской, с целью получения взрослыми сексуального удовлетворения или материальной выгоды.

4). Пренебрежение нуждами ребенка - неспособность родителей или лиц их заменяющих удовлетворять основных нужд и потребностей ребенка: в пище, одежде, жилье, медицинской помощи, воспитании, образовании и т.д.

Общие признаки насилия над детьми:

- 1) неумение сосредоточиться;
- 2) проблемы с памятью;
- 3) низкая самооценка, отсутствие самоуважения, ненависть к себе;
- 4) недоверие ко взрослым;
- 5) плохое настроение;
- 6) необъяснимые приступы гнева, агрессия;
- 7) постоянно испытываемые чувства стыда, страха, смущения, вины;
- 8) депрессия;
- 9) неспособность испытывать удовольствие от чего-либо;
- 10) одиночество, отчужденность и др.

Выявить физическое насилие в отношении ребенка достаточно сложно. Дети обычно боятся рассказывать об этом посторонним людям, так как это может усугубить и без того тяжелое положение ребенка в семье.

В семьях, где практикуется физическое наказание, родители не всегда сознательно издеваются над ребенком. Более того, подобные наказания часто не воспринимаются самими родителями как физическое насилие, а носят, по их мнению, воспитательный характер, стремление сделать из ребенка

«человека». В подобных семьях часто ребенка не только бьют, но и проявляют любовь. Соответственно, ребенок воспринимает побои как собственную «плохость» и часто оправдывает действия родителей, стыдится рассказать о случившемся кому-либо.

Признаки, позволяющие в процессе беседы выявить наличие физического насилия над детьми:

Особенности поведения родителей при беседе со специалистом:

- специфическое описание родителями причин физических травм ребенка. Как правило, история, рассказанная родителями, несовместима с физическими травмами ребенка, в ней имеются противоречия;

- родители переносят ответственность за травму на других лиц, объясняют, что ребенок сам виновен в полученных повреждениях.

- даже при наличии отчетливых следов побоев такие родители могут отрицать факты насильственных действий, объяснять рассказ ребенка корыстными целями, обвинять его во лжи.

- необъяснимая отсрочка в обращении родителя и ребенка за помощью в медицинское учреждение, получение повторных подозрительных травм, многократное помещение ребенка в различные учреждения для лечения травм.

Маркеры физического насилия над ребенком:

- 1) синяки, укусы, ожоги, рубцы «неслучайного» происхождения;

- 2) следы удушья;
- 3) не имеющие четкого объяснения со стороны родителей повреждения, в том числе переломы;
- 4) низкая самооценка;
- 5) боязнь идти домой;
- 6) ношение одежды, скрывающей синяки;
- 7) обвинение себя в провоцировании насильника;
- 8) ребенок напуган, сердит или печален;
- 9) ребенок считает удары и избиение заведенным в семье порядком,
- 10) волнение и страх при громких, возбуждённых голосах

Маркеры сексуального насилия над ребенком:

- 1) не соответствующие возрасту знания в
- 2) области сексуальных отношений;
- 3) синяки, зуд, кровь в области половых органов;
- 4) трудности при ходьбе и сидении;
- 5) мастурбация;
- 6) внезапное изменения в поведении ребенка;
- 7) появление соблазняющей манеры поведения;
- 8) отсутствие аппетита или переедание;
- 9) расстройство сна, ночные кошмары;
- 10) ненависть к своему телу;
- 11) глубокая депрессия с частым суицидальными попытками и мыслями;
- 12) нежелание идти домой, побери из дома;

- 13) склонность к правонарушениям, прогулы в школе;
- 14) злоупотребление наркотиками и алкоголем;
- 15) беспорядочные половые связи;
- 16) венерические заболевания;

Маркеры пренебрежительного отношения к детям:

- 1) дети голодные, грязные, неприятно пахнущие;
- 2) отставание в физическом развитии;
- 3) расстройства речи, маленький запас слов;
- 4) ребенок пассивный, напуганный, подавленный;
- 5) с трудом отвечает на проявление внимания, доброты, похвалу;
- 6) характерны покачивания тела, сосание пальцев, покусывания;
- 7) часто отсутствует в школе;
- 8) носит одежду не по сезону, грязную, оборванную;
- 9) низкая самооценка («Я нехороший. Я ничего не заслуживаю и никогда не буду заслуживать»);
- 10) чувство ненужности и др.

К психологическим эффектам (последствиям) психологического насилия у детей дошкольного возраста относятся:

- страхи;
- задержка физического, умственного и эмоционально-волевого развития;

- беспокойная привязанность;
 - чувство вины, стыда;
- вредные привычки (сосание пальцев, вырывание волос).

У детей младшего школьного возраста:

- эмоциональная незрелость;
- неуспешность в учебной деятельности;
- агрессивность;
- низкая самооценка.

У подростков:

- фобии;
- депрессии;
- аффективно-тревожное восприятие одиночества;
- академическая неуспеваемость;
- дисгармоничность в отношениях;
- коммуникативная некомпетентность;
- нарушение самосознания и идентичности;
- неконтролируемое аффективное поведение.

При проведении психологической экспертизы по запросу органов суда опеки и попечительства Л.Д. Мардер [33] предлагает придерживаться следующей схемы.

В начале для проведения психологического исследования и экспертной процедуры приглашаются взрослые участники конфликта. Каждый приглашается в разное время, чтобы случайно не произошло встречи, без детей. На встречу необходимо принести паспорт для установления личности.

Цель первой встречи – собрать общие сведения, познакомиться с клиентами и содержанием конфликта, составить общее представление о ситуации. На первой встрече проводится также тестирование, но для этого может быть назначено и другое время. Если назначение встречи происходит по телефону, желательно на этом этапе обговорить краткий план, чтобы клиент мог располагать необходимым количеством времени.

1. Знакомство. Сбор общих сведений

- о родителе (ф.и.о., возраст, образование, место работы, семейное положение, наличие других детей,...);
- о ребенке (возраст, ОУ, группа/класс, дополнительные занятия и т. д.

Далее нужно выяснять ситуацию, начиная с содержания конфликта. Когда клиент приходит на встречу с психологом, к нему можно обратиться со следующей инструкцией: «Сейчас у вас есть возможность изложить свою точку зрения, описать свою позицию в вашей тяжбе. Мне как специалисту (эксперту) необходимо составить объективное представление о том, что происходит. А для этого надо понять мнение каждой стороны». Распространенной является ситуация, когда клиенты начинают рассказ с моментов, которые вызывают у них наибольшее напряжение, а значит косвенно или напрямую повествуют о реальных сторонах конфликта, мотивах, целях.

2. История конфликта

- Что предшествовало данной ситуации?
- Каково положение дел на сегодняшний день?

- Какие цели преследует клиент?
- Каким он видит разрешение конфликта?
- Как будут разворачиваться события в случае достижения своей цели?
- Как буду разворачиваться события в случае проигрыша?
- Анализ ожиданий и страхов клиента по поводу конфликтной ситуации.

Клиенты часто рассказывают о конфликте в его развитии в ходе времени, начиная со свадьбы или даже еще раньше. Такой рассказ позволяет понять характер взаимоотношений между родителями ребенка (родителем и прародителем) в его развитии, во взаимосвязи с событиями жизни, отношениями с окружающими людьми. В этом случае вопросы психолога могут иметь уточняющий характер, иметь косвенную форму.

После того как составлена картина событий, выяснены хронологические подробности, происходит сбор информации о ребенке. Этот блок очень важен, и не только для получения сведений о ребенке. Формируется представление о том, насколько клиент вообще знает своего ребенка, насколько включен в его жизнь. Бывает, что родительские «воздушные замки» разбиваются именно о такие простые вопросы.

3. История развития ребенка

Анамнез;

- Особенности развития. Успехи в ДОУ, школьная успеваемость;

- Состояние ребенка до начала конфликтной ситуации, во время оной, на сегодняшний день?
- Отношения ребенка и родителя (законного представителя): характер, частота, степень близости?
- Участие другой стороны (родителя, прародителя) в заботе, воспитании, образовании ребенка?
- Отношение ребенка к родителям как к супружеской паре и к каждому в отдельности?
- Отношения ребенка с другими окружающими людьми, сверстниками?
- Взаимодействие с образовательными учреждениями, общественными институтами (отдел опеки, детская поликлиника и т. д.).

Исследование родителей не ограничивается диагностической беседой. Обычно на первой встрече, иногда – на отдельной, происходит оценка родительской позиции с помощью стандартизированных методик.

4. Диагностика родителя / законного представителя

- Характер родительского отношения к ребенку.
- Стиль воспитания, родительских установок.
- Особенности психоэмоционального состояния родителя.
- Характер знаний и представлений о воспитании, развитии ребенка, его индивидуальных особенностях.
- Истинные мотивы поведения, преследуемые цели.
- Особенности конфликта между сторонами.

– Обязательно на первой встрече необходимо поставить клиента в известность о том, какая дальнейшая работа будет обязательной, и какая может иметь место.

5. Оговаривается содержание дальнейшей работы

Диагностика ребенка (обязательно согласовать, в сопровождении кого из родителей ребенок придет на диагностику, если это уже не указано в заявке или судебном определении);

Подготовка заключения в соответствующую инстанцию (клиенты могут познакомиться с заключением в ООП/суде, участники судебного конфликта имеют право сделать себе копию).

Наличие или отсутствие права получить консультацию по результатам диагностики.

При непроцессуальной форме исследования специалист и диагностирует, и консультирует, и сопровождает семью. В связи с этим бывают моменты этического характера: с одной стороны, он должен дать оценку, с другой – видит возможность изменить эту ситуацию. Сложность данной роли заключается в том, что если психолог семью консультирует, то есть устанавливает с клиентом отношения, ему сложно оставаться на уровне констатации. Клиенты, направленные к психологу из ООП, имеют право на получение консультации по результатам диагностики (после того как заключение будет иметь законченный вид); право получить помощь психолога.

2.4 Психодиагностическая деятельность эксперта-психолога

Как справедливо отмечает Л.Ф. Чупров, психологическая диагностика как один из основных видов деятельности практического психолога занимает довольно значительное место в его работе. Без нее не могут быть осуществлены должным образом ни психопрофилактика, ни консультирование, ни экспертиза, ни проверка эффективности педагогического и лечебного процесса[65].

Для реализации психодиагностического обследования в рамках психологической экспертизы в образовании необходимо операционализировать критерии и показатели исследуемого предмета экспертизы.

Критерий (от греч. *kriterion* – средство для суждения) – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило оценки.

Критерий результативности – качественный или количественный (т.е. порядковый) показатель, на основании которого можно оценить результат. Критерий обычно выражается через показатели.

Показатели – наблюдаемые и поддающиеся фиксации результаты:

а) педагогической деятельности (обучения, воспитания, развития личности или коллектива дошкольников, школьников, молодежи, учителей, родителей, администрации);

б) управленческой деятельности (обеспечения процессов: становления, развития, функционирования учебного заведения; обеспечения традиционного или инновационного педагогического процесса) и др.

Признаки показателей:

- диагностичность – возможность наблюдать, сравнивать, описывать, качественно определять, количественно замерять;
- достоверность-достаточность для объективной характеристики состояния педагогических или управленческих процессов, закономерностей, явлений, фактов, не допускающая спорных или противоречивых оценок разными людьми;
- валидность – адекватность выбранного признака показателя тому, что именно хочет оценить экспериментатор;
- комплексность – возможность через применение совокупности признаков показателей раскрыть содержание и сущность состояния педагогического или управленческого объекта экспериментирования;
- нейтральность – устойчивость от воздействий на исследуемые процессы.

Разновидности критериев по ведущим изменениям в состоянии объекта воздействия:

Психолого- педагогические критерии:

- обученности,
- воспитанности (сформированности личностных качеств, проявляющихся в действии, деятельности, поступке),

- развития личности (приобретение потенциала саморазвития, самообразования, самореализации, творческих способностей, креативного мышления...),

- сформированности эмоционально-ценностного отношения к приобретаемому опыту деятельности, мышления, коммуникации и пр.

Разновидности критериев по делению на качественные и количественные типы изменений в состоянии объекта воздействия:

· *Критерий факта качества* позволяет ответить на вопрос: имеется ли в наличии что-либо из планируемых результатов экспериментальной деятельности?

· *Критерий количества* дает представление об уровне проявленности планируемых изменений в состоянии объекта, о степени развития и эффективности.

Разновидности критериев оценки уровней изменений в состоянии объекта воздействия:

- балльные: трех, пяти, десяти – балльные;

- бинарные: «да» – «нет», или «0»-»1»;

- словесные (сравнения): а) «владеет свободно», «владеет недостаточно», «не владеет»; б) «полностью соответствует», «частично соответствует», «не соответствует»; в) «традиционная эффективнее», «экспериментальная эффективнее», «обе одинаково эффективны», «обе одинаково неэффективны»; г) «традиционная... гуманнее», «экспериментальная...гуманнее», «обе одинаково гуманны», «обе одинаково негуманны»...;

- числового «шкалирования» – позволяющие определить величину (как некую меру измеряемого) через шкалу измерения в определенной числовой системе.

Различаются такие виды психодиагностики, как описательно-симптоматическая и причинная.

Описательно-симптоматическая диагностика - диагностика, которая регистрирует относительно поверхностные психические свойства, оказывающиеся в причинно-следственной цепочке развития в роли следствий. Их регистрация позволяет делать прогноз с некоторой вероятностной точностью, но не позволяет понять и скорректировать истинных причин развития, что особенно важно в случае нарушений развития, отклонений в поведении или личностно-эмоциональной дезадаптации.

Причинная диагностика - диагностика, которая регистрирует относительно более глубокие психические свойства или события, оказывающиеся в причинно-следственной цепочке в роли причин. Их регистрация позволяет понять, можно ли вообще произвести коррекцию хода развития и как конкретно можно скорректировать это развитие.

В своей работе психолог эксперт использует ряд методов психологической диагностики, которые могут быть сгруппированы, согласно К.М. Гуревичу, М.К. Акимовой Б.Г. Ананьеву и др.

Под методом в психологической диагностике понимается широкий класс методик, объединённых родством технологических приёмов и процедур. Психодиагностические

методы объединяют в группы по разным основаниям. Частная методика привязывается к решению узкого класса задач. Психодиагностические методы объединяют в группы по разным основаниям.

Любая классификация требует выделения общих критериев для разделения на частные подгруппы. Эти критерии таковы:

1) методический принцип конструирования психодиагностической методики (формализованные и малоформализованные);

2) форма стимульного материала;

3) адресат используемого методикой тестового материала - сознательные, обращенные к сознанию испытуемого (например, опросники), и методики бессознательные, направленные на неосознаваемые реакции (например, методики проективные);

4) характер данных, используемых для выводов о результатах диагностики, различаются методики объективные, использующие показатели, независимые от сознания или желаний испытуемого и экспериментатора, и методики субъективные, использующие данные, зависимые от желаний и сознания испытуемого или экспериментатора, относимые к их внутреннему опыту и от него зависимые;

б) внутреннее строение методики. По внутреннему строению различаются методики одномерные, характерные тем, что диагностируют или оценивают единственное качество или свойство, методики многомерные, характерные тем, что

предназначены для диагностики и оценки сразу нескольких однотипных или разнотипных психологических качеств.

Одна и та же методика может рассматриваться и оцениваться сразу с нескольких сторон и по разным критериям, так что почти любую методику можно отнести к нескольким классификационным рубрикам. Поэтому приведенные критерии классификации нужно рассматривать как не взаимоисключающие, но взаимодополняющие.

Во всех существующих современных классификациях психодиагностических методик следует особо выделить два основания для их разделения: по форме и по типу диагностических задач.

По форме психодиагностические методики разделяют на:

1) индивидуальные и групповые

	Индивидуальные	Групповые
Характеристика	взаимодействие диагноста и испытуемого происходит один на один	одновременное проведение испытания с большой группой людей (до нескольких сотен человек)
Достоинства	- возможность наблюдать за испытуемым (мимика, реакции, высказывания);	- строгое соблюдение единообразия условий проведения диагностического обследования;

	<ul style="list-style-type: none"> - возможность замены методики; 	<ul style="list-style-type: none"> - экономичность процедуры проведения и обработки результатов; - возможность большего объема выборки; - объективизация процедуры обработки; - не требует высокого уровня квалификации;
Недостатки	<ul style="list-style-type: none"> требует больших временных затрат; 	<ul style="list-style-type: none"> - минимальные возможности установления взаимопонимания с каждым испытуемым; - сложность контроля за качеством выполнения заданий и функциональным состоянием испытуемых; - результаты более низкие нежели при индивидуальной диагностике у лиц незнакомых с процедурой обследования;
Примечания	<ul style="list-style-type: none"> необходимы для работы с детьми дошкольного 	<ul style="list-style-type: none"> полученную информацию необходимо дополнять из других источников;

	<p>возраста, для диагностики лиц с нервно- психическими нарушениями, с физическими недостатками;</p>	
--	--	--

2) вербальные и невербальные

	Вербальные	Невербальные
Характеристика	<p>тестовый материал представлен в словесной форме; - основным содержанием работы испытуемых являются операции с понятиями, мыслительные действия, осуществляемые в словесно-логической форме</p>	<p>тестовый материал представлен в наглядной форме (картинки, чертежи, графические изображения); - основным содержанием работы испытуемых являются мыслительные операции осуществляемые образной</p>

		форме, не требует использования устной или письменной речи
Преимущества		- уменьшают влияние языковых различий на результат; - облегчают процедуру диагностики испытуемых с нарушениями слуха, речи, низким уровнем образования
Недостатки	чувствительны к различиям в языковой культуре, уровню образования, профессиональным особенностям	

3) открытые и закрытые

	Закрытые	Открытые
Характеристика	предполагается выбор правильного ответа из	предлагается свободная форма ответа

	предложенных вариантов	
Преимущества	<ul style="list-style-type: none"> - четкая формализация процедуры обработки и регистрации данных; - объективизация результатов; 	<ul style="list-style-type: none"> - полученные развернутой информации об испытуемом; - проведение качественного анализа;
Недостатки	<ul style="list-style-type: none"> - «огрубление» информации (особенно в случаях принятия категоричного ответа) 	<ul style="list-style-type: none"> - громоздкость процедуры обработки; - сложность формализации ответов; - сложность интерпретации результатов; - большие временные затраты;

4) бланковые, предметные, аппаратурные и компьютерные

	Характеристика	Примечание
Бланковые	стимульный материал представлен в виде отдельных бланков для занесения ответов и тестовых брошюр, в которых содержатся инструкции по выполнению, примеры, рабочие задания.	большинство групповых методик является бланковыми, возможна индивидуальная форма.
Предметные	задания представлены в виде реальных предметов (кубиков, карточек, деталей, геометрических фигур)	проводятся индивидуально
Аппаратурные	требуют применения специального оборудования для проведения исследования или регистрации полученных данных	проводятся индивидуально
Компьютерные	автоматизированный вид диагностики, в форме диалога испытуемого с ЭВМ	позволяют проводить быстро и качественно статистическую обработку и

		анализ результатов
--	--	-----------------------

5) устные и письменные;

	Устные	Письменные
Характеристика	Испытуемые предоставляет ответы в устной форме	Испытуемые представляют ответы в письменной форме либо на бланках

По методическому принципу конструирования психодиагностические методики разделяют [2].:

Формализованные	Мало формализованные
Тесты	Наблюдение
Личностные опросники	Опрос (беседа, интервью, анкета)
Проективные техники	Контент-анализ
Психофизиологические методики	Экспертная оценка

Формализованные методики - группа психодиагностических методик, в основе которых лежит соблюдение достаточно строгих, четко сформулированных в явной форме правил, отвечающих психометрическим критериям валидности, надежности, стандартизации.

Малоформализованные методики – группа психодиагностических методик, не имеющих строго определенных правил использования, представляющих информацию об испытуемом, когда предметом изучения выступают психические процессы и явления, мало поддающиеся объективизации, уникальные в своих проявлениях (переживания, динамика личных смыслов и целей, состояний, настроений и пр.) Характеризуются отсутствием жесткой стандартизации процедуры проведения и интерпретации результатов.

Первая группа формализованных психодиагностических методик - тесты интеллекта (тест общих способностей) (англ. intelligence tests) — тесты, особый класс тестов, направленных на измерение и оценку общего уровня когнитивного развития индивидов при решении или широкого круга мыслительных задач, предназначенные для определения уровня интеллектуального развития индивида и выявления особенностей структуры его интеллекта.

Тесты общего интеллекта имеют разнообразные наименования: интеллектуальные тесты, тесты IQ, тесты умственных способностей, тесты общей способности и тесты потенциала к обучению.

В состав тестов интеллекта включают задания на словесно-логическое, пространственно-образное, арифметическое мышление, а также на память, внимание, общую осведомленность и пр.

При помощи тестов интеллекта могут диагностироваться:

1) общий уровень интеллекта, выраженный количественно (например, Прогрессивные матрицы Дж. Равена);

2) особенные, достаточно независимые друг от друга интеллектуальные факторы (например, шкала Д. Векслера).

Тесты интеллекта предназначены для исследования интеллектуальных функций человека и всегда основываются на концепции интеллекта, предложенной их автором.

Требования, предъявляемые к тестам интеллекта, (характеристики тестов интеллекта):

К тестам интеллекта предъявляются требования, типичные для всех формализованных психодиагностических методик:

1) стандартизованность в предъявлении и обработке результатов;

2) независимость результатов от влияния экспериментальной ситуации и личности психолога;

3) сопоставимость индивидуальных данных с нормативными — полученными в тех же условиях в достаточно репрезентативной группе;

4) соответствие по критериям валидности, надежности, однородности, дифференцирующей силы, достоверности и прогностичности;

5) социокультурная адаптированность теста - означает приведение тестовых заданий и получаемых по ним тестовых оценок в соответствие с особенностями культуры, сложившимися в том обществе, где тест применяется, будучи заимствованным в

другой стране. Включает в себя как изменение самих заданий тестовых, так и уточнение тестовых норм;

б) простота формулировок и однозначность тестовых заданий - в словесных и иных заданиях теста не должно быть таких моментов, которые могут по-разному восприниматься и пониматься испытуемыми;

7) ограниченное время выполнения заданий - (ограниченность времени выполнения тестовых заданий) полное время выполнения заданий психодиагностического теста не должно превышать 1,5–2 часов, т. к. сверх этого времени человеку трудно сохранить свою работоспособность на достаточно высоком уровне;

8) наличие норм тестовых для данного теста - репрезентативные средние показатели по данному тесту, - т. е. показатели, представляющие большую совокупность людей, с которыми можно сравнивать показатели данного индивида, оценивая уровень его психологического развития;

Норма теста – средний уровень развития большой совокупности людей, похожих на данного испытуемого по ряду социально–демографических характеристик;

9) сопоставимость – т.е. возможность сравнивать оценки, получаемые при помощи теста друг с другом независимо от того, где, когда и кем они были получены.

Кроме требований к собственно тестам, существуют определенные строгие правила проведения тестирования, обработки и интерпретации результатов. Для правильной

интерпретации результатов тестирования следует знать о степени тренированности испытуемых в выполнении тестов, учитывать мотивацию и эмоциональное состояние во время тестирования, влияние на тестовые оценки личности экспериментатора, ситуации эксперимента, предшествующей тестированию деятельности испытуемого, и многое другое.

2). Тесты специальных способностей (англ. aptitude tests) — тесты способностей, разработанные для прогнозирования успешности (неуспешности) человека в конкретном виде (роде) деятельности, тип психодиагностических методик предназначенных для оценки возможностей индивидов в овладении знаниями, умениями, навыками в различных областях (математике, технике, литературе, художественной деятельности и пр.), определяют успешность обучения, профессиональной деятельности и творчества.

Тесты специальных способностей предназначены для получения данных об особенностях человека, несвязанных с его интеллектуальным развитием, а дополняющим его. Направлены на диагностику тех характеристик, которые обеспечивают эффективность деятельности в конкретной обособленной области. В отличие от тестов интеллекта, соотносятся с конкретными видами деятельности и направлены на диагностику тех характеристик, которые обеспечивают эффективность в конкретной обособленной области (способности музыкальные, математические, моторные, технические и пр.). Их разработка

связана с решением практических задач в области профотбора и профориентации.

Чаще всего подобного рода тесты являются тестами скорости, то есть показателем успешности в них является время выполнения или продуктивность, количество ошибок. Ответы оцениваются по типу «правильно – неправильно».

В зарубежной тестологии выделяют следующие виды тестов специальных способностей:

1). По видам психических функций:

Сенсорные – характеристики восприятия;

Моторные – точность, скорость, координации и движений.

2). По видам деятельности:

Технические (механические)

Профессионализованные (успешное выполнение различных видов деятельности).

Тесты сенсорных способностей – тесты, предназначенные для измерения и оценки особенностей сенсорной сферы психики (ощущения, восприятия). Несмотря на то, что психологическое изучение сенсорных способностей распространяется на все модальности, стандартизированные методы созданы главным образом для изучения особенностей слуха и зрения.

Тесты визуальных и слуховых способностей дифференцируются в зависимости от того, какие характеристики восприятия они измеряют. Наиболее важные визуальные способности — острота зрения, различительная чувствительность, восприятие глубины, цветоразличение. Для измерения остроты

зрения используется таблица Г. Снеллена с изображением букв, постепенно уменьшающихся по величине. Более «строгий» тест, в котором обеспечивается соблюдение стандартных условий проведения тестирования (уровень освещения, направление взора и др.), называется методом Орто—Рейтера.

Для измерения способностей слухового восприятия используются методы диагностики остроты слуха (или измерение абсолютных порогов), выделения сигналов из шумового фона, а также тесты на различение громкости, высоты, тембра звуков. В качестве раздражителей используются не только чистый звук, но и разнообразные шумы, человеческий голос, произносящий цифры, слова, смысловые куски текста и т.д. Одним из самых популярных тестов является тест музыкальной одаренности Сишора, используемый не только для обследования музыкантов, но и для профотбора на профессии, в которых хороший слух входит в состав комплекса профессионально важных качеств. Тест состоит из серии заданий на изучение восприятия силы звука, интенсивности, тембра.

Тесты моторных способностей – тесты, предназначенные для измерения и оценки моторных характеристик, таких как точность и скорость движений, координация и темп двигательных реакций, точность распределение мышечного усилия при решении двигательных задач.

Шкала оценки моторики Н.И. Озерецкого оценивает пять групп тестов для диагностики двигательных способностей детей (статическая координация, динамическая координация и

соразмерность движений, скорость движений, сила движений, сопровождение движений .

Тесты технических способностей - тесты, направленные на измерение и оценку психологических способностей, проявляемых в работе с оборудованием и отдельными взаимодействующими механизмами (техническое мышление, техническая осведомленность).

Показано, что наряду с некоторой общей способностью, которая может рассматриваться как общая техническая одаренность или технический опыт, приобретаемый человеком в работе с техникой, существуют независимые факторы: пространственные представления и техническое понимание. Под пространственными представлениями имеют в виду способность оперировать зрительными образами, например, при восприятии геометрических фигур. Техническое понимание — это способность правильно воспринимать пространственные модели, сравнивать их с друг другом, узнавать одинаковые и находить разные. В соответствии с таким разделением на два фактора создаются и типы тестов. Самые первые создатели тестов технических способностей требовали от испытуемых умения собирать технические приспособления из отдельных деталей.

Тесты технических способностей чаще всего используются для профотбора механиков, наладчиков, ремонтников, чертежников, инженеров. Создатели тестов утверждают, что разработанные ими задания доступны всем, кто обладает хотя бы небольшим опытом работы с элементарными механизмами,

которые окружают нас в повседневной жизни, однако убедительных доказательств этому не имеется. В настоящее время большинство таких тестов созданы в виде бланковых методик. Наиболее востребованы следующие тесты:

- тест Беннета на техническое понимание,
- тест технического понимания Пурдье,
- миннесотский тест на восприятие пространства

Тесты профессионализированных способностей – тесты, выявляющие индивидуально-психологические особенности, способствующие успешному выполнению определенных видов деятельности. Тесты специальных способностей могут быть представлены как в виде отдельных тестов, так и в виде тестовых батарей.

Наиболее известны следующие тесты:

- тест математических способностей В.А. Крутецкого;
- тест музыкальных способностей (Б.М. Теплова);
- тест летных способностей (К.К. Платонова);
- тест художественных способностей Е.И. Игнатьева
- тест литературных — З.Н. Новлянской и др.

К многофакторным тестам способностей также относятся: Батарея тестов общих способностей (GATB), Батарея профессиональной пригодности Вооруженных сил США (ASVAB); Тест способностей для не умеющих читать (Nonreading Aptitude Test, NATB); Комплексная батарея способностей (Comprehensive Ability Battery); Батарея способностей Гилфорда-Циммермана (Guilford-Zimmermann Aptitude Battery) и др.

3). Тесты достижения (англ. achievement tests) — тесты, предназначенные для измерения качества учебных или профессиональных знаний, умений и навыков после прохождения человеком соответствующего обучения. Тесты достижений конструируются с учетом содержания учебных или профессиональных задач для определенных условий и целей тестирования (отбор, аттестация, экзамен и пр.).

В отличие от тестов интеллекта - измеряют преимущественно сформированность, степень владения испытуемым конкретными знаниями, умениями, навыками— в связи с конкретными программами подготовки. Тесты достижений включают в себя решение задач, имеющих учебное или профессиональное содержание.

Отличия от тестов способностей - если «тесты способностей служат для предсказания эффективности последующего выполнения той или иной деятельности, оценки целесообразности прохождения индивидом того или иного курса специального обучения.

Тесты достижений обычно дают конечную оценку достижений индивида по завершении обучения.

Области использования тестов достижений:

1. Широко применяются при отборе в высшие учебные заведения. В ряде стран результаты выполнения этих тестов заменяют традиционные экзаменационные оценки.

2. Тесты достижений используются также при профотборе.

По организации процедуры выделяют три вида тестов достижений:

1) тесты действия — предназначены для выявления умений выполнять действия с механизмами, материалами, инструментами; Т. д. нашли широкое применение в армии (напр., имитаторы тренировочных полетов, позволяющие измерять навыки пилотирования) и в бизнесе (напр., тесты печатания на машинке или набора на клавиатуре). В неакадемических условиях, Т. д., прямо связанные с трудовыми навыками, обычно используются в целях найма, расстановки, перемещения и продвижения персонала. Т. д. используются и в академических условиях, напр., тесты чистописания, устного чтения, и навыков письма (основанные на оценке «выборочных образцов деятельности»).

2) тесты письменные — оформляются на специальных бланках с вопросами; испытуемому предлагается либо выбрать правильный ответ из нескольких, либо отметить на графике отображение описанной в вопросе ситуации, либо найти на рисунке ситуацию или деталь, дающую правильное решение вопроса;

3) тесты устные — заранее подготовленная система вопросов, на кои нужно ответить, причем необходимо предусмотреть трудности, могущие возникнуть из-за отсутствия опыта в формулировании ответа.

Вторая группа формализованных психодиагностических методик - личностные опросники (самоотчеты)— совокупность

стандартизированных психодиагностических методик, предназначенных для определения степени выраженности у индивида отдельных свойств и проявлений личности.

Каждая из методик, относящихся к личностным опросникам - представляет собой стандартизированную анкету, состоящую из набора вопросов, на которые испытуемый должен ответить, либо утверждений, с которыми испытуемый должен согласиться или не согласиться. Задания сформулированы так, чтобы, отвечая на них, испытуемый сообщал о своем самочувствии, о типичных формах поведения в различных ситуациях, оценивал свою личность с различных позиций, освещал особенности своих взаимоотношений с окружающими, и пр.

В личностных опросниках пункты служат для актуализации изучаемых психологических качеств, анализа установок и отношений испытуемого. Вопросы в таких опросниках, как правило, закрытые, т.е. имеют предписанные варианты ответов.

Личностные опросники конструируются исходя из теории личности, принятой их автором, они имеют нормативные показатели для количественного и качественного анализа.

Вопросы (утверждения) группируются так, чтобы ответы на них позволили оценить какое-либо свойство или состояние человека. Эти сгруппированные ответы называются шкалами и обозначаются по наименованию диагностируемого свойства личности (шкала тревожности, конформности, лидерства, адаптивности, креативности и пр.).

Полученные после опроса данные переводятся с помощью специальных статистических процедур в стандартизованные баллы, обычно изображаемые в виде графика.

Среди опросников личностных выделяется несколько групп:

1) опросники типологические – разработаны на основе выделения типов личности как целостных образований, не сводимых к набору черт (факторов). Диагностика осуществляется на основе сопоставления с соответствующим усредненным типом личности. Такой подход требует группировки самих обследуемых, а не их личностных признаков. При этом диагностика осуществляется на основе сопоставления с соответствующим, усредненным типом личности.

2) опросники черт личности - измеряют выраженность устойчивых качеств личности, диагностика осуществляется по степени выраженности черт. Могут быть: многофакторные (о многих чертах), например Кеттела (14-, 12-, 16-тифакторные), двухфакторные, однофакторные

3) опросники мотивов – предназначены для диагностики мотивационно-потребностной сферы личности, позволяют определить, на что направлена активность человека и как осуществляется регуляция динамики поведения. Недостатком является то, что возможно влияние фактора «социальной желательности»;

4) опросники ценностей – диагностируют наличие объектов, явлений, свойств, воплощающих в себе идеал для испытуемого и

служащих фактором регуляции взаимоотношения людей и поведения индивида. Высокая тревожность и валидность;

5) опросники установок – выявление выраженной направленности индивида положительно или отрицательно реагировать на определенный класс стимулов, ситуаций, событий;

6) опросники интересов – исследуют проявление познавательной потребности обеспечивающей направленность личности на осознание целей деятельности.

Факторы, от которых зависит достоверность личностного опросника (самоотчета).

1) отсутствие у испытуемого четкого представления о том, о чем его спрашивают;

2) испытуемый не способен оценить те черты, о которых его спрашивают;

3) позиционный стиль ответов, то есть через некоторое время испытуемый начинает отвечать в одном ключе, поймав какую-то нить (например, "да, да, да..."). Чтобы этого не происходило, вводят прямые и обратные вопросы;

4) испытуемый отвечает случайным образом. Чтобы избежать случайных ответов, вводят дублирующие друг друга вопросы (очень близкие синонимы). Особенностью большинства личностных опросников является использование контрольных шкал, предназначенных для анализа установок испытуемого по отношению к обследованию.

5) влияние фактора социальной желательности, то есть ориентированность испытуемого на общепринятые нормы.

Социальная желательность - фактор, искажающий результаты диагностического обследования— путём увеличения частоты тех ответов, которые представляются испытуемым более привлекательными, социально приемлемыми, представляющими их в выгодном свете. Наличие фактора социальной желательности является основным недостатком личностных опросников. То есть, испытуемые, более или менее понимая показательную ценность ответов, иногда могут отвечать на вопросы, учитывая требования ситуации опроса и ожидания, приписываемые лицу, ведущему опрос, — вольно или невольно исказить сообщаемые сведения. Способы, уменьшающие влияние социальной желательности на результаты обследования:

- составление каждого пункта опросника из двух альтернатив, равных по желательности (не желательности).
- конструирование шкал измеряющих достоверность результатов (шкала лжи).

Существуют следующие варианты:

Первую шкалу составляют пункты, оставленные испытуемым без ответа, по ней судят о мотивированности испытуемого на обследование и его культурном уровне.

Вторая шкала, чаще всего обозначается "Л", оценивает тенденцию испытуемого к социально-положительным ответам, отражает его представления о нужных реакциях, качествах характера, требованиях культуры поведения. Поэтому высокие оценки по L-шкале выдают попытку произвести благоприятное впечатление.

Третья шкала валидности (F) анализирует тенденцию к намеренному или неосознанному ухудшению результатов обследования. В нее входят проявления психической и физиологической сфер, редко встречающиеся в клинической практике, но внешне соответствующие житейским представлениям о том, что может возникнуть при болезни. Высокие оценки по этой шкале (т. е. много нетипичных, или редких реакций) выявляют людей, которые или фальсифицируют ответы, или не следуют указаниям, или демонстрируют много аномальных чувств и действий.

Четвертая шкала - "К", исследует установку на улучшение результатов обследования. В нее включены часто встречающиеся в жизни недостатки и признаки болезни, которые отрицаются из-за защитных реакций. К-шкала позволяет измерять более тонкие оборонительные реакции тестируемого. Оценки по К-шкале используются в качестве фактора коррекции по ряду диагностических шкал для повышения их валидности.

Показатели шкалы коррекции К бывают умеренно повышены (55 - 60 Т) при естественной защитной реакции человека на попытку вторжения в мир его сокровенных переживаний, т.е. при хорошем контроле над эмоциями. Значительное их повышение (выше 65 Т) указывает на отсутствие откровенности, стремление скрыть дефекты своего характера и наличие каких-либо проблем и конфликтов. Высокие показатели К позитивно коррелируют с наличием защитных реакций по типу вытеснения.

б) влияние гендерного фактора. До сравнительно недавнего времени при конструировании личностных опросников, в особенности опросники профессиональных не учитывались гендерные установки на проявление личностных особенностей, профессиональный выбор. Лишь недавно стали предприниматься попытки построить сбалансированные в половом отношении шкалы интересов с числом пунктов в шкале, благоприятствующих одному полу, уравновешенному с числом пунктов, благоприятствующих др. полу.

Третья группа формализованных психодиагностических методик - психофизиологические методики – особый класс психодиагностических методов, выявляющих природные особенности человека, обусловленные основными свойствами нервной системы (СНС).

К основоположникам данного направления следует отнести: И.П. Павлова, Б.М. Теплова, В.Д. Небылицына. Индивидуальные различия, обусловленные СНС не определяют психического содержания. Они находят свое проявление в формально-динамических особенностях психики и поведения человека (быстрота, темп, выносливость, работоспособность, помехоустойчивость). Данные методики имеют теоретическое обоснование – психофизиологическую концепцию индивидуальных различий, СНС и их проявлений.

В дифференциальной психофизиологии различают две стороны: содержательную и формально-динамическую.

1) содержательная – убеждения, интересы, ЗУНЫ, - все что человек приобретает во взаимодействии с окружающей средой;

2) быстрота, темп, работоспособность, чувствительность.

Формально-динамические характеристики психических процессов определяется основными СНС. И.П. Павлов выделял три СНС: сила, подвижность, уравновешенность. Сочетание крайних полюсов этих СНС образуют четырех комбинации нервной деятельности, четыре типа темперамента.

1. Сила (слабость) НС – выражается в степени выносливости, работоспособности нервной системы, ее устойчивости к разного рода помехам.

2. Подвижность (инертность) НС – характеризуется скоростью смены нервных процессов, а также скоростью их движения (быстрота смены процессов возбуждения и торможения).

3. Уравновешенность (активированность) НС – характеризует общий тонус нервной системы, преобладание процессов возбуждения, либо торможения.

При диагностике СНС неприемлем «оценочный» подход. Нельзя делить свойства на хорошие и плохие, полезные и вредные СНС характеризуют разные способы взаимодействия организма со средой, а не разные степени совершенства нервной системы.

Психофизиологические методики возможно разделить на:

1). Лабораторные методики - требующие специальной аппаратуры и особого помещения. Большая часть методик

является основными, референтными приемами определения СНС, с которыми сопоставляются все новые методики.

Преимущества – являются надежными и точными способами измерения.

Недостатки – трудоемкие, не всегда возможны к использованию.

Примеры: а) электроэнцефалограф – позволяет записать биотоки мозга, и по рисунку электроэнцефалограммы определяется степень выраженности того или иного СНС. Служит для анализа изменения мозговой активности в тех или иных экспериментальных ситуациях. На основании данных о процессах физиологических строятся гипотезы о работе различных процессов психических, — о восприятии, внимании, мышлении, памяти, эмоциях, движении, речи и саморегуляции.

2). Бланковые психофизиологические методики –методики «карандаш - бумага», представлены в виде отдельных бланков для занесения ответов и тестовых брошюр, в которых содержатся: инструкции по выполнению, примеры, рабочие задания.

Пример: а) методика диагностики проявления ОСНС в мыслительно-речевой сфере К.М. Гуревич

а) методика диагностики лабильности нервной системы (В.Т. Козлова).

Четвертая группа формализованных психодиагностических методик - проективные методики (техники) - (англ. projective tests, projective techniques) — совокупность психодиагностических методик, предназначенных для целостного изучения личности,

основанных на психологической интерпретации результатов проекции.

Проекция (лат) – «выбрасывание вперед», осуществление человеком символического переноса содержания внутреннего мира на внешние предметы. Невольное приписывание другим тех качеств и желаний, которые присущи самому человеку, но в которых человек сам себе не признается, подавляя их. Впервые термин “проекция” в его психологическом значении был использован З. Фрейдом для объяснения патологических симптомов паранойи в 1896 г. В этом случае проекция рассматривалась З. Фрейдом как механизм защиты против неосознаваемых асоциальных влечений, в частности гомосексуальности, которая лежит в основе бредообразования при параноиде.

Проективные методики обычно предназначены для изучения тех психологических и поведенческих особенностей человека, которые им слабо осознаются или вызывают к себе с его стороны крайне отрицательное отношение. При применении проективных методик об испытуемом судят на основе того, как он оценивает ситуации, других людей, какие свойства им приписывает.

Пользуясь проективными методиками, психологи вводят испытуемых в неопределенную диагностическую ситуацию, из которой они должны самостоятельно найти выход.

Таковыми диагностическими ситуациями могут быть:

1) поиск определенного смысла в сюжетно-неопределенных картинах;

- 2) завершение незаконченных предложений;
- 3) оценка поведения и поступков незнакомых людей в неясных ситуациях и т.п.

Общая характеристика проективных методик:

1. В проективных методиках под проекцией понимается не только средство защиты психологической, но и обусловленность процессов восприятия следами памяти всех прошлых восприятий (так, субъект, оказавшись в некоей ситуации, в восприятии преобразует ее сообразно своей индивидуальности).

2. Проективные методики позволяют изучать целостную личность, включая неосознаваемые механизмы поведения, а также вытесняемые из сферы сознания, социально неприемлемые личностью, но тем не менее присутствующие мотивы, внутриличностные конфликты. Испытуемый реагирует в зависимости от: личностного смысла, психического состояния, прошлого опыта, доминирующих мотивов.

3. Проективные методики отличаются неструктурированностью, неопределенностью, многозначностью стимульного материала. В качестве стимульного материала используются цвета, сюжетно-неопределенные картинки, незавершенные фразы, неопределенные очертания. Пример: интерпретировать содержание сюжетной картинки (тест тематической апперцепции и др.), завершать незаконченные предложения (метод Сакса-Леви) или высказывания одного из действующих лиц на сюжетной картинке (методика С. Розенцвейга), давать толкование неопределенных очертаний

(чернильных пятен Г. Роршаха), нарисовать человека (методика К. Маховера). В процессе взаимодействия личности со стимульным материалом происходит его структурирование, в ходе которого личность проецирует особенности своего внутреннего мира: потребности, конфликты, тревогу и т.д.

4. Малая стандартизованность процедуры проведения обследования и интерпретации. Формулирование инструкций в самом общем виде, оставляющим свободу для самовыражения и фантазии, определение лишь общего направления или начальный этап поведения. Ответы на задания в проективных методиках (в отличие, напр., от тестов интеллекта) не могут быть альтернативными (напр., правильно — неправильно), возможен широкий диапазон разнообразных решений, испытуемому предлагается достаточная свобода действий. В интерпретации главное — не объективное его содержание, а субъективный смысл — то отношение, кое он вызывает у обследуемого. При этом предполагается, что характер ответов обследуемого определяется особенностями его личности, которые «проектируются» на ответы.

5. Полное отсутствие внешних показателей оценочного отношения к испытуемому, создание доброжелательной атмосферы.

6. Неинформированность испытуемого в диагностической значимости его действий и слов, т.е. для испытуемого цель проективного обследования относительно замаскирована, так как респондент не может догадаться, что именно в его ответе является

предметом интерпретации психодиагноста, что уменьшает его возможности произвести желательное для него впечатление о себе, позволяет избежать социальной желательности в ответах. Проективные методики меньше подвержены фальсификации, чем опросники, построенные на сведениях об индивиде.

7. Использование проективных методик требует высокой профессиональной квалификации психодиагноста. Так как интерпретация результатов предполагает собой качественные заключения психологов по итогам анализа очень широкого диапазона значений, то использование проективных методик требуют широкой теоретической подготовки психолога и практического опыта по их применению, что во многом определяется квалификацией и опытом диагноста. Несмотря на то, что в руководстве методики обычно существуют указания на основные принципы интерпретации и диагностическое значение тех или иных проявлений клиента, сами по себе они недостаточны для полноценной работы с проективными методиками в силу многообразия реальных ситуаций и требуют творческого подхода к интерпретации каждого случая.

8. Субъективность интерпретации — ключевая проблема проективной диагностической процедуры. Для повышения надежности интерпретации проективных методик, в особо важных диагностических ситуациях привлекаются несколько независимых экспертов психологов, а заключение формулируется лишь в случае совпадения их диагнозов.

9. Проективные методики предъявляют повышенные требования к уровню образованности и интеллектуального развития испытуемых.

10. Проективные методики характеризует качественный подход к исследованию личности, а не количественный, как психометрические тесты, поэтому разработка адекватных методов проверки их надежности и придания им валидности является актуальной проблемой.

Классификация проективных методик (Л. Франк):

1) конститутивные (структурирования) - техники, входящие в эту категорию, характеризуются ситуацией, в которой испытуемому предлагается какому-либо аморфному материалу придать смысл, его структурировать (Методика «Чернильные пятна» Г. Роршаха, «Таутофон» С. Розенцвейг).

2) конструктивные (конструирования)- предполагают создание, конструирование целого из отдельных разрозненных фрагментов, деталей. (Тест Мира, Ловенфильд,).

3) интерпретативные (интерпретации) - предполагают толкование, интерпретацию событий, ситуаций. (ТАТ, К. Морган, Г. Мюррей; Картинки про Блэки, Дж. Блум ; Hand -test, Э. Вагнера и др.

4) экспрессивные (графические) – основаны на осуществлении испытуемым изобразительной деятельности на свободную или заданную тему (предметом интерпретации является рисунок). Применение графического метода призвано выявить то, что испытуемые не могут выразить словами, так как в

их образе мира могут присутствовать факты организации опыта, которые человеку проще изобразить графически.

В качестве примера можно привести следующие методики:

«Рисунок человека» (Карен Махвер, Флоренс Гудинаф и др.)

«Дом–дерево–человек» (Джон Бук)

«Дерево» (Карл Кох)

«Два дома» (И. Вандвика и П. Экблада)

«Рисунок семьи» (В. Вульф, В. Хьюлс, Л. Корман и др.)

«Пиктограмма» (Алексей Романович Лурия)

«Автопортрет» (Роберт Бернс)

«Несуществующее животное» (Майя Захаровна Дукаревич)

«Кактус» (Марина Александровна Панфилова)

5) катартические (катарсиса) – самовыражение в условиях эмоционально напряженного творчества, предполагают творческую деятельность в особо организованных условиях. Катарсис - эффективное отреагирование. (Психодрама, Дж. Морено).

6) импрессивные методики основываются на изучении результатов выбора стимулов из ряда предложенных (испытуемый выбирает наиболее желательные, предпочитаемые). (Метод портретных выборов, Л. Сонди; Методика цветовых предпочтений, М. Люшер.

7) методики дополнения (аддитивные) - предусматривают завершение фразы, завершение истории. Фразы предлагаются исходя из того, какие свойства личности подлежат выявлению

согласно замыслу автора теста, и призваны стимулировать активность клиента для ответов в нужном направлении. «Методика завершения предложения» (вариант Д. Сакса и Леви).

8) рефрактивные – изучение произвольных изменений в общепринятых средствах коммуникации – речь, почерк.

Б. Г. Ананьев все методы психологического исследования разделил на:

- 1) организационные;
- 2) эмпирические;
- 3) способы обработки данных;
- 4) интерпретационные.

Особенностью этой классификации является то, что она охватывает все этапы исследования от его организации до получения результата.

1). Организационные методы (определяют стратегию на всех этапах исследования).

К организационным методам *Б.Г. Ананьев* отнес сравнительный, лонгитюдный и комплексный.

1. Сравнительный метод (метод поперечных срезов), состоящий в том, что сравниваются какие-либо выборки испытуемых, например, выборка обучающихся с ОВЗ сравнивается с выборкой детей, развивающихся нормативно. Наиболее характерной его чертой является сравнение различий в пределах одного или близкого возраста.

Сравнительный метод (или метод поперечных срезов) представляет собой сопоставление различных групп (например,

экспериментальный и контрольный классы). Этот метод определяет состояние групп на момент исследования. Данные по каждой группе сравниваются между собой и делаются выводы о том, какие тенденции развития здесь наблюдаются и чем они обусловлены.

Достоинство метода – возможность быстро получить статистически достоверные данные.

Недостатки метода:

-не прослеживаются природа, движущие силы, механизмы развития;

–полученные данные усредняются;

–не полностью учитываются индивидуальные различия; — процесс развития (динамика) отсутствует.

2. Лонгитюдный метод (метод продольных срезов), когда выполняются многократные обследования одних и тех же испытуемых на протяжении длительных промежутков времени по определенному признаку (группе признаков).

Лонгитюдный метод длительный, предполагает несколько методик (продольные срезы). Прослеживается развитие каждого ребенка в течение длительного времени. Метод применяется в различных видах исследования, например в выборочном или комплексном исследовании.

В выборочном исследовании изучается динамика развития отдельного психического процесса одной и той же методикой через промежуток времени.

В комплексном исследовании изучается динамика комплекса интересующих параметров.

Достоинством метода является возможность: —изучения качественных особенностей развития; —выявления механизмов формирования психики и личности в целом;

—выявления более тонких тенденций развития, небольших изменений, происходящих в интервалах, которые не охватываются «поперечными» срезами.

Недостаток метода – опасность перенесения индивидуального случая на выборку в целом (данные одного ребенка на всех детей группы).

3. Комплексный метод, ориентирован на создание разноуровневой концепции, требует установления взаимосвязей между факторами исследования субординационных и координационных связей. Дает возможность прогнозирования развития ситуации.

Комплексный метод предполагает сочетание сравнительного и лонгитюдного методов (поперечных и продольных срезов).

Комплексное исследование необходимо также и при рассмотрении условий и полифакторных воздействий, вызывающих различного рода изменения в психике человека в разные периоды его жизни.

Такие основные характеристики развития, как гетерохронность, структурообразование, могут быть выявлены только в результате соотношения между собой разного рода данных измерений динамики конкретных форм психики как в

генетическом плане, так и в плане выявления взаимоотношений разных компонентов развития.

Комплексный подход может быть направлен на решение задач разного типа.

Во-первых, при установлении связей психического развития с другими формами и уровнями развития человека в системе человекознания.

Во-вторых, при исследовании собственных феноменов развития, его основных характеристик и детерминирующих его факторов.

Программирование комплексных исследований, как подчеркивал Б. Г. Ананьев, само по себе представляет крупную методологическую задачу. Потребность в таких исследованиях возникает лишь на определенном уровне научных разработок, когда отдельные параметры и характеристики развития, полученные в специальных исследованиях, не объясняют его целостной природы. Проведение серий комплексных исследований, по мнению Б. Г. Ананьева, является неременным условием создания системы психологической диагностики, применяемой для решения различных практических задач в целях полного использования потенциалов человеческого развития.

2). К эмпирическим методам были отнесены:

1. Обсервационные методы- методы наблюдения и самонаблюдения.

2. Экспериментальные методы: лабораторный, полевой, естественный, психолого- педагогический.

3. Психодиагностические методы: стандартизированные тесты (продуктивные), нестандартизированные тесты (проективные), анкеты, интервью, беседа.

Тест – стандартизированная измерительная методика, которая используется для определения уровня развития психических процессов, личностных образований, выявления эмоционального состояния и пр.

Опрос проводится в устной или письменной форме, форме стандартизированной беседы (список вопросов заранее составлен).

Беседа способствует установлению доверительных отношений, настраивает на сотрудничество и откровенность. Используется для сбора биографических данных, с целью выяснения особенностей поведения испытуемых, способов реагирования в различных ситуациях и др.

Анкета – наиболее распространенный метод сбора первичной информации с помощью списка вопросов, логически связанных с задачей исследования.

Анализ продуктов деятельности – хронометрия, циклография, оценка изделий и выполненных работ, в том числе дневниковых записей, ученических работ, произведений и пр.

Методы анализа продуктов деятельности подразделяются на:

- 1) на традиционные:
 - а) общие (понимание, интуиция, осмысление);
 - б) специальные (источниковедение, психологические, юридические методы);

2) формализованные методы анализа продуктов деятельности. Это контент-анализ, который заключается в выделении в тексте ключевых понятий (или иных смысловых единиц) с последующим подсчетом частоты употребления этих единиц, соотношении различных элементов текста друг с другом, а также с общим объемом информации.

3) Ненаправленный и направленный.

Ненаправленный контент-анализ основывается на гипотезе, что некоторые слова текста, названные репрезентативными, могут быть репрезентативны по отношению ко всему тексту. Эти слова должны часто встречаться в тексте и не носить функционального характера.

Направленный контент-анализ предусматривает предварительное составление перечня понятий, конкретизирующих каждую отдельную категорию.

4). Фронтальный и рейдовый.

Фронтальный контент-анализ ориентирован на составление максимально подробного представления об информационном потоке в определенный момент или на протяжении некоторого периода с целью выявления содержательной динамики. Фронтальный контент-анализ носит прикладной характер. Рейдовый анализ ориентирован на решение частных исследовательских задач.

5). Тематический или семантический подход.

Основной отличительной особенностью тематического подхода является то, что выводы делаются на основании данных о встречаемости концептов, понятий в тексте.

Биографический метод – анализ событий жизненного пути человека, документов, свидетельств и т. д.

4. Праксиметрические методы (приемы анализа деятельности и ее продуктов): хронометраж, составление профессиограммы, циклография, анализ деятельности циклов- последовательностей операций), оценка результатов деятельности.

5. Методы моделирования: математическое моделирование, кибернетическое моделирование.

6. Биографический метод (анализ факторов и событий жизненного пути).

3). В группу методов обработки данных включены методы математико-статистического анализа данных и качественного описания.

1. Количественные методы (статистическая обработка данных), представляют собой обширную группу методов математической обработки данных и методов статистики в приложении к задачам психологического исследования (дисперсионный, корреляционный, факторный анализ);

2. Качественные методы, предполагают дифференциацию фактического материала по группам, описание типовых и исключительных случаев.

4). Группу интерпретационных методов составили генетический (фило- и онтогенетический) и структурные методы:

1. Генетический метод интерпретирует весь обработанный материал исследования в терминах развития, выделяя фазы, стадии развития, а также критические моменты становления психических функций. В результате устанавливаются "вертикальные" связи между уровнями развития. С его помощью осуществляется определение закономерностей изменения параметров.

2. Структурный метод- позволяет охарактеризовать типы связей между отдельными компонентами структуры изучаемой личности или структуры социальной группы, построить типологии (построение профилей и изучение взаимоотношений между факторами, классификация, типологизация).

Группа интерпретационных методов включает в себя приемы обобщающего характера, направленные на теоретический синтез и интерпретацию статистически обработанных данных. Собранный материал может быть обобщен в виде психограмм, синтетического описания онтогенеза жизненного пути личности, субъекта деятельности и индивидуальности. В результате применения интерпретационных методов могут быть получены типология развития, различные онтогенетические закономерности. Интерпретация данных осуществляется в двух основных направлениях, генетическом и структурном, и имеет целью исследование генетических связей и характера взаимосвязей отдельных сторон психического развития.

К основным методам психолого-педагогической экспертизы И.Б.Умняшова, Ф.С.Сафуанов отнесли:

– библиографический метод и контент-анализ (анализ документов, отражающих историю развития ребенка);

– психолого-педагогическое обследование уровня развития высших психических функций, особенностей личностного развития и/или уровня развития универсальных учебных действий ребенка;

– интервью с субъектами образовательных отношений (родителями / законными представителями обучающегося, педагогическими и административными работниками образовательных организаций, в реализации программ которых принимает участие ребенок);

– наблюдение за поведением подэкспертного (обучающегося) в образовательном процессе (во время урочной и внеурочной деятельности) [59].

Наиболее общая классификация психодиагностических методов, используемых в судебно-психологической экспертизе, включает три крупные группы [53].

1). Первую группу составляют методы, позволяющие получить L-данные путем регистрации реального поведения человека (life record data).

В рамках деятельности эксперта-психолога к этой группе можно отнести:

– метод наблюдения во время клинико-психологической беседы и проведения экспериментально-психологического исследования,

- анализ дневниковых записей среднего медицинского персонала о поведении подэкспертных во время проведения стационарной комплексной судебной психолого-психиатрической экспертизы,

- анализ показаний свидетелей и других материалов уголовного дела, в которых фиксируются особенности поведения подэкспертного лица.

2). Вторая группа - Q-данные, полученные путем различных опросников и других методов самооценки и самоотчета (questionnairy data). В судебной экспертизе используются разнообразные методы стандартизированного самоотчета, включающие отличающиеся друг от друга техники психодиагностики (опросники, шкалирование, выбор, классификация и т.п.) и направленные на исследование различных сторон личности, психических состояний, структур самосознания, отдельных психических процессов, интеллекта и пр.

3). Третью группу составляют T-данные, получаемые при непосредственном экспериментальном исследовании испытуемых (objective test data).

В рамках деятельности эксперта-психолога - это обычно методы, используемые в классическом патопсихологическом экспериментальном исследовании познавательных процессов и уровня интеллектуального развития.

Эксперт-психолог должен четко представлять возможности используемых психодиагностических методов, и в первую очередь - направленность метода, а также особенности техники,

процедуры психодиагностического исследования. По этим двум основаниям А.Г. Шмелевым разработана более дифференцированная классификация психодиагностических методов [Цит. по 53], которую мы приводим в виде, видоизмененном применительно к целям судебно-психологической экспертизы.

а) Биографический метод. В деятельности эксперта-психолога данная процедура предстает в виде психологического анализа уголовного дела и приобщенных к нему материалов и включает в себя элементы контент-анализа и герменевтики.

Психологический анализ материалов уголовного дела состоит из следующих основных компонентов:

- изучение объективного анамнеза жизни подэкспертного лица - по документам, отражающим его жизненный путь; показаниям родственников, друзей, сослуживцев и т.п.; по медицинской документации (истории болезни, медицинские карты, акты судебно-психиатрической экспертизы и др.);
- изучение субъективного анамнеза жизни - по показаниям подэкспертного лица, по данным клинико-психологической беседы;
- изучение динамики психической деятельности подэкспертного лица в интересующий судебно-следственные органы период времени - по показаниям свидетелей; по показаниям подэкспертного лица во время следствия и судебного разбирательства (в случае, когда подэкспертный является обвиняемым или подсудимым - и из явки с повинной и

чистосердечного признания); из следственных экспериментов и выхода на место происшествия; из материалов других экспертиз (в первую очередь - судебно-медицинских и судебно-психиатрических).

б) Диалоговые методы. Основной диалоговый метод - это беседа, которая при обследовании несовершеннолетних и малолетних подэкспертных (свидетелей, потерпевших по делам об изнасилованиях) может дополняться различными игровыми интерактивными методами. Основные функции беседы - установление доверительного контакта с подэкспертным, собирание биографических сведений, анализ субъективного отчета о динамике психического состояния в интересующей суд и следствие ситуации, ее смыслового восприятия и осмысления, диагностика особенностей самосознания, личностных черт, особенностей характера, эмоционального реагирования, реакции на стресс, фрустрации, конфликтов и других свойств личности.

в) Наблюдение. Включает в себя наблюдение подэкспертного во время проведения экспертизы, а также просмотр различных видеоматериалов (если имеются видеозаписи допросов, выхода на место происшествия).

Наблюдение, осуществляемое экспертом-психологом, непосредственно связано с особенностями клинико-психологической беседы. Беседа строится обычно свободно и не директивно, не формализованно, но в ней обязательно должны присутствовать определенные компоненты. Наиболее важными из них является, во-первых, опрос испытуемого по пунктам,

имеющим значение для производства экспертизы: анамнез жизни, особенности самосознания, динамика психического состояния в юридически значимой ситуации, отношение подэкспертного к криминальной ситуации и к ситуации судебной экспертизы и т.п.; во-вторых, моделирование в рамках беседы разных ситуаций диалогового взаимодействия с регистрацией поведения испытуемого.

Следует отметить, что эффективность наблюдения зависит от многих факторов, наиболее существенными из которых являются:

- квалификация эксперта-психолога;

- личность испытуемого - например, легче наблюдать экстравертированных, нежели интравертированных испытуемых;

- природа черт личности - так, явные черты, такие как импульсивность, властность, оцениваются точнее, чем скрытые черты - такие, как объективность-субъективность и др.

Это обстоятельство определяет еще одну необходимую функцию наблюдения - формулировку гипотез, которые могут подвергаться экспериментальной проверке и требуют применения соответствующих методов исследования.

г) Объективные тесты. Характеризуются наличием правильных или нормативных ответов. В деятельности эксперта-психолога обычно используются психометрические методы (типа тестов Векслера, Равена), позволяющие измерить уровень интеллектуального развития, и классические патопсихологические методы исследования познавательных процессов - внимания, памяти, мышления (10 слов,

Опосредованное запоминание по Леонтьеву, Пиктограмма, Классификация предметов, Исключение понятий, Исключение предметов, Сравнение понятий, Аналогии, Счет по Крепелину, Проба Бурдона, Отсчитывание, Таблицы Шульте и др. [3,8]), с акцентом на качественный анализ данных, отличающихся от нормативных.

д) Стандартизированные самоотчеты.

- Тесты-опросники. Опросники могут основываться на клинико-психологической типологии личности (ММРІ), типологии черт личности (16-факторный опросник Кеттелла), характера (опросник Шмишека, ПДО А.Е. Личко), темперамента (опросник Стреляу, ЕРІ Айзенка), отдельных черт личности и психических состояний (опросник субъективной локализации контроля Роттера, агрессии Басса-Дарки, тревожности Спилбергера и др.).

- Субъективное шкалирование. Чаще всего в судебно-психологической экспертизе применяют шкалы самооценки по Дембо-Рубинштейн или более сложные техники выявления личностных конструктов по Келли (репертуарные решетки и др.).

е) Проективные техники.

ж) Анализ продуктов спонтанного творчества. Применяется в тех случаях, когда в распоряжении эксперта-психолога есть рисунки, картины, литературные произведения подэкспертного.

Классификация психодиагностических методик по предмету психодиагностики:

а) Индивидуально-психологические особенности:

- Темперамент (опросник Я. Стреляу, опросник Г. Айзенка).

-Характер (опросник Х. Шмишека, ПДО Личко).

- Черты личности (опросник Р.Б. Кеттелла).

- Интегративные типы личности (ММРІ).

б) Отдельные психические функции (патопсихологические методы исследования внимания, памяти, мышления).

в) Функциональные и эмоциональные состояния (МЦВ М.Люшера).

г) Интеллект (тест Д. Векслера, матрицы Дж. Равена и др.).

д) Самосознание и самооценка (Репертуарные решетки Дж. Келли, шкалы самооценки по Дембо-Рубинштейн).

е) Ценности, социальные установки (тест Рокича).

ж) Эмоционально-мотивационная сфера (ТАТ, тест Роршаха, тест Розенцвейга и др.).

з) Саморегуляция (методика "Уровень притязаний" Хоппе, субъективная локализация контроля Роттера).

При выборе конкретных методов психодиагностики важно учитывать и такую характеристику тестов, как экологическая репрезентативность, т.е. приближенность эксперимента к реальным условиям существования человека.

Так, если психолога интересует общее интеллектуальное развитие испытуемого, то он будет применять методы, направленные на изучение уровня обобщения и абстрагирования, в то же время исследование проявлений мыслительных способностей в реальной жизни требует изучения и ориентировки испытуемого в практических ситуациях, общей осведомленности.

При экспертизе по делам об определении порядка общения с несовершеннолетним и определении его места жительства можно использовать следующий диагностический инструментарий

Для обследования ребенка следует подбирать психодиагностические методики, позволяющие оценить:

- индивидуально-психологические особенности ребенка,
- индивидуальные потребности и ценности,
- психоэмоциональное состояние,
- особенности восприятия ребенком внутрисемейных отношений, межличностных отношений,
- особенности отношений к конкретным людям и самому себе,
- изучение возможности к адаптации и устойчивости к воздействию стрессовых ситуаций.

Работа с ребенком (под экспертнй: несовершеннолетний, (возраст не младше 5 лет).

- Проективная методика «Свободный рисунок» (диагностика актуальных потребностей и ценностей).
- Проективная методика «Несуществующее животное» (изучение индивидуально-психологических особенностей ребенка, автор М.З. Дукаревич).
- Проективная методика «Рисунок семьи» (диагностика восприятия ребенком внутрисемейных отношений, автор Г.Т. Хоментаскас).
- Проективная методика «Человек под дождем» (изучение возможности к адаптации и устойчивости к воздействию стрессовых ситуаций, авторы Е. Романова и Т. Сытько).

- Проективная методика «Незаконченные предложения» (модификация теста Сакса-Леви).
- Тест Люшера (диагностика состояний и внутриличностных конфликтов).
- Цветовой тест отношений (автор Эткинд).
- Методика «Метаморфозы» (изучение «образа Я» ребенка, отношения к значимым взрослым, автор Ж. Руайер).
- Методика «Почта» (диагностика отношения ребенка к членам семьи. Модификация А.Г. Лидерса и И.В. Анисимовой).
- Методика Кооса, Методика «Рисунок человека» (изучение общего интеллектуального статуса).

Дополнительно для детей младшего дошкольного возраста
Проективные задания в песочнице.

На первый взгляд можно предположить, что более уместны структурированные методики, которые дают однозначный результат. Однако большой процент составляют проективные методики, так как именно они позволяют исследовать эмоционально-личностную сферу детей до 10 лет. Рекомендуется использовать сочетание разных видов методик.

Кроме того, необходимо изучение интеллекта ребенка.

Особую проблему составляет исследование детей младшего дошкольного возраста. Необходимо использовать разработанные в детской психологии методы оценки психического развития.

Работа с родителями

- Опросник «Измерение родительских установок и реакций» (изучение общих особенностей воспитания, авторы Е.С. Шефер, Р.К. Белл)

- Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (диагностика типа семейного воспитания и характера его нарушений, автор Э.Г. Эйдемиллер)

- Опросник «Взаимодействие родитель – ребенок» (автор И.М. Марковская)

Кроме письменных и печатных вариантов уместно использовать автоматизированные компьютерные системы.

При производстве СПЭ обязательным является и применение метода психологического анализа материалов гражданского дела.

2.5 Общие принципы и правила составления экспертного заключения

А. Анастаси обозначила ряд существенных принципов написания психодиагностического заключения [1].

1. Содержательные и стилистические особенности текста заключения во многом зависят от теоретических взглядов, которых придерживается психодиагност. Общепризнанной формы психодиагностического заключения не существует. Основное требование — это соответствие диагностического заключения потребностям, запросу и подготовленности клиента.

2. Психодиагностическое заключение обязательно должно включать цель обследования и информацию о том, от кого поступил запрос на проведение обследования.

3. Психодиагностическое заключение должно быть продуманным. Заключение становится полезным и действенным, если диагност сумеет отразить индивидуальные характеристики обследуемого лица. «Психодиагносту важно понимать, что он получает не список черт, а своего рода мозаику (или пазл) из этих черт. Заключение должно относиться исключительно к данному индивиду, а не к людям, чей возраст, пол, образование, социально-экономический уровень и другие факторы близки к аналогичным данным обследуемого»[2].

4. Содержательная часть заключения включает в себя анализ, интерпретацию полученных результатов.

5. «Описательная оценка действий индивида и сама система оценок должны быть четкими, грамотными. Здесь важно не забывать про отличия критериально-ориентированного и нормативно-ориентированного тестирования. Профессионально будет указать, с какой именно нормой сравнивается испытуемый».

6. Как правило, рекомендации по результатам обследования ориентируются на конкретные действия, это могут быть прохождение тренинга, организация режима дня, указание на определенный вид психологической помощи, предложения по выбору профессионального и образовательного маршрута.

Должны быть соблюдены определенные требования, которые формулируются в виде следующих принципов:

1. Квалифицированность (формулирование вывода должно требовать применения специальных знаний);

2. Определенность (вывод не должен допускать различных толкований, быть неопределенным);

3. Доступность (вывод должен быть понятен лицам, не обладающим специальными психологическими знаниями). Выводы должны быть сделаны четким и ясным языком, не допускающим различных толкований. От того, насколько вывод эксперта будет убедителен и понятен для суда, настолько возможна реализация доказательственных возможностей новой информации. Несоблюдение экспертом указанных принципов ведет к таким недостаткам выводов, которые дезавуируют доказательственную значимость заключения эксперта.

Экспертное заключение по результатам психологической экспертизы в образовании, как правило, состоит из следующих разделов (В.А. Ясвин):

1) краткое описание проблемы и формулировка целей экспертизы;

2) состав экспертной группы;

3) полный перечень источников информации;

4) общая характеристика образовательной среды;

5) экспертные оценки;

6) экспертные рекомендации [67].

В структуре заключения по результатам индивидуальной психологической экспертизы рекомендуется отразить следующие моменты:

1) общее введение: особенности поведения испытуемого в исследовании и в беседе, понимание цели экспертизы, психологические аспекты внутренней картины болезни, актуальные установки, планы на будущее, жалобы;

2) особенности деятельности испытуемого в экспериментальной ситуации: понимание и усвоение инструкций, особенности выполнения заданий, реакция на успех и неуспех, на корректирующие замечания, помощь, здесь же можно отразить особенности умственной работоспособности, внимания;

3) данные об уровне развития различных сторон памяти, об особенностях и нарушениях мнестических процессов;

4) данные об особенностях ассоциативных процессов;

5) данные об уровне развития интеллекта, об операциональных, динамических и мотивационных нарушениях процесса обобщения и абстрагирования, о расстройствах логики и особенностях других сторон мыслительной деятельности;

6) данные об особенностях личности, эмоционально-волевой сферы, смыслового восприятия, самосознания и т.п.;

7) резюмирующая часть: обобщение экспериментальных данных об особенностях и нарушениях познавательной деятельности и личностной сферы и результатов наблюдения при исследовании. Форма представления обобщенных патопсихологических данных должна определяться тем, какого рода затруднения испытывает эксперт-психиатр при решении им диагностических и экспертных вопросов, и, соответственно задачей, которую он ставит перед психологом.

В структуре заключения судебно-психологической экспертизы, равно как и в других видах экспертиз, принято выделять три части — вводную, исследовательскую и выводы.

Во вводной части приводятся общие сведения об экспертизе:

Ее наименование (род, вид) особо оговаривается, если она является дополнительной или повторной, комиссионной, в том числе комплексной;

Если экспертиза дополнительная или повторная, приводятся краткие сведения о первоначальной экспертизе — когда, где и кем проведена и какое дано заключение;

Указывается номер дела, краткое изложение обстоятельств совершенного преступления, относящегося к предмету экспертизы (или факт, по которому возбуждено уголовное или гражданское дело);

Указываются основания для производства экспертизы (постановление следователя, лица, производящего дознание, или определение суда), дата назначения;

Время и место ее проведения, сведения о судебно-экспертном учреждении (если экспертиза проводится в учреждении) и об эксперте (экспертах), которым она назначена: фамилия, имя, отчество эксперта, образование, специальность и стаж экспертной работы;

Приводятся вопросы, поставленные на разрешение эксперта (экспертов), они должны быть даны точно в той формулировке, в какой указаны в постановлении (определении) о назначении экспертизы;

Указываются субъекты исследования и материалы дела, представленные эксперту для производства экспертизы (здесь отражаются также ходатайства эксперта о предоставлении ему дополнительных материалов, и результат их рассмотрения);

При необходимости приводятся основания производства экспертизы, т. е. кратко излагаются обстоятельства дела;

Приводится предупреждение эксперта об ответственности за дачу заведомо ложного заключения с его подписью (иногда оно оформляется отдельным документом (подпиской эксперта), прилагаемым к заключению);

В исследовательской части при необходимости содержатся комментарии экспертов относительно заданных вопросов. Такая необходимость может возникнуть в случае, если вопросы на судебно-психологическую экспертизу выходят за границы психологической компетентности, либо существенно расширяют рамку исследования и тем самым выходят за границы определенного типа экспертизы; если они сформулированы не в соответствии с принятой терминологией.

Если вопросы сформулированы нечетко, не в соответствии с принятой терминологией, однако смысл вопросов понятен, то эксперт вправе указать, как он их понимает, в соответствии со своими специальными знаниями, т. е. фактически переформулировать их (но с обязательным приведением первоначальной формулировки). Если же смысл вопроса эксперту неясен, он должен обратиться за разъяснением к органу или лицу, назначившему экспертизу.

При наличии нескольких вопросов эксперт вправе перегруппировать их, изложив в той последовательности, которая обеспечивала бы наиболее целесообразный порядок исследования. Вопросы, поставленные по инициативе эксперта, излагаются после вопросов, указанных в постановлении (определении) о назначении экспертизы.

Обязательно указывается, на основании каких теоретических исходных положений, существующих в психологии, строится исследование, что будет проверяться в ходе проведения психологической экспертизы, что является предметом исследования.

Указывается, с использованием каких специальных средств (методов и методик), проводится исследование, причем обязательно указывается полное принятое в психологии название методики, автор методики, если методика модифицирована обязательно автор модификации или ссылка на литературный источник (используемые методики должны быть стандартными, классическими известными в психологии). Это необходимо для того, чтобы обеспечить возможность следователю и суду убедиться в полноте и научности используемых методик экспертного исследования, правильности их применения.

Содержится подробное описание хода и результата исследования, чтобы можно было понять логику и сущность исследования. Указываются используемые методики; даются комментарии относительно стимульного материала; описываются специфические характеристики подэкспертного при выполнении

заданий; формальные данные, полученные в ходе исследования, с использованием всех указанных методик и их интерпретация. По результатам использования каждой методики или батареи методик делаются гипотетические выводы. Описание в заключении хода и результатов исследования должно быть полным, логичным и точным, не вызывать вопросов, требующих дополнительного разъяснения или уточнения.

Если в рамках психологической экспертизы применяются экспериментальные методики, то указывается: цель, с которой они проводятся; подробное описание хода работы, с указанием этапов, способов и средства фиксации результатов, формальных данных полученных в результате применения экспериментальных методик, интерпретации полученных результатов.

Исследовательская часть завершается синтезирующей частью, где эксперт обобщает данные, полученные в ходе исследования при использовании различных методов, и формулирует общие основания для окончательных выводов. Эта часть содержит сведения оценочного характера о выявленных признаках и обоснование выводов. Здесь эксперт приводит аргументированную оценку и вплотную подходит к формированию выводов. Обычно эта часть начинается со слов: «Обобщая вышеизложенное...», или « На основе проведенного исследования...» и является комплексным выводом на основании всего хода исследования.

Выводы эксперта. В этой части заключения должны содержаться краткие, научно обоснованные ответы эксперта на

поставленные перед ним вопросы. Выводы формируются в той же последовательности, в которой были поставлены вопросы.

Эти ответы должны полностью вытекать из исследовательской части заключения эксперта-психолога и быть основанными с точки зрения психологических законов и принципов, не допускать различных толкований. Также не допустимы неопределенные, двусмысленные выводы.

Отсутствие какой-либо определенности в выводах, уклончивый характер ответов эксперта лишает проведенное исследование всякого смысла, исключает возможность использования выводов следователем или судом. На каждый поставленный эксперту вопрос должен по существу быть дан мотивированный ответ, а если сделать это не удастся, следует указать на причины, не позволяющие это сделать.

Содержание ответов должно строго соответствовать смыслу поставленных перед экспертом вопросов. Эксперт также вправе сделать по своей инициативе выводы об обстоятельствах, по поводу которых ему не были поставлены вопросы, но они не должны выходить за пределы его компетенции.

Критерии оценки заключения:

Первым критерием оценки заключения эксперта выступает беспристрастность позиции эксперта. Задача эксперта на протяжении всего решения экспертной задачи заключается в том, чтобы преодолеть собственные сложившиеся мнения и убеждения с помощью кропотливого анализа информации, имеющейся в его распоряжении. Эксперт обязан ориентироваться

в своей работе на общепризнанные общечеловеческие ценности, рассматривая интересы всех людей как равнозначимые, а не на ценности отдельных социальных групп и социальных институтов, если законом не установлено иное. В противном случае он не будет беспристрастным, а выполняемая им работа не может быть названа экспертизой.

В качестве второго критерия следует рассматривать полноту анализа. Для эксперта принципиально важно видеть разные возможные ходы рассуждений и альтернативные способы аргументации и уметь делать выбор между ними, исходя из целостного многомерного образа проблемной ситуации. Профессиональная компетентность эксперта проявляется в принятии во внимание всех существенных факторов, учете разных возможных вариантов, влияющих на них обстоятельств. Третий критерий состоит в том, что полноценное и профессиональное экспертное заключение обязательно содержит логическое обоснование всех выводов, которые в нем формулируются, с опорой на факты, научные закономерности и правила логического вывода. В своей работе эксперт исходит из имеющихся научных данных и своей профессиональной компетентности, несет ответственность за корректность используемых им процедур анализа и умозаключений, за полноту учета факторов в рамках предоставленной ему информации, за надежность использованных им данных и методов анализа. При использовании не полностью достоверных данных и методов эксперт обязан четко указывать в своем заключении на эти ограничения, в том числе на

существенные пробелы в современных научных знаниях, не позволяющие дать полный и достоверный ответ. При формулировании окончательного ответа в обязательном порядке указываются степень его достоверности и ограничения возможностей оценки вероятности или достоверности ответа. Четвертый критерий связан с заключением эксперта, которое предполагает определенность ответов на вопросы. Определенность ответов наилучшим образом проявляется в ответах на вопросы, поставленные эксперту. Однако при невозможности ясно ответить на вопросы в той формулировке, в которой они были поставлены перед экспертом, эксперт вправе поставить вопросы иначе и предложить на них ответы. Уклонение от ответов на поставленные вопросы и одновременно отказ от возможности дать заключение по самостоятельно поставленным вопросам также является признаком непрофессионализма эксперта

2.6 Этика экспертной деятельности.

В связи с возрастающей потребностью в психологической помощи населению в России за последние двадцать лет значительно вырос интерес к этическим проблемам психологических исследований, в том числе экспертных. Роль этики важна как при осуществлении экспертного процесса и подготовки заключения, так и в качестве требований,

предъявляемых к личности, поведению специалиста. Объективизация этических требований осуществляется за счет их фиксации в нормативно-правовых документах, инструктивных распоряжениях и должностных инструкциях, регламентирующих деятельность специалиста конкретного профиля.

Кодекса профессиональной этики для эксперта-психолога не существует, а кодексы психологов других специализаций (профориентолога, консультанта, психотерапевта, школьного психолога и многих других) имеют рекомендательный характер, так как напрямую они не закреплены на законодательно-правовом уровне. Наиболее общим ориентиром для психологов-экспертов могут служить «Этический кодекс педагога-психолога службы практической психологии образования России», принятый на Всероссийском съезде практических психологов образования, в мае 2003 г., г. Москва.

Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования должна подчиняться строгой системе этических и правовых принципов, включающих [59]:

- соблюдение законности, соблюдение прав и свобод человека и гражданина при производстве экспертизы;
- независимость эксперта;
- объективность исследования.

Соблюдение принципа законности предполагает знание и соблюдение нормативно-правовых актов и документов, регламентирующих деятельность специалистов в системе образования Российской Федерации. Специалисты, участвующие

в проведении ППЭ, должны неукоснительно соблюдать права субъектов образовательных отношений, отраженных в международном и российском законодательстве: Всеобщей декларации прав человека, Конвенции о правах ребенка от 20 ноября 1989 г., Конституции Российской Федерации, Федеральном законе от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», Федеральном законе от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Реализация принципа независимости эксперта предполагает, что специалист, участвующий в проведении ППЭ в системе образования, должен давать заключение, основанное на результатах собственного исследования в соответствии со своими профессиональными знаниями и нести за данное им заключение личную ответственность.

Принцип объективности исследований означает проведение экспертного исследования и формулирование выводов строго на научной (теоретической и методологической) основе, в соответствии с современным уровнем развития области, в которой он обладает специальными знаниями. Экспертные выводы должны строго вытекать из результатов исследования. Данный принцип также задает требования к беспристрастности эксперта. Объективность экспертизы является следствием ее субъективности – опоры высококвалифицированного эксперта на свое индивидуальное знание и видение ситуации, отличающееся от знания и видения большинства людей.

Принципы и правила профессиональной этики эксперта в образовании [15].

Принципы:

1) компетентности;

Принцип компетентности – эксперт берётся за решение тех вопросов, в которых профессионально осведомлен и имеет личный опыт. Данный принцип включает в себя правила: открытого признания пределов своей компетентности; сотрудничества с компетентными коллегами; научности и обоснованности результатов экспертизы; адекватности технологии проведения экспертизы и применяемых методов целям и задачам экспертизы.

2) независимости;

Принцип независимости – эксперт не должен быть связан с заказчиком отношениями подчинённости (подконтрольности). Правила: принятия ответственности; противодействия давлению; дистанции в профессиональном общении.

3) осведомлённого согласия;

Принцип осведомлённого согласия – все участники экспертизы должны быть осведомлены о целях, средствах, предполагаемых результатах и возможных последствиях экспертизы. Присутствуют правила обозначения результатов и последствий экспертизы и правило обязательности получения согласия.

4) объективности и беспристрастности эксперта;

Принцип объективности и беспристрастности эксперта – отсутствие предвзятого отношения к объекту экспертизы,

формулирование выводов только в соответствии с установленными фактами. Среди правил данного принципа можно выделить правила полноты экспертного исследования; подчинения субъективного впечатления объективным данным; противостояния любым действиям экспертируемых, направленных на изменение объективных выводов эксперта; адекватности экспертизы её целям и объекту; обоснованности действий эксперта.

5) упреждения незаконных действий экспертируемых; конструктивности и эмоционального комфорта;

Принцип упреждения незаконных действий экспертируемых – эксперт устанавливает законные нормы и правила экспертизы. Правила: извещения экспертируемых об этических принципах и правилах экспертной деятельности; информирования экспертируемых о технологии проведения экспертизы, необходимых действиях экспертируемых и материалах, которые необходимо предоставить, а также о критериях и показателях экспертизы; информирования о содержании материалов экспертизы

б) ненанесения ущерба;

Принцип ненанесения ущерба – организация экспертизы таким образом, чтобы не был нанесён какой-либо вред здоровью, психологическому состоянию, социальному положению объекта экспертизы, включающий правила: безопасности экспертных методик; исключения некорректного использования результатов

7) конструктивности;

Принцип конструктивности и эмоционального комфорта – всемерное содействие созданию атмосферы сотрудничества и взаимопонимания. В рамках данного принципа мы выделяем правила: перспективы; эмоционального комфорта; доступности языка экспертизы; взаимоуважения эксперта и экспертируемых; сотрудничества эксперта и экспертируемых (налаживание контакта, соблюдение норм профессионального общения); корректного решения конфликтных ситуаций.

7) сочетания открытости и конфиденциальности;

Принцип сочетания открытости и конфиденциальности – эксперт обязан обеспечить гласность и открытость экспертизы, с одной стороны, а с другой – сохранить в тайне информацию, оглашение которой может нанести ущерб. Среди правил можно выделить следующие: правило открытости процедуры, методов и средств экспертизы; правило конфиденциальности информации, не имеющей отношения к целям и задачам экспертизы; правило использования материалов экспертизы в публикациях; правило некомпрометации эксперта и экспертируемых.

Профессионально-этические принципы экспертной деятельности, отраженные в трудах Алексеева Л.В., Белобрыкина О.А. Васильев В.Л., Сафуанов Ф. С., Чупров Л.Ф.

1) принцип независимости, предполагающий, что при осуществлении экспертизы эксперт независим,

во-первых, от других – он не может находиться в какой-либо зависимости от ее заказчика, инициатора (органа или лица), сторон и других лиц, заинтересованных в результатах,

во-вторых, от себя – он не вправе навязывать подэкспертному свои философские, религиозные, политические и иные взгляды, а его личные предубеждения, непрофессиональные мотивы не должны оказывать влияния на процесс и результаты экспертизы;

2) принцип беспристрастности (непредвзятости), предполагающий абстрагирование эксперта от личных симпатий или антипатий, его способность руководствоваться в процессе реализации экспертной процедуры сугубо профессиональными познаниями, что является гарантией от искажений экспертного заключения под влиянием субъективных переживаний и отношений.

3) принцип компетентности и квалифицированного подхода к осуществляемой деятельности, предполагающий способность специалиста к соотнесению оказываемых услуг с имеющимся у него уровнем знаний и умений, признанным профессиональными стандартами, к поддержке необходимого уровня научной и профессиональной информированности;

4) принцип социальной ответственности, основанный на понимании специалистом-экспертом всей полноты его профессиональной ответственности перед обществом, что предполагает:

(а) соблюдение законов и социальной политики, которые служат интересам общества,

(б) самоограничение властных полномочий,

(в) исключение злоупотребления своими функциями и использования средств манипуляции в профессиональной деятельности;

5) принцип профессиональной ответственности предполагает понимание экспертом-психологом его ответственности перед профессиональным сообществом за результат и качество своей деятельности, как в правовом, так и нравственно-этическом отношении, в том числе, осознания своей роли в повышении престижа своей профессией и ее общественного статуса;

6) принцип наглядности, основанный на использовании различных наглядных средств при формулировке выводов, обобщении результатов, сопровождение логики рассуждений или аргументации какой-либо позиции, довода иллюстративными примерами, конкретными фактами;

7) принцип мотивированности и допустимости использования конкретных методов, средств и методик в процессе экспертной деятельности; предполагающий, что комплекс экспертных методов является надежным и релевантным запросу, цели и предмету экспертизы;

8) принцип конкретности, подчеркивающий относительность экспертного заключения, детерминированного спецификой предмета экспертизы, социально-психологическим смыслом конкретной экспертной ситуации, выбранным методическим аппаратом реализации процедуры экспертизы, ее местом и временем проведения, актуальным состоянием субъектов экспертизы и пр.;

9) принцип эффективности, предполагающий, что результаты экспертизы и выводы по ним, должны иметь определенный эффект, действенный, продуктивно ориентированный характер, в том числе, иницирующий значимость и актуализирующий необходимость конструктивного развития (внесения корректив, устранения недочетов и пр.) экспертируемой системы (объекта, субъекта)

По мнению М.В.Кларина, можно выделить следующие основные этические принципы экспертно-оценочной деятельности.

1. Доброжелательность.
2. Конструктивность. Направленность на профессиональное развитие педагога, улучшение педагогического процесса.
3. Взаимоуважение. Оно проявляется в склонности, готовности и желании видеть ситуацию другого человека с его позиции, с точки зрения его ценностей, представлений о должном, а также обосновывать свои действия в тех случаях, когда они затрагивают материальные интересы других людей. Таким образом, уважать других — значит понимать их цели и интересы, их точки зрения, предъявлять им те соображения, основания, по которым их интересы могут затрагиваться извне. Уважение экспертной комиссии будет проявляться, в частности, в том, что педагогическому коллективу будут открыто предъявляться обоснования оценочных суждений и административных выводов.

4. Честность. Отказ от использования оценочной деятельности в целях принуждения, манипуляции или оказания давления.

5. Объективность. Парадокс объективности состоит в том, что нет общезначимой истины, общепризнанных критериев. В работе аттестационной комиссии возможны два принципа использования критериев оценки. Первый — принцип единства — состоит в заведомой выработке общих для всех членов критериев. Второй — принцип согласования — предполагает, что общие критерии понимаются членами комиссии как необязательно абсолютно жесткие и однозначные, допускается разное их понимание (например, в чем проявляется творческое мышление учащихся на уроке, в чем творческий подход учителя и т.д.), на стадии заключительной оценки каждый предъявляет основания оценки, мнения согласуются по принципу консенсуса. Вместо объективности как соответствия общезначимой и единой истине здесь имеет место объективированность как открытое обоснование точки зрения, позиции, суждения

Специальные этические принципы эксперта-психолога (Ф. С. Сафуанов):

1. Конфиденциальность является базовым этическим принципом в работе психолога, а в экспертной практике этот принцип имеет свою специфику. Эксперт-психолог для достижения цели экспертизы должен эффективно сотрудничать с членами комиссии, с органами, назначившими экспертизу, с родственниками и знакомыми подэкспертных. Например, эксперт,

знакомясь с материалами уголовного дела или с историей болезни, анализируя показания свидетелей, родственников, друзей, медицинские документы, педагогические характеристики, получает обширную информацию о подэкспертном. Кроме того, эксперт-психолог получает информацию на основе доверительных отношений в процессе непосредственного общения с подэкспертным. Полученная информация не подлежит сознательному или случайному разглашению, а должна быть источником, направленным на объективную экспертную оценку психологического статуса обследуемых.

2. Принцип профессиональной компетентности — один из главных этических принципов работы эксперта-психолога. Каждый специалист-психолог должен осознавать степень своей компетентности и ограниченность средств влияния на обследуемого. Психолог не должен вмешиваться в те области знания, которых у него недостаточно, и, если он не имеет специального образования. Результаты подобных непрофессиональных суждений негативно отражаются на качестве экспертизы, а также создают определенную напряженность с коллегами. Так, работая в медико-социальной или в судебно-психологической экспертизе, некоторые эксперты-психологи почему-то считают себя вправе ставить диагнозы подэкспертным.

3. Принцип личностного подхода. Ф. С. Сафуанов выделяет следующие этические стандарты системы отношений с подэкспертным в СПЭ в рамках личностного подхода:

- уважение прав личности подэкспертного. Любой человек, привлеченный к уголовной ответственности или участвующий в процессе суда или следствия в качестве потерпевшего или свидетеля, обладает определенной совокупностью прав, регулируемых уголовно-процессуальным законодательством;

- уважение чести и достоинства подэкспертного, что требует от эксперта-психолога избегания оценочных суждений в процессе экспертизы, особенно о его личности. Обвиняемые и подследственные еще не преступники, степень их вины доказывается и окончательно может быть доказана только в суде, а психолог не может брать на себя функцию суда.

Особенно деликатными и требующими уважения чести и достоинства личности являются СПЭ жертв сексуального насилия и беседа с ними. Как подчеркивает Ф. С. Сафуанов, в таких случаях с точки зрения этики «правильным будет проведение психологического исследования не только как диагностической процедуры, но и как психотерапевтического процесса» (Сафуанов, 1998).

4. Принцип беспристрастности эксперта-психолога. Нередко у эксперта-психолога, работающего с пациентами, симулирующими тяжелое заболевание с целью получить инвалидность, с призывниками, уклоняющимися от службы в армии, с лицами, совершившими особо тяжкие преступления, с агрессивными родителями, совершающими насилие над собственными детьми, и пр., может возникнуть предвзятое отношение к подэкспертным.

В психологии предвзятость рассматривается как отсутствие беспристрастности, предубежденность, изначальная склонность к определенной позиции, доопытная готовность к тому или иному выводу (Энциклопедический словарь по психологии и педагогике).

Как способ психологической реакции у эксперта-психолога предвзятость проявляется в заведомо негативном отношении к подэкспертному (убийца, лгун, халявщик и пр.). Такое мнение может формироваться у эксперта по конкретному деянию подэкспертного (убил, изнасиловал, украл и пр.), когда эксперт-психолог еще не владеет полной информацией об особенностях формирования личности подэкспертного, специфики ситуации деликта, особенностей отношений подэкспертного к случившемуся и пр. В процессе экспертизы у опытного эксперта-психолога предвзятое отношение к подэкспертному может исчезнуть. Ситуативная предвзятость к нему исчезает уже на первых этапах экспертизы.

Предвзятое отношение к подэкспертному может сформироваться по различным причинам. Внешние причины - тяжесть преступления, неадекватное, неприязненное отношение самого подэкспертного к эксперту, аффективное или агрессивное поведение подэкспертного в период экспертизы, сведения о подэкспертном со слов других экспертов, например психиатров, которые эксперт-психолог может воспринимать как истину в последней инстанции. Внутренние причины - неосознанные психологические установки эксперта-психолога на

подэкспертного, негативный жизненный опыт самого эксперта, который напоминает ему предмет экспертизы, аффективная ригидность эксперта-психолога как стойкая личностная особенность, а также уровень профессиональной деформации самого эксперта и др.

Предвзятость к личности подэкспертного негативно отражается на эффективности экспертного исследования. Это проявляется: во-первых, в трудностях формирования психологического контакта с подэкспертным; во-вторых, в снижении эффективности объективного анализа полученных экспертных данных. Ложные принципы и установки у эксперта-психолога формируют костные негибкие выводы, основанные на непроверенной объективной информации о подэкспертном.

Для эксперта-психолога, который выполняет конкретные служебные обязанности, недопустимо предвзятое отношение к подэкспертному. Если это наблюдается и носит стойкий характер, то возможно, что эксперт-психолог находится на стадии профессионального выгорания, что неизбежно приводит к профессиональной деформации.

5. Принцип осведомленного согласия предполагает оповещение подэкспертного о правилах экспертно-психологической деятельности. Этический кодекс требует, чтобы эксперт-психолог относился с уважением к желанию и праву обследуемого сократить или прервать свое участие в процессе исследований в любое время. Соблюдение этого принципа обязательно для эксперта-психолога, который нередко длительно

тестирует подэкспертного. Эксперт-психолог обязан заранее предупредить под-экспертного, напомнить ему, что если он переутомился, то об этом следует сообщить эксперту-психологу.

6. Принцип ненанесения ущерба обследуемому. Организация работы эксперта-психолога должна быть такой, чтобы ни сам процесс экспертизы, ни ее результаты не наносили ущерба здоровью, состоянию или социальному положению подэкспертного. Если процедура экспертного психологического исследования вызывает нежелательные последствия у подэкспертного, то эксперт-психолог несет персональную ответственность за выявление, устранение или корректировку этих последствий.

7. Честность и открытость эксперта-психолога — важный принцип отношений между экспертом-психологом и подэкспертным. Нередко, особенно при психологической экспертизе симуляции и диссимуляции, психолог дезинформирует освидетельствуемого об использованных методах обследования. Если такие приемы необходимы, то эксперт-психолог должен в конце обследования объяснить подэкспертному причины таких действий с целью установления доверительных отношений с ним.

Каждый вид экспертизы предполагает специальные этические принципы эксперта-психолога, которые будут изложены в следующих главах.

Следует особо подчеркнуть, что эффективность экспертной деятельности психолога определяется не только уровнем его

профессиональной квалификации, опытом практической работы, но и его личностными особенностями.

Вопросы и задания для самопроверки и семинарских занятий

Задание № 1.

Подготовка к тестированию по вопросам:

1. Понятия «экспертиза», «оценка», «психологическая диагностика», «психологическая экспертиза, их взаимосвязь и принципиальные отличия.
2. Принципы современной экспертизы и междисциплинарный характер современного научного знания.
3. Виды экспертизы и их характеристика
4. Смысл и назначение психологической экспертизы.
5. Функции психологической экспертизы
6. Содержательные направления психологической экспертизы.
7. Критериальная база экспертного анализа. 8. Экспертные методы. Методология и методика экспертных оценок. 9. Экспертные методы. Процедурные и технологические аспекты экспертизы.
10. Субъекты экспертизы: заказчик, эксперт, экспертируемая сторона.
11. Права и ответственность эксперта и заказчика экспертизы. Нормативно-правовые документы, регулирующие экспертизу.
12. Эксперт: личность, знание, ответственность. Этика экспертной деятельности.

13. Оценка качества работы эксперта. Методы оценки компетентности экспертов.
14. Ошибки в работе эксперта.
15. Требования к эксперту. Профессиональная подготовка эксперта. Позиция эксперта.
16. Этика экспертной деятельности.
17. Экспертные документы: оценки, заключения.
18. Субъекты экспертизы: заказчик, эксперт, экспертируемая сторона. Характеристика их взаимодействия
19. Общая характеристика гуманитарной экспертизы образования. Цель, объект и предмет гуманитарной экспертизы образования.
20. Психодиагностические методы психологической экспертизы
21. Основные методы интерпретации: типологизация, классификация, установление
22. Процедура психологической экспертизы.
23. Методы психологического экспертного обследования ребенка.
24. Классификация видов психологической экспертизы: основания, виды
25. Этапы экспертной процедуры. Подход В.И. Слободчикова
26. Этапы экспертной процедуры. Подход М.В. Крулехт, И.В. Тельнюк
27. Этапы экспертной процедуры. Подход Г.А. Мкртычян
28. Прогнозирование в психологической экспертизе: понятие, принципы, классификации прогнозов, технологии прогнозирования
29. Экспертная деятельность в сфере образования: основные цели, функции и формы экспертизы.

30. Сущность и назначение экспертизы в образовании. Виды экспертизы в образовании.

Задание №2. Составить терминологический словарь

1. Экспертиза
2. Психологическая экспертиза
3. Психологическая диагностика
4. Психологический диагноз
5. Экспертное заключение
6. Симптоматический диагноз
7. Этиологический диагноз
8. Типологический диагноз
9. Принцип научности
10. Принцип детерминизма
11. Принцип системности
12. Принцип экологичности
13. Принцип конфиденциальности
14. Индивидуальная экспертиза
15. Коллективная экспертиза
16. Комплексная экспертиза
17. Судебная экспертиза
18. Внесудебная экспертиза
19. Социально-психологическая экспертиза
20. Психолого-педагогическая экспертиза
21. Судебно-психологическая экспертиза
22. Медико-социальная экспертиза

23. Военно-врачебная экспертиза

24. Медико-психолого-педагогическая экспертиза

25. Военно-медицинская экспертиза

Задание № 3. Продолжи фразу:

1	«К основным категориям профессиональной этики относятся.....»	
2	«Психолог-эксперт — это человек,»	
3	«В процессе экспертизы психолог не должен.....»	

Задание №4. Составь таблицу «Характеристика экспертной деятельности психолога образования»

Возможные наименования должностей, профессий	
--	--

Требования к профессиональному образованию и обучению	
Требования к опыту практической работы	-

Особые условия допуска к работе	
Другие характеристики	-

Трудовые действия	Необходимые знания	Необходимые умения

Задание № 5. Сопоставь содержание этапов экспертной деятельности различных авторов. Смоделируйте и охарактеризуйте собственную авторскую структуру экспертной деятельности.

Этапы	Модель В.И. Слободчикова	Модель М.В. Крулехт, И.В. Тельнюк;	Модель Г.А. Мкртычян	Подход по выбору студента.	Авторская структура экспертной деятельности
1 этап					

2-агап					
3-агап					

4-этап					
--------	--	--	--	--	--

Задание № 6. Разработайте паспорт программы экспертизы _____ общеобразовательного учреждения

	Компоненты экспертизы	Содержание
1.	Объект экспертизы	
2.	Предмет экспертизы	
3.	Место проведения:	
4.	Участники образовательного процесса	
5.	Цель экспертизы	
6.	Задачи экспертизы	

7.	Принципы экспертизы	
8.	Функции экспертизы	
9.	Члены экспертной группы	
10.	Организация экспертизы	
11.	Предполагаемый результат, выход	

12. Критерии и методы

Участники образовательного процесса	Критерии	Показатели	Методы

Администрация			
Педагоги			
Дети			
Родители			

Памятка по разработке программы экспертизы
 общеобразовательного учреждения:

1. Объект экспертизы: (Что исследуется?)

2. Предмет экспертизы: (Конкретная характеристика объекта?)
3. Место проведения: (Где проводится экспертиза?)
4. Участники процесса (Экспертируемые субъекты ОУ)
5. Цели экспертизы (С какой целью?)
6. Задачи экспертизы (Конкретизация целей)
7. Принципы экспертизы
8. Функции экспертизы
9. Члены экспертной группы (Состав, Распределение ответственности и функционала между членами группы).
10. Организация экспертизы (Этапы, их продолжительность и содержание)
11. Критерии и методы (Что? Чем?)

Субъект образования	Критери и	Показатели	Методы
Администрация			
Педагоги			
Дети			
Родители			

12. Предполагаемый результат, выход (в какой форме, кем и как будут использоваться результаты экспертизы?)

Задание № 7. Ответьте на предложенные вопросы:

№	вопрос	ответ
1.	Может ли эксперт-психолог при написании заключения СПЭ обращаться к своим коллегам за консультацией?	
2.	Какое наказание ждет эксперта, разгласившего текст заключения СПЭ?	
3.	Может ли эксперт-психолог отозвать свое заключение СПЭ, и, если да, на каком этапе?	
4.	Требуется ли подпись подэкспертного на заключении СПЭ?	
5.	В каком количестве экземпляров готовится заключение СПЭ?	

Задание №8. Установи вид экспертизы и функции психолога в ее реализации

	Определение	Понятие	Функция психолога
1	вид экспертизы, осуществляется с целью определения потребностей человека в мерах социальной защиты и реабилитации, при оценке ограничений жизнедеятельности, обусловленных стойкими		

	расстройствами функций организма		
2	<p>вид экспертизы, проводится в целях:</p> <p>1) определения годности к военной службе,</p> <p>2) установления причинной связи увечий (ранений, травм, контузий), заболеваний у военнослужащих</p>		
3	<p>вид экспертизы, направленный на дифференциальную диагностику, установление степени (глубины) снижения психики с учетом возможного установочного поведения испытуемого.</p>		
4.	<p>экспертизы направленный на определение психического развития и его аномалий, степени и структуры различных видов дизонтогенеза, осуществляется с целью с целью прогноза развития ребенка и рекомендации форм обучения и коррекции</p>		

психики.		
----------	--	--

Задание № 9. Предложи психодиагностические методики для использования в психолого-педагогической экспертизе в условиях образовательной организации

Вид экспертизы	Критерии	Показатели	Методы
экспертиза за комфортности и безопасности образовательной среды			
экспертиза за профессиональной деятельности педагогов			

Задание № 10. При написании экспертного заключения возникает необходимость переформулировать научные психологические термины и сделать результаты психологического исследования доступным для понимания других.

Психологический термин	Вариант сообщения
1) акцентуация характера	
2) аутичность	
3) агрессивность	

4) тревожность	
5) конформность	
6) идентификация	
7) экстраверт	
8) фрустрация	
9) астеничный	

Задание № 11. Предложи форму (шаблон) экспертного заключения

Задание № 12 Проанализируйте представленное ниже психологические заключения по результатам экспертизы образовательной среды (взяты из открытых источников).

Рецензия на психодиагностическое заключение

0 баллов – критерий не выражен

1 балл – критерий выражен слабо

2 балла - критерий выражен достаточно

3 балла - критерий выражен на высоком уровне

№	Критерии:	Оценка	Примечание
1.	Структура		
2.	Содержательность		
3.	Корректность		
4.	Адекватность методов		

5.	Определенность (конкретность)		
6.	Доступность		
7.	Целостность, логичность		
8.	Практическая полезность		
9.	Квалифицированность		

Общее заключение

Образец 1

Аналитическая справка

по результатам психодиагностического исследования
образовательной среды

КОУ ВО «_____ школа-интернат №6 для
обучающихся с ОВЗ»

В результате пилотажного исследования и количественной оценки параметров образовательной среды мы получили следующие результаты:

Показатели	Максимальный балл	Итоговый балл
Широта образовательной среды	32	15

Интенсивность образовательной среды	16	6
Осознаваемость образовательной среды	28	16
Обобщённость образовательной среды	24	14
Эмоциональность образовательной среды	16	11
Доминантность образовательной среды	12	10
Когерентность образовательной среды	12	4
Социальная активность образовательной среды	16	11
Мобильность образовательной среды	16	8

Делая общий анализ данной экспертизы, мы видим, что в нашем учебном учреждении наблюдаются *низкие показатели* по таким критериям как:

- Интенсивность образовательной среды;
- Когерентность образовательной среды;
- Мобильность образовательной среды;

Интенсивность образовательной среды – структурно-динамическая характеристика, показывающая степень

насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления. О высокой степени интенсивности образовательной среды можно говорить, когда уровень требований к учащимся выходит за рамки Госстандарта. Однако, специфика данного учреждения такова, что уровень требований к учащимся депривированным по слуху не может выходить за рамки Госстандарта, однако, большинство педагогов стремится использовать интерактивные формы и методы образования, налажена система внеурочной работы, во время каникул организуются активные развивающие формы отдыха.

Здесь возможно существенное улучшение в ходе реализации программы педагогического эксперимента за счет внедрения активных форм и методов работы педагогов и повышения требований к учащимся, как общего их уровня, так и индивидуально к учащимся, проявляющим особые способности

Когерентность образовательной среды показывает степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания. Когерентность показывает, является ли данная образовательная среда чем-то обособленным в среде обитания личности или она тесно с ней связана, высоко интегрирована в нее. По результатам диагностики нами выявлено, что в школу-интернат №6 могут приниматься учащиеся без конкурса, оплаты или других особых условий. А подготовка учащихся ограничивается требованиями Госстандарта.

Для повышения данного параметра необходимо направить усилия, прежде всего на расширение социальной интеграции школы. Достичь этого можно, в частности, за счет целенаправленного развития профилизации обучения, социально-психологической работы, усиления внимания к предметам и методам обучения, развивающим коммуникативность учащихся.

Мобильность образовательной среды служит показателем ее способности к ограниченным эволюционным изменениям, в контексте со средой обитания. Мы видим, что образовательный процесс в данном учреждении направлен, прежде всего, на формирование знаний, умений и навыков учащихся в рамках требований Госстандарта. Лишь некоторые педагоги используют современные активные (интерактивные) методы на занятиях.

Для повышения данного параметра необходимо пересмотреть учебный план, ориентируясь на современные запросы учащихся, их родителей, общества. В соответствии с изменением содержания следует менять и методы (технологии). Повышению квалификации педагогов также следует придать целенаправленный характер.

Наиболее *высокие показатели* наблюдаются по таким критериям как:

- Осознаваемость образовательной среды;
- Эмоциональность образовательной среды;
- Социальная активность образовательной среды

Высокая оценка *осознаваемости образовательной среды* показывает меру сознательной включенности в нее всех субъектов

образовательного процесса. Практически все педагоги школы, учащиеся и их родители имеют представление об истории данного учебного заведения. Многие выпускники продолжают поддерживать контакты с учебным заведением, охотно оказывают ему различную помощь. Каждый год торжественно отмечаются юбилейные даты учебного заведения.

Показатели эмоциональности образовательной среды говорят нам о том, что в педагогическом коллективе школы-интернат №6 принято делиться и профессиональными, и личными проблемами в малых группах; педагоги сопереживают и поддерживают воспитанников; эмоциональность оформления пространственно-предметной среды на достаточно хорошем уровне. В эмоционально насыщенной среде каждый педагог и учащийся ощущает сопереживание и поддержку по поводу своих успехов и неудач, связанных с образовательным процессом.

Социальная активность образовательной среды служит показателем ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды в среду обитания. Школа-интернат №6 славится в регионе творческим коллективом «Поющие сердца», участники которого регулярно принимают участие во всероссийских и международных конкурсах жестового пения. Фотографии отдельных выпускников, которые достигли высокого положения в своей сфере деятельности в масштабе всей страны, стали известными, популярными людьми, висят на доске почета школы-интерната, тем самым показывая пример остальным учащимся.

Аналитическая справка
по результатам мониторинга психологической безопасности
образовательной среды
в образовательном учреждении

Данное исследование проводилось в рамках проекта «Обеспечение психологической безопасной среды в образовательных учреждениях посредством реализации программ дополнительного образования социально – педагогической направленности», где одним из этапов работы является изучение психологической безопасности в образовательной среде ОУ. После получения результатов - разработана и внедряется инновационная модель психологического сопровождения образовательного процесса с целью создания комфортной развивающей среды для всех участников процесса: учеников, учителей, родителей.

Использовался опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы». Опросник «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» автор Баева И.А. (адаптированный вариант) является адекватным средством для мониторинга и корректировки уровня психологической безопасности образовательной среды образовательного учреждения, измеряемые показатели могут служить основой для разработки направлений по психологическому сопровождению участников образовательной среды и являться критерием его эффективности.

Время проведения:

Диагностика проводилась в два этапа. Были выделены следующие группы участников учебно-воспитательного процесса:
- учителя, родители, дети. Исследование проводилось как индивидуально, так и в групповой форме с каждой категорией субъектов.

Респонденты: 2018 май - июнь

Родители 1056 чел

- обучающихся:

начальные классы 386 чел; основная школа 451 чел; старшие классы 287 чел;

- учителя 530 чел

Респонденты 2018- октябрь - декабрь

- обучающихся:

начальные классы 386 чел; основная школа 451 чел; старшие классы 287 чел;

- учителя 530 чел

Диагностику проводили: педагог- психолог Дудко Е.Ю, Медведева К.Н, Богачков социальный – педагог: Лебедева О.А, Кострыгина Е.Ю.

Для получения диагностических результатов взяли основные характеристики психологической безопасности образовательной среды:

- отсутствие проявлений психологического насилия во

взаимодействии участников образовательного процесса;

- удовлетворение основных потребностей в личностно-доверительном общении;
- укрепление психического здоровья;
- предотвращение угроз для продуктивного устойчивого развития личности (эмоциональный комфорт);
- организация насыщенной образовательной среды, стимулирующей развитие участников процесса;
- позитивное принятие Я-концепции,

В данном исследовании эмоциональный компонент определяется интегративным критерием качества как возможность удовлетворения социальных потребностей, а когнитивный компонент как возможность и развитие познавательных потребностей, включенность в образовательный процесс.

Результаты методики позволяют получить как общий индекс психологической безопасности, так и частные показатели.

Структура психологической защищенности:

- защищенность от оскорбления; защищенность от угроз; защищенность от того, что заставят делать что-либо против желания; защищенность от игнорирования; защищенность от неуважительного отношения;

Респонденты: 2018 май- июнь

Родители 1056 чел; Обучающиеся: начальные классы 386 чел; основная школа 451 чел; старшие классы 287 чел; учителя 330 чел

	Низкий	Средний	Высокий	Всего (чел)
Родитель	137	587	332	1056
Ученик Старшие классы	62	169	56	287
Учитель	26	221	83	330

Респонденты 2018- октябрь- декабрь

Родители 1056; обучающихся: начальные классы 370; основная школа 434; старшие классы 287; учителя 330.

	Низкий	Средний	Высокий	Всего (чел)
Родитель	70	607	379	1056
Ученик Старшие классы	17	225	42	287
Учитель	6	232	92	330

Респонденты: 2018 май- июнь

Обучающихся: начальная классы 386 чел.;

Применялась Проективная методика «Что мне нравится в школе» Н.Г Лусканова. Методика предназначена для изучения отношения к школе и учебной деятельности учащихся начальных классов.

Детям предлагается сделать рисунки на тему «Что мне нравится в школе».

Для оценки психологической комфортности в школе были выбраны параметры:

1. отсутствует школьная мотивация;
2. детский негативизм;
3. положительное отношение к школе;
4. высокая учебная мотивация.

	отсутствует школьная мотивация	положительное отношение к школе	высокая учебная мотивация	Всего чел
Ученики	37	226	123	386

Методики диагностики организационного компонента психологической комфортности

Респонденты 2018- октябрь- декабрь обучающихся: начальная классы-370

Проективная методика «Что мне нравится в школе» Н.Г Лусканова

	отсутствует школьная мотивация	положительное отношение к школе	высокая учебная мотивация	Всего чел
Ученики	10	244	132	386

Оценка результатов после подсчёта количества ответов, отмеченных знаком «+».

1-4 положительных ответов свидетельствует о низком уровне удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса;

5-8 положительных ответов – о достаточном уровне удовлетворенности;

9-10 положительных ответов – о высоком уровне удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса

Респонденты: 2018 май- июнь

основная школа 451 чел;

	низкий уровень удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса	достаточный уровень удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса	высокий уровень удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса	Всего чел
Ученики	69	267	115	451

Респонденты 2018- октябрь- декабрь основная школа 451 чел.;

	низкий уровень удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса	достаточный уровень удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса	высокий уровень удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса	Всего чел

	ности условиями предметной среды организации й образователь ьного процесса	ности условиями предметной исреды организацией образователь ного процесса	ности условиями предметной исреды и организацией образователь ного процесса	
Ученики	51	276	124	451

Общий вывод и рекомендации по результатам мониторинга:

Результаты мониторинга психологической безопасности (методика Баевой И.А.), в котором принимали участие ученики младшей, основной школы, старших классов, учителя и родители за период 2018 май – декабрь.

Обращаем внимание на изменение уровня психологической безопасности (комфортности) у всех участников образовательного процесса. Наиболее восприимчивы к изменениям в образовательной среде учащихся младшей школы. Отмечается снижение детского негативизма (отсутствие школьной мотивации) на 7%; повышение уровня положительного отношения к учебе на 5%;

Для учащихся основной школы можно отметить сокращение низкого уровня удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса на 4%; достаточный уровень удовлетворенности условиями предметной среды и

организацией образовательного процесса повысился на 2%; высокий уровень удовлетворенности условиями предметной среды и организацией образовательного процесса на 4%

Более требовательны к условиям психологической безопасности учащиеся старших классов. Снижение низкого уровня на 6%; повышение среднего уровня на 19%; снижение высокого уровня на 4%, отрицательная динамика в данном случае связана с высокой тревожностью в период подготовки к сдаче экзаменов.

- Результаты диагностики указывают на снижения уровня неудовлетворенности образовательной средой родителями и педагогами на 6%;
- Средний уровень безопасности повысился: родители 1%, учителя 3%; отмечаем рост высокого уровня психологической безопасности: родители 5%, педагоги 3%.
- Результаты, полученные в результате мониторинга, позволяют получить обратную связь от всех субъектов образовательного процесса и выявить «позитивные- негативные» тенденции в образовательной среде, разработать и предложить комплекс различных мероприятий, позволяющий повышать индекс психологической безопасности.

Родители заинтересованы в проведении мероприятий с участием специалистов, привлечённых из других учреждений. Для педагогов ОУ, требуются мероприятия, направленные на различные способы психологической разгрузки. Особенно высока такая необходимость в начале, и в конце учебного года для

предотвращения профессиональной и эмоциональной деформации.

Чтобы сохранить положительную динамику высокого индекса защищенности учащихся в образовательной среде, рекомендуется учителям, классным руководителям, администрации ОУ системно выстраивать субъект-субъектные отношения сотрудничества, содействие, когда учитель, родитель ученик являются партнерами совместного развития.

Для создание благоприятных условий, сохранения, обеспечения психологического комфорта, здоровья и работоспособности субъектов образовательного процесса путем проведения различных мероприятий.

Рекомендовано:

В рамках проекта «Обеспечение психологической безопасной среды в образовательных учреждениях посредством реализации программ дополнительного образования социально – педагогической направленности», для дошкольников и учеников младшей школы рекомендуем в целях организации художественно-творческой деятельности, формирования познавательных интересов и действий ребенка в различных видах деятельности, содействия и сотрудничества детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений, поддержки инициативы детей в различных видах использовать в деятельности Детскую цифровую лабораторию «Наураша».

Для диагностической и коррекционной работы, профилактики хронического стресса и психосоматических расстройств, коррекции психоэмоциональных нарушений с учащимися основной и старшей школы, относящихся к «группе риска», рекомендуем «Комплекс биологической обратной связи (БОС)».

Блок психологических тестов «Личностные отклонения подросткового возраста», который на ранних этапах позволит определить особенности личности и поведения подростка, наличие у него акцентуированных черт, склонность к агрессивному поведению.

Программный комплекс «Сталкер», который является психологическим тренингом, который позволяет учащимся понять и выработать схематику поведения в провоцирующих ситуациях и ощутить неприятие при возможном употреблении психоактивных средств. Преимущества программы состоят в формировании поведения неприятия в сложных ситуациях, заставляет понять ответственность личного выбора жизненного пути.

Образец 4

Психологическое заключение по результатам индивидуального обследования.

Психологической службы школы было проведено индивидуальное исследование Павла П., 1986 года рождения, учащегося 10 класса. Были использованы следующие методики:

1 методика: тест-опросник Айзенка.

Цель методики: диагностика уровня экстраверсии-интроверсии и нейротизма.

Результаты: шкала лжи – 2 балла. Экстраверсия – интроверсия – 15 баллов. Нейротизм – 8 баллов. Выводы: по результатам исследования у испытуемого преобладает сангвинический тип темперамента. Такому типу темперамента свойственно: общительность, импульсивность, гибкость поведения, инициативность, высокая эмоциональная приспособляемость и устойчивость. Испытуемый легко загорается новой идеей, готов к сотрудничеству, легко включается в активные группы.

2 методика: «Несуществующее животное».

Цель методики: ориентировочная характеристика особенностей личности. Результаты и выводы: Рисунок расположен по средней линии вертикально поставленного листа, что говорит о нормальной самооценке. Изображение в анфас говорит об эгоцентризме. Большие уши у животного говорят о заинтересованности в информации, значимости мнения окружающих о себе. Акцентуация глаз указывает на переживания и страхи. Испытуемый ценит рациональное начало в себе и окружающих (большая голова животного). Массивные устойчивые ноги свидетельствуют об обдуманности, рациональности принятия решений, формирования суждений, опоре на значимую информацию. Недостаточно четкое соединение ног с телом животного говорит о небрежности контроля за своими суждениями. Форма ног указывает на конформность суждений и

установок в принятии решений, их стандартность, банальность. Наличие хвоста, направленного вверх, свидетельствует о положительном отношении к своим мыслям. Отсутствие шипов, когтей и т.д. говорит об отсутствии агрессии по отношению к окружающим. Своеобразный нос выражает тенденцию к скрытности. Название животного («зукопапа») относится к разряду иронически юмористических, но использование слова «папа» в названии может быть следствием семейных проблем. 4 методика: определение направленности личности (автор Б.Басс). Цель методики: определение направленности личности. Результаты: 4. направленность на себя (Я) – 22 балла; 5. Направленность на общение – 38 баллов; 6. Направленность на дело – 21 балл.

Выводы: у испытуемого была выявлена направленность на общение, то есть он стремится при любых условиях поддерживать отношения с людьми, ориентируется на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям. Также он ориентирован на социальное одобрение, зависит от группы, испытывает постоянную потребность в привязанности и эмоциональных отношениях с людьми.

Общие рекомендации: так как испытуемый стремится беспрепятственно действовать, то ограничения могут вызывать стресс. Поэтому необходимо провести с испытуемым беседу и попытаться аргументировано разъяснить ему, что в будущем невозможно будет жить, делая только то, что хочется. Также, во

избежание дальнейших конфликтов, желательно провести беседу и с классным руководителем. Мальчик ищет спокойствия и гармонии в отношениях, испытывает потребность в доброжелательной обстановке. Прежде всего комфортность ребенок должен испытывать в семье. Поэтому нужно встретиться с родителями и побеседовать по данной проблеме.

Также необходимо дальнейшее исследование, целью которого будет изучение семейных отношений испытуемого, так как многие факты указывают на наличие проблем в этой области, в частности при проведении беседы, когда речь заходила о семье, Павел становился немногословным, говорил, что у него «все о'кей» и замыкался в себе.

Психолог школы №444 Иванова А.А.

Задание № 13. Разработать анкету оценки психологической безопасности образовательной среды

Количество вопросов: 10-12.

Включить вопросы:

По форме: 1) закрытый, 2) полужакрытый, 3) закрытый, с поливариантными ответами,

4) закрытый со шкалой ответов, 5) открытый;

По содержанию: 1) основной вопрос (не менее 4 вопросов) и контрольные к нему, (не менее 2 вопросов), 2) прямой (1 вопрос), косвенный (1 вопрос)

Композиция (структура) анкеты

1) *вступление (вводная часть)*, содержит:

- обращение к респонденту;
- указание организации, проводящей опрос;
- цель опроса, адресат использования полученных данных;
- сообщение о конфиденциальности;
- возможно использование «паспортички», такие сведения о респонденте как: пол, возраст, уровень образования, место работы, жительства, семейное положение, количество детей и т.д.

2) *инструкция* по заполнению анкеты, разъясняющая указание о правилах заполнения;

3) *основная часть анкеты*.

в начале анкеты вопросы должны быть простые, нейтральные по смыслу. Их цель сформировать установку на сотрудничество, заинтересовать опрашиваемого;

в середине вопросы, требующие анализа, размышления, активности;

4) *завершение*, которое предполагает выражение признательности респонденту.

Задание 14. Напиши заключение по предложенному рисунку

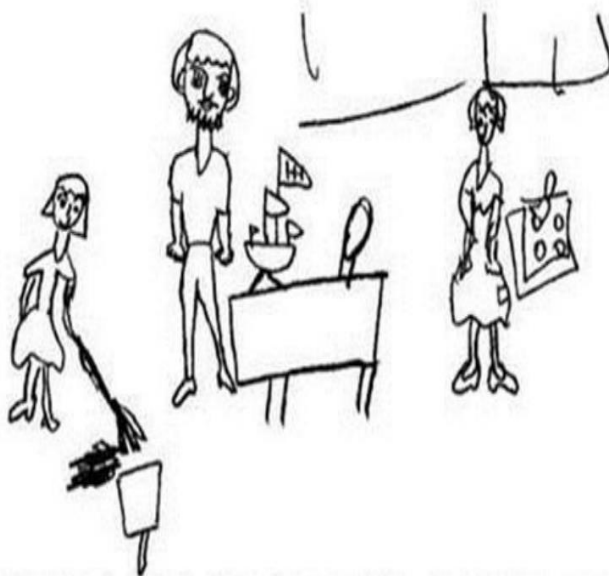


Рис. 1. Динамический рисунок семьи. Слева направо: Мила, папа, мама.
Выполнен Милой С., 9 л. 6 мес.

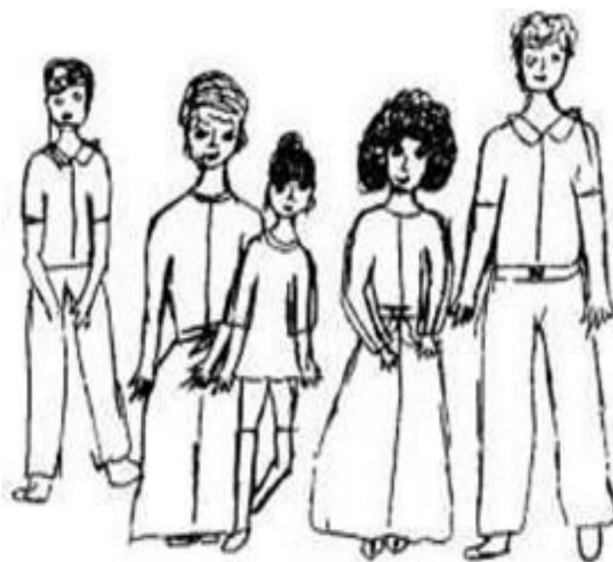


Рис. 2. Рисунок семьи. Слева направо: дедушка, бабушка, Вита, мама, папа. Выполнен Витой З., 12 л. 5 мес.



Рис. 3. Динамический рисунок семьи. Слева направо: Митя, мама, папа.
Выполнен Митей Д., 12 л. 3 мес.

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ

ВАЛИДНОСТЬ — обоснованность методики. В. — одна из основных психометрических характеристик психодиагностической методики. В. указывает на степень соответствия получаемой информации диагностируемому психическому свойству. В широком смысле В. включает сведения о поведении и психических явлениях, которые находятся в причинной зависимости от диагностируемого свойства (А.Г. Шмелев).

ВОЗРАСТНЫЕ НОРМЫ — частные варианты психодиагностических норм, собранные для детей разного возраста (А.Г. Шмелев).

ДЕОНТОЛОГИЯ – учение о профессиональной этике специалиста (врача, психолога, юриста).

ДЕВИАНТНОЕ (ОТКЛОНЯЮЩЕЕСЯ) ПОВЕДЕНИЕ — поведение, отклоняющееся от принятых в обществе правовых или нравственных норм. Основные проявления — преступность и аморальность.

ДЕЛЬФИЙСКИЙ МЕТОД. МЕТОД ДЕЛФИ - метод коллективной экспертной оценки, основанный на выявлении согласованной оценки экспертной группы путем их автономного опроса в несколько туров, предусматривающего сообщение экспертам результатов предыдущего тура с целью дополнительного обоснования оценки экспертов в последующем туре

ДИАГНОЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ (diagnosis, от греч. diagnosis —распознавание) — конечный результат деятельности психолога, направленной на описание и выяснение сущности индивидуально- психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендации, определяемых задачами психодиагностического обследования. Д.п. не ограничивается констатацией, а необходимо включает предвидение и выработку рекомендаций, вытекающих из анализа всей совокупности данных, полученных в ходе обследования в соответствии с его задачами. Предмет— установление индивидуально-психологических различий как в норме, так и в патологии. Важнейшим элементом Д.п. является необходимость выяснения в каждом отдельном случае того, почему данные проявления обнаруживаются в поведении обследуемого, каковы их причины и следствия. Диагноз неразрывно связан с прогнозом. По Л.С.Выготскому, содержание прогноза и диагноза совпадает, но прогноз строится на умении настолько понять «внутреннюю логику самодвижения процесса развития, что на основе прошлого и настоящего намечает путь развития».

ДИАГНОСТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ — это широкий класс объектов диагностики (в психодиагностике — класс людей), которым выносится единый диагноз — диагностическое заключение. В медицине — это заключение о наличии определенного заболевания. В психодиагностике — это заключение об уровне умственного развития, личностной

зрелости, психологической адаптированности и т. п. (А.Г.Шмелев).

ДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ — конкретная программа действий с определенным объектом, направленная на регистрацию или оценку диагностических признаков и постановку диагноза данному объекту. «Обследование» следует отличать от «исследования»: последнее направлено на получение обобщенного знания (проверку теоретических гипотез), тогда как обследование — на получение конкретных знаний о конкретном объекте (А.Г.Шмелев).

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ПРИЗНАКИ — это определенные внешне выраженные признаки объекта диагностики, которые оказываются информативными для отнесения объекта к определенной диагностической категории (А.Г.Шмелев).

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ — это не наблюдаемые непосредственно, глубинные обобщенные признаки, по которым различаются между собой диагностические категории (А.Г.Шмелев).

ИСПЫТУЕМЫЙ — человек, изучаемый методами психологического исследования.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЭКСПЕРТА - способность эксперта выносить на базе профессиональных знаний, интуиции и опыта достоверные суждения об объекте прогнозирования. Примечание. Количественная мера компетентности эксперта называется коэффициентом компетентности

МЕТОД ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ - метод прогнозирования, основанный на использовании в качестве источника информации одного эксперта

МЕТОД ИНТЕРВЬЮ - метод индивидуальной экспертной оценки, основанный на беседе эксперта с прогнозистом по схеме "вопрос - ответ".

МЕТОД КОЛЛЕКТИВНОЙ ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ - метод прогнозирования, основанный на выявлении обобщенной обьективированной оценки экспертной группы путем обработки индивидуальных, независимых оценок, вынесенных экспертами, входящими в группу.

МЕТОД ЭКСПЕРТНЫХ КОМИССИЙ - метод коллективной экспертной оценки, состоящий в совместной работе объединенных в комиссию экспертов, разрабатывающих документ о перспективах развития объекта прогнозирования.

МОНИТОРИНГ – наблюдение, оценка и прогноз развития процессов или состояния системы (например, систематический контроль и оценка результатов деятельности школы, систематическое изучение общественного мнения).

КОНФИДЕНЦИАЛЬНОСТЬ — обязательство неразглашения информации, полученной от испытуемого (в общем случае, от делового партнера, от участника переговоров, собеседника), или в общем случае ограничение ее распространения кругом лицом, о котором испытуемый был заранее извещен.

МЕТОДИКА — конкретная, частная процедура, или система действий, предназначенная для получения информации о конкретном психическом свойстве (предмет обследования) у конкретного контингента испытуемых (объект обследования) в определенном классе ситуаций (условия обследования) для решения определенных задач (цель обследования) (А.Г. Шмелев).

НАДЕЖНОСТЬ - относительное постоянство, устойчивость согласованность результатов теста при первичном и повторном его применении на одних и тех же испытуемых (А.Г. Шмелев).

НЕЗАВИСИМАЯ ЭКСПЕРТИЗА – объективное обследование, проводимое специалистами (в т. ч. зарубежными), не имеющими отношения к заинтересованным сторонам (выступающим как за, так и против изучаемого решения, предложения, проекта и пр.)

НОРМА ТЕСТОВАЯ – количественные и (или) качественные критерии оценки результатов теста, позволяющие определить уровень достижений или степень выраженности психологических свойств, которые являются объектом измерения. Позволяют установить относительное место каждого конкретного результата (Л.Ф. Бурлачук).

НОРМАТИВНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ – подход к оценке и интерпретации измеряемых тестом показателей, отражающих особенности личности или поведения, путем сравнения индивидуальных результатов со статистическими значениями нормативной выборки.

ПРОГНОЗ - предсказание; предположение; прогностическая модель. Научно обоснованное суждение о возможных состояниях объекта в будущем и (или) об альтернативных путях и сроках их осуществления. Примечания. 1. Когда этот объект рассматривается одновременно с "прогнозным фоном", то в этом случае его называют "объектом прогнозирования" и говорят о "прогнозах объекта прогнозирования" и "прогнозах прогнозного фона" этого объекта. 2. В качестве объектов прогнозирования могут выступать процессы, явления, события, на которые направлена познавательная и практическая деятельность человека. 3. В зависимости от природы объекта различают социальные, научно-технические, экономические, военно-политические и другие объекты прогнозирования

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА – это целостное психическое образование, включающее конкретные установки и ориентации, систему личных отношений и оценок внутреннего и окружающего опыта, реальности и перспектив, а также собственные притязания, реализуемые в избранном труде. Эта позиция выражает способ самоопределения психолога, принятия и реализации им собственной профессионально-деятельностной концепции. Она включает общесоциальный, профессиональный и акмеологический аспекты, проявляющиеся через внешнюю психическую активность – деятельность.

ПСИХИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ — интегральная характеристика полноценности психологического

функционирования индивида. Понимание природы и механизмов поддержания, нарушения и восстановления. П.з. тесно связано с общим представлением о личности и механизмах ее развития. В психологии и медицине существуют разные подходы к проблеме П.з., обращенные к различным сторонам нормального и аномального функционирования. Традиционная медицинская модель рассматривает П.з. как меру вероятности развития болезни («негативное» определение здоровья как отсутствия болезни). В психоанализе представление о здоровье как таковом вообще отсутствует; каждый человек выступает как носитель того или иного «патоса», потенциальной болезни, переходу которого в «нозос» — актуальную болезнь — препятствует сбалансированный режим функционирования механизмов психологической защиты и компенсации в индивидуальной психодинамике. Современные теоретические, экспериментальные и прикладные подходы в психологии личности и психотерапии характеризуют П.з. как зрелость, сохранность и активность механизмов личностной саморегуляции, меру способности человека трансцендировать («выводить за пределы») свою биологическую, социальную и смысловую детерминированность, выступая активным и автономным субъектом своей жизни в изменяющемся мире.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

(заключение по результатам психодиагностического обследования) представляет собой проблемно ориентированный и логически обоснованный вывод (или выводы) об индивидуально-

психологических особенностях обследуемого. Основное содержание — это интерпретация и выводы, в отдельных случаях могут прилагаться протоколы обследования.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА - углубленное психолого-педагогическое изучение обучающихся, воспитанников на протяжении всего периода обучения, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации. Психологическая диагностика проводится специалистами как индивидуально, так и с группами обучающихся, воспитанников образовательных учреждений;

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ представляет собой научное изучение психических явлений с помощью психодиагностических методов и реализуется психологом-исследователем. Обычно на его основе проверяются гипотезы о зависимостях между различными психологическими характеристиками у достаточного количества испытуемых с использованием специальных математических процедур.

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЕ ОБСЛЕДОВАНИЕ представляет собой деятельность психолога, конечным результатом которой является психологический диагноз, конкретная программа действий психолога с определенным объектом, направленная на регистрацию или оценки

диагностируемых свойств и постановку психологического диагноза данному объекту (Л.Ф. Бурлачук).

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ – психологическая коррекция - активное воздействие на процесс формирования личности в детском возрасте и сохранение ее индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагогов-психологов, дефектологов, логопедов, врачей, социальных педагогов и других специалистов;

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ЛИЧНОСТИ – целостная характеристика личности, выражающаяся в различных психологических аспектах жизни человека: в эмоциональных переживаниях, в самоощущениях, в мотивационных и когнитивных проявлениях, в поведении. П.к.л. представляет собой составную часть общей культуры, являющуюся сложно структурированным образованием, позволяющим человеку понимать и свой внутренний мир и внутренний мир других людей, эффективно решать жизненные психологические проблемы, адаптироваться и самоопределяться в социуме. П.к.л. способствует самореализации, самопознанию, самосовершенствованию, гармонизации внутреннего мира и отношений человека с окружающими, порождает состояние внутреннего благополучия. П.к.л. не может рассматриваться вне контекста той культуры, в которой человек вырос, живет. Она содержит в себе черты как общечеловеческой, так и национальной, социально стратовой культуры, интериоризируя ее достояние в пространстве и времени. Психологическая культура включает в

себя как образованность (обученность и воспитанность) в области психологии, так и основные параметры развития личности.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ — профессиональная помощь психолога в разрешении психологических проблем клиента. Выступает в двух формах: психологическое консультирование (см. Консультативная психология) и «неврачебная» (гуманитарная) психотерапия. Психологическое консультирование включает диагностику и коррекцию, Психолог, осуществляя экспертный анализ и оценку проблемы клиента, строит на их основе рекомендации, советы, указания, адресованные консультируемому, а также в ряде случаев использует специально подобранные или разработанные им самим тренинговые и коррекционные программы. Психологическое консультирование применяется в самых разнообразных областях деятельности: в бизнесе, образовании, социальной работе, при подборе кадров, в деятельности разного рода психологических служб и т.д. Неврачебная психотерапия состоит из множества различных направлений, подходов, школ, которые находятся одновременно в отношениях противоборства и взаимодополнительности. Многообразие психотерапевтической культуры структурируется разным видением и толкованием трех составляющих терапевтического процесса: терапевт — клиент — проблема. Несмотря на все различия, существующие между школами, цель терапии одна: позитивное изменение клиента.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ОБРАЗОВАНИЯ – один из компонентов системы образования. П.с.о. нацелена на создание благоприятных условий для обучения, сохранения и укрепления психического здоровья, а также психического, физического и личностного развития детей дошкольного и школьного возраста.

П.с.о. следует рассматривать в единстве трех аспектов: научного, прикладного и практического. Научный аспект предполагает исследование проблем П.с.о., методологическое и теоретическое обоснование, разработку психодиагностических, психокоррекционных и развивающих программ, способов, средств и методов применения психологических знаний в конкретных условиях современного образования. Прикладной – психологическое обеспечение всего процесса обучения и воспитания, включая анализ и разработку психологических оснований учебных программ, учебников, дидактических и методических материалов. Практический – непосредственную работу психологов в образовательных учреждениях (детских садах, школах, гимназиях, интернатах и др.) или центрах П.с.о.

П.с.о. - организационная структура, осуществляющая деятельность по психолого-педагогическому сопровождению участников образовательных отношений в системе общего образования и среднего профессионального образования, в состав которой входят: педагоги-психологи (психологи в сфере образования) организаций, осуществляющих образовательную деятельность, реализующих основные образовательные программы дошкольного образования, начального общего

образования, основного общего образования, среднего общего образования, среднего профессионального образования, организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, организаций, осуществляющих лечение, оздоровление и (или) отдых несовершеннолетних; главные внештатные педагоги-психологи в субъектах Российской Федерации; центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи; федеральные и региональные ресурсные центры психологического сопровождения в системе образования; главные внештатные педагоги-психологи в федеральных округах Российской Федерации, главный внештатный педагог-психолог Министерства просвещения Российской Федерации.

Ресурсами развития психологической службы являются научные организации, осуществляющие научные исследования и разработки в ее интересах, образовательные организации высшего образования, а также образовательные организации дополнительного профессионального образования, осуществляющие подготовку и повышение квалификации кадров психологической службы.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ – формирование у обучающихся, воспитанников и их родителей (законных представителей), у педагогических работников и руководителей образовательных учреждений потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения обучающихся, воспитанников на

каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта;

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА - предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, воспитанников в образовательных учреждениях, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития;

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ - система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия. Идеология со-провождения состоит в том, чтобы не ограждать ребенка от трудностей, не решать его проблемы вместо него, а со-здавать условия для совершения им осознанного, ответст-венного и самостоятельного выбора на его жизненном пути. Психолог идет рядом с ребенком как друг и помощ-ник (но не конвоир!), осуществляя следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза. Ребенок всегда может обратиться к нему за помощью, но это не значит, что психолог станет все делать за него.

РЕФЛЕКСИЯ 1) отражение человеком своей внутренней психической деятельности, психических качеств и состояний; 2) (в

социальной психологии) осознание человеком того, как он воспринимается другими людьми.

СИТУАЦИЯ КЛИЕНТА — психодиагностическая ситуация, возникающая в тех случаях, когда испытуемый сам выступает инициатором обследования и является главным адресатом психодиагностической информации.

СИТУАЦИЯ ЭКСПЕРТИЗЫ — психодиагностическая ситуация, возникающая в тех случаях, когда испытуемый подвергается обследованию в принудительном порядке и не является главным адресатом психодиагностической информации, хотя по результатам обследования другими людьми могут быть приняты решения, жизненно важные для испытуемого.

СТАНДАРТИЗАЦИЯ (англ., - стандарт, -типовой, нормальный) - унификация, регламентация, приведение к единым нормативам (единообразие) процедуры психодиагностики и оценки выполнения теста.

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ — специфическая для каждого возрастного периода система отношений человека к социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми; понятие введено Л. С. Выготским.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ — способность человека эффективно взаимодействовать с другими людьми, хорошее владение умениями, навыками и средствами социального взаимодействия.

СУБЪЕКТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – человек или группа как источник познания и преобразования действительности; носитель активности.

ЭКСПЕРТ (а) – сведущее лицо, приглашаемое в спорных или трудных случаях для экспертизы; специалист, дающий заключение при рассмотрении определенного вопроса.

ЭКСПЕРТ (б)– это профессионал, умеющий быстро извлекать свои знания из памяти и по одному лишь ему известному признаку проводить экспертизу: оценивание, диагностирование, решение предложенной задачи на практике.

ЭКСПЕРТ(в) – специалист, дающий заключение при рассмотрении какого-либо вопроса.

ЭКСПЕРТ (г) – высококвалифицированный профессионал и имеющий опыт применения знаний в стандартных и нестандартных ситуациях.

ЭКСПЕРТ (д) – специалист, приглашаемый или нанимаемый за вознаграждение для выдачи квалифицированного заключения или суждения по вопросу, рассматриваемому или решаемому другими людьми, менее компетентными в этой области, то есть человек проводящий экспертизу.

ЭКСПЕРТИЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ – привлечение специалистов-психологов для решения вопросов в практике судебно-следственных органов, органов здравоохранения, социального обеспечения, образования и трудоустройства.

ЭКСПЕРТНАЯ ОЦЕНКА – мотивированное экспертное суждение. Возможны индивидуальные, групповые и

коллективные экспертные оценки. Индивидуальная экспертная оценка используется для изучения педагогической деятельности, оценки качества знаний учащихся, определения уровня развития ребенка, готовности к обучению в школе, рецензирования образовательных программ, учебной и методической литературы и т.д. Индивидуальные оценки могут быть получены с помощью ранжирования, балльной и парных оценок. Метод групповых экспертных оценок (коллективная экспертная оценка, метод Дельфи) применяется для принятия важных экспертных заключений (концепции развития системы образования, стандарты образования, образовательные программы и пр.), для выбора оптимальной структуры учебного материала при поурочном и тематическом планировании, отборе дидактического материала для разных видов занятий с детьми, для оценки качества преподавания, аттестации образовательного учреждения и т.д.

ЭКСПЕРТНЫЙ МЕТОД – комплекс логических и математических процедур, направленный на получение от экспертов информации, ее анализ и обобщение с целью подготовки и принятия компетентного решения. Суть метода состоит в проведении экспертами анализа проблемы с качественной и количественной обработкой результатов индивидуальных экспертных оценок.

ЭТИКА ПСИХОЛОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ – реализация психологом в своей деятельности специфических нравственных требований, норм поведения как во взаимоотношениях с коллегами, научным сообществом, так и с

испытуемыми, респондентами, лицами, обращающимися за психологической помощью. Наряду с универсальными этическими принципами и нормами, значимыми для всех категорий ученых (научная честность и корректность при сборе экспериментальных данных; отказ от присвоения чужих идей и результатов исследований, от поспешных выводов на основе непроверенных данных; отстаивание своих научных взглядов в любой научной среде, в полемике с любыми авторитетами в науке и т.д.), ученый-психолог при проведении исследований не должен использовать методы, технику, процедуры, ущемляющие достоинство личности испытуемых, их интересы; ему следует строго соблюдать гарантии конфиденциальности – неразглашения сообщенных респондентами сведений, следует информировать испытуемых о целях проводимого исследования. В том случае, если во избежание сознательного или неосознаваемого искажения даваемых испытуемым сведений требуется скрыть от него научные цели, то о них должно быть сообщено по завершении эксперимента.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование — СПб.: Питер, 2005. — 688 с.
2. Акимова М.К. Психологическая диагностика. Учебник для студентов Вуза / Под ред. М.К. Акимовой — СПб.: Питер, 2005. - 303с
3. Алехина С.В., Битянова М.Р. Мониторинг как вид профессиональной деятельности педагога-психолога/ С.В. Алехина М.Р. Битянова// Вестник практической психологии образования. -№4 - октябрь-декабрь 2009. – С.66-73. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2009_n4/27746 (дата обращения: 21.12.2024)]
4. Алехина С.В. , Битянова М.Р., Метелькова Е.И. Психологическая служба в образовании: перспективы развития– Москва // Психология образования: региональный опыт : материалы Второй национальной научно-практической конференции : Москва, 13-15 декабря 2005 г. / ред. В.В. Рубцов, А.Г. Асмолов, И.А. Баева, [и др.]. – Москва : Общероссийская общественная организация "Федерация психологов образования России", 2005. – С. 156-158.
5. Базаров Т.Ю., Ерофеев А.К., Шмелев А.Г. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2014. № 1. С. 87–102.
6. Баева И.А., Лактионова Е.Б. Экспертная оценка состояния образовательной среды на предмет комфортности и

- безопасности // Психологическая наука и образование. -2013. Том 18. № 6. - С. 5–12.
7. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: Учеб. пособие / под ред. И. А. Баевой. М.: Экон-Информ, 2009. - 248 с.
 8. Белоусова С.А. Психологическая экспертиза опытно-экспериментальной деятельности в образовательном учреждении: Учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 92 с.
 9. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – 4-е изд., расширенное. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
 10. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. М.: Смысл, 1999. - 137 с.
 11. Братченко С.Л. Мир экспертизы - попытка определения координат // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. - 2006. - № 7. - С. 13-18.
 12. Братченко С.Л. Мир экспертизы и его возможные координаты Экспертиза образовательных инноваций / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Томский государственный университет, 2007. – 156 с.
 13. Волкова Е.Н., Исаева О.М. Ребенок и насилие: диагностика, предотвращение и профилактика: монография– Н. Новгород, 2015. – 290 с.
 14. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1–3. М.: Педагогика, 1982.

15. Гладкая, И.В., Третьяков А.Л. Подходы к развитию профессиональной компетентности экспертов в сфере образования // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании : Материалы XXI Международной научно-практической конференции, посвященной 90-летию Макарени Александра Александровича, Санкт-Петербург, 23–25 апреля 2020 года. – Санкт-Петербург: Издательство Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2020. – С. 55-60.
16. Денисова Р.Р. Экспертиза образовательной среды: сборник учебно-методических материалов для направления подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, Направленность образовательной программы «Психология и педагогика образовательной среды». – Благовещенск: Амурский гос. ун-т, 2017. – 26 с.
17. Евстратикова А.В., Болотова Е.Л. Экспертиза как вид профессиональной деятельности в образовании // Наука и школа. – 2016. – № 6. – С. 125-129.
18. Забродин Ю.М., Пахальян В.Э. Проблемы оценки соответствия профессиональной деятельности практических психологов требованиям внедряемых стандартов (еще раз об экспертах и экспертизе в практической психологии) // Психолого-педагогические исследования. 2018. -Том 10. № 2.- С. 21–42.
19. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании: учебное пособие. М.: ИЦ «Академия», 2008. - 336 с;

20. Игнатьева Г.А., Слободчиков В.И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов. –URL: <http://pandia.ru/text/78/224/51005.php>
21. Касиманова Л.А., Кривых С.В. Изучение влияния социально-культурной среды на личность // Мир науки, культуры, образования. - 2013. - № 6. - С. 179-181.
22. Князева М. М. Экспертиза образовательных проектов // Школьные технологии. - 2001. - № 2. - С. 210-228.
23. Козырьков В.П. Гуманитарная экспертиза в контексте культуры// Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2007, № 2, - С.310-314.
24. Костромина С. Н., Справочник школьного психолога. - Москва : Астрель, 2012. - 512 с.
25. Коченов М. М. Введение в судебно-психологическую экспертизу. -М.: Изд-во Моск. ун-та,- 1980.- 116 с.
26. Крулехт М. В., Тельнюк И. В., Крулехт М.В., Тельнюк И.В. Экспертные оценки в образовании. – М.: Академия, 2002. – 112 с.
27. Лактионова Е.Б. Аналитический обзор основных подходов к психологической экспертизе образовательной среды // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. №68. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiticheskiy-obzor-osnovnyh-podhodov-k-psihologicheskoy-ekspertize-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 22.12.2024).
28. Лактионова, Е. Б. К вопросу о возможности использования экспертизы для оценки психологической безопасности

- образовательной среды / Е.Б. Лактионова. – URL:
<http://www.emissia.org/offline/2009/1311.htm>
29. Лактионова Е.Б. Модель психологической экспертизы образовательной среды и ее эмпирические показатели // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. Том 5. № 1. URL:
https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n1/59142
(дата обращения: 21.12.2024)
30. Леонтьев Д. А., Иванченко Г. В. Комплексная гуманитарная экспертиза: Методология и смысл. -М.: Смысл, 2008.-135с.
31. Литвак Б.Г. Экспертные технологии в управлении. -М.: Дело, 2004. -398 с.
32. Луков В. А. Социальное проектирование: Учеб. пособие. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: Издво Моск. гуманит.-социальн. академии: Флинта, 2003. — 240 с.
33. Мардер Л.Д. Опыт судебно-психологической экспертизы по вопросам о воспитании и месте жительства детей: измерение рисков // Психология и право. 2013. Том 3. № 1. URL:
https://psyjournals.ru/journals/psylaw/archive/2013_n1/58330 (дата обращения: 23.12.2024)
34. Махинин А. Н. Современные подходы к пониманию экспертизы в образовании / А. Н. Махинин, А. С. Шевцова // Теория и практика современного воспитания и обучения : материалы международной научно-практической конференции, Воронеж, 06 апреля 2023 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023. – С. 89-96.

35. Мамайчук И.И. Психологическая экспертиза в практике клинического психолога: учебное пособие / И. И. Мамайчук ; Санкт-Петербургский государственный университет. - Санкт-Петербург : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2017-.Ч. 1: Психологическая экспертиза в системе здравоохранения и образования. - 2017. – 141с.
36. Методология и технология исследовательской деятельности: монография / В. С. Безрукова ; М-во образования и науки Российской Федерации, Санкт-Петербургский гос. ун-т сервиса и экономики. - Санкт-Петербург : РИО СПбГУСЭ, 2011. - 259 с.,
37. Мкртычян Г.А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика. – Н.Новгород: НГЦ, 2002. – 182 с.
38. Мкртычян Г. А. Психологическая экспертиза в инновационном образовании - Саарбрюккен : Lambert Academic Publishing (LAP), 2011. - 147 с., с. 132
39. Новикова, Т. Г. Типология экспертизы в образовании // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. - 2009. - № 5. - С.37-42., с. 39
40. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем : теория и практика - Москва [и др.] : Питер, 2007. - 347 с.
41. Панов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. 2001. № 2. С. 14-2

42. Подлиняев О. Л., Шишарина Н.В., Ромм Т.А. Гуманитарная экспертиза как составляющая гигиенической оценки инновационных педагогических технологий // Современный ученый. – 2020. – № 3. – С. 109-114.]
43. Позаченюк Е. А. Экспертология// Ученые записки Таврического национального университета.- Симферополь, 2001, Вып. №6 (45).
44. Письмо Минобрнауки России от 24.09.2009 № 06-1216 «О совершенствовании комплексной многопрофильной психолого-педагогической и медико-социально-правовой помощи обучающимся, воспитанникам» // Администратор образования. 2009. № 22, ноябрь., п. 9
45. Постановление Минтруда России от 11.11.1992 N 33 (ред. от 20.04.1993) "О согласовании разрядов оплаты труда и тарифно-квалификационных характеристик по должностям работников учреждений и организаций образования Российской Федерации
46. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального, среднего (полного)основного общего образования» (ред. от 31.12.2015)
47. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (Утвержден Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н. Зарегистрирован в Минюсте России 18 августа 2015 г. № 38575) //КонсультантПлюс [официальный сайт]. – URL: <http://base.consultant.ru>, с. 4

48. Психологическая экспертиза: современность и тенденции развития: монография / О.А. Белобрыкина, В.Л.Дресвянников, Л.Б. Шнейдер, И.Е.Валитова, К.Л.Лидин, Г.А. Вартанян; под науч.ред.О.А.Белобрыкиной, В.Л.Дресвянникова. Новосибирск: Издательство ООО «Немо Пресс», 2016.- 180 с.
49. Психологическая экспертиза и прогностика: Учебное пособие. Под ред. Белых Т. В. – 240 с.
50. Рубцов В. В. Психологическая поддержка современного образования // Известия Российской академии образования. М., 1999.
51. Сафуанов Ф.С. Гуманитарная экспертология: актуальные проблемы и перспективы // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под ред. Г.В. Иванченко, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 51–62.
52. Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза: учебник для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт. 2014. 421 с. Серия: Бакалавриат. Академический курс
53. Сафуанов Ф.С. Судебно-психологическая экспертиза в уголовном процессе: Научно-практическое пособие. — М.: Гардарика, Смысл, 1998. — 192 с...." [Источник: [https://psychlib.ru/mgppu/saf/Saf-001-.htm#\\$p1](https://psychlib.ru/mgppu/saf/Saf-001-.htm#$p1)
54. Слободчиков В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4.
55. Степнова Л.А., Тюрин К.Г. Личностно-профессиональные особенности экспертов как объект акмеологической оценки //

- Акмеология. 2013. №2 (46). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-professionalnye-osobennosti-ekspertov-kak-obekt-akmeologicheskoy-otsenki> (дата обращения: 22.12.2024).]
56. Толковый словарь современного русского языка : [св. 110000 слов. ст.] / Д. Н. Ушаков ; под ред. Н. Ф. Татьянченко. – Москва : Альта-Пресс, 2005. – 1207 с. – ISBN 5-93383-017-8.
57. Тульчинский Г. Л. Гуманитарная экспертиза как социальная технология // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / Под ред. Г.В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2006.-454с. (с.10).
58. Улановская И.М. Подход к классификации образовательных сред // Ежегодник Рос. психол. об-ва. Психология как профессия (исследователь, практик). 2002. Т. 9. Вып. 3. -С. 156-157.
59. Умняшова И.Б., Сафуанов Ф.С. Модель психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 4. С. 75–84. doi: 10.17759/pse.2017220411
60. Умняшова И.Б., Егоров И.А. Нормативные основания организации психолого-педагогической экспертизы в системе образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // Психология и право. - 2016. Том 6. № 3. С. 162–177.
61. Умняшова И.Б. Научные основания психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психология образования: научный альманах / Отв. ред. Р.Е.

- Барабанов; Московский финансово юридический университет МФЮА. М.: МФЮА, 2016. С.123–132.
62. Умняшова И.Б. Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: основные направления и подходы // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 3 - С. 5–12.
63. Федеральный Закон «О психологической помощи в Российской Федерации» (проект № 553338-6 от 24 июня 2014)
64. Чупров Л.Ф. Судебно-психологическая экспертиза в работе психолога образования // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2015. № 1. С. 100-113.
65. Чупров Л.Ф. Психологическая диагностика в работе практического психолога [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2009. Том 6. № 3. С. 111–115. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2009_n3/27640 (дата обращения: 23.12.2024)
66. Якиманская И.С. Практика проведения судебной психолого-педагогической экспертизы в ситуации развода родителей // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 2. С. 75–86.
67. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001. — 365 с.
68. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. — М.: Сентябрь, 2000. — 125 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

форма заключения

Название и адрес организации

ЗАКЛЮЧЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТА по результатам психологического исследования

«__» _____ 20__ г.

Дата, время начала производства исследования:

Дата, время окончания производства исследования:

Место проведения исследования:

Основание производства исследования:

Специалист, выполнивший исследование:

Сведения об образовании, квалификации, месте и стаже работы специалиста:

Место работы:

Стаж работы:

Вопросы, поставленные для исследования:

Вопрос №1

Вопрос №2

Вопрос №3

В распоряжение специалиста были предоставлены следующие документы:

Используемые методы:

Экспериментально-психологическое исследование _____,
_____ г.р.

Анализ результатов:

Ответы на вопросы

Ответ на вопрос №1.

Ответ на вопрос № 2.

Ответ на вопрос № 3.

Приложения:

Специалист (подпись)

/ФИО

Требования к психодиагностическим методикам

Целесообразно придерживаться разных требований к психодиагностическим методикам разного типа.

1. Измерительные методы (тесты) должны удовлетворять следующим требованиям:

а) должны быть однозначно сформулированы цели, предмет и область применения методики. Предмет, диагностический конструкт (концепт) должен быть сформулирован в теоретических понятиях и соотнесен на теоретическом уровне с системой релевантных концептов. Должна быть четко выделена область применения, под которой подразумевается особая социальная среда или сфера общественной практики (производство, медицина, семейная жизнь и т. п.), контингент испытуемых (пол, возраст, образование, профессиональный опыт, должностное положение). Должны быть конкретизированы цели использования результатов: для прогноза успешности профессиональной деятельности, для психологического вмешательства, для принятия правовых, административных решений, для прогноза стабильности коллектива и т. п.;

б) процедура проведения должна быть задана в виде однозначного алгоритма, пригодного для передачи лаборанту, не имеющему специальных психологических знаний, или персональному компьютеру, используемого для предъявления заданий и анализа ответов;

в) процедура обработки должна включать статистически обоснованные методы подсчета и стандартизации тестового балла (по статистическим или критериальным тестовым нормам). Выводы (диагностические суждения) на основе тестового балла должны сопровождаться указанием на вероятностный уровень статистической достоверности этих выводов;

г) тестовые шкалы должны быть проверены на репрезентативность, надежность и валидность в заданной области применения. Другие разработчики и квалифицированные пользователи должны иметь возможность повторить стандартизационные исследования в своей области и разработать частные стандарты (нормы);

д) процедуры, основанные на самоотчете, должны быть снабжены средствами контроля за достоверностью, позволяющими автоматически отсеивать недостоверные протоколы;

2. Экспертные методы:

а) данный пункт повторяет содержание пункта а) для тестов. Дополнение: инструкция по применению снабжается указанием на требуемую квалификацию экспертов, их необходимое количество для получения надежных данных по методу независимых оценок;

б) инструкции к проведению должны пройти специальные испытания на однозначность их выполнения экспертами по отношению к некоторому эталонному набору данных (текстов, рисунков, звуко- или видеозаписей и т.п.);

в) процедура обработки результатов должна включать в себя такое документирование промежуточных этапов обработки, которое позволило бы перепроверить конечный результат другому эксперту;

г) пользователи-разработчики должны иметь возможность воспроизвести (повторить) нормативное исследование по измерению экспертной согласованности на эталонном наборе данных;

Любая методика, не удовлетворяющая перечисленным выше требованиям, не может считаться профессиональной психодиагностической методикой.

Приложение 3

Требования к пользователям психодиагностических методик

Разные требования предъявляются к пользователям, являющимся профессиональными психологами, и пользователям-непсихологам.

1. Пользователь-психолог:

а) Должен знать и применять на практике общие теоретико-методологические принципы психодиагностики, владеть основами дифференциальной психометрии, должен следить за текущей методической литературой по психодиагностике, самостоятельно вести картотеку и личную библиотечку методик, применяемых в заданной области.

б) Психолог отвечает за решения, принимаемые на основе тестирования, обеспечивая их соответствие репрезентативности и прогностической валидности методики. Психолог предупреждает возможные ошибки, допускаемые непрофессионалами, не знакомыми с ограничениями в использовании того или иного теста.

в) Психолог обеспечивает необходимый уровень надежности диагноза, применяя параллельные стандартизованные и не стандартизованные методики, а также метод независимых экспертных оценок.

г) В подборе методик в батарею (программу обследования) психолог не руководствуется субъективными предпочтениями и предубеждениями в оценке методик, а исходит из требований максимальной эффективности диагностики максимум надежности при минимуме затрат.

д) Параллельно с использованием методик психолог ведет научно-методическую работу, анализируя по собранным данным эффективность применения методики в заданной области. Ведение такой научно-методической работы входит в основной круг обязанностей психолога, работающего и в исследовательских, и в практических учреждениях.

е) Психолог обеспечивает тщательное соблюдение всех требований для проведения стандартных методик обследования. Подсчет баллов, интерпретация, прогноз делаются в строгом соответствии с методическими указаниями. Психолог не имеет права отклоняться от стандарта в использовании методики.

ж) Психолог обеспечивает конфиденциальность психодиагностической информации, полученной от испытуемого на основе "личного доверия". Психолог обязательно предупреждает испытуемого о том, кто и для чего может использовать его результаты. Психолог не имеет права скрывать от испытуемого то, какие решения могут быть вынесены на основе психологической диагностики.

з) Психолог хранит профессиональную тайну: не передает лицам, не уполномоченным вести психодиагностическую практику, инструктивных материалов, не раскрывает перед потенциальными испытуемыми секрет той или иной психодиагностической методики, на котором основана его валидность.

и) Психолог обязательно рассматривает наряду с наиболее вероятной и альтернативную диагностическую гипотезу (интерпретацию данных), применяя в психодиагностике принцип, аналогичный принципу "презумпции невиновности" в судопроизводстве;

к) Психолог уполномочен лично препятствовать некорректному и неэтичному применению психодиагностики.

Использование методик специалистами-смежниками

Отдельные, хорошо теоретически и психометрически обоснованные методики, не требующие специальных знаний при интерпретации, могут использовать специалисты в смежных с психологией областях: учителя, врачи, социологи, и пр. При этом специалист-пользователь должен:

а) Предварительно проконсультироваться с психологами, работающими в данной практической отрасли, о том, какие именно методики могут быть применены для решения поставленных задач.

б) Если психологи предупреждают пользователя о том, что правильное использование методики требует общих знаний о психодиагностике или специальной подготовки (по овладению методикой), то пользователь обязан либо выбрать другую методику, либо пройти соответствующую подготовку, либо привлечь к проведению психодиагностики психолога, либо отказаться от проведения психодиагностики.

в) Пользователь, получающий доступ к "п-методикам", автоматически берет на себя обязательство по соблюдению всех требований профессиональной тайны.

г) Пользователь следует всем этическим нормативам в проведении обследования по отношению к испытуемому и любым третьим лицам: он так же, как психолог, не имеет права злоупотреблять доверием к обязан предупредить испытуемого о том, как будет использована информация.

д) Методики, не обеспеченные однозначной стандартной инструкцией, необходимыми показателями надежности и валидности, требующие параллельного использования высокопрофессиональных экспертных методов, не могут использоваться специалистами-непсихологами.

е) Любой пользователь методик (тестов) содействует психологам в соблюдении процедурных и этических нормативов,

предпринимает меры для предотвращения некорректного использования методик.

Все приведенные требования находятся в соответствии с международными профессионально-этическими стандартами, принятыми в работе психологов. Основные идеи этих стандартов могут быть кратко сформулированы в виде следующих принципов:

- 1) ответственности,
- 2) компетентности,
- 3) этической и юридической правомочности,
- 4) квалифицированной пропаганды психологии,
- 5) конфиденциальности,
- 6) благополучия клиента,
- 7) профессиональной кооперации,
- 8) информирования клиента о целях обследования,
- 9) морально-позитивного эффекта исследования,

*Источники: Общая психодиагностика: Основы
психодиагностики, немедицинской психотерапии и
психологического консультирования. / Под ред. А.А.Бодалева,
В.В.Столина. - М., 1987.*

Приложение 4

ОТКРЫТЫЙ РЕЕСТР ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК, ВЫЗЫВАЮЩИХ ДОВЕРИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СООБЩЕСТВА

(Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: методические рекомендации / Авт. коллектив. - М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ.- 2020. - 120 с.)

№ п/п	Автор методики, название методики	Измеряемый конструкт	Возрастная группа	Параметры стандартизации, доказательность	Источник	Год, Статус: основная/	Целевая группа
Развитие основных психических функций							
1	Тест «Стандартные Прогрессивные матрицы Плюс Дж. Равена» (СПМ Плюс)	Тест для исследования невербального интеллекта	11—16 лет	Статистически доказана надежность теста, подтверждена его валидность, определены популяционные нормы и уровни интеллекта.	Сорокова М.Г., Юркевич В.С. Стандартизация теста «СПМ Плюс Равена» на московской выборке // Дефектология. 2014. № 6. С. 28—37.	2014 Осн	Норма (нормативные дети и подростки с нормативным кризисом взросления)
2	iPIPS,	iPIPS	Перв		1. Глава книги		Осн Норма

	<p>адаптированная российская версия (international Performance Indicators in Primary School)</p>	<p>позволяет оценить когнитивное (базовые навыки в чтении и математике) и не когнитивное (личностное, социальное, эмоциональное) развитие детей в начале школьного обучения. Инструмент предусматривает индивидуальное компьютерное оценивание</p>	<p>оказывает</p>		<p>Хоукер Д., Кардано Е.Ю. Стартовая диагностика детей на входе в начальную школу и оценка их прогресса в течение первого года обучения: международное исследование iPIPS // В кн.: Тенденции развития образования. Что такое эффективная школа и эффективный детский сад? М.: Издательский дом «Дело» РАНХиГС, 2014. С. 311—320. 2. Обобщенные типы развития первоклассников на входе в школу по материалам</p>		<p>овн (нормативная - типичные дети и подростки с нормативным кризисом взросления)</p>
--	--	--	------------------	--	--	--	--

		<p>ие в игровой форме с применен ием адаптивн ого алгоритм а. iPIPS включает также опрос педагогов и родителе й о</p>		<p>исследования iPIPS / Карданова Е.Ю., Иванова Е.Ю., Сергоманов П.А., Канонир Т.Н., Антипкина И.В., Кайкы Д.Н. // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 8—37. 3. Иванова А., Нисская А. (2015) Стартовая диагностика детей на входе в начальную школу: международное исследование iPIPS // Школьные технологии. № 2. С. 161—168.</p>			
--	--	---	--	--	--	--	--

3	Адаптированная версия iPIPS с учетом особых потребностей детей с РАС	Раздел, направленный на измерение когнитивных навыков (письмо, словарный запас, фонематический блок, представления о чтении, представления о математике)	Первоклассники и	В адаптированной версии не менялись сами задания, модификации касались только параметров предъявления материала. Показано, что использованные модификации не изменяют оцениваемость конструкта, не облегчают и не усложняют выполнение заданий, по сравнению с основной версией методики. Разработана система рекомендации	Переверзева Д.С., Брагинец Е.И., Тюшкевич С.А., Горбачевская Н.Л. Эффективное оценивание академической успешности у детей с расстройствами аутистического спектра // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 1. С. 16—25.	2020	Основная	Дети с ОВЗ, в том числе дети - инвалиды
---	--	--	------------------	--	--	------	----------	---

				й по проведению индивидуаль ной формы тестировани я.				
4	О.Е. Грибова. Техноло гия организа ции логопед ического обследов ания.	Коммуник ативная сфера/рече вая деятельнос ть (отдельные компонент ы языковой системы)	На ча ль на я шк ол а	Нет сведений о валидности и надежности методики	Грибова О.Е. Технологи я организац ии логопедиче ского обследован ия. Методичес кое пособие. — М.: Аркти, 2018. 80 с.	201 8	Ус ло вн о ре ко ме нд уе ма я	Дети с ОВЗ, в том числ е дети - инва лиды
5	А.В. Хаустов. Оценка коммуни кативны х навыков у детей с аутистич ескими нарушен	Коммуника тивная сфера	До шк оль ни ки/ нач аль ная шк ола	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Хаустов А.В. Формиров ание навыков речевой коммуник ации у детей с расстройст вами	201 0	Ус ло вн о ре ко ме нд уе ма я	Дети с ОВЗ, в том числ е дети - инва лиды

	иями.				аутистиче ского спек-тра. — М.: МГППУ. 2010. 87 с.			
6	Комплекс методик психолога – педагогической диагностики («Предметная классификация», «Исключение неподходящего предмета», «Кубики Кооса», «Последовательность событий», «Опосредованное запоминание	Методики данного комплекса позволяют оценить различные параметры когнитивной сферы: наглядно-образное и наглядно-действенное мышление, способность к пространственной ориентировке, возможности устанавливать пространственно-	До-школьные методики / начальная школа	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Левченко И.Ю., Забрамная С.Д., Добровольская Т.А. и др. Психологическая диагностика. — М., Издательский центр «Академия», 2003. 320 с.	2003	Усложнение требований к умениям	Дети с ОВЗ, в том числе дети-инвалиды

	ние по Леонтьеву», «Пиктограмма» и др.)	временные и причинно-следственные связи, процессы обобщения и абстрагирования, умственной работоспособности детей и подростков						
--	---	--	--	--	--	--	--	--

Метапредметные компетенции и универсальные учебные действия

1	А.З. Зак. Методика «Перестановки»	Методика, построенная на материале пространственно-комбинаторных задач вне учебного содержания, включает задания для определения сформированности	Выпускники школы обладают способностью различать и дифференцировать социодемографическим факторам обучающихся и «пол»	Статистически доказана надежность шкал методики и ее дифференциальная валидность по социодемографическим факторам обучающихся и «пол»	Зак А.З., Сорокова М.Г. Диагностики сформированности метапредметных компетенций у пятиклассников // Психологические педагогические	2019, есть комплект учебника	Основная нормативная документация (нормативные документы и подростки с нормативным кризисом взрос	Нормативная документация (нормативные документы и подростки с нормативным кризисом взрос
---	-----------------------------------	---	---	---	--	------------------------------	---	--

		<p>метапредметных компетенций, связанных с осуществлением познавательной рефлексии, построением способов решения-проблем поискового характера, планированием достижения требуемого результата</p>			<p>исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 11—21.</p>			<p>лени я)</p>
--	--	---	--	--	---	--	--	----------------

2	А.З. Зак. Методика «Рассуждения»	Оценка сформированности на материале решения сюжетно-логических задач когнитивных метапредметных компетенций, связанных с логическим действием построения рассуждений и с построением способа решения проблем поискового характера, и регулятивных метапредметных компетенций	Выпускники начальной школы	Доказана надежность методики «Рассуждения» и ее дифференциальная валидность как способностей выявлять различия по социально-демографическому фактору «категория обучающихся»	Зак А.З., Сорокова М.Г. Оценка сформированности познавательных и регулятивных метапредметных компетенций выпускников начальной школы (при решении сюжетно-логических задач) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Том 9. № 1. С. 1—14.	2017	Основная	Нормативная (нормативные дети и подростки и с нормативным кризисом взросления)
---	----------------------------------	---	----------------------------	--	---	------	----------	--

		ий, связанных с осуществл ением познавате льной рефлексии способа решения и с планирова нием ребенком своих действий						
3	Опросн ик Г.А. Цукер- ман «Всегд а — иногда — никогд а»	Оценка метапредм етных компетенц ий — способност и классифиц ировать и приводить доказатель ство — на материале русского языка и математик и	Выпу скник и начал ьной школ ы	Статисти чески доказана надежнос ть шкал опросник а и влияние факторов «пол» и «категор ия обучающ ихся» на показател и по ИТОГОВЫМ	Сорокова М.Г. Апробация опросника Г.А. Цукерман «Всегда — иногда — никогда» для диагностики метапредметн ых навыков обучающихся пятых классов // Культурно- историческая	20 13	Осн овн ая	Нор ма (нор мо- типи чные дети и подр остк и с норм атив ным криз исом взрос

				шкалам и отдельны м пунктам. Опреде лены репрезент ативные нормы для ИТОГОВЫХ шкал	психология. 2013. Том 9. № 2. С. 73—80.			лени я)
4	Т.А.Фоте кова, Т.В. Ахути на. Диа- гности ка речевы х наруш ений школь ников с исполь зовани ем нейроп сихоло гическ	Универс альные учебные действия	Нача льная школ а	Сведения о валиднос ти и надежно- сти методики уточняют ся	Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагно- стика речевых нарушений школьников с использовани ем нейропсихол огических методов: Пособие для логопедов и психологов. М.: АР КТИ. 2002. 136 с.	20 02	Ус ло вн о ре ко ме нд уе ма я	Дети с ОВЗ, в том числ е дети - инва лиды

	их методо в							
5	Т.В. Ахут ина, О.Б. Инш аков а. Нейроп сихоло гическ ая диагно стика, обслед ование письма и чтения младш их школьн иков	Универс альные учебные действия	Нача льная школ а	Сведения о валиднос ти и надежнос ти методики уточняют ся	Ахутина Т.В., Иншакова О.Б. Нейропсихол огическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников (комплект из 2 книг) Секачев, 2008	20 08	Ус ло вн о ре ко ме нд уе ма я	Дети с ОВЗ, в том числ е дети - инва лиды

6	С.Ф. Горбов, О.В. Сапельева, Н.Л. Табачникова «Задания из математики». Адаптация для компьютерной реализации О.В. Савельевой	Метапредметные результаты: освоение способов решения проблем поискового характера; овладение логическими действиями сравнения, анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам, установления аналогий и причинно-следственных связей; выделение закономер	Начальная школа	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Улановская И.М. Компьютерный патент методик оценки метапредметных результатов в начальной школы // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 2. С. 306—319.	2014, есть компьютерная версия	Условие	Норма (нормативные документы и подростки с нормативным кризисом взросления)
---	--	---	-----------------	--	---	--------------------------------	---------	---

		ностей. Методика построена на учебном материале						
7	Г.А. Цукерман, О.Л. Обухова Методика «Календарь». Адаптация для компьютерной реализации О.Л. Обуховой	Методика оценки метапредметного результата «Овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров»	Начальная школа	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Улановская И.М. Компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов в начальной школы // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 2. С. 306—319.	2014, есть компьютерная версия	Условие	Норма (нормативные дети и подростки с нормативным кризисом взросления)
8	Г.А. Цукерман, С.Ф. Горбов, О.В.	Методика оценки рефлексивной составляющей	Начальная школа	Сведения о валидности и надежности методики	Улановская И.М. Компьютерный пакет методик	2014, есть компьютерная версия	Условие	Норма (нормативные дети и подростки с

	Савельева и Н.Л. Табачникова «Детские задачи», Адаптация для компьютерной реализации - ции О.Л. Обуховой	умения учиться		методики уточняются	оценки метапредметных результатов в начальной школы // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 2. С. 306—319.		уе мая	нормативным кризисом взросления)
9	Е.В. Чудинова «Подсказки». Адаптация для компьютерной реализации О.В. Савельева	Методика оценки умения пользоваться подсказкой как исходного уровня поисковой составляющей умения учиться	Начальная школа	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Улановская И.М. Компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов в начальной школы // Психологи	2014, есть компьютерная версия	Условие	Нормативные типичные дети и подростки с нормативным кризисом взросления)

	льевой				ческая наука и образован ие psyedu.ru. 2014. Том 6. № 2. С. 306—319.			
10	З.Н. Новлянская «Составление текста» . Адаптация для компьютерной реализации И.М. Улановской	Методика позволяет оценить метапредметные результаты : овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в	Начальная школа	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Улановская И.М. Компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов в начальной школы // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Том 6. № 2. С. 306—319.	2014, есть компьютерная версия	Условие	Норма (нормативные дети и подростки с нормативным кризисом взросления)

		соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах; освоение способов решения проблем творческого и поискового характера						
--	--	---	--	--	--	--	--	--

11	Групповой интеллектуральный тест (ГИТ). (адапт. М.К. Акимовой, Е.М. Борисовой, В.Т. Козловой, Г.П. Логиновой)	Уровень интеллектуального развития обучающихся	10 — 12 лет	Социально-психологический норматив	Руководство к применению группового интеллектуального теста (ГИТ) для младших подростков. Обнинск, изд-во «Принтер», 1993	1993	Условные нормы	Норма (нормативные дети и подростки с нормативным кризисом взросления)
12	Школьный тест умственного развития (ШТУР) М.К. Акимова, Е.М. Борисова, В.Т. Козлова, Г.П. Логинова и др.	Уровень умственного развития школьников	13 — 16 лет	Социально-психологический норматив	Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Б92 Словарь справочник по психодиагностике. — СПб.: Питер, 2002, 528 с.	1990	Условные нормы	Норма (нормативные дети и подростки с нормативным кризисом взросления)
13	АСТУР (для Абитуриентов)	Уровень умственного развития	16 — 17 лет	Социально-психологический норматив	К.М. Гуревич. Тест умственного	1995	Условные нормы	Норма (нормативные дети и подростки с нормативным кризисом взросления)

	и Старшеклас- сников Тест Умственно го Раз- вития) К.М. Гуревич, М.К. Акимова и др.	старшеклас- ников	лет	норматив	раз- вития для абитуриентов и старшеклас- сников (АСТУР). Руководство по работе с тестом. Москва, 1995.		рек оме нду ема я	типич ные дети и подро стки с норма тивны м кризис ом взросл ения)
Социальное развитие и морально-ценностная сфера								
1	Методика «Сказочны й семантичес кий дифференц иал»	Интегральн ый анализ отношения ребенка к персонажам позволяет определить специфику его морально- ценностной сферы. Количествен ные показатели характеризу ют отношение ребенка к себе и	Дет и 4— 10 лет	Выявлены половозрастн ые различия когнитивной сложности межличностн ого восприятия и социализаци и. В каждой половозрастн ой группе для каждого показателя вычислены границы, определяющ ие его «нормальну ю»	Петренко В.Ф., Митина О.В. Методика «Сказочный семантически й дифференци ал»: диагностическ ие возможности // Психологичес кая наука и образование. 2018. Том 23. № 6. С. 41— 54.	20 18	Осн овн ая	Норма (норм о- типич ные дети и подро стки с норма тивны м кризис ом взросл ения)

		другим, размерность категориального пространства межличностного восприятия, содержание и иерархию этих категорий, уровень самооценки и меры социализации. Для индивидуальной работы психолога		выраженность. Рассматриваются примеры индивидуальных семантических пространств				
2	Опросник «Готовность подростков к самостоятельной жизни»	Оценка готовности подростков к самостоятельной жизни и развития их жизненных навыков в зависимости от среды	По д-рос тки	Опросник основан на адаптации методики Ansell Casey Life Skills Assessment (ACLSA) Youth 4 — Version 4.0 [32]. Продемонстр	Шинина Т.В., Митина О.В. Разработка и апробация опросника «Готовность подростков к самостоятельной жизни»: оценка и развитие жизненных	20 19	Осн овн ая о-типичные дети и подростки с нормативным кризис	Норма (нормативным кризис

		воспитания	ирована надежность разработанно го опросника, а также его конструкт- ная и конвергентна я валидность	навыков // Психологичес кая наука и образование. 2019. Том 4. № 1. С. 50— 68.		ом взросл ения)
--	--	------------	---	---	--	-----------------------

3	Опросник «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» (Русская язычная версия опросника The Malevolent Creativity Behavior Scale, разработанного под руководством М. Ранко (с разрешения авторов	Антисоциальная креативность	Подростки от 14 лет и взрослые	Устойчивость — факторной структуры опросника — подтверждена на разных выборках испытуемых, проведена оценка конструктивной валидности и ретестовой надежности. Анализируются различия с оригинальной версией опросника. Выборка стандартизации: осужденные за корыстные, агрессивнокорыстные и агрессивнонасильственные	Мешкова Н.В., Ениколопов С.Н., Митина О.В., Мешков И.А. Адаптация опросника «Поведенческие особенности антисоциальной креативности» // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 6. С. 25—40. doi:10.17759/psse.2018230603	2018	Основная	1. Норма (нормативные дети и подростки с нормативным кризисом взросления). 2. Подростки с ненормативными кризисами и взросления. 3. Несовершеннолетние обучающиеся, признанные подозреваемыми, обвиняемыми или подсудим
---	---	-----------------------------	--------------------------------	---	---	------	----------	---

	оригинальной версии)			преступления; сотрудники силовых ведомств, футбольные болельщики; обучающиеся образовательных учреждений различного профиля г. Москвы				ыми по уголовному делу. 4. Дети с отклонениями в поведении
4	Поливанова Н.И., Ривина И.В., Улановская И.М. «Методика конфликтот»	Диагностическая методика оценки успешности групповой работы обучающихся в условиях задаваемого извне социокогнитивного конфликта	Начальна школа	Установлены дифференцирующие возможности данной методики в материале экспериментальных результатов различных школ Москвы	Поливанова Н.И., Ривина И.В., Улановская И.М. Выявление умения обучающихся начальной школы действовать совместно в условиях со-	2013	Условно-рекомендуемая	Норма (нормативные типичные дети и подростки с нормативным кризисом взросления)

					ЦИОКОГНИТИВНОГО конфлик та // Психолог о- педагогич еские исследова ния. 2013. № 4.			
5	Орел Е.А., Кулико- ва А.А. Опросник к социаль но- эмоцион альных навыков	Опросник оценки социально- эмоциональ ных навыков в начальной школе. Содержит три шкалы: Достижение целей, Работа с другими и Управление эмоциями	На- чал ьна я шк ола	Разработан на основе модели Большой пятерки. Проведено два валидизаци онных исследования . Проверена конструктная валидность и надежность инструмента. Для анализа факторной структуры был использован конфирматор ный и	Орел Е.А., Куликова А.А. Анализ психометр ических характери стик инструме нта оценки социально - эмоциона льных навыков в начальной школе // Современ ная зарубежна я	20 18	Осно вная	Норма (нормо- типичные дети и подростк и с норматив ным кризисом взрослени я)

			<p>эксплораторный факторный анализ, а также методы современной теории тестирования , которые подтвердили заложенную факторную структуру. Доказана критериальна я валидность инструмента</p>	<p>психологи я. 2018. Том 7. № 3. С. 8—17.</p>		
--	--	--	---	--	--	--

6	Р. Гудман «Сильные стороны и трудности» (ССТ)	Опросник оценки поведения, эмоциональной сферы и взаимоотношений со сверстниками детей и подростков	Дошколь-ники, подростки 16 лет	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	1. Семенова Н.Б., Раменская Т.П., Долгушина Е.Е., Мартынова Т.Ф. Диагностика эмоционального состояния обучающихся в общеобразовательных учреждениях Республики Саха (Якутия) / Методические рекомендации. — Красноярск, 2013. 40 с. 2. Слободская Е.Р. Психическое здоровье детей и подростков: распространенность отклонений и факторы риска и защиты // Вопросы психического здоровья детей и подростков: научно-практический журнал психиатрии, психологии,	2008, 2013	Услуги	Норма (нормативные детские и подростки с нормативным кризисом взросления)
---	---	---	--------------------------------	--	---	------------	--------	---

					психотерапии и смежных дисциплин. 2008. № 2 (8). С. 8—21.			
7	Моросанова В.И. «Стиль саморегуляции поведения (детский) (ССПМД)»	Оценка регуляторных особенностей личности детей. Оцениваются следующие регуляторные процессы и свойства: планирование, моделирование, программирование, оценивание результата и личностные свойства — гибкость, самостоятельность, ответственность и	Начально-образовательная школа	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с. 2. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 5—21.	2015, 2019	Услуги	Норма (нормотипичные дети и подростки с нормативным кризисом взросления)

		общий уровень как сумма по всем шкалам.						
8	Методика диагностик и субъективн ой оценки межличност ных отношений ребенка (СОМОР) Н.Я. Семаго	Исследован ие субъективн ой оценки межличнос тных отношений	от 2,5 до 12 лет	Сведения о валиднос ти и надежнос ти методики уточняют ся	Семаго Н.Я. Диагностический Комплект психолога. Методика СОМОР. Москва, АП — КиППРО, 2007. — 8 с.	19 99	Усл овн о рек оме нду ема я	все
9	Гуткина Н.И. Мето дика исследован ия мотивацион ной сферы детей старшего дошкольног о и младшего школьного возраста.	Исследован ие мотивацион ной и ценностной сферы	6— 10 лет	Сведения о валиднос ти и надежнос ти методики уточняют ся	Гуткина Н.И. Методика исследования мотивационной сферы детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. 2006. Том 11. № 3. С. 17—25.	20 06	Усл овн о рек оме нду ема я	все

10	Тест диагностики и мотивации достижения у детей (МД-решетка Шмальта) (Афанасьева Н.В.)	Оценка выраженности мотивации достижения ребенка в различных сферах деятельности	9—11 лет	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Афанасьева, Н.В. Тест мотивации достижения детей 9—11 лет. МД-решетка Шмальта: практическое руководство / Н. В. Афанасьева. — [2-е изд., испр.]. — Москва: Когито-Центр, 2008. — 371 с.	2008	Условно рекомендуемая	все
11	Метод мотивационной индукции Ж. Нюттена	Изучение структуры мотивационно-смысловой сферы школьников, временную перспективу будущего	с 10 лет	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. 608 с.	2004	Условно рекомендуемая	все
12	Тест аксиологической направленности	Диагностика ценностной сферы	5—11 классов	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Капцов А.В. Аксиологическая направленность личности:	2007	Условно рекомендуемая	все

	школьнико в А.В. Капцов				Руководство по применению теста. Методическое пособие. Изд.3е, доп. — Самара: ООО «ИПК «Содружество », 2007. — 44 с.		нду ема я	
13	«Подростк и о родителях» (модифика ция «ADOR» Шафера)	Изучение установок, поведения и методов воспитания детей родителями так, как видят их дети в подростково м возрасте	По дро стк и	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Вассерман Л.И., Горькавая И.А., Ромицина Е.Е. Тест подростки о роди- телях. — М. — СПб.: Фолиум, 1995.	19 95	Усл овн о рек оме нду ема я	все
14	Диагности ка семейной адаптации и сплоченнос ти (тест Д. Олсона,	Оценивает уровень семейной сплоченност и и уровень семей- ной адаптации	с 12 лет	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и	20 08	Усл овн о рек оме нду ема я	все

	адапт. М. Перре)				семейная психотерапия: Учебное пособие для врачей и психологов. СПб., 2003.			
16	Многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла	Диагностика особенностей личности человека	С 8 лет	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. — СПб.: Речь, 2001.	2001	Условная рекомендация	все
17	Тест школьной тревожности Филлипса	Изучение уровня и характера тревожности, связанной со школой	7—14 лет	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Райгородский Д.Я. (редактор-составитель). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. — Самара: Издательский Дом «БАХРАХМ», 2001. 672 с.		Условная рекомендация	все

18	Проективная методика для диагностики и школьной тревожности, А.М. Прихожан (на основании методики Amen E.W., Renison N.)	Для диагностики школьной тревожности	6—9 лет	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва-Воронеж, 2000.	Условно рекомендуемая	все
----	--	--------------------------------------	---------	--	--	-----------------------	-----

19	Шкала явной тревожности для детей (СМАС) (адаптация А.М. Прихожан)	Изучение тревожности как относительного о устойчивого образования	7—12 лет	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Прихожан А.М. Детский вариант шкалы явной тревожности (СМАС) / Иностранная психология, 1995, № 8, С. 6467.	1994	Экспериментальная	все
----	--	---	----------	--	--	------	-------------------	-----

Эмоционально-личностная сфера

1	Шкала безнадежности (Hopelessness Scale, Beck et al. 1974)	Переживания	Подростки	Имеются данные о внутренней согласованности, представлены нормативные значения	Горбатов А.А. Шкала надежды и безнадежности для подростков: некоторые аспекты валидности // Психологическая наука и образование. 2002. Том 7. № 3. С. 89—103.	2002	Условная	Дети с отклонениями в поведении; Подростки с ненормативными кризисами взросления
---	--	-------------	-----------	--	---	------	----------	--

2	Дифференциальный опросник к переживания одиночества (ДОПО-3к), Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.	Переживания одиночества	Подростковый вариант расщепления	Надежность шкал ДОПО-3к (альфа Кронбаха) — 0.81 для показателя общего переживания одиночества, 0.80 для показателя зависимости от общения и позитивного одиночества	Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. (2013). Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства. Психологический журнал Высшей школы экономики, 10 (1), 55—81.	2012	Условно рекомендуемая	Дети с отклонениями в поведении; Подростки с ненормативными кризисами взросления
3	Опросник склонности к агрессии Басса-Перри «ВРАQ», С.Н. Ениколопов, Н.П. Цибульс	Склонность к физической агрессии и враждебности и гневу	Подростковый вариант расщепления	Устойчивость факторной структуры подтверждена на разных выборках испытуемых; произведена оценка конструктивности валидности, ретестовой	Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Психометрический анализ русской версии Опросника диагностики агрессии А.	2002—2004	Основная экспериментальная (при использовании для лиц младше 18 лет)	Дети с отклонениями в поведении; Подростки с ненормативными кризисами

	кий			надежности и внутренней согласованности факторов.	Басса и М. Пери // Психологический журнал. 2007. № 1. С. 115—124.			взросления
4	WHO5 Well Being Index (1998) Индекс хорошего самочувствия	Текущее психическое благополучие на основе самооценки	Для детей от 9 лет и старше решены	Клиническая психометрическая достоверность подтверждены в ряде исследований согласно данным, представленным на официальном электронном ресурсе опросника (https://www.psykiatriregionh.dk/who5/Pages/default.aspx)	ВОЗ. Индекс общего (хорошего) самочувствия/ВОЗ (вариант 1999 г.) [Электронный ресурс]. URL: https://www.psykiatriregionh.dk/who5/Documents/WHO5_Russian.pdf (дата обращения: 15.11.2020)	1998	Условные рекомендации	Дети с отклонениями в поведении; Подростки с ненормативными кризисами взросления
5	Многомерная шкала	Перфекционизм	Подросток	Осуществлена апробация на	Ясная В.А., Ениколопов С.Н.	2009	Условные рекомендации	Дети с отклонениями

	<p>перфекционизма Фроста (Frost, 1990), Ясная В.А., Ениколов С.Н.</p>		<p>тко российской выборке, й получена воз четырехфакт рас орная т и структура ста (в оригинале рш — 6 е факторов). При- ведены нормативные данные для некоторых категорий респондентов</p>	<p>Апробация шкал измерения перфекцио низма на русской выборке. Психологи ческая диагностик а, 2009, № 1. С. 101— 120.</p>	<p>ндуема я. Экспер имента льная (при исполь зовани и для лиц младш е 18 лет)</p>	<p>ениям и в поведе нии; Подро стки с ненор матив ны ми кризис ами взросл ения</p>
--	---	--	--	--	---	--

6	<p>Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Русскоязычная версия опросника «Шкала проявлений психологического благополучия подростков (ППБП)» (на основе Шкалы измерения проявлений психологического благополучия</p>	<p>Позволяет оценить психологическое благополучие по следующим шести шкалам: «Управление собственной личностью и событиями», «Общительность», «Счастье», «Вовлеченность в социальное взаимодействие», «Самооценка», «Душевное равновесие», а также интегральный уровень психологического благополучия</p>	<p>Началась</p>	<p>Результаты исследования на выборке российских младших подростков (N = 295) свидетельствуют о хороших психометрических свойствах опросника. Подтвердилась его шестифакторная структура. Оценена надежность шкал, конструктивная и критериальная валидность. Представлен анализ взаимосвязей показателей ППБП, осознанной</p>	<p>1. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Создание русскоязычной версии опросника проявлений психологического благополучия (ППБП) для обучающихся подросткового возраста // Вопросы психологии. 2018. № 4. С. 103—109. 2. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные</p>	<p>2018, 2019</p>	<p>Основная</p>	<p>Норма (нормативные дети и подростки с нормативным кризисом взросления)</p>
---	--	---	-----------------	--	--	-------------------	-----------------	---

	(Massé et al., 1998)	я		саморегуляц ии и личностных свойств	особенности младших подростков с различной динамикой психологичес кого благополучия // Психологи ческая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 5—21.			
7	Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г. М. Русскоязычная версия опросника «Большая пятерка» — детский вариант («Big Five Questionnaire —	Опросник предназначен для измерения личностных черт у детей младшего и среднего школьного возраста. Оценивает основные черты личности: «Нейротизм», «Экстраверсия», «Открытость опыту»,	Младше	Подтверждена пятифакторная структура опросника. Выявлена удовлетворительная внутренняя согласованность опросника. По результатам психометрического анализа делается вывод о возможности	Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Васин Г.М. Адаптация русскоязычной версии опросника «Большая пятерка» — детский вариант» // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 4. С. 6—12.	20 15	Осно	Норма (нормативные дети и подростки с нормативным кризисом взросления)

	Children Version: BFQC») «Дружелюбность» и «Добросовестность»		применения в исследовательских целях адаптированной русскоязычной версии опросника на выборках детей младшего и среднего школьного возраста				
--	---	--	---	--	--	--	--

Профессиональная направленность, мотивация, характерологические особенности

1	Опросник «Тенденции в принятии и решений» (русскоязычная версия опросника The Decision Making	Измерение разных тенденций в принятии решений в разных жизненных областях. Содержание опросника основывается на трех тенденциях в принятии решений: максимизация	Подростки и взрослые (15—35 лет)	Конфирматорный факторный анализ подтвердил теоретическую трехфакторную структуру опросника. Описаны шкалы максимизации, минимизации и	Развальяева А.Ю. Апробация опросника «Тенденции в принятии решений» на русскоязычной выборке // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 3. С. 146—163.	20 18	Основная типичные дети и подростки с нормативным кризисом взросления)
---	---	--	----------------------------------	---	---	----------	---

	<p>Tendencies Inventory, авторы оригинальной версии Р. Мисурака с соавт.)</p>	<p>ии, минимизации и исатисфизации, каждая из которых применялась в трех областях — при принятии профессиональных /учебных решений, в потребительском поведении (выбор товаров/услуг) и в обобщенном контексте</p>	<p>сатисфизации и (стремления к удовлетворенности) с личностным и шкалами принятия решений, возрастом и уровнем образования/сложностью обучения</p>				
--	---	--	---	--	--	--	--

2	Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин «Шкалы академической мотивации школьков (ШАМШ)»	Методика включает 8 шкал: 3 шкалы внутренней мотивации (познания, достижения), 4 шкалы внешней мотивации (мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, мотивация самоуважения	Школьники и учащиеся колледжей	С помощью конфирматорного факторного анализа подтверждается структура опросника из 8 шкал, характеризующих три типа внутренней учебной мотивации, четыре характерных типа внешней учебной мотивации и амотивацию. Все шкалы опросника обладают приемлемой надежностью и демонстрируют ожидаемые связи с	1. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченкова Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 2. С. 65—74. 2. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой	20 17, 20 19	Осн овн ая	Норма (нормотипичные дети и подростки с нормативным кризисом взросления)
---	--	--	--------------------------------	---	---	-----------------------	------------------	--

		родител ей, экстерна льная мотивац ия) и шкалу амотива ции		показателями успешности учебной деятельности , настойчивост и в учебе и психологиче ского благополучи я. С учетом выявленных гендерных различий мотивации представлен ы нормативные данные для юношей и девушек	психологичес кого благополучия // Психологичес кая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 5—21.			
3	Андреев а А.Д., Прихож ан А.М. «Метод ика диагнос тики мотивац ии учения и	Методик а позволяе т оценить следую щие показате ли, связанн ые с мотивац	Под- ростки	Нет достаточных сведений о валидности и надежности методики. Коэффициен ты надежности Альфа Кронбаха шкал	1. Андреева А. Д., Прихожан А.М. Методика диагностики мотивации учения и эмоционально го отношения к учению в средних и старших	20 09, 20 19	Экс пер име нта ая	Норма (норм о- тич ные дети и подро стки с норма тивны м кризис

	эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы»	ионно-эмоциональным отношением к школе: «Познавательная активность», «Мотивация достижения», «Мотивация избегания неудач», «Тревога», «Гнев» и общий уровень отношения к учению		методики для шкалы «Мотивация достижения» и для шкалы «Гнев»	классах школы // Психологическая диагностика. 2009. № 4. С. 6470. 2. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н., Фомина Т.Г. Осознанная саморегуляция и личностно-мотивационные особенности младших подростков с различной динамикой психологического благополучия // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 4. С. 5—21.			ом взросления)
4	Зарецкий Ю.В.,	Методика	Младшие	Факторным анализом	Зарецкий Ю.В.,	20 14	Усл овн	Норма (норм

	<p>Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Опросник «Субъектная позиция»</p> <p>исследования субъектной позиции обучающихся. Под субъектной позицией учащегося понимается активно осознанное отношение учащегося к учебной деятельности</p>	<p>школьники, подростки, старшеклассники</p>	<p>выявлено три шкалы, характеризующие различные типы отношения к учебной деятельности: субъектная позиция, объектная позиция, негативная позиция. Дополнительный анализ позволил выявить еще один тип — пассивную позицию обучающихся. Обнаружено, что выраженность субъектной позиции снижается от младшего школьного возраста к</p>	<p>Зарецкий В.К., Кулагина И.Ю. Методика исследования субъектной позиции обучающихся разных возрастов // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 1. С. 99—110.</p>						<p>о-рек-о-ме-нду-ема-я</p>	<p>о-типич-ные-дети-и- подро-стки-с- норма-тивны-м- кризис-ом- (взросл-ения);- подро-стки-с- девиан-тным- поведе-нием</p>
--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	-----------------------------	---

				старшему, а выраженност ь негативной позиции возрастает				
--	--	--	--	---	--	--	--	--

5	Тест структу ры интелле кта Р. Амтхауэ ра	Уровень развития вербального и невербально го интеллекта	13 — 60 лет	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Ясюкова Л.А. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра (IST). Методическое руководство. СПб., ГП «Иматон», 2002	20 02	Усл овн о рек оме нду ема я	Все
6	Активиз ирующи й опросни к «Перекр е-сток» Н.С. Пряжни ков	Формирован ие у консультире мого подростка интереса (мотивации) к рассмотрени ю своих проблем, вооружение его доступным и понятным	9— 11 кл.	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Пряжников Н.С. Активизирую щий опросник «Перекресток » // Пряжни ков Н.С. Профориента ция в школе: игры, упражнения, опросники (8— 11 классы). — Москва: Вако,	20 05	Усл овн о рек оме нду ема я	Все

		средством для планирования, корректировки и реализации своих профессиональных перспектив			2005.			
7	Опросник профессиональных предпочтений Дж. Холланда (Голландия)	Исследование профессиональных интересов и предпочтений человека	9—11 кл.	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии. М., 2005	2005	Условная рекомендация	Все

Диагностика профессиональных и личностных проблем взрослых участников образовательного процесса

1	Опросник «Семейные эмоциональные коммуни	Опросник выявляет дисфункции в родительских семьях взрослых	От 18 лет до 55 лет	Эксплораторный факторный анализ выделил в опроснике семь шкал.	Холмогорова А. Б., Воликова С.В., Сорокова М.Г. Стандартизация опрос-	2016	Основная предст	Родители (законные представители)
---	--	---	---------------------	--	---	------	-----------------	-----------------------------------

	<p>кации (СЭК)» Авторы: А.Б. Холмогорова, С.В. Воликов а</p>	<p>пациентов и позволяет определить мишени как семейной, так и индивидуальной терапии, которая, как правило, связана с проработкой семейного контекста пациента</p>	<p>Для определения надежности опросника проведены конфирматорный анализ, проверка тест ретестовой надежности, подсчитан коэффициент альфа Кронбаха, проверка внутренней согласованности и конструктивной валидности опросника. Опросник СЭК не зависит от пола, возраста и уровня образования испытуемых. Подтвержден а</p>	<p>«Семейные эмоциональные коммуникации» // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том 24. № 4. С. 97— 125.</p>		<p>обучающихся</p>
--	--	---	--	---	--	--------------------

				дискриминантная валидность				
2	Опросник перфекционизма . Авторы: Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю.	Диагностика перфекционизма (чрезмерного стремления к совершенству) как дисфункциональной личностной черты	От 18 до 55 лет	Установлены статистически значимые положительные связи 1-го и 3-го факторов опросника с показателями симптомов психических расстройств. Для 2-го фактора такие связи не зафиксированы. Доказана дифференциальная валидность для 1-го и 3-го факторов; для 2-го фактора такие	Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б., Юдеева Т.Ю. Факторная структура и психометрические показатели опросника перфекционизма: разработка трехфакторной версии // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 3. С. 8—32.	20 18	Основная	Родители (законные представители) обучающихся, педагоги

			различия не установлены				
--	--	--	----------------------------	--	--	--	--

3	Опросник пробле много использ ования социал ьных сетей (русско язычна я версия)	Методика позволяет изучать различны е аспекты проблемн ого использов ания социальн ых сетей, к которым относят предпочте ние онлайн- общения в качестве ведущего, использов ание социальн ых сетей в качестве способа регуляции эмоций, постоянн ые размышле ния о социальн ых сетях,	20— 35 лет	Установлена хорошая внутренняя согласованнос ть. Установлена пятифакторна я структура опросника, его удовлетворите льная надежность и валидность. Анализ значимости различий по когнитивным стратегиям регуляции эмоций, позитивному и негативному аффекту, личностной тревожности в выделенных группах подтверждает внешнюю валидность методики	Сирота Н.А., Московченк о Д.В., Ялтонский В.М., Ялтонская А.В. Разработка русскоязычн ой версии опрос-ника проблемног о использован ия социальных сетей // Консультати вная психология и психотерапи я. 2018. Том 26. № 3. С. 33—55.	20 18	Осн овнали я (закон- ные предст авите- ли) обуча ющих- ся, педаго ги	Родите
---	--	---	------------------	---	---	----------	--	--------

		а также компульс ивное посещени е социальн ых сетей и негативн ые последств ия частого обращени я к социальн ым сетям						
4	Русская язычная версия опросн ика «Шкала взаимн ой адаптац ии в паре» — DAS (Dyadic Adjust ment Scale) Г.	Оценка качества отношени й в браке	Взро слые	Валидизация опросника проводилась на двух выборках, включающих супружеские пары и лиц, состоящих в браке. Эксплораторн ый факторный анализ установил трехфакторну ю структуру методики,	Полякова Ю.М., Сорокова М.Г., Га- ранян Н.Г. Факторная структура и надежность шкалы взаимной адаптации в паре(DAS) в русской выборке // Консультати вная психология	20 18	Осн овнали я (закон ные предст авите- ли) обуча ющихся я, педаго ги	Родите

	Спание ра.			<p>подтвержден- ную методом конфирматорн ого факторного анализа.</p> <p>Выделенные шкалы и инструмент в целом обладают высокими показателями надежности: внутренней согласованнос тью и расщепленной надежностью.</p> <p>Установлена приемлемая конструктивная и внешняя валидность методики</p>	и психо- терапия. 2018. Том 26. № 3. С. 105— 126.			
5	Методи ка «Семан тически й диффер енциал жизнен	Методика ориентир ована на изучение когнитивн ых и эмоциона льных	Взро слые (18 — 56 лет)	Методика разработана в русле психосеманти ческого подхода. В качестве основных	Александро ва О.В., Дерманова И.Б. Семантичес кий дифференци ал	20 18	Осн овнали я (закон ные предст авите- ли) обуча	Родите

	ной ситуации» (СДЖС)	компонентов субъективного восприятия человеком своей жизненной ситуации	смысловых осей восприятия были выделены факторы: владение ситуацией, эмоционально е переживание ситуации, позитивные ожидания, обыденность и повседневность, разрешимость , личностная включенность и вера в преодолимость ситуации, энергетический заряд, уровень понимания.	жизненной ситуации // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 3. С. 127—145.		ющих я, педагоги
--	--------------------------------	---	---	---	--	------------------------

6	Русскоязычная версия опросника «Здоровый образ жизни» (Health Promoting Lifestyle Profile, HPLP II, Авторы оригинального опросника Walker, et al., 1987, 1996)	Исследуется 3 конструкта наблюдаемого поведения (ответственность за здоровье, физическая активность и питание) и 3 конструкта (духовный рост, межличностные отношения и управление стрессом), относящиеся к когнитивным и эмоциональным компонентам благополучия (психосоци	17 — 65 лет	Надежность HPLP II оценивалась путем подсчета коэффициента Кронбаха и показала высокую внутреннюю согласованность, как всего опросника, так и в половозрастных группах. Для проверки конвергентной валидности были использованы шкалы из анкеты здорового образа жизни, личностный опросник «Большая пятерка» (Big5), шкала психологического благополучия Рифф, опросник качества жизни	Петраш М.Д., Стрижицкая О.Ю., Муртазина И.Р. Валидизация опросника «Профиль здорового образа жизни» на российской выборке // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Том 26. № 3. С. 164— 190.	20 18	Основная (законные представители) обучающихся, педагоги
---	--	---	-------------	---	---	-------	---

		льного благополучия)		SF36, опросник ГОБОЛ. Полученные корреляции подтверждают конвергентную валидность опросника. Анализ показал удовлетворительные психометрические свойства HPLP II				
7	Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Сокращенная версия методик и «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леунга	Измерение социальных аксиом «... генерализованных верований о себе, социальной и физической среде, духовном мире, высказанных в форме утверждений об отношениях между	Взрослые	При обработке данных использовались конфирматорный факторный анализ и корреляционный анализ; надежность-согласованность оценивалась при помощи коэффициента «Кронбаха. Авторам удалось разработать сокращенную версию методики,	1. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Разработка и апробация сокращенной версии методики «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леунга // Культурно-историческая психология. 2020.	2014, 2020	Основная	Родители (законные представители) обучающихся, педагоги

		реально существующими фактами или идеями» [М. Бонд и К. Леунг, 22]	которая обладает высокой надежностью-согласованностью, подтверждает пятифакторную структуру модели социальных аксиом. Результаты сокращенной версии имеют высокую корреляцию с результатами, полученными с использованием полной версии данной методики, что подтверждает ее валидность. Опросник можно использовать в прикладной работе, например, в сфере организационной диагностики или профотбора	Том 16. № 1. С. 96—110. 2. Лебедева Н.М. Этнопсихология. Учебник и практикум . М.: Юрайт, 2014.			
--	--	--	--	--	--	--	--

8	Лепшокова З.Х., Татарко А.Н. Адаптированная методика аккультурационных ожиданий Джона Берри.	Измерение аккультурационных ожиданий. Д. Берри выделяет 4 аккультурационных ожидания: «интеграция» (ранее — «мультикультурализм»), «ассимиляция» (ранее — «правильный котел»), «сегрегация», «исключение»	Взрослые	Авторы внесли модификации в методику, увеличив в два раза количество вопросов по дополнительным сферам повседневной жизни, измеряющих каждое из четырех аккультурационных ожиданий, что позволило значительно увеличить ее надежность-согласованность. С опорой на данные социально-психологического опроса, проведенного на выборке коренного русского населения Москвы (общий объем	Лепшокова З.Х., Татарко А.Н. Адаптация и модификация методики аккультурационных ожиданий Джона Берри // Социальная психология и общество. 2017. Том 8. № 3. С. 125—146. doi:10.17759/sps.2017080310 Лебедева Н.М. Этнопсихология. Учебник и практикум. М.: Юрайт, 2014.	2014, 2020	Основенная	Родители (законные представители) обучающихся, педагоги
---	--	---	----------	---	---	------------	------------	---

				выборки 198 респондентов, из них 59 мужчин и 139 женщин, средний возраст респондентов 24 года), была продемонстрирована надежность адаптируемой методики, а также ее конструктивная и конвергентная валидность				
9	Опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера (Методика АСВ)	Изучение влияния родителей в воспитании ребенка или подростка и поиска ошибок в родительском воспитании	Взрослые	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Эйдемиллер Э.Г. Методы семейной диагностики и психотерапии. — М., 1996. С. 6—19.	1996	Условные	Родители (законные представители обучающихся)
10	Тест «Семейная субъекта в	Выявление положения субъекта в	Взрослые	Сведения о валидности и надежности	Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис	2008	Условные	Родители (закон

	циограмм а» Э.Г. Эйдемилл ер	системе межличнос тных от- ношений, определени е характера коммуника ций в семье	е	методики уточняются	В. Психология и психотерап ия семьи. 4- е изд. — СПб.: Питер, 2008. 672 с.		рек оме нду ема я	ные предс тавите ли) обуча ющихся
--	---------------------------------------	---	---	------------------------	--	--	-------------------------------	--

11	Личност ный диффере нциал	Изучение определенн ых свойств личности, ее самосознани я, межличност ных отношений	Взр ос- тые	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Методика личностного дифференци ала (вариант, адаптирован ный в НИИ им. В.М. Бехтерева) / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально- психологиче ская диагностика развития личности и малых групп. — М., 2002. С. 20— 21.	20 02	Усл овн рек оме нду ема я	Родит ели (закон ные предст авите- ли) обуча ющихся, педаго ги
----	------------------------------------	---	-------------------	--	---	----------	---	--

12	Определение индекса групповой сплоченности (Сишора)	Определение групповой сплоченности	Взрослые	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Определение индекса групповой сплоченности и Сишора / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М., 2002. С. 79—180.	2002	Услуги	Родители (законные представители) обучающихся, педагоги
13	Опросник родителей школьного отношения (А.Я. Варга, В.В. Столин)	Диагностика родительского отношения у матерей, отцов, опекунов, обращающихся за психологической помощью по вопросам воспитания	Взрослые	Сведения о валидности и надежности методики уточняются	Варга А.Я. Тест опросник родительского отношения / Практикум по психодиагностике. Психодиагностические материалы // под ред. А.Я.	1988	Услуги	Родители (законные представители) обучающихся

	детей и общения с ними			Варги, В.В. Столина. М.: МГУ, 1988. 128 с.			
--	------------------------------	--	--	---	--	--	--

Приложение 5

Полезные ресурсы

- 1) Телефон доверия для детей, подростков и родителей
<http://telefon-doveria.ru/>
- 2) Дети России ОНЛАЙН <http://detionline.com>
- 3) Я — родитель <http://www.ya-roditel.ru/>
- 4) Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации
- 5) <http://fond-detyam.ru/>
- 6) Информационный портал о всех видах зависимостей, связанных с компьютерными и мобильными устройствами. URL: <http://netaddiction.ru>
- 7) Всероссийский семинар «Профилактика суицидального поведения детей и подростков, связанного с влиянием сети Интернет». URL: <http://www.fcprc.ru/training/webinars/12-17/program>
- 8) Типовые сценарии педагогического совета и родительского собрания:
- 9) «Профилактика интернет-рисков и угроз жизни детей и подростков», Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Центр защиты прав и интересов детей»

URL: <http://fcprc.ru/news/profilaktika-internetriskov-i-ugroz-zhizni-detej-i-podrostkov>

- 10) Информационно-аналитический журнал «Дети в информационном обществе» (в рамках Года безопасного Интернета в России) <http://www.fid.su/>
- 11) [projects/journal](http://www.fid.su/projects/journal)
- 12) Специализированные страницы сайта ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей»: «ПОДДЕРЖКА ДЕТСТВА», «ТВОЕ ПРАВО», «ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ», «ЦЕННОСТЬ ЖИЗНИ»: [http://](http://www.fid.su/)
- 13) [fcprc.ru](http://www.fcprc.ru)
- 14) Научно-методический журнал «Образование личности»: <http://www.oljournal.ru>
- 15) Учебно-методический журнал «Профилактика зависимостей»: <http://профилактика-зависимостей.рф>

Ю.А. Рокицкая

Психологическое экспертиза в образовании

Учебное пособие

ISBN 978-5-93162-270-5

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»

454091, Челябинск, ул. Свободы, 159

Подписано в печать 22.12.2024. Формат 60×84/16.

Бумага офсетная. Объем 20 уч.-изд. л. Тираж 50 экз.

Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ФГБОУ

ВО «ЮУрГГПУ»

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д.69