

Е.В. Мельник

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА
(УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ)**

УДК 371.015 (021)

ББК 88.840я73

М 48

Рецензент: кандидат психологических наук, доцент В.К. Шаяхметова,
г.Челябинск

Мельник Е.В. Психолого-педагогическая диагностика : учебно-методическое пособие. – Челябинск : Издательство «Активист», 2021. – 220 с.

В учебно-методическом пособии показана роль изучения дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика» в подготовке бакалавров по направлению «Психолого-педагогическое образование». Представлена рабочая программа дисциплины, включающая тематику и план лекционных и практических занятий, список основной и дополнительной литературы, терминологический минимум, тематику контрольных работ, вопросы к экзамену, тестовые задания, ситуационные задачи и другие учебно-методические материалы. Далее представлен краткий курс лекций.

Адресуется всем субъектам психолого-педагогического образования, а также специалистам, занимающимся практической психологией.

© Мельник Е.В., 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА».....	4
ГЛАВА 2. ИЗБРАННЫЕ ЛЕКЦИИ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ.....	47
Психолого-педагогическая диагностика как наука и как область практики.....	47
Классификация и характеристика основных психодиагностических методов.....	50
Профессионально-этические стандарты в работе психолога-диагноста.....	93
Особенности психолого-педагогического изучения детей на разных возрастных этапах.....	103
Психолого-педагогическое изучение детей и подростков с нарушениями развития.....	119
Диагностика интеллекта и умственного развития.....	143
Диагностика специальных и творческих способностей.....	153
Диагностика личности: опросники, проективные техники.....	174
Диагностика эмоциональной сферы и психических состояний личности.....	203

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА»

1. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

1. Указание места дисциплины в структуре образовательной программы (базовая, вариативная часть), трудоемкость дисциплины в зачетных единицах.

Дисциплина «Психолого-педагогическая диагностика» представлена в содержании вариативной части образовательной программы по направлению: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль Психология образования.

Трудоемкость дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика» составляет 4 зачетные единицы - 144 часа, в том числе:

для очной формы обучения - лекций 18 ч., практических занятий – 16 ч., лабораторных занятий – 6 ч., самостоятельная работа студентов – 68 ч., подготовка к экзамену - 36 ч.;

для заочной формы обучения - лекций 6 ч., практических занятий – 6 ч., лабораторных занятий – 2 ч., самостоятельная работа студентов – 121 ч., подготовка к экзамену - 9 ч. .

Дисциплина изучается студентами очной формы обучения на 3-ем курсе в 5-ом семестре, заочной формы обучения на 2-ом курсе в 3-ем учебном семестре.

Форма отчетности – экзамен.

2. Необходимые для дисциплин знания, умения и навыки, сформированные в общеобразовательной школе либо в других дисциплинах образовательной программы.

Для изучения дисциплины необходимы умения и навыки работы с научной литературой, Интернет-источниками, а также знания дисциплин:

«Психодиагностика», «Общая и экспериментальная психология», «Психология развития», «Психология личности», «Психология дошкольного возраста», «Психология детей младшего школьного возраста», «Психология подросткового возраста».

3. Необходимость изучения дисциплины как основы для последующего изучения другой дисциплины (перечислить дисциплины из ОПОП).

Дисциплина «Психолого-педагогическая диагностика» является основой для последующего изучения таких дисциплин, как «Психолого-педагогическая коррекция», «Психология семьи и семейного консультирования», «Психологическая служба в образовании», «Психологическое консультирование», «Основы психотерапии».

- **Цель изучаемой дисциплины** – формирование знаний, умений и владений будущего психолога, позволяющих ему использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов.

Задачи изучаемой дисциплины:

- 1) сформировать знание методов и технологий, позволяющих решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи;
- 2) сформировать умение применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи;
- 3) сформировать способность осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики.

1.5. Перечень планируемых результатов обучения по дисциплине в форме требований к знаниям, умениям, владениям способами деятельности и навыками их применения в практической деятельности (компетенциям).

Таблица 1 – Планируемые результаты обучения

№ п/п	Компетенция (содержание и обозначение в соответствии с ФГОС ВО и ОПОП)	Конкретизированные цели освоения дисциплины		
		знать	уметь	владеть
1	Готовность использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3)	З.1: методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов;	У.1: применять методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов;	В.1: навыками анализа результатов диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов;
2	Готовность применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПК-23)	З.2: утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические задачи;	У.2: применять утвержденные стандартные методы и технологии в области психолого-педагогической	В.2: методами и технологиями, позволяющими решать диагностические задачи;

			диагностики;	
3	Способность осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики (ПК-24)	З.3: теоретические основы психологического наблюдения и диагностики.	У.3: осуществлять сбор и первичную обработку информации.	В.3: методами обработки информации, результатов психологических наблюдений и диагностики.

2. СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

**Таблица 2 – Разделы дисциплины, виды учебной деятельности
(для очной формы обучения)**

№ п/п	Наименование раздела (формулировки изучаемых вопросов)	Виды учебной деятельности, включая самостоятельную работу студентов (в часах)				
		Л	ЛР	ПЗ	СРС	Всего
1	Раздел 1. Психолого-педагогическая диагностика как наука	18	-	2	32	52
1	Психолого-педагогическая диагностика как наука и как область практики. Средства психолого-педагогической диагностики	4	-	-	4	8
2	Современные представления о нарушениях развития у детей	2	-	-	4	6
3	Задачи психолого-педагогической диагностики нарушения развития у детей	2	-	-	4	6
4	Методологические принципы психолого-педагогической диагностики нарушения развития у детей	2	-	-	4	6
5	Особенности психолого-педагогического изучения детей с отклонениями в развитии на разных возрастных этапах	-	-	2	4	6
6	Комплексный подход к изучению детей с нарушениями развития	2	-	-	4	6
7	Логопедическое обследование в системе комплексного изучения детей с нарушениями развития	2	-	-	4	6
8	Психологическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития	4	-	-	4	8

2	Раздел 2. Направления психолого-педагогической диагностики	-	6	14	36	56
1	Психолого-педагогическое изучение детей и подростков с нарушениями развития	-	-	4	5	9
2	Психолого-медико-педагогические консилиумы в образовательных учреждениях: состав, направления работы и методы обследования детей	-	-	2	5	7
3	Психопрофилактика в психолого-педагогической диагностике	-	-	2	5	7
4	Психокоррекция в психолого-педагогической диагностике	-	-	2	5	7
5	Психологическое консультирование в психолого-педагогической диагностике	-	-	2	4	6
6	Психологическая диагностика детей с нарушением развития	-	2	2	4	8
7	Методики изучения отношений ребенка к родителям и к социуму	-	2		4	6
8	Методики изучения родительско-детских отношений	-	2	-	4	6
	Подготовка к экзамену	-	-	-	36	36
ИТОГО:		18	6	16	68	144

**Таблица 3 – Разделы дисциплины, виды учебной деятельности
(для заочной формы обучения)**

№ п/п	Наименование раздела (формулировки изучаемых вопросов)	Виды учебной деятельности, включая самостоятельную работу студентов (в часах)				
		Л	ЛР	ПЗ	СРС	Всего
1	Раздел 1. Психолого-педагогическая диагностика как наука	6	-	2	57	65
1	Психолого-педагогическая диагностика как наука и как область практики. Средства психолого-педагогической диагностики	2	-	-	7	9
2	Современные представления о нарушениях развития у детей	2	-	-	7	9
3	Задачи психолого-педагогической диагностики нарушения развития у детей	-	-	-	7	7
4	Методологические принципы психолого-педагогической диагностики нарушения развития у детей	-	-	-	7	7
5	Особенности психолого-педагогического изучения детей с отклонениями в развитии на разных возрастных этапах	-	-	2	7	9
6	Комплексный подход к изучению детей с нарушениями развития	-	-	-	7	7
7	Логопедическое обследование в системе комплексного изучения детей с нарушениями развития	-	-	-	7	7
8	Психологическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития	2	-	-	8	10
2	Раздел 2. Направления психолого-педагогической диагностики	-	2	4	64	70

1	Психолого-педагогическое изучение детей и подростков с нарушениями развития	-	-	2	8	10
2	Психолого-медико-педагогические консилиумы в образовательных учреждениях: состав, направления работы и методы обследования детей	-	-	2	8	10
3	Психопрофилактика в психолого-педагогической диагностике	-	-	-	8	8
4	Психокоррекция в психолого-педагогической диагностике	-	-	-	8	8
5	Психологическое консультирование в психолого-педагогической диагностике	-	-	-	8	8
6	Психологическая диагностика детей с нарушением развития	-	-	-	8	8
7	Методики изучения отношений ребенка к родителям и к социуму	-	2		8	10
8	Методики изучения родительско-детских отношений	-	-	-	8	8
	Подготовка к экзамену	-	-	-	9	9
ИТОГО:		6	2	6	121	144

Таблица 4 – Содержание дисциплины, структурированное по разделам (темам)

Раздел 1. Психолого-педагогическая диагностика как наука		
Требования к результатам освоения раздела: знать, уметь, владеть (код контролируемой компетенции) Готов использовать методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов (ОПК-3) (З.1, У.1, В.1).		
Содержание раздела		
<i>План лекций</i>	<i>План лабораторных работ</i>	<i>План семинарских занятий</i>
<p>Тема 1. Психолого-педагогическая диагностика как наука и как область практики. Средства психолого-педагогической диагностики.</p> <p>1. Предмет, объект, задачи психолого-педагогической диагностики.</p> <p>2. Структура, сферы применения психолого-педагогической диагностики.</p> <p>3. Связь психолого-педагогической диагностики с другими науками.</p> <p>4. Средства психолого-педагогической диагностики</p> <p><u>Методическое обеспечение:</u> <u>1, 2,3,4,5,6,7,8,9,10,11</u></p> <p>Тема 2. Современные представления о нарушениях развития у детей</p>	<p>Не предусмотрены</p>	<p>Тема 1. Особенности психолого-педагогического изучения детей с отклонениями в развитии на разных возрастных этапах</p> <p>1. Психолого-педагогическое изучение детей первого года жизни</p> <p>2. Психолого-педагогическое изучение детей раннего возраста (1-3 года)</p> <p>3. Психолого-педагогическое изучение детей дошкольного возраста (от 3 до 7 лет)</p> <p>4. Психолого-педагогическое изучение детей младшего школьного возраста (от 7 до 11 лет)</p> <p>5. Психолого-педагогическое изучение подростков с нарушениями развития (от 11 до 16 лет)</p> <p><u>Методическое обеспечение:</u> <u>6,8,9,10,11</u></p>

1. Представление о высших психических функциях (Л.С. Выготский)
2. Понятие о функциональной системе (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия)
3. Первичные и вторичные нарушения – две группы явлений в аномальном развитии детей
4. Понятие о зоне ближайшего развития
5. Категории нарушенного развития детей

Методическое обеспечение:
1, 2,3,4,5,6,7,8,9,10,11

Тема 3. Задачи психолого-педагогической диагностики нарушения развития у детей

1. Скрининг-диагностика – этап психолого-педагогической диагностики нарушенного развития
2. Дифференциальная диагностика нарушенного развития
3. Углубленное психолого-педагогическое изучение детей с нарушенным развитием

Методическое обеспечение:

1, 2,3,4,5,6,7,8,9,10,11

Тема 4. Методологические принципы психолого-педагогической диагностики нарушения развития у детей

1. Принципы психолого-педагогической диагностики нарушенного развития детей
Комплексное изучение развития психики ребенка

2. Системный и динамический подходы к диагностике психического развития

3. Выявление и учет потенциальных возможностей ребенка

4. Качественный анализ результатов психодиагностического исследования

5. Необходимость раннего диагностического изучения ребенка

6. Единство диагностической и коррекционной помощи детям с нарушениями развития

Методическое обеспечение:

1, 2,3,4,5,6,7,8,9,10,11

Тема 5. Комплексный подход к изучению детей с нарушениями развития

1. Сбор анамнестических данных о ребенке

2. Изучение ребенка с

<p>проблемами в развитии в условиях образовательного учреждения</p> <p>3. Программа педагогического изучения детей с нарушениями развития в условиях образовательного учреждения</p> <p>4. Социально-педагогическое изучение микросоциальных условий и их влияния на развитие ребенка</p> <p>5. Социальная характеристика семьи</p> <p>6. Психологическое обследование: условия проведения</p> <p>7. Оформление психологического заключения</p>		
<p><u>Методическое обеспечение:</u> 1, 2,3,4,5,6,7,8,12,15,21</p>		
<p>Тема 6. Логопедическое обследование в системе комплексного изучения детей с нарушениями развития</p>		
<p>1. Задачи, принципы, методы и приемы психолого-педагогического обследования детей с нарушениями речи.</p> <p>2. Индивидуальные и групповые психолого-педагогические</p>		

<p>характеристики.</p> <p>3. Подбор методического материала, последовательность и особенности проведения психолого-педагогического обследования детей.</p> <p>4. Анализ результатов обследования.</p> <p><u>Методическое обеспечение:</u> 1, 2,3,4,5,6,7,8,12,15,21</p> <p>Тема 7. Психологическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития</p> <p>1. Методы изучения семьи</p> <p>2. Малоформализованные методики</p> <p>3. Строгоформализованные методики</p> <p>4. Методики изучения отношений ребенка к родителям и социуму</p> <p>5. Методики изучения особенностей личности родителей</p> <p>6. Методики изучения родительско-детских отношений</p> <p>7. Процедура психологического исследования семьи</p> <p><u>Методическое обеспечение:</u> 1, 2,3,4,5,6,7,8,12,15,21</p>		
Самостоятельная работа		
Инвариантная часть	Вариативная часть	
- Конспект вопроса практического занятия	1. Подготовить презентацию	

<ul style="list-style-type: none"> - Ведение словаря основных понятий - Подготовка к тестированию по разделу - Подготовка к терминологическому диктанту <p>Методическое обеспечение: 1,2,3,4,5,8,9,10,11,12,13,14,15,21</p>	<p>по содержанию модуля.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Защита презентации. 3. Выступление на практическом занятии. 4. Составление копилки методик для изучения психического развития младшего школьника с нарушением развития
--	--

Паспорт оценочных средств по разделу

<i>Код контролируемой компетенции (или её части)</i>	<i>Наименование оценочного средства</i>
ОПК-3: 3.1, У.1, В.1.	<p>Тест по разделу</p> <p>Составление и защита презентации</p> <p>Словарь основных понятий</p> <p>Терминологический диктант</p> <p>Выступление на практическом занятии.</p> <p>Конспект вопроса практического занятия</p> <p>Копилка психодиагностических методик</p>

Раздел 2. Направления психолого-педагогической диагностики

Требования к результатам освоения раздела: знать, уметь, владеть (код контролируемой компетенции)

Готовность применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПК-23) (3.2, У.2, В.2).

Способность осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики (ПК-24) (3.3, У.3, В.3).

Содержание раздела

<i>План лекций</i>	<i>План лабораторных работ</i>	<i>План семинарских занятий</i>
--------------------	--------------------------------	---------------------------------

<p>Не предусмотрены</p>	<p>Тема 1. Психологическая диагностика детей с нарушением развития</p> <p>1. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями слуха</p> <p>2. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями зрения</p> <p>3. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата</p> <p>4. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы (с ранним детским аутизмом)</p> <p>5. Клинико-психолого-педагогическое изучение детей со сложными нарушениями развития</p> <p><u>Методическое обеспечение:</u> 1, 2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17</p> <p>Тема 2. Методики изучения отношений ребенка к родителям и к социуму</p> <p>1. Характеристика основных типов отношения ребенка к родителям и социуму</p> <p>2. Использование</p>	<p>Тема 1. Психолого-педагогическое изучение детей и подростков с нарушениями развития</p> <p>1. Особенности психологической диагностики детей с нарушениями слуха</p> <p>2. Особенности психологической диагностики детей с нарушениями зрения</p> <p>3. Особенности психологической диагностики детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата</p> <p>4. Особенности психологической диагностики детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы (с ранним детским аутизмом)</p> <p>5. Особенности психологической диагностики детей со сложными нарушениями развития</p> <p><u>Методическое обеспечение:</u> 1, 2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17</p> <p>Тема 2. Психолого-медико-педагогические консилиумы в образовательных учреждениях: состав, направления работы и методы обследования детей</p>
--------------------------------	---	--

	<p>личностных опросников в изучении отношений ребенка к родителям и к социуму</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. методика Р. Жилия; 2. методика "Чернильные пятна" Г. Роршаха; 3. методика "Детский апперцептивный тест"; 4. рисуночные методики: "Рисунок семьи", "Нарисуй себя", "Дом - дерево - человек", "Несуществующее животное" и др.; 5. методика изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга; 6. методика "Два дома", 7. методики самооценки "Лесенка" и "Оцени себя", адаптированные к детскому возрасту Т.Д. Марцинковской. <p><u>Методическое обеспечение:</u> 1, 2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17</p> <p>Тема 3. Методики изучения родительско-детских отношений</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Характеристика психологических возможностей родителей, особенностей внутрисемейных отношений, характера 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понятие о ПМПК, задачи ПМПК. 2. Специалисты, входящие в состав ПМПК. 3. Направления работы ПМПК. 4. Методы обследования детей в ПМПК. <p><u>Методическое обеспечение:</u> 1, 2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17</p> <p>Тема 3. Психопрофилактика в психолого-педагогической диагностике</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Понятие профилактики в психолого-педагогической диагностике 2. Формирование общей психологической культуры 3. Методы психопрофилактики (лекции, беседы, тренинги, индивидуальная и групповая работа) 4. Психологическая диспансеризация и выделение детей группы риска как метод психопрофилактики <p><u>Методическое обеспечение:</u> 1, 2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17</p>
--	---	---

	<p>реакций родителей на сложившуюся психогенную ситуацию в семье</p> <p>2. Использование психологической диагностики, позволяющей выявить характерологические особенности, преобладающие в структуре личности родителей больных детей:</p> <p>1. MMPI и его модифицированные варианты СМЛ, СМОЛ, Mini-Mult;</p> <p>2. - методики многофакторного исследования личности Р. Кеттелла (формы А и С).</p> <p>3. Определение характера внутрисемейных отношений, выявление семейного источника психологической травматизации при помощи методик:</p> <p>1. методика "Семейно-обусловленное состояние";</p> <p>2. опросник "Анализ семейной тревоги" (АСТ);</p> <p>3. опросник "Конструктивно-деструктивная семья (КДС)";</p> <p>- методика "Наивная семейная психология</p>	<p>Тема 4. Психокоррекционная работа в психолого-педагогической диагностике</p> <p>1. Понятие психокоррекции в психолого-педагогической диагностики</p> <p>2. Методы коррекции</p> <p>3. Коррекция отклонений в психическом развитии</p> <p>4. Типичные трудности в коррекционной работе</p> <p><u>Методическое обеспечение:</u> 1, 2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17</p> <p>Тема 5. Психологическое консультирование в психолого-педагогической диагностике</p> <p>1. Понятие психологического консультирования в психолого-педагогической диагностике</p> <p>2. Методы психологического консультирования</p> <p>3. Процедура психологического консультирования</p> <p>4. Типичные трудности в процессе консультирования</p> <p><u>Методическое</u></p>
--	--	--

	(НСП)"; <u>Методическое обеспечение:</u> 1, 2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17	<u>обеспечение:</u> 1, 2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17 Тема 6. Психологическая диагностика детей с нарушением развития 1. Понятие психологической диагностики нарушенного развития 2. Методы психологической диагностики 3. Этапы психологической диагностики 4. Этические принципы психологической диагностики В <u>Методическое обеспечение:</u> 1, 2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17
Самостоятельная работа		
Инвариантная часть		Вариативная часть
1. Конспект вопроса практического занятия 2. Ведение словаря основных понятий 3. Тестирование по разделу 1. Подготовка к терминологическому диктанту 2. Выполнение контрольной работы по оценке сформированности компетенции (ПК-23)		1. Подготовить презентацию по содержанию модуля. 2. Защита презентации. 3. Выступление на практическом занятии. 4. Составление копилки методик для изучения детско-родительских отношений.
Паспорт оценочных средств по разделу		
Код контролируемой компетенции (или её части)	Наименование	оценочного средства

ПК-23: 3.2, У.2, В.2. ПК-24: 3.3, У.3, В.3.	Конспект вопроса практического занятия Тест по разделу Составление и защита презентации Словарь основных понятий Терминологический диктант Выступление на практическом занятии Копилка психодиагностических методик Контрольная работа по оценке сформированности компетенции (ПК-23)
--	--

Таблица 5 – СОДЕРЖАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Раздел	Тема для самостоятельного изучения	Задание для самостоятельного выполнения студентом	Кол-во часов ДО/ЗО	Методическое обеспечение	Форма отчетности
1. Психолого-педагогическая диагностика как наука	Психолого-педагогическая диагностика как наука и как область практики. Средства психолого-педагогической диагностики	Подготовка к семинарскому занятию; Ведение словаря основных понятий курса; Составление презентации (по выбору студента).	4/7	1,2,3,4,5,6,7,8 9,10,11	Конспект Словарь Терминологический диктант Презентация

	Современные представления о нарушениях развития у детей	Доклад к семинарскому занятию; Ведение словаря основных понятий курса; Составление презентации (по выбору студента).	4/7	1,2,3,4,5,6,7,8 9,10,11	Конспект Словарь Терминологический диктант Презентация
	Задачи психолого-педагогической диагностики нарушения развития у детей	Доклад к семинарскому занятию; Ведение словаря основных понятий курса; Составление презентации (по выбору студента)	4/7	1,2,3,4,5,6,7,8 9,10,11	Конспект Словарь Терминологический диктант Презентация
	Методологические принципы психолого-педагогической диагностики нарушения развития у детей	Подготовка к семинарскому занятию; Ведение словаря основных понятий курса; Составление презентации (по выбору студента).	4/7	1,2,3,4,5,6,7,8 9,10,11	Конспект Словарь Терминологический диктант Презентация
	Особенности психолого-педагогического изучения детей с отклонениями в развитии на разных возрастных этапах	Подготовка к семинарскому занятию; Ведение словаря основных понятий курса; Составление презентации (по выбору студента)	4/7	1,2,3,4,5,6,7,8 12,15,21	Конспект Словарь Терминологический диктант Презентация

		студента). Составление копилки психодиагностических методик			Копилка методик
	Комплексный подход к изучению детей с нарушениями развития	Подготовка к семинарскому занятию; Ведение словаря основных понятий курса; Составление презентации (по выбору студента).	4/7	1,2,3,4,5,6,7,8 , 12,15,21	Конспект Словарь Терминологический диктант Презентация
	Логопедическое обследование в системе комплексного изучения детей с нарушениями развития	Подготовка к семинарскому занятию; Ведение словаря основных понятий курса; Составление презентации (по выбору студента).	4/7	1,2,3,4,5,6,7,8 , 12,15,21	Конспект Словарь Терминологический диктант Презентация
	Психологическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития	Подготовка к семинарскому занятию; Ведение словаря основных понятий курса; Составление презентации (по выбору студента). Составление копилки психодиагностических методик	4/8	1,2,3,4,5,6,7,8 , 12,15,21	Конспект Словарь Терминологический диктант Презентация Копилка методик

2. Направления психолого-педагогической диагностики	Психолого-педагогическое изучение детей и подростков с нарушениями развития	Подготовка к семинарскому занятию; Ведение словаря основных понятий курса; Составление презентации (по выбору студента). Составление копилки психодиагностических методик Выполнение контрольной работы по оценке сформированности компетенции (ПК-23)	5/8	1,2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17	Конспект Словарь Терминологический диктант Презентация Копилка методик Контрольная работа
	Психолого-медико-педагогические консилиумы в образовательных учреждениях: состав, направления работы и методы обследования детей	Подготовка к семинарскому занятию; Ведение словаря основных понятий курса; Составление презентации (по выбору студента). Составление копилки психодиагностических методик	5/8	1,2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17	Конспект Словарь Терминологический диктант Презентация
	Психопрофилактика в психолого-педагогической диагностике	Подготовка к семинарскому занятию; Ведение словаря основных понятий курса; Составление презентации (по	5/8	1,2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17	Конспект Словарь Терминологический диктант Презентация

	выбору студента).			ия
Психокоррекция в психолого-педагогической диагностике	Подготовка к семинарскому занятию; Ведение словаря основных понятий курса; Составление презентации (по выбору студента). Выполнение контрольной работы по оценке сформированности компетенции (ПК-23)	5/8	1,2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17	Конспект Словарь Терминологический диктант Презентация Контрольная работа
Психологическое консультирование в психолого-педагогической диагностике	Подготовка к семинарскому занятию; Ведение словаря основных понятий курса; Составление презентации (по выбору студента).	4/8	1,2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17	Конспект Словарь Терминологический диктант Презентация
Психологическая диагностика детей с нарушением развития	Подготовка к семинарскому занятию; Ведение словаря основных понятий курса; Составление презентации (по выбору студента). Составление копилки	4/8	1,2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17	Конспект Словарь Терминологический диктант Презентация Копилка методик

	психодиагностических методик			
Методики изучения отношений ребенка к родителям и к социуму	Подготовка к семинарскому занятию; Ведение словаря основных понятий курса; Составление презентации (по выбору студента). Составление копилки психодиагностических методик	4/8	1,2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17	Конспект Словарь Терминологический диктант Презентация Копилка методик
Методики изучения родительско-детских отношений	Подготовка к семинарскому занятию; Ведение словаря основных понятий курса; Составление презентации (по выбору студента). Составление копилки психодиагностических методик	4/8	1,2,3,4,5,6,7,8,12,13,14,17	Конспект Словарь Терминологический диктант Презентация Копилка методик

4. УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Основная литература

1. Бакунова И.В. Психолого-педагогическая диагностика и коррекция лиц с ограниченными возможностями здоровья [Электронный

ресурс] : учебное пособие / И.В. Бакунова, Л.И. Макадей. — Электрон. текстовые данные. — Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2016. — 122 с. — 2227-8397. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/66100.html>

2. Корецкая И.А. Психодиагностика [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Корецкая И.А.— Электрон. текстовые данные. — М.: Евразийский открытый институт, 2011.— 72 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/11092>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю

3. Лучинин А.С. Учебное пособие по психодиагностике [Электронный ресурс] / А.С. Лучинин. — Электрон. текстовые данные. — Саратов: Научная книга, 2012. — 159 с. — 2227-8397. — Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/6327.html>

4. Немов Р.С. Психология. Книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики [Электронный ресурс]: учебник/ Немов Р.С.— Электрон. текстовые данные. — М.: Владос, 2008.— 631 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/14189>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю

5. Опевалова Е.В. Психодиагностика. Теоретические основы [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Опевалова Е.В.— Электрон. текстовые данные. — Комсомольск-на-Амуре: Амурский гуманитарно-педагогический государственный университет, 2009.— 162 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/22268>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю

Дополнительная литература

6. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. - СПб.: Питер, 2001.

7. Асмолов А.Г. Психология личности: Практикум общепсихологического анализа. – М.: Академия, 2002.

8. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. – Ростов н/д.: Феникс, 2000.
9. Бодалев А.А., Деркач А.А., Рабочая книга практического психолога: Пос. для спец., раб. с пер-м. – М.: Инст. Психотер., 2003.
10. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. - СПб.: Речь, 2000.
11. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003.
12. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учеб. для вузов. - СПб.: Питер, 2003.
13. Волков Б.С., Волкова Н.В. Методы исследования в психологии: учеб. пос. - Педаг. общ. России: М., 2012.
14. Горбатов Д.С. Практикум по психологическому исследованию. - Бахрах- М., 2003 .
15. Гуревич К.М., Борисова Е.М. Психологическая диагностика: учеб. пос. – М.-В., 2001.
16. Носс И.Н. Введение в технологию психодиагностики М.: Изд-во Института психотерапии, 2003. - 251 с.
17. Рогов Е.И. Настольная книга школьного психолога. В 2 кн. - М.: Владос, 2000.
18. Спатаева М.Х. Специальная психология. Часть 1. Психология познавательных процессов в условиях психического дизонтогенеза [Электронный ресурс]: учебное пособие/ Спатаева М.Х.— Электрон. текстовые данные. — Омск: Омский государственный университет, 2013.— 188 с.— Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/24941>.— ЭБС «IPRbooks», по паролю

Учебно-методическое обеспечение для самостоятельной работы

19. Акимова М.К., Гуревич К.М. Психологическая диагностика: учеб. пос. – СПб.: Питер, 2005.
20. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. - СПб.: Питер, 2008.
21. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. - СПб.: Речь, 2008.
22. Семаго М.М. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования: Методическое пособие.-М.: Айрис-пресс, 2004.-288с.
23. Смирнов А.П. Практикум по общей психологии: учеб. пос. – М.: Ин-т психотерапии, 2002.
24. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: учеб. для вузов. – М.: Владос, 2007.
25. Шмелев А. Г. и коллектив. Основы психодиагностики- Учебное пособие для студентов педвузов. — Москва, Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. — 544 с.
26. Якиманская И.С. Методология и диагностика в психологическом исследовании. - Оренбург: ОГПУ. 2001. 43 с.

Ресурсы информационно-телекоммуникационной сети Интернет

27. <http://elibrary.ru/defaultx.asp>
28. <http://elib.cspu.ru/xmlui/>

**5. ФОНД ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ
ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ И ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ**

**Таблица 6 — Оценочные средства контроля формируемых
компетенций**

Шифр и формулировка компетенции		
Конкретизированные цели освоения дисциплины (знать: З.1, З.2 ..., уметь У.1, У.2 ..., владеть В.1, В.2 ...), обеспечивающие формирование компетенции	Баллы	Оценочные средства контроля формирования компетенций
ОПК-3: З.1 методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов;	3 5 3	Конспект вопроса практического занятия раздела 1 Тест по разделу 1 Словарь основных понятий раздела 1
ПК-23: З.2 утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические задачи;	5 3 3 5	Тест по разделу 2 Словарь основных понятий раздела 2 Конспект вопроса практического занятия раздела 2 Контрольная работа
ПК-24: З.3 теоретические основы психологического наблюдения и диагностики.	5 3 3	Тест по разделу 2 Словарь основных понятий раздела 2 Конспект вопроса практического занятия раздела 2
ОПК-3: У.1 применять методы диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов;	5	Тест по разделу 1

ПК-23: У.2 применять утвержденные стандартные методы и технологии в области психолого-педагогической диагностики;	5 5	Тест по разделу 2 Контрольная работа
ПК-24: У.3 осуществлять сбор и первичную обработку информации.	5	Тест по разделу 2
ОПК-3: В.1 навыками анализа результатов диагностики развития, общения, деятельности детей разных возрастов;	3 5	Терминологический диктант по разделу 1 Контрольная работа (для студентов ЗФ)
ПК-23: В.2 методами и технологиями, позволяющими решать диагностические задачи;	3 5	Терминологический диктант по разделу 1 Контрольная работа
ПК-24: В.3 методами обработки информации, результатов психологических наблюдений и диагностики.	3	Терминологический диктант по разделу 1
Итого максимальное количество баллов по курсу - 67		

5.2 Типовые контрольные задания или иные материалы для текущего контроля

Тест

Знать

- Верно ли следующие определение психологического исследования:
«Психологическое исследование — это способ научного познания сущности психических явлений и их закономерностей»?

- 1)Да.
- 2)Нет

2. Чем обусловлена артикуляторно-акустическая дисграфия?

- 1)недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений
- 2) отражением неправильного произношения на письме
- 3)недоразвитием грамматического строя речи
- 4)нарушением различных форм языкового анализа и синтеза

3. Методы психологического исследования – это:

- 1)основные приемы и средства организованного и неорганизованного изучения психики.
- 2)основные приемы и средства познания психических феноменов и их закономерностей.
- 3)правильный ответ не указан.

4. Какие из нижеперечисленных суждений относятся к методам психологии (по классификации Б. Г. Ананьева)?

- 1)Интерпретационные.
- 2)Эмпирические
- 3)Организационные.
- 4)Экспериментальные.
- 5)Методы обработки данных.

5. Сравнительный метод относится к:

- 1) организационным методам.
- 2) методам обработки данных.
- 3) правильный ответ не указан.

6. Психодиагностические методы относятся к:

- 1) основным эмпирическим методам психологии.
- 2) вспомогательным эмпирическим методам психологии.

Уметь

7. Соотнесите понятия с определениями.

- 1) Беседа
- 2) Анкетирование
- 3) Тестирование
- 4) Анализ процесса и продуктов деятельности
- 5) Метод экспертных оценок
- 6) Биографический метод

а) способ исследования и проектирования жизненного пути личности, основанный на изучении документов ее биографии (личные дневники, переписка и т.д.).

б) сбор фактов на основе письменного самоотчета испытуемого по специально составленной программе.

в) метод получения информации на основе вербальной (словесной) коммуникации.

г) сбор фактов о психической реальности с использованием стандартизированных инструментов.

д) изучение материализованных результатов психической деятельности человека, материальных продуктов его предшествующей деятельности (например, различные поделки, технические устройства, ведение тетради, оформление реферата и т. п.).

е) проведение экспертами интуитивно-логического анализа проблемы с количественно обоснованным суждением и формальной обработкой результатов.

Владеть

8. Соотнесите название психодиагностической методики и то психическое явление, которое она изучает:

- 1) Методика 10 слов А.Р. Лурии
- 2) Корректирующая проба
- 3) 16-факторный опросник Р. Кеттелла
- 4) Методика «Рисунок семьи»
- 5) Методика Ч. Спилбергера-Ю.Ханина

- а) ситуативная и личностная тревожность
- б) внимание
- в) детско-родительские отношения
- г) память
- д) особенности характера

Темы контрольных работ (для ЗФ)

1. История развития психолого-педагогических методов исследования в России
2. История развития психолого-педагогических методов исследования за рубежом
3. Современные представления о нарушениях развития у детей, их классификации

4. Методы психологического изучения детей с нарушениями развития
5. Подходы к изучению личности детей и подростков с нарушениями развития
6. Понятие «зона ближайшего развития» и «зона актуального развития» в трудах отечественных ученых
7. Роль психопрофилактики в обучении детей с нарушениями развития
8. Психокоррекционная работа и ее методы
9. Методы психологического консультирования
10. Методы работы с семьей, воспитывающей ребенка с нарушениями развития
11. Первичные и вторичные нарушения – две группы явлений в аномальном развитии детей
12. Изучение ребенка с проблемами в развитии в условиях образовательного учреждения
13. Системный и динамические подходы к диагностике психического развития
14. Психологическая диспансеризация и выделение детей группы риска как метод психопрофилактики
15. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата
16. Клинико-психолого-педагогическое изучение детей со сложными нарушениями развития

Терминологический минимум

Алалия

Алексия

Агнозия

Амнезия

Апраксия	Психолого-педагогическая	
Аутизм	характеристика	
Афазия	Психопрофилактика	
Афония	Репрезентативность	
Брадилалия	Слабовидение	
Валидность	Слабослышание	
Высшие психические функции	Скрининг-диагностика	
Деменция	Сложные недостатки развития	
Детский церебральный паралич	Тахилалия	
Дизартрия	Умственный возраст	
Дислексия	Этические	нормы
Дифференциальная диагностика	психодиагностики	
Задержка психического развития		
Логопедия		
Надежность		
Невропатолог		
Олигофрения		
ПМПК		
Педиатр		
Психиатр		
Психодиагностическая процедура		
Психодиагностический прогноз		
Психокоррекция		
Психологическое заключение		
Психологическое		
консультирование		
Психолого-педагогическая		
диагностика		

5.3 Требования к отбору заданий для оценки сформированности компетенции

1. Первая группа заданий (теоретического содержания) на проверку усвоения знаний на уровнях распознавания, запоминания, понимания.
2. Вторая группа заданий на проверку умения применять знания на основе алгоритмических предписаний.
3. Третья группа заданий на умение применять знания в нестандартной ситуации.

Контрольная работа по оценке сформированности компетенции (ОПК-3)

Знать

1. Какие особенности применения имеет лабораторный эксперимент?
 - 1) Обеспечивается высокая точность результатов.
 - 2) Исключается повторное проведение исследований в аналогичных условиях.
 - 3) Осуществляется почти полный контроль за всеми переменными.
 - 4) Условия деятельности испытуемых не соответствуют реальности.
 - 5) Испытуемые знают о том, что они являются объектами исследования.
2. Какие особенности применения имеет естественный эксперимент?
 - 1) Относительная точность результатов.
 - 2) Отсутствие полного контроля за всеми переменными.
 - 3) Условия деятельности испытуемых соответствуют реальности.
 - 4) Испытуемые не знают о том, что они являются объектами исследования.

3. Для дизонтогенеза по типу общего стойкого недоразвития наиболее характерно следующее:

- 1) более позднее (после 2-3 лет) патологическое воздействие на мозг
- 2) наличие тяжёлых нарушений отдельных анализаторных систем
- 3) замедленный темп формирования познавательной и эмоциональной сфер с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах
- 4) раннее время поражения, когда имеет место выраженная незрелость мозговых систем

4. Какой из нижеперечисленных этапов исследования не относится к практическому исследованию?

- 1) Изучение состояния проблемы.
- 2) Планирование исследования.
- 3) Поиск и отбор фактов, их систематизация.
- 4) Формулирование общих выводов.

5. Какое из нижеперечисленных нарушений речи относится к расстройствам внутреннего оформления высказывания:

- 1) брадилалия
- 2) афазия
- 3) дислалия
- 4) дисфония

6. Метод наблюдения – это:

- 1) преднамеренное, систематическое и целенаправленное восприятие психических явлений с целью изучения их специфических изменений в определенных условиях и поиска смысла этих явлений, который непосредственно не дан.

2)восприятие экстериоризованных (внешних) проявлений вербального и невербального поведения с целью изучения индивидуально-психологических особенностей личности.

3)правильный ответ не указан.

7. Какие из нижеперечисленных суждений относятся к видам наблюдения?

1)Открытое

2)Включенное.

3)Сплошное.

4)Активизирующие.

8. Верно ли следующие определение эксперимента: «Эксперимент — это метод сбора эмпирических данных в специально спланированных и управляемых условиях, в которых экспериментатор воздействует на изучаемое явление и регистрирует изменения его состояния»?

1)Да.

2)Нет.

9. Какие из нижеперечисленных суждений относятся к видам эксперимента?

1)Формирующий.

2)Контролирующий.

3)Развивающий.

4)Лабораторный.

5)Естественный.

10. Логофобия встречается при:

1)шизофрении

2)сахарном диабете

- 3) заикании
- 4) гиперкинетическом синдроме
- 5) аутизме

Уметь

11. Расстройство памяти, характеризующееся нарушением запечатления получаемой человеком информации и резко ускоренным процессом забывания, называется:

- 1) антероградной амнезией
- 2) ретроградной амнезией
- 3) фиксационной амнезией
- 4) антероретроградной амнезией
- 5) Корсаковским амнестическим синдромом

12. Расстройство мышления, при котором значительно затрудняется образование новых ассоциаций вследствие длительного доминирования одной мысли, представления называется:

- 1) инертностью
- 2) резонерством
- 3) персеверацией
- 4) соскальзыванием
- 5) разноплановостью

Владеть

13. Соотнесите название психодиагностической методики и то психическое явление, которое она изучает:

- 1) Опросник А.Басса-А.Дарки
- 2) Таблица Шульте

- 3) 16-факторный опросник Р. Кеттелла
- 4) Методика «Рисунок семьи»
- 5) Методика Ч. Спилбергера-Ю.Ханина

- а) ситуативная и личностная тревожность
- б) внимание
- в) детско-родительские отношения
- г) агрессивность личности
- д) особенности характера

Перечень вопросов для подготовки к экзамену

1. Предмет, объект, задачи психолого-педагогической диагностики.
2. Структура, сферы применения психолого-педагогической диагностики. Связь психолого-педагогической диагностики с другими науками.
3. Средства психолого-педагогической диагностики
4. Представление о высших психических функциях (Л.С. Выготский)
5. Понятие о функциональной системе (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия)
6. Первичные и вторичные нарушения – две группы явлений в аномальном развитии детей
7. Понятие о зоне ближайшего развития
8. Категории нарушенного развития детей
9. Скрининг-диагностика – этап психолого-педагогической диагностики нарушенного развития
10. Дифференциальная диагностика нарушенного развития
11. Углубленное психолого-педагогическое изучение детей с нарушенным развитием

12. Принципы психолого-педагогической диагностики нарушенного развития детей
13. Комплексное изучение развития психики ребенка
14. Системный и динамические подходы к диагностике психического развития
15. Выявление и учет потенциальных возможностей ребенка
16. Необходимость раннего диагностического изучения ребенка
17. Единство диагностической и коррекционной помощи детям с нарушениями развития
18. Изучение ребенка с проблемами в развитии в условиях образовательного учреждения
19. Программа педагогического изучения детей с нарушениями развития в условиях образовательного учреждения
20. Социально-педагогическое изучение микросоциальных условий и их влияния на развитие ребенка
21. Методики изучения отношений ребенка к родителям и социуму
22. Методики изучения особенностей личности родителей
23. Методики изучения родительско-детских отношений
24. Процедура психологического исследования семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития
25. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями слуха
26. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями зрения
27. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата
28. Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы (с ранним детским аутизмом)
29. Клинико-психолого-педагогическое изучение детей со сложными нарушениями развития
30. Понятие профилактики в психолого-педагогической диагностике

31. Понятие психокоррекции в психолого-педагогической диагностики

32. Понятие психологического консультирования в психолого-педагогической диагностике

5.4 Примерные критерии оценивания знаний студентов на экзамене

5 «отлично»	<ul style="list-style-type: none">-дается комплексная оценка предложенной ситуации;-демонстрируются глубокие знания теоретического материала и умение их применять;- последовательное, правильное выполнение всех заданий;-умение обоснованно излагать свои мысли, делать необходимые выводы.
4 «хорошо»	<ul style="list-style-type: none">-дается комплексная оценка предложенной ситуации;-демонстрируются глубокие знания теоретического материала и умение их применять;- последовательное, правильное выполнение всех заданий;-возможны единичные ошибки, исправляемые самим студентом после замечания преподавателя;-умение обоснованно излагать свои мысли, делать необходимые выводы.
3 «удовлетворительно» (зачтено)	<ul style="list-style-type: none">-затруднения с комплексной оценкой предложенной ситуации;-неполное теоретическое обоснование, требующее наводящих вопросов преподавателя;-выполнение заданий при подсказке преподавателя;- затруднения в формулировке выводов.
2 «неудовлетворительно»	<ul style="list-style-type: none">- неправильная оценка предложенной ситуации;-отсутствие теоретического обоснования выполнения заданий.

6. МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОСВОЕНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ

Вид учебных занятий	Организация деятельности студента
Лекция	Написание конспекта лекций: кратко, схематично, последовательно фиксировать основные положения, выводы, формулировки, обобщения; пометать важные мысли, выделять ключевые слова, термины. Проверка терминов, понятий с помощью энциклопедий, словарей, справочников с выписыванием толкований в тетрадь. Обозначить вопросы, термины, материал, который вызывает трудности, пометить и попытаться найти ответ в рекомендуемой литературе. Если самостоятельно не удастся разобраться в материале, необходимо сформулировать вопрос и задать преподавателю на консультации, на практическом занятии.
Практические занятия	Проработка рабочей программы, уделяя особое внимание целям и задачам структуре и содержанию дисциплины. Конспектирование источников. Работа с конспектом лекций, подготовка ответов к контрольным вопросам, просмотр рекомендуемой литературы, работа с текстом. Прослушивание аудио- и видеозаписей по заданной теме, решение расчетно-графических заданий, решение задач по алгоритму и др.
Подготовка к экзамену (тесту)	При подготовке к экзамену (зачету) необходимо ориентироваться на конспекты лекций, рекомендуемую литературу и др.

7. ПЕРЕЧЕНЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

1. Технологии проблемного обучения: проблемная лекция, практическое занятие в форме практикума.

2. Интерактивные технологии: лекция-дискуссия, семинар-дискуссия.

3. Информационно-коммуникационные образовательные технологии: практическое занятие в форме презентации.

4. Инновационные образовательные технологии: использование электронных библиотек, модульно-рейтинговая система проверки знаний студентов.

ИЗБРАННЫЕ ЛЕКЦИИ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКЕ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА КАК НАУКА И КАК ОБЛАСТЬ ПРАКТИКИ

Предмет, объект, задачи психолого-педагогической диагностики

Психолого-педагогическая диагностика - это система, в основу которой положены психолого-педагогические теории, методологии и методики, позволяющие дать точную оценку учебных достижений школьников, эффективности педагогической деятельности, развития психических свойств, достигнутого индивидом или группой.

Предметом изучения ППД являются психические процессы детей и подростков как субъектов обучения и воспитания.

Задачи, которые решает современная психодиагностика в образовании, условно можно разделить на две большие группы:

1) Диагностика готовности ребенка к школе, выявление одаренности, дифференциация обучения, реализация индивидуального подхода, значительная помощь в профориентации и др.

2) Оценка эффективности программ и методов обучения, а также контроль за умственным и личностным развитием учащегося.

И.А. Баева отмечает в *диагностике различных форм отставания в развитии и нарушений в поведении и деятельности* две задачи:

а) своевременное выявление неблагоприятных внутренних и внешних условий развития с целью предупреждения отставания;

б) выявление существующих форм нарушений, приводящих к приспособлению в образовательной среде на сниженном или искаженном функциональном уровне.

Психологическая диагностика нарушений призвана ответить на следующие вопросы: *каковы* причины и условия неадекватного поведения, *какова* структура нарушения и *какие* требуются психологические мероприятия для их устранения.

В диагностику вкладывается более широкий и более глубокий смысл, чем в традиционную проверку знаний, умений обучаемых. Проверка лишь констатирует результаты, не объясняя их происхождения.

Диагностирование включает в себя контроль, проверку, оценивание, накопление статистических данных, их анализ, выявление динамики, тенденций, прогнозирование дальнейшего развития событий.

ППД является первым и очень важным этапом в системе мероприятий, обеспечивающих специальное обучение, коррекционно-педагогическую и психологическую помощь. Именно психодиагностика нарушений развития позволяет выявить детей с недостатками развития в популяции, определить оптимальный педагогический маршрут, обеспечить индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение ребенка, соответствующее его психофизическим особенностям.

По данным научного Центра здоровья детей РАМН, сегодня 85 % детей рождаются с недостатками развития и неблагоприятным состоянием здоровья, из них не менее 30 % нуждаются в комплексной реабилитации. Количество детей, которым требуется коррекционно-педагогическая помощь, достигает в дошкольном возрасте 25%, а по некоторым данным - 30 - 45 %; в школьном возрасте 20 - 30 % детей нужна специальная психолого-педагогическая помощь, а свыше 60 % детей относятся к группе риска.

С одной стороны, для детей с нарушениями развития существует большое разнообразие специальных образовательных учреждений. Наряду со специализированными детскими образовательными учреждениями (ДОУ) и специальными (коррекционными) школами I - VIII видов, в которые дети поступают вследствие тщательного отбора и в которых реализуются специальные образовательные программы, утвержденные Министерством

образования РФ, открыты негосударственные учреждения, реабилитационные центры, центры развития, смешанные группы и т.п., в которых находятся дети с разными нарушениями, часто разного возраста, в силу чего реализация единой образовательной программы становится невозможной и возрастает роль индивидуального психолого-педагогического сопровождения ребенка.

В то же время в массовых детских садах и общеобразовательных школах значительную по численности группу составляют дети с нерезко выраженными, а следовательно, трудно выявляемыми отклонениями в развитии двигательной, сенсорной или интеллектуальной сферы: с нарушениями слуха, зрения, оптико-пространственных представлений, опорно-двигательного аппарата, фонематического восприятия, с эмоциональными нарушениями, с недостатками речевого развития, с расстройствами поведения, с задержкой психического развития, соматически ослабленные дети.

Если к старшему дошкольному возрасту выраженные нарушения психического или (и) физического развития, как правило, бывают выявлены, то минимальные нарушения длительное время остаются без должного внимания.

Несмотря на то, что для многих из этих детей не требуются особые образовательные условия, отсутствие своевременной коррекционно-развивающей помощи может привести к их дезадаптации. Поэтому очень важно своевременно выявлять не только детей с выраженными нарушениями развития, но и детей с минимальными отклонениями от нормативного развития.

Вся эта работа может быть осуществлена только на основе глубокого психодиагностического изучения ребенка.

Структура и сферы применения психолого-педагогической диагностики

ППД включает следующие разделы: ППД детей различного возраста с нарушениями в развитии, психолого-педагогическое изучение детей и подростков с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, эмоционального развития, сложными нарушениями развития, психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы (с ранним детским аутизмом), психологическое изучение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями развития.

Кроме того, ППД включена в структуру ПМПК (психолого-медико-педагогические консилиумы в образовательных учреждениях, психолого-медико-педагогические комиссии и консультации).

ППД применяется как в сфере общего и дополнительного образования, так и в сфере специального образования.

ППД тесным образом связана с такими науками, как психодиагностика, педагогическая, специальная, клиническая, социальная, семейная психология, педагогика, дефектология, медицина.

КЛАССИФИКАЦИЯ И ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ

Конкретизация психодиагностического метода в трех основных подходах:
«объективном», «субъективном», «проективном»

Психодиагностический метод конкретизируется в трех основных диагностических подходах, которые практически исчерпывают множество известных методик (тестов). Эти подходы могут быть условно обозначены как «объективный», «субъективный» и «проективный».

Объективный подход — диагностика осуществляется на основе успешности (результативности) и/или способа (особенностей) выполнения деятельности.

Субъективный подход — диагностика осуществляется на основе сведений, сообщаемых о себе, самоописания (самооценивания) особенностей личности, состояния, поведения в тех или иных ситуациях.

Проективный подход — диагностика осуществляется на основе анализа особенностей взаимодействия с внешне нейтральным, как бы безличным материалом, становящимся в силу его известной неопределенности (слабоструктурности) объектом проекции.

Для читателей, которые привыкли противопоставлять объективное и субъективное, сразу укажем на то, что в данном контексте субъективность не означает ложности, а объективность — истинности. Дальнейшее рассмотрение тех тестов или методик, которые соотносятся с обозначенными подходами, легко позволяет убедиться в справедливости этого положения.

Объективный подход к диагностике проявлений человеческой индивидуальности образует в основном два типа методик, разделение которых стало традиционным. Это методики для диагностики собственно личностных особенностей и тесты интеллекта. Первые направлены на «измерение» неинтеллектуальных особенностей личности, вторые — на установление уровня ее интеллектуального развития.

Разумеется, такое «обособление» сферы личностных (характерологических) проявлений и сферы интеллекта имеет ограниченный, но тем не менее важный для психодиагностики смысл. С. Л. Рубинштейн в свое время очень точно указал на то, что психические свойства человека образуют две основные группы: характерологические свойства и способности. Первая группа свойств связана с побудительной (мотивационной) регуляцией поведения, а вторая обеспечивает организацию и исполнение. Сохранение за личностными проявлениями, с одной стороны, и интеллектом — с другой, относительной самостоятельности позволяет

более глубоко проникнуть в сущность этих психических образований. Наконец, известно, что акцентирование их функционального своеобразия способствовало разработке диагностических методик, практическая ценность которых неоспорима.

Диагностика уровня интеллектуального развития представлена многочисленными тестами интеллекта (тесты общих способностей). Личностные методики, выделяемые в границах объективного подхода, можно условно подразделить на «тесты действия» («целевые личностные тесты») и «ситуационные тесты». Наиболее распространенные целевые личностные тесты — это разнообразные перцептивные тесты, например обнаружения замаскированных фигур. В ситуационных тестах испытуемый помещается в ситуацию, подобную/схожую с той, какая может возникнуть в жизни. Наконец, в объективном подходе образуются еще две значительные группы тестов: тесты специальных способностей, предназначенные для измерения уровня развития отдельных сторон интеллекта и психомоторных функций, обеспечивающих эффективность в конкретных, достаточно узких областях деятельности, и тесты достижений, которые выявляют степень владения определенными знаниями, умениями, навыками.

Субъективный подход представлен многочисленными опросниками. Эти распространенные диагностические инструменты в самом общем виде могут быть подразделены на личностные опросники, опросники состояния и настроения, а также опросники мнений и опросники-анкеты. Три последние группы опросников предназначены для получения об обследуемом информации, не имеющей, как правило, непосредственного отношения к тем или иным его личностным особенностям, правда, опросники мнений, которые обычны в социологических, социально-психологических исследованиях и конструируются под многообразные конкретные задачи, могут в известной мере отражать и личностные особенности респондентов.

Для методик, созданных в рамках проективного подхода, предлагались различные классификации (подробнее см. гл. 6). Наиболее простым и

достаточно удобным является их деление на: моторно-экспрессивные, перцептивно-структурные и апперцептивно-динамические (С. Розенцвейг, 1964).

Описанные выше диагностические подходы выполняют не только классификационную функцию. Эти подходы представлены как бы в виде шкалы «податливости к измеримости» тех индивидуально-психологических особенностей, на раскрытие которых они направлены (последовательно ограничиваются возможности приложения основных психометрических требований, предъявляемых к образам, вводимым этими подходами методикам), шкалы, соответствующей в то же время степени структурированности используемого стимульного материала. Сказанное наиболее очевидно при сравнении, например, тестов интеллекта и проективных методик. Для психометрической оценки валидности и надежности последних и сегодня отсутствует адекватный математико-статистический аппарат.

Обсуждаемая нами система «метод—подход—методика» применительно к диагностическому методу.

Внутри каждого из подходов могут быть выделены группы однородных, близких друг к другу методик. Конечно, предложенная классификация не единственно возможная и, как любая другая, имеет определенные недостатки. Понятно, что некоторые конкретные психодиагностические методики трудно отнести к одному из трех выделенных подходов, они будут занимать как бы промежуточное положение. Между различными диагностическими подходами нет и не может быть «непроходимых» границ. Цель нашей классификации не пополнение списка уже существующих, а желание найти простую и логически обоснованную схему изложения тех проблем психологической диагностики, которые представляются нам наиболее важными, актуальными на данном этапе развития психологического знания.

Классификация психодиагностических методик по уровню формализации

Психодиагностические методики разделяются на 2 группы: методики высокого уровня формализации и методики малоформализованные. К формализованным методикам относятся тесты, опросники, проективная техника и психофизиологические методики. Для них характерна жесткая регламентация процедуры обследования (точное соблюдение инструкций, строго определенные способы предъявления стимульного материала, невмешательство исследователя в деятельность испытуемого и др.), стандартизация (наличие норм или других критериев оценки результатов), надежность и валидность. Эти методики позволяют собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки и в таком виде, который дает возможность количественно и качественно сравнивать индивида с другими людьми.

К малоформализованным методикам относят такие приемы, как наблюдения, опросы, анализ продуктов деятельности. Эти способы дают очень ценные сведения об испытуемом, особенно когда предметом изучения выступают такие психические явления, которые плохо поддаются объективизации (например, субъективные переживания, личностные смыслы) или являются чрезвычайно изменчивыми (динамика целей, состояний, настроений и т.д.). Малоформализованные методики очень трудоемки (например, наблюдения за обследуемым осуществляются иногда в течение нескольких месяцев) и в большей степени основаны на профессиональном опыте, психологической интуиции самого психодиагноста. Только наличие высокого уровня культуры проведения психологических наблюдений, бесед помогает избежать влияния случайных и побочных факторов на результаты обследования. Сбору данных с помощью тестов должен предшествовать период ознакомления с обследуемыми по некоторым объективным и субъективным показателям (например, с биографическими данными испытуемых, их склонностями, мотивацией деятельности и т.д.). С этой целью могут быть использованы интервью,

опросы, наблюдения. ТЕСТЫ - это стандартизированные краткие и чаще всего ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий.

По форме тесты могут быть индивидуальные и групповые; устные и письменные; бланковые, предметные, аппаратурные и компьютерные; вербальные и невербальные (практические). Индивидуальные и групповые (коллективные) тесты. Индивидуальные тесты — это такой тип методик, когда взаимодействие экспериментатора и испытуемого происходит один на один. Оно имеет преимущества: возможность наблюдать за испытуемым (за его мимикой, другими произвольными реакциями), слышать и фиксировать непредусмотренные инструкцией высказывания, что позволяет оценить отношение к тестированию, функциональное состояние испытуемого и др.

Групповые тесты — это такой тип методик, который позволяет одновременно проводить испытания с очень большой группой людей (до нескольких сот человек). Главные преимущества групповых тестов — массовость испытаний, инструкции и процедура проведения просты, относительная легкость и быстрота сбора. Устные и письменные тесты. Устными чаще всего бывают индивидуальные тесты, письменными — групповые.

Бланковые, предметные, аппаратурные, компьютерные тесты. Эти тесты различаются по материалу оперирования. Бланковые тесты (тесты “Карандаш и бумага”) представлены в виде тетрадей, брошюр, в которых содержится инструкция по применению, примеры решения, сами задания и графы для ответов. В предметных тестах материал тестовых задач представлен в виде реальных предметов: кубиков, карточек, деталей геометрических фигур, конструкций и узлов технических устройств и т.п. Наиболее известные из них — кубики Косса, тест сложения фигур из набора Векслера, тест Выготского—Сахарова.

Аппаратурные тесты требуют применения специальных технических средств или специального оборудования для проведения исследования или регистрации полученных данных. Широко известны приборы для исследования времени реакции (реактометры, рефлексометры), устройства для изучения особенностей восприятия, памяти, мышления. Компьютерные тесты. Это автоматизированный вид тестирования в форме диалога испытуемого и ЭВМ.

Вербальные и невербальные тесты. Эти тесты различаются по характеру стимульного материала. В вербальных тестах основным содержанием работы испытуемых являются операции с понятиями, мыслительные действия, осуществляемые в словесно-логической форме. Невербальные тесты — материал представлен в наглядной форме (в виде картинок, чертежей, графических изображений и т.п). По содержанию тесты обычно делятся на четыре класса, или направления: тесты интеллекта, тесты способностей, тесты достижений и тесты личности.

Опросники - это такая группа психодиагностических методик, в которой задания представлены в виде вопросов и утверждений. Личностные опросники можно рассматривать как стандартизированные самоотчеты, которые по форме бывают групповыми и индивидуальными, чаще всего письменными, бланковыми или компьютерными. По характеру ответов на вопросы они делятся на вопросники с предписанными ответами (закрытые опросники) и со свободными ответами (открытые опросники).

По содержанию личностные опросники могут быть подразделены на опросники черт личности, опросники типологические, опросники мотивов, опросники интересов, опросники ценностей, опросники установок. Опросники-анкеты служат для получения какой-либо информации о человеке, не имеющей непосредственного отношения к его психологическим особенностям (например, для получения данных об истории его жизни). Они предполагают жестко фиксированный порядок, содержание и форму вопросов, четкое указание формы ответов. Ответы могут даваться

опрашиваемым наедине с самим собой (заочный опрос), либо в присутствии экспериментатора (прямой опрос). Анкетные опросы классифицируются прежде всего по содержанию и конструкции задаваемых вопросов. Различают анкеты с открытыми вопросами (опрашиваемый высказывается в свободной форме), анкеты с закрытыми вопросами (все варианты ответов заранее предусмотрены) и анкеты с полужакрытыми вопросами (отвечающий может выбрать ответ из числа приведенных или дать свой собственный).

ПРОЕКТИВНАЯ ТЕХНИКА. Это группа методик, предназначенных для диагностики личности. Существенным признаком проективных методик является использование в них неопределенных стимулов, которые испытуемый должен сам дополнять, интерпретировать, развивать и т.д. Испытуемому предлагается интерпретировать содержание сюжетных картинок, завершать незаконченные предложения, давать толкование неопределенных очертаний и т.п. Различают следующие группы проективных методик: 1. методики структурирования: формирование стимулов, придание им смысла; 2. методики конструирования: создание из оформленных деталей осмысленного целого; 3. методики интерпретации: истолкование какого-либо события, ситуации; 4. методики дополнения: завершение предложения, рассказа, истории; 5. методики катарсиса: осуществление игровой деятельности в особо организованных условиях; 6. методики изучения экспрессии: рисование на свободную или заданную тему; 7. методики изучения импресии: предпочтение одних стимулов (как наиболее желательных) другим.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДИКИ. Особый класс психодиагностических методов составляют психофизиологические методики, диагностирующие природные особенности человека, обусловленные основными свойствами его нервной системы. По своей форме большинство психофизиологических методик являются аппаратными - используются электроэнцефалографы и иная специальная аппаратура.

МАЛОФОРМАЛИЗОВАННЫЕ МЕТОДИКИ. Метод наблюдения. Он

является незаменимым там, где не разработаны или неизвестны стандартизированные процедуры. При этом исследователю для проведения наблюдения не требуется согласия или иной формы участия наблюдаемых.

Опрос. Это метод сбора первичных данных на основе вербальной коммуникации. При соблюдении определенных правил он позволяет получить не менее надежную информацию о событиях прошлого и настоящего, об устойчивых склонностях, мотивах тех или иных поступков, о субъективных состояниях, чем метод наблюдения. Они могут проводиться устно или письменно, индивидуально или в группе, один раз или многократно. Вопросы могут формулироваться в прямой форме (ответ следует понимать в том же смысле, как его понимает опрашиваемый) и косвенной (ответ предполагает расшифровку в ином, скрытом от отвечающего смысле). Они могут иметь открытый или закрытый характер. Одним из наиболее распространенных видов опроса является интервью.

Интервью. Это проводимая по определенному плану беседа, предполагающая прямой контакт интервьюера с респондентом (отвечающим). По форме оно бывает свободное (беседа без строгой детализации вопросов, но по общей программе) стройная стратегия в общих чертах, а тактика свободная), стандартизированное (осуществлена детальная разработка всей процедуры, включая общий план беседы, последовательность вопросов, варианты возможных ответов: стойкие стратегия и тактика); частично стандартизированное (стойкая стратегия, а тактика более свободная). Анализ продуктов деятельности (контент-анализ) - это количественно-качественный анализ документальных источников, позволяющий изучать продукты человеческой деятельности. Под понятием “документальный источник” понимаются письма, автобиографии, дневники, фотографии, записи на киноплёнке, произведения искусства, материалы средств массовой информации (газеты, журналы и т. п.) “анализ содержания”.

Тесты: понятие, виды тестов, преимущества и недостатки тестов

Под тестом (англ. test– проба, испытание, проверка) понимается ансамбль стандартизированных, стимулирующих определенную форму активности, часто ограниченных по времени выполнения заданий, результаты которых поддаются количественной (и качественной) оценке и позволяют установить индивидуально-психологические особенности личности.

Термин «тест», получивший чрезвычайно широкое распространение в различных областях знания в смысле испытания, проверки, имеет давнюю историю. По Р. Пэнто и М. Гравитц (1972), слово «тест» происходит из старофранцузского языка и является синонимом слова «чашка» (лат. testa – ваза из глины). Этим словом обозначали небольшие сосуды из обожженной глины, использовавшиеся алхимиками для проведения опытов. В русском языке слово «тест» долгое время имело два значения:

1) испытательная присяга, религиозная английская клятва, которую каждый вступающий в общественную должность должен давать, чтобы доказать, что он не тайный католик;

2) плоский плавающий сосуд или сосуд из выщелоченной золы для выделения олова из золота или серебра.

Близкое современному содержание термин «тест» как термин психологический получает в конце XIX в. В психодиагностике известны разнообразные классификации тестов. Они могут подразделяться по особенностям используемых тестовых заданий на тесты вербальные и тесты практические, по форме процедуры обследования – на тесты групповые и индивидуальные, по направленности – на тесты способностей, тесты личности и тесты отдельных психических функций, а в зависимости от наличия или отсутствия временных ограничений – на тесты скорости и тесты результативности. Также тесты могут различаться по принципам их конструирования. За последние десятилетия многие известные тесты были

приспособлены к среде компьютера (предъявление, обработка данных и др.), их можно обозначить как тесты компьютеризированные. Активно разрабатываются тесты компьютерные, изначально конструируемые с учетом возможностей современной вычислительной техники. Предложенная нами классификация (см. выше) опирается на реализуемый в тестах диагностический подход.

Существуют два основных класса тестов: традиционные и нетрадиционные.

Тест обладает составом, целостностью и структурой. Он состоит из заданий, правил их применения, оценок за выполнение каждого задания, рекомендаций по интерпретации тестовых результатов.

Целостность теста означает взаимосвязь заданий, их принадлежность общему измеряемому фактору. Каждое задание теста выполняет отведенную ему роль и потому ни одно из них не может быть изъято из теста без потери качества измерения.

Структуру теста образует способ связи заданий между собой. В основном, это так называемая факторная структура, в которой каждое задание связано с другими через общее содержание и общую вариацию тестовых результатов.

Традиционный тест представляет собой единство, по меньшей мере, трех систем:

содержательной системы знаний, описываемой языком проверяемой учебной дисциплины;

формальной системы заданий возрастающей трудности;

статистических характеристик заданий и результатов испытуемых.

Традиционный педагогический тест нужно рассматривать в двух существенных смыслах: как метод педагогического измерения и как результат применения теста.

Удивительно, что работы на русском языке тяготеют к смыслу метода, в то время как в большинстве работ западных авторов понятие тест чаще

рассматривается в смысле результатов. Между тем оба эти смысла характеризуют тест с разных сторон, потому что тест надо понимать одновременно и как метод, и как результат педагогического измерения. Одно дополняет другое. Тест как метод не мыслится без результатов, подтверждающих качество его самого и качество оценок измерения испытуемых различного уровня подготовленности.

В приведенном выше определении традиционного теста получили развитие несколько идей.

Первая идея - тест рассматривается не как обычная совокупность или набор вопросов, задач и т.п., а в виде понятия "система заданий". Такую систему образует не всякая совокупность, а только та, которая обуславливает возникновение нового интегративного качества, отличающего тест от элементарного набора заданий и от других средств педагогического контроля.

Из множества возможных систем наилучшую образует та целостная совокупность, в которой качество теста проявляется в сравнительно большей степени. Отсюда вытекает мысль о выделении первого из двух главных системообразующих факторов - наилучшего состава тестовых заданий, образующих целостность. Исходя из этого, можно дать одно из самых коротких определений: тест - это система заданий, образующих наилучшую методическую целостность. Целостность теста - это устойчивое взаимодействие заданий, образующих тест как развивающуюся систему.

Вторая идея состоит в том, что в данном определении теста совершен отход от укоренившейся традиции рассмотрения теста как простого средства проверки, пробы, испытания. Всякий тест включает в себя элемент испытания, он не сводится весь к нему. Ибо тест - это еще и концепция, содержание, форма, результаты и интерпретация - все, требующее обоснования. Этим подразумевается, что тест является качественным средством педагогического измерения. В соответствии с положениями теории, тестовые оценки не являются точными оценками испытуемых.

Правильно говорить, что они лишь репрезентируют эти значения с некоторой точностью.

Третья идея, развиваемая в нашем определении традиционного теста - это включение нового понятия - эффективность теста, который ранее в литературе по тестам не рассматривался в качестве критерия анализа и создания тестов.

Ведущая идея традиционного теста - минимумом числом заданий, за короткое время, быстро, качественно и с наименьшими затратами сравнить знания как можно большего числа учащихся.

По существу, этим отражается идея эффективности педагогической деятельности в области контроля знаний. Хотелось бы думать, что против самой этой идеи возражать уже некому и незачем.

Хотя в литературе имеются сотни примеров определений теста, с которыми либо трудно, либо вообще нельзя согласиться, это совсем не означает, что данное определение традиционного теста - истина в последней инстанции. Как и все остальные понятия, оно нуждается в постоянном улучшении. Впрочем, стремление к улучшению понятий - явление совершенно нормальное и необходимое для нормально развивающейся практики и науки. Конструктивные попытки дать другие определения теста или оспорить уже имеющиеся всегда полезны, но именно этого нам недостает.

Гомогенные тесты

К традиционным тестам относятся тесты гомогенные и гетерогенные.

Гомогенный тест представляет собой систему заданий возрастающей трудности, специфической формы и определенного содержания - система, создаваемая с целью объективного, качественного, и эффективного метода оценки структуры и измерения уровня подготовленности учащихся по одной учебной дисциплине.

Легко видеть, что в своей основе определение гомогенного теста совпадает с определением традиционного теста.

Гомогенные тесты распространены больше других. В педагогике они создаются для контроля знаний по одной учебной дисциплине или по одному разделу такой, например, объемной учебной дисциплины, как физика. В гомогенном педагогическом тесте не допускается использование заданий, выявляющих другие свойства. Наличие последних нарушает требование дисциплинарной чистоты педагогического теста. Ведь каждый тест измеряет что-то заранее определенное.

Например, тест по физике измеряет знания, умения, навыки и представления испытуемых в данной науке. Одна из трудностей такого измерения заключается в том, что физическое знание изрядно сопряжено с математическим. Поэтому в тесте по физике экспертно устанавливается уровень математических знаний, используемых при решении физических заданий. Превышение принятого уровня приводит к смещению результатов; по мере превышения последние все больше начинают зависеть не столько от знания физики, сколько от знания другой науки- математики.

Другой важный аспект- стремление некоторых авторов включать в тесты не столько проверку знаний, сколько умение решать физические задачи, вовлекая, тем самым, интеллектуальный компонент в измерение физической подготовленности.

Гетерогенные тесты

Гетерогенный тест представляет собой систему заданий возрастающей трудности, специфической формы и определенного содержания - система, создаваемая с целью объективного, качественного, и эффективного метода оценки структуры и измерения уровня подготовленности учащихся по нескольким учебным дисциплинам.

Нередко в такие тесты включаются и психологические задания для оценки уровня интеллектуального развития.

Обычно гетерогенные тесты используются для комплексной оценки выпускника школ, оценки личности при приеме на работу и для отбора наиболее подготовленных абитуриентов при приеме в вузы. Поскольку

каждый гетерогенный тест состоит из гомогенных тестов, интерпретация результатов тестирования ведется по ответам на задания каждого теста (здесь они называются шкалами) и кроме того, посредством различных методов агрегирования баллов делаются попытки дать общую оценку подготовленности испытуемого.

Напомним, что традиционный тест представляет собой метод диагностики испытуемых, в котором они отвечают на одни задания, в одинаковое время, в одинаковых условиях и с одинаковой оценкой.

При такой ориентации задачи определения точного объема и структуры освоенного учебного материала отступают, по необходимости, на задний план. В тест отбирается такое минимально достаточное количество заданий, которое позволяет сравнительно точно определить, образно говоря, не "кто что знает", а "кто знает больше".

Интерпретация результатов тестирования ведется преимущественно на языке тестологии, с опорой на среднюю арифметическую, моду или медиану и на так называемые процентильные нормы, показывающие - сколько процентов испытуемых имеют тестовый результат хуже, чем у любого взятого для анализа испытуемого с его тестовым баллом. Такая интерпретация называется нормативно-ориентированной.

Здесь вывод достраивается рейтингом: задания -> ответы -> выводы о знаниях испытуемого -> рейтинг, понимаемый как вывод о месте или ранге испытуемого.

Интегративные тесты

Интегративным можно назвать тест, состоящий из системы заданий, отвечающих требованиям интегративного содержания, тестовой формы, возрастающей трудности заданий, нацеленных на обобщенную итоговую диагностику подготовленности выпускника образовательного учреждения.

Диагностика проводится посредством предъявления таких заданий, правильные ответы на которые требуют интегрированных (обобщенных, явно взаимосвязанных) знаний в области двух и большего числа учебных

дисциплин. Создание таких тестов дается только тем преподавателям, которые владеют знаниями ряда учебных дисциплин, понимают важную роль межпредметных связей в обучении, способны создавать задания, правильные ответы на которые требуют от учащихся знаний различных дисциплин и умений применять такие знания.

Интегративному тестированию предшествует организация интегративного обучения. К сожалению, существующая сейчас классно-урочная форма проведения занятия, в сочетании с чрезмерным дроблением учебных дисциплин, вместе с традицией преподавания отдельных дисциплин (а не обобщенных курсов), еще долго будут тормозить внедрение интегративного подхода в процессы обучения и контроля подготовленности.

Преимущество интегративных тестов перед гетерогенными заключается в большей содержательной информативности каждого задания и в меньшем числе самих заданий.

Методика создания интегративных тестов сходна с методикой создания традиционных тестов, за исключением работы по определению содержания заданий. Для отбора содержания интегративных тестов использование экспертных методов является обязательным. Это связано с тем, что только эксперты могут определить адекватность содержания заданий целям теста. Но, прежде всего, самим экспертам важно будет определиться с целями образования и изучения тех или иных образовательных программ, а затем и договориться между собой по принципиальным вопросам, оставив для экспертизы лишь вариации в понимании степени значимости отдельных элементов в общей структуре подготовленности.

Адаптивные тесты

Целесообразность адаптивного контроля вытекает из необходимости рационализации традиционного тестирования.

Каждый учитель понимает, что хорошо подготовленному ученику нет необходимости давать легкие и очень легкие задания, потому что слишком высока вероятность правильного решения. К тому же легкие материалы не

обладают заметным развивающим потенциалом. Симметрично, из-за высокой вероятности неправильного решения нет смысла давать трудные задания слабому ученику. Известно, что трудные и очень трудные задания снижают учебную мотивацию многих учащихся.

Нужно было найти сопоставимую, в одной шкале, меру трудности заданий и меру уровня знаний. Эта мера была найдена в теории педагогических измерений. Датский математик Г. Раск назвал эту меру словом "логит".

После появления компьютеров эта мера легла в основу методики адаптивного контроля знаний, где используются способы регулирования трудности и числа предъявляемых заданий, в зависимости от ответа учеников.

При успешном ответе следующее задание компьютерная программа подбирает более трудным, при неуспешном - легким. Естественно, этот алгоритм требует предварительного опробования всех заданий, определения их меры трудности, а также создания банка заданий и специальной программы.

Использование заданий, соответствующих уровню подготовленности, существенно повышает точность измерений и минимизирует время индивидуального тестирования до 5-10 минут. Адаптивное тестирование позволяет обеспечить компьютерную выдачу заданий на оптимальном, примерно 50%-ном уровне вероятности правильного ответа для каждого ученика.

По содержанию тесты обычно делятся на четыре класса, или направления: тесты интеллекта, тесты способностей, тесты достижений и тесты личности.

Тесты интеллекта. Предназначены для исследования и измерения уровня интеллектуального развития человека. Они являются наиболее распространенными психодиагностическими приемами.

Под интеллектом как объектом измерения подразумеваются не любые проявления индивидуальности, а прежде всего те, которые имеют отношение к познавательным процессам и функциям (к мышлению, памяти, вниманию, восприятию). По форме тесты интеллекта могут быть групповыми и индивидуальными, устными и письменными, бланковыми, предметными и компьютерными.

Тесты способностей. Это тип методик, предназначенных для оценки возможностей индивида в овладении знаниями, навыками, умениями, необходимыми для одной или нескольких деятельностей.

Принято выделять общие и специальные способности. Общие способности обеспечивают овладение многими видами деятельности. Общие способности отождествляются с интеллектом, и поэтому часто они называются общими интеллектуальными (умственными) способностями.

В отличие от общих специальные способности рассматриваются в отношении к отдельным видам деятельности. В соответствии с таким делением разрабатываются тесты общих и специальных способностей.

По своей форме тесты способностей носят разнообразный характер (индивидуальный и групповой, устный и письменный, бланковый, предметный, аппаратный и т.д.).

Тесты достижений, или, как их можно назвать по-другому, тесты объективного контроля успешности (школьной, профессиональной, спортивной) предназначены для оценки степени продвинутости способностей, знаний, навыков, умений после прохождения человеком обучения, профессиональной и другой подготовки. Таким образом, тесты достижений в первую очередь измеряют влияние, которое оказывает на развитие индивида относительно стандартный набор воздействий. Они широко используются для оценки школьных, учебных, а также профессиональных достижений. Этим объясняется их большое количество и разнообразие.

Тесты школьных достижений являются в основном групповыми и бланковыми, но могут быть представлены и в компьютерном варианте.

Профессиональные тесты достижений обычно имеют три разные формы: аппаратурные (тесты исполнения или действия), письменные и устные.

Тесты личности. Это психодиагностические приемы, направленные на оценку эмоционально-волевых компонентов психической деятельности — мотивации, интересов, эмоций, отношений (в том числе и межличностных), а также способностей поведения индивида в определенных ситуациях. Таким образом, тесты личности диагностируют неинтеллектуальные проявления.

По форме тесты могут быть индивидуальные и групповые, устные и письменные; бланковые, предметные, аппаратурные и компьютерные; вербальные и невербальные (практические).

Индивидуальные тесты

Индивидуальные тесты — это такой вид методик, когда взаимодействие экспериментатора и испытуемого происходит один на один. Индивидуальное тестирование имеет свои преимущества: возможность наблюдать за испытуемым (за его мимикой, произвольными реакциями), слышать и фиксировать непредусмотренные инструкцией высказывания, что позволяет оценить отношение к обследованию, отмечать функциональное состояние испытуемого и др. Кроме того, опираясь на уровень подготовленности испытуемого, можно по ходу эксперимента заменить один тест другим. Индивидуальная диагностика необходима при работе с детьми младенческого и дошкольного возраста, в клинике — для тестирования лиц с соматическими или нервнопсихическими нарушениями, людей с физическими недостатками и т. д. Необходима она и в тех случаях, когда нужен тесный контакт экспериментатора и испытуемого с целью оптимизации его деятельности. Однако индивидуальные тесты требуют, как правило, много времени на проведение эксперимента и в этом смысле менее экономичны по сравнению с групповыми.

Групповые тесты

Групповые тесты — это такой тип методик, который позволяет одновременно проводить испытания с очень большой группой людей (до нескольких сот человек). Поскольку инструкции и процедура проведения детально разработаны, экспериментатор должен неукоснительно их выполнять. При групповом тестировании особенно строго соблюдается единообразие условий проведения эксперимента. Обработка результатов объективизирована и не требует высокой квалификации. Результаты большинства групповых тестов могут обрабатываться на ЭВМ. Однако следует отметить и определенные недостатки группового тестирования. Так, у экспериментатора гораздо меньше возможностей установить взаимопонимание с испытуемым, пробудить его интерес и заручиться его сотрудничеством. Любые случайные состояния испытуемого, такие, как болезнь, утомление, беспокойство и тревожность, которые могут влиять на выполнение заданий, гораздо труднее выявить в групповом тестировании. В целом, лица, незнакомые с такой процедурой, скорее покажут более низкие результаты при групповом тестировании, нежели при индивидуальном. Поэтому в тех случаях, когда принимаемое по результатам тестирования решение важно для испытуемого, желательно дополнить результаты группового тестирования либо индивидуальной проверкой неясных случаев, либо информацией, полученной из других источников.

Устные и письменные тесты

Эти тесты различаются по форме ответа. Устными чаще всего бывают индивидуальные тесты, письменными — групповые. Устные ответы в одних случаях могут формулироваться испытуемым самостоятельно («открытые» ответы), в других — он должен из нескольких предложенных ответов выбрать и назвать тот, который считает правильным («закрытые» ответы). В письменных тестах ответы даются испытуемым или в тестовой тетради, или на специально разработанном бланке ответов. Письменные ответы также могут носить открытый или закрытый характер.

Бланковые, предметные, аппаратурные, компьютерные тесты

Эти тесты различаются по материалу, который используется при тестировании.

Бланковые тесты (другим широко известным названием является тесты «карандаш и бумага») представлены в виде отдельных бланков или тетрадей, брошюр, в которых содержатся инструкция по применению, примеры решения, сами задания и графы для ответов. Предусмотрены формы, когда ответы заносятся не в тестовые тетради, а на отдельные бланки. Это позволяет использовать одни и те же тестовые тетради многократно. Бланковые тесты могут применяться как при индивидуальном, так и при групповом тестировании.

В предметных тестах материал тестовых заданий представлен в виде реальных предметов: кубиков, карточек, деталей геометрических фигур, конструкций и узлов технических устройств и т. п. Предметные тесты чаще проводятся индивидуально.

Аппатурные тесты — это такой тип методик, который требует применения специальных технических средств или специального оборудования для проведения исследования или регистрации полученных данных. Широко известны приборы для исследования показателей времени реакции (реактометры, рефлексометры), устройства для изучения особенностей восприятия, памяти, мышления. В последние годы аппаратурные тесты широко используют компьютерные устройства. В большинстве случаев аппаратурные тесты проводятся индивидуально.

Компьютерные тесты. Это автоматизированный вид тестирования в форме диалога испытуемого и ЭВМ. Тестовые задания предъявляются на экране дисплея, а ответы испытуемый вводит в память ЭВМ с клавиатуры; таким образом, протокол сразу создается как набор данных (файл) на магнитном носителе. Стандартные статистические пакеты позволяют очень быстро проводить математико-статистическую обработку полученных

результатов по разным направлениям. При желании можно получить информацию в виде графиков, таблиц, диаграмм, профилей.

С помощью компьютера экспериментатор получает для анализа такие данные, которые без ЭВМ получить практически невозможно: время выполнения отдельных заданий теста, время получения правильных ответов, количество отказов от решения и обращения за помощью, время, затрачиваемое испытуемым на обдумывание ответа при отказе от решения, время ввода ответа (если он сложен) в ЭВМ и т. д. Эти особенности испытуемых можно использовать для углубленного психологического анализа результатов, полученных в процессе тестирования.

Вербальные и невербальные тесты

Эти тесты различаются по характеру стимульного материала.

В вербальных тестах основным содержанием работы испытуемых являются операции с понятиями, мыслительные действия, осуществляемые в словесно-логической форме. Составляющие эти методики задания апеллируют к памяти, воображению, мышлению в их опосредованной языковой форме. Они очень чувствительны к различиям в языковой культуре, уровню образования, профессиональным особенностям. Вербальный тип заданий наиболее распространен среди тестов интеллекта, тестов достижений, при оценке специальных способностей. Невербальные тесты — это такой тип методик, в которых тестовый материал представлен в наглядной форме (в виде картинок, чертежей, графических изображений и т. п.). От испытуемых требуется понимание вербальных инструкций, само же выполнение заданий опирается на перцептивные и моторные функции.

Невербальные тесты уменьшают влияние языковых различий на результат испытания. Они также облегчают процедуру тестирования испытуемых с нарушением речи, слуха или с низким уровнем образования. Невербальные тесты широко используются при оценке пространственного и комбинаторного мышления. В качестве отдельных субтестов они включены

во многие тесты интеллекта, общих и специальных способностей, тесты достижений.

По форме тесты могут быть:

Ø Индивидуальные тесты — взаимодействие экспериментатора и испытуемого происходит один на один.

Преимущества: возможность наблюдать за испытуемым; слышать и фиксировать непредусмотренные инструкцией высказывания (позволяет оценить отношение к обследованию); отмечать функциональное состояние испытуемого; по ходу эксперимента можно заменить один тест другим.

Область применения: при работе с детьми младенческого и дошкольного возраста; в клинике — для тестирования лиц с нервно-психическими нарушениями, с физическими недостатками;

Недостаток: много времени на проведение эксперимента (менее экономичны по сравнению с групповыми).

Ø Групповые тесты — одновременное проведение испытания с очень большой группой людей.

Преимущества: строгое соблюдение единообразия условий проведения эксперимента; обработка результатов объективизирована и не требует высокой квалификации; обрабатываются на ЭВМ.

Недостатки: невозможность установить взаимопонимание с испытуемым, пробудить его интерес; лица, незнакомые с такой процедурой, скорее покажут более низкие результаты.

Ø Устные и письменные тесты - различаются по форме ответа:

· устными чаще всего бывают индивидуальные тесты (ответы формулируются испытуемым самостоятельно; выбрать ответ из предложенных),

· письменными — групповые.

Ø Бланковые, предметные, аппаратурные, компьютерные тесты - различаются по материалу при тестировании:

бланковые тесты – в виде отдельных бланков или тетрадей, брошюр, в которых содержатся инструкция по применению, примеры решения, сами задания и графы для ответов. Применяются при индивидуальном и групповом тестировании.

в предметных тестах - материал в виде реальных предметов: кубиков, карточек, деталей геометрических фигур. Чаще проводятся индивидуально.

аппаратурные тесты — требует применения специальных технических средств или специального оборудования (исследования показателей времени реакции, устройства для изучения особенностей восприятия, памяти, мышления).

компьютерные тесты - автоматизированный вид тестирования с применением ЭВМ.

Ø Вербальные и невербальные тесты. Эти тесты различаются по характеру стимульного материала.

По содержанию:

Ø Тесты интеллекта- для исследования и измерения уровня интеллектуального развития человека. Под интеллектом как объектом измерения подразумеваются проявления, которые имеют отношение к познавательным процессам и функциям (к мышлению, памяти, вниманию, восприятию). По форме - индивидуальными, устными и письменными, бланковыми, предметными и компьютерными.

Ø Тесты способностей- для оценки возможностей индивида в овладении знаниями, навыками, умениями, необходимыми деятельностью. Принято выделять общие и специальные способности. По своей форме тесты способностей носят разнообразный характер.

Ø Тесты достижений - для оценки степени продвинутой способности, знаний, навыков, умений после прохождения человеком обучения, профессиональной и другой подготовки. Используются для оценки школьных, учебных, а также профессиональных достижений.

Ø Тесты личности - направлены на оценку эмоционально-волевых компонентов психической деятельности — мотивации, интересов, эмоций, отношений, а также способностей поведения индивида в определенных ситуациях. Измеряются с помощью тестов, опросников и проективной техники.

По цели психологического тестирования (область применения)

Ø определение неполноценности – цель: составления психологических характеристик, касающихся специфических особенностей мышления, памяти, внимания и других психических процессов ребенка.

Ø в медицине, в судебных органах - результаты тестирования предназначены для представителей смежных специальностей, которые используют их для постановки непсихологического диагноза.

Ø в системе образования – для распределения детей по способностям; выявление психологических причин школьной неуспеваемости.

Ø отбор и распределение персонала на промышленных предприятиях

Ø при отборе и распределении военнослужащих

Ø для контроля за процессом обучения профессии, для выявления причин отставания работников, нахождения слабых мест, что позволило бы проводить индивидуальное обучение, психотренировки, а также для изучения причин травматизма и несчастных случаев.

Психофизиологические методики диагностики природных особенностей человека

В нашей стране в начале 50 - х гг. сложилось и успешно развивается оригинальное направление диагностических исследований психофизиологических особенностей человека. Оно получило название "дифференциальная психофизиология" и тесно связано с именами выдающихся психологов - Б. М. Теплова и В. Д. Небылицына. Работа школы Б. М. Теплова - В. Д. Небылицына представляет собой дальнейшее

творческое развитие идей И. П. Павлова о свойствах нервной системы и типах высшей нервной деятельности животных и человека. Как известно, эти идеи И. П. Павлова были обоснованы опытами над животными и наблюдениями в нервной клинике. Задача же работ Б. М. Теплова - В. Д. Небылицына и их сотрудников состояла в экспериментальном изучении этой проблемы применительно к человеку.

В дифференциальной психофизиологии принято различать две стороны психики: содержательную и формально - динамическую. Так, Б. М. Теплов (1985) писал, что к числу индивидуальных различий, которые прежде всего бросаются в глаза, можно отнести такие важные черты, как убеждения, интересы, знания, умения, навыки, т. е. все то, что индивид приобретает в результате взаимодействия с окружающей средой и что составляет содержание его психики. Но в то же время нельзя не заметить, что люди отличаются друг от друга тем, как формируются у них умения и привычки, как усваивают они знания. Иными словами, кроме различий, относящихся к содержательной стороне психической жизни, люди различаются по некоторым динамическим, формальным особенностям своего психического склада и поведения (быстроте, темпу, работоспособности, чувствительности).

Если содержание человеческой психики по своему происхождению социально и передается от поколения к поколению только в порядке социальной преемственности, то иначе обстоит дело с формально - динамическими характеристиками психических процессов. Индивидуальная выраженность этих параметров определяется некоторыми природными факторами, в первую очередь основными свойствами нервной системы. Давая определение свойствам нервной системы (сокращенно СНС), Б. М. Теплов (1985) отмечал, что это природные, врожденные особенности нервной системы, влияющие на формирование индивидуальных форм поведения и некоторых индивидуальных различий способностей и характера. Говоря о том, что эти свойства врожденные, имелось в виду, что они формируются у человека в период внутриутробного развития и в первые

месяцы жизни. Связаны ли они с генотипом, оказываются ли они наследуемыми, этот вопрос оставался открытым.

Одним из крупных достижений последних лет в дифференциальной психофизиологии был ответ на вопрос, каково происхождение, генезис СНС. Данные, полученные коллективом лаборатории, возглавляемой И. В. Равич - Щербо (Психологический институт), свидетельствуют о том, что свойства нервной системы можно рассматривать как признаки, обусловленные генотипом. А это означает, что данные признаки являются наиболее устойчивыми, практически не изменяющимися в течение жизни человека. Кроме того, можно говорить о наследственной передаче особенностей.

В свое время И. П. Павлов считал, что имеется три основных свойства нервной системы: сила, подвижность и уравновешенность нервных процессов. Сочетания крайних полюсов этих свойств образуют четыре комбинации нервной деятельности, которые отождествлялись с четырьмя известными типами темперамента: сангвиник, холерик, меланхолик, флегматик. Б. М. Теплов, проанализировав развитие павловских идей, пришел к выводу, что для выделения четырех типов нет достаточных оснований. Лишь систематическое изучение позволит установить, сколько в действительности имеется основных свойств, нервной системы (три или больше) и в каких сочетаниях они встречаются. В дальнейшем по мере развития исследований СНС были открыты другие, не известные в школе Павлова типологические свойства (лабильность, динамичность, активированность).

Помимо формализованных методик диагностики проявлений свойств нервной системы, о которых шла речь выше, не утратил своего значения и другой (малоформализованный) метод — наблюдение за поведением человека в различных жизненных ситуациях, в которых достаточно отчетливо могут проявляться его индивидуальные особенности, обусловленные свойствами нервной системы. В этом параграфе приведены в качестве примера разработанные М. К. Акимовой и В. Т. Козловой схемы

наблюдений за поведением индивида в ситуациях, в которых наиболее ярко проявляются такие свойства нервной системы, как сила, лабильность и подвижность. В эти схемы включены в основном ситуации, возникающие в ходе учебной деятельности. Особенно актуально применение этого метода для учащихся начальных классов, так как для этого возрастного уровня, кроме методик, требующих специального лабораторного оборудования (электроэнцефалографа, нейрхронометра и т.п.), нет других диагностических приемов. Однако диагностика проявлений основных свойств нервной системы у детей начальных классов и дошкольников имеет определенные сложности, поскольку их анатомо-морфологический субстрат еще находится в стадии созревания и индивидуальные динамические особенности могут не обнаруживать себя в полной мере или могут не соответствовать их природным предпосылкам.

Как показано в ряде работ, до определенного возраста детям чаще всего свойственны проявления, характерные для слабой и инертной нервной системы. Они эмоционально неустойчивы, быстро утомляются, внешние раздражители часто являются сильным отвлекающим фактором, им свойственна определенная медлительность, нерасторопность. Поэтому, наблюдая за ними, не следует рассматривать обнаруженные индивидуальные особенности как окончательные и неизменные. Для одних детей эти особенности действительно могут являться индивидуальными, обусловленными свойствами их нервной системы, а для других — не индивидуальными, а только возрастными.

Метод наблюдения требует долгого и кропотливого собирания материала и умения правильно осмыслить этот материал. Наблюдение всегда должно быть длительным, систематическим, а не случайным и эпизодическим. Необходимо проводить его в разнообразных ситуациях, уметь подмечать характерные, постоянно встречающиеся черточки в поведении того, за кем ведется наблюдение. Именно постоянство индивидуального поведения в определенных ситуациях — признак того, что

в основе его лежат не случайные факторы, а природные особенности — свойства нервной системы.

Малоформализованные методы: наблюдение, беседа, интервью

Рассмотрим методы, которые включаются в понятие "малоформализованные диагностики". Как уже говорилось, к числу таких приёмов относятся наблюдения, опросы, беседы (интервью), анализ продуктов деятельности.

Метод наблюдения. Это старейший метод психологической диагностики. С его помощью можно получить обширную информацию о человеке. Он является незаменимым там, где не разработаны или неизвестны стандартизированные процедуры. При этом исследователю для проведения наблюдения не требуется согласия или иной формы участия наблюдаемых.

Особо важное значение метод наблюдения имеет для изучения психологических особенностей детей, поскольку ребёнок как объект исследования представляет большие трудности для экспериментального изучения, чем взрослый человек.

В нашей стране в 20-е гг. 20-го в. наблюдение широко использовалось в работах М. Я. Басова при изучении поведения детей. Им была разработана методика психологических наблюдений. Основным принципом этой методики, отличающий ее от применявшихся ранее дневниковых психологических наблюдений (например, у В Штерна, К. Бюлера и др), — это максимально возможная фиксация объективных внешних проявлений.

Второй принцип — это наблюдение непрерывного процесса, а не отдельных его моментов. И третий принцип — избирательность записи. Регистрируются только те проявления, которые существенны для конкретной задачи исследователя. При этом, по мнению М.Я. Басова, регистрировать при наблюдении следует не только внешние проявления, но и те внешние и по

возможности внутренние стимулы, которые их вызывали, а также общую обстановку ("фон"), в которой осуществлялось поведение.

В соответствии со своей научной концепцией М.Я. Басов разработал подробную схему психологического анализа наблюдений и общие принципы воспитания умения проводить наблюдения у педагогов-психологов. По мнению Б.М. Теплова, методика психологических наблюдений М.Я. Басова была единственной в мировой литературе научной разработкой этого метода. Эта оценка до сих пор остаётся справедливой.

Поскольку в этом методе в качестве "измерительного инструмента" выступает сам наблюдатель, очень важно, чтобы он владел техникой наблюдений на высоком уровне и в полном объёме. Наблюдение может быть наивным и научным. Наивный способ наблюдений очень сильно зависит от личностных способностей наблюдателя, его установок, намерений и т.п. Результаты такого наблюдения носят неопределённый характер и могут интерпретироваться другими исследователями совершенно по-разному. Можно сказать, что они в большей мере характеризуют самого наблюдателя, чем того, за кем он наблюдает.

Психологическим целям больше соответствует научное наблюдение, или, как его называл М.Я. Басов, "исследующее, или выбирающее" наблюдение. Такое наблюдение осуществляется на основе тщательной предварительной подготовки. Оно предпринимается со строго определённой целью, которая и определяет и время наблюдения, и отбор нужных фактов. Другими словами, научное наблюдение отличается от наивного постановкой проблемы, выбором ситуаций для наблюдения, определением психологических качеств или особенностей поведения, которые должны стать объектом наблюдения, разработанной системой фиксации и записи результатов, однозначностью понимания другими людьми полученных данных. В качестве примера приведём сформулированные Р. Кеттеллом (1957) правила психологического наблюдения:

поведение испытуемого должно быть оценено в разнообразных ситуациях (в школе или на работе, в общественных местах) и в разных ролевых позициях (учащегося, работника, отца, сына, друга и т.п.), поэтому наблюдатель должен проводить с испытуемым ежедневно определенное количество времени в течение 2—3 месяцев;

заранее должны быть определены черты личности или особенности поведения, которые необходимо оценить;

экспериментатор должен быть предварительно натренирован в подобной оценке,

наблюдение должно быть беспристрастным,

оценивать одного обследуемого должны не менее 10 наблюдателей, и окончательная оценка должна представлять среднее из их наблюдений, при этом суждение каждого из них должно быть независимым.

Классификация наблюдений проводится по разным основаниям. По степени формализованное наблюдение может быть неконтролируемым (исследователь пользуется общим принципиальным планом) и контролируемым (регистрация поведения идет по детально разработанной процедуре). В зависимости от положения наблюдателя различают простое (или обычное) наблюдение, когда события регистрируются со стороны, и соучаствующее (или включенное) наблюдение, когда исследователь включается в определенную социальную ситуацию и анализирует события как бы "изнутри".

Сложная проблема, которая встает при применении метода наблюдения, заключается в том, как фиксировать наблюдаемое. К основным формам протоколирования наблюдений можно отнести следующие: признаковые или знаковые системы, системы категорий и шкалы рейтинга (оценок). Когда протоколирование ведется в системе признаков, то заранее описывают конкретные виды поведения, симптоматические для целой поведенческой сферы, и потом фиксируют, какие из них появляются в тот или иной период наблюдения. Признак должен быть однозначным и не

требовать дополнительного разъяснения. Например, в схеме наблюдения Шульца использованы такие признаки' учитель работает с учеником, учитель работает с маленькой группой, учитель игнорирует вопрос ученика, ученик отвечает урок, ученик громко читает и пр.

Система признаков открыта, т.е. может быть продолжена. В этом ее отличие от системы категорий. В системе категорий должны быть полностью описаны все виды поведения наблюдаемого; добавлять в процессе наблюдения что-то новое уже нельзя. Например, категории, выделенные американским психологом Р. Бейлзом для изучения последовательных фаз в групповой деятельности, следующие ориентировка членов группы в отношении общей задачи, оценка хода выполнения задачи членами группы; контроль, фаза принятия решения; сопровождающие процесс принятия решения эмоции (положительные и отрицательные).

Используя признаковые и категорийные системы, наблюдатели могут давать оценки, интерпретации (например, вежливый, строптивый и т. д.), которые для каждого из них имеют свое значение.

Чтобы избежать субъективизма, используют шкалы рейтинга. Они требуют фиксации не наличия признака, а степени его выраженности. Например: "Какой интерес проявляет ученик во время занятий". Степень выраженности этого интереса можно оценить по 5-балльной системе - совсем не проявляет (1 балл); едва проявляет (2 балла), проявляет какой-то интерес (3 балла), проявляет большой интерес (4 балла); проявляет жгучий интерес (5 баллов)

Как видно, метод наблюдения является достаточно трудоемким и сложным диагностическим инструментом, требующим от наблюдателя большого профессионального опыта и специальной подготовки. Попытки придать этому методу формализованный характер (например, составление жесткой процедуры наблюдения, получение с помощью шкалы рейтинга количественных оценок) способствуют повышению объективности и достоверности полученной информации.

Опрос. Это метод сбора первичных данных на основе вербальной коммуникации. При соблюдении определённых правил он позволяет получить не менее надёжную информацию о событиях прошлого и настоящего, об устойчивых склонностях, мотивах тех или иных поступков, о субъективных состояниях, чем метод наблюдения.

Было бы ошибкой считать, что опрос — самый "лёгкий" для применения метод. Искусство использования этого метода состоит в том, чтобы знать, как спрашивать, какие задавать вопросы, как убедиться в том, что можно верить полученным ответам. Как и в опросниках личности, самая большая сложность, которая возникает при применении этого метода, заключается в формулировании вопросов. Существуют многочисленные правила построения вопросов, расположения их в определенном порядке, группировке в отдельные блоки и т. д. В литературе подробно описаны типичные ошибки, возникающие при неграмотном конструировании вопросов (В А Ядов, 1972).

Методы опроса имеют некоторые различия по форме и характеру их организации. Так, они могут проводиться устно или письменно, индивидуально или в группе, один раз или многократно. Вопросы могут формулироваться в прямой форме (ответ следует понимать в том же смысле, как его понимает опрашиваемый) и косвенной (ответ предполагает расшифровку в ином, скрытом от отвечающего смысле). Они могут иметь открытый или закрытый характер. Одним из наиболее распространенных видов опроса является интервью.

Интервью. Это проводимая по определённому плану беседа, предполагающая прямой контакт интервьюера с респондентом (отвечающим). По форме оно бывает

- свободное (беседа без строгой детализации вопросов, но по общей программе стройная стратегия в общих чертах, а тактика свободная),

- стандартизированное (осуществлена детальная разработка всей процедуры, включая общий план беседы, последовательность вопросов, варианты возможных ответов: стойкие стратегия и тактика);

- частично стандартизированное (стойкая стратегия, а тактика более свободная).

Диагностическим целям в большей мере соответствует стандартизированная форма интервью, поскольку даёт возможность получить сравнимые данные о разных испытуемых, ограничивает влияние посторонних воздействий, позволяет в полной мере и в нужной последовательности "отработать" все вопросы. Однако его следует применять только тогда, когда отвечающий охотно идет на это. В противном случае результат может быть неудовлетворительным, поскольку стандартизированное интервью многими людьми воспринимается как ситуация экзаменационного опроса, что ограничивает проявления непосредственности и искренности отвечающего. При работе с детьми стандартизированное интервью применяется редко. Психолог стремится к более естественным формам беседы. Чаще всего интервью имеет следующую структуру:

- а) введение - настройка на беседу, на сотрудничество;
- б) свободные высказывания испытуемого;
- в) общие вопросы (например, "Ты можешь мне что-нибудь рассказать о школе?"),
- г) подробное исследование;
- д) снятие возникшего напряжения и выражение признательности за участие в беседе.

Интервью не должно быть продолжительным и скучным. Регистрация ответов не должна сдерживать отвечающего. Интерпретация полученных результатов не лишена субъективизма, поэтому, как уже говорилось выше, их следует рассматривать в комплексе с данными диагностических методик.

В зависимости от целевого назначения интервью разделяют на диагностические и клинические. Диагностическое интервью — это метод получения информации о свойствах личности, используемый на ранних этапах психотерапии. Оно может быть управляемым и неуправляемым ("исповедальным"). Клиническое интервью — это метод терапевтической беседы, помогающей человеку осознать свои внутренние затруднения, конфликты, скрытые мотивы поведения.

Анализ продуктов деятельности (контент-анализ). В психодиагностике существует ещё один способ получения информации — это количественно-качественный анализ документальных источников, позволяющий изучать продукты человеческой деятельности. Под понятием "документальный источник" понимаются письма, автобиографии, дневники, фотографии, записи на киноплёнке, произведения искусства, материалы средств массовой информации (газеты, журналы и т. п.).

Для того чтобы при изучении документов можно было преодолеть субъективизм исследователя, выявить достоверную информацию и достаточно точно ее регистрировать, был разработан специальный метод, получивший название "контент-анализ" (буквально "анализ содержания"). Впервые он начал применяться, начиная с 20-х гг. 20-го столетия для обработки материалов средств массовой коммуникации. Это более или менее формализованный метод анализа документов, когда на основе гипотезы исследователя в документальных материалах выделяются специальные единицы информации, а затем подсчитывается частота их употребления. Так, например, в 20-е гг. русский исследователь Н. А. Рыбников в ходе анализа сочинений прослеживал, как распределяются положительные и отрицательные оценки школьниками своей жизни в зависимости от возраста и пола. Или другой пример в 80-х гг. Н. Н. Лепехиным и Ч. А. Шакеевой проводился контент-анализ эпизодов жестокости и агрессии в западных и отечественных кинофильмах. Анализ выявил количественное преобладание и более жестокий характер подобных эпизодов в западных фильмах.

Таким образом, основная процедура контент-анализа связана с переводом качественной информации на язык счёта. С этой целью выделяются два типа единиц - смысловые, или качественные, единицы анализа и единицы счёта, или количественные. Основная трудность при работе с документальными источниками — умение провести качественный анализ, т. е. выделить смысловые единицы. Это во многом зависит от личной компетентности исследователя, уровня его творческих возможностей.

Так как контент-анализ основан на принципе повторяемости, частоты использования различных смысловых единиц (например, определённых понятий, суждений, образов и т. п.), его следует применять только тогда, когда есть достаточное количество материала для анализа.

В контент-анализе от простого подсчёта частот встречаемости тех или иных смысловых единиц постепенно перешли к более сложным статистическим приемам (корреляционной технике и факторному анализу). Новым этапом в развитии этого метода стала его компьютеризация. Особенно широко это используется в США — там разрабатываются стандартные программы анализа разнообразных документов, позволяющие достаточно быстро и надёжно проанализировать огромный объём информации и освободить кодировщиков от утомительного ручного способа.

В психологической диагностике контент-анализ наиболее часто используется в качестве вспомогательного метода или процедуры обработки данных, полученных при других исследованиях. С его помощью подвергаются анализу речевые сообщения испытуемого, сопровождающие практически любые диагностические обследования, особенно при индивидуальной процедуре. Конкретно контент-анализ может применяться при обработке данных, полученных посредством проективных методик (например, ТАТ, тест Роршаха, Завершение предложения), интервью, содержания бесед, другой речевой и письменной продукции испытуемого, открытых вопросов анкет и т. п. Так, например, в методиках диагностики личностных особенностей (тревожности, невротизма и др.) проводится

контент-анализ грамматических и стилистических конструкций речи испытуемого - количество "тематических" высказываний (болезнь, страх, неуверенность и т.д.), глаголов, логических блоков и т.п. Такой анализ нередко позволяет выявить и объективизировать скрытую тенденцию в ответах испытуемого.

В последнее время в западной психологической литературе появился термин "тесты учителя". Под ним подразумеваются не только традиционные тесты учёта и контроля школьных достижений, а целенаправленное использование учителем в своей работе малоформализованной диагностики. Особо выделяется умение проводить систематические наблюдения, имеющие своей целью изучение индивидуально-психологических особенностей учеников, их поведения.

По основательности разработки тесты учителя далеко отстают от того, что достигнуто в формализованной диагностике. Однако само упоминание о них в психодиагностической литературе, вероятно, следует рассматривать как одно из проявлений неудовлетворенности той формалистичностью, которая стала неотъемлемой чертой психологического диагностирования. Только сочетание формализованных методик диагностики с наблюдениями, беседами и другими формами изучения, обследуемого может дать удовлетворяющий результат.

Анализ продуктов деятельности

В психодиагностике существует еще один способ получения информации о человеке — это количественно-качественный анализ документальных и материальных источников, позволяющий изучать продукты человеческой деятельности.

Под понятием «документальный источник» понимаются:

- а) письма;
- б) автобиографии;

- в) дневники;
- г) фотографии;
- д) записи на кино- и видеопленке;
- е) творческие результаты в разных видах искусства, материалы средств массовой информации (газеты, журналы и т. п.).

Для того чтобы при изучении документов можно было преодолеть субъективизм исследователя, выявить достоверную информацию и достаточно точно ее зарегистрировать, был разработан специальный метод, получивший название контент-анализа (буквально «анализ содержания»). Впервые он начал применяться, начиная с 20-х гг. прошлого столетия для обработки материалов средств массовой коммуникации. Это более или менее формализованный метод анализа документов, когда на основе гипотезы исследователя в документальных материалах выделяются специальные единицы информации, а затем подсчитывается частота их употребления. Так, например, в 20-е гг. русский исследователь Н. А. Рыбников в ходе анализа сочинений прослеживал, как распределяются положительные и отрицательные оценки школьниками своей жизни в зависимости от возраста и пола. Или другой пример: в 80-х гг. Н. Н. Лепехиным и Ч. А. Шакеевой проводился контент-анализ эпизодов жестокости и агрессии в западных и отечественных кинофильмах.

Таким образом, основная процедура контент-анализа связана с переводом качественной информации на язык счета. С этой целью выделяются два типа единиц: смысловые, или качественные, единицы анализа и единицы счета, или количественные. Основная трудность при работе с документальными источниками — умение провести качественный анализ, т. е. выделить смысловые единицы. Это во многом зависит от личной компетентности исследователя, уровня его творческих возможностей.

Так как контент-анализ основан на принципе повторяемости, частоты использования различных смысловых единиц (например, определенных

понятий, суждений, образов и т. п.), его следует применять только тогда, когда есть достаточное количество материала для анализа.

В контент-анализе от простого подсчета частот встречаемости тех или иных смысловых единиц постепенно перешли к более сложным статистическим приемам (корреляционной технике и факторному анализу). Новым этапом в развитии этого метода стала его компьютеризация. Особенно широко это используется в США - там разрабатываются стандартные программы анализа разнообразных документов, позволяющие достаточно быстро и надежно проанализировать огромный объем информации и освободить кодировщиков от утомительного ручного способа.

В психологической диагностике контент-анализ наиболее часто используется в качестве вспомогательного метода или процедуры обработки данных, полученных при других исследованиях. С его помощью подвергаются анализу речевые сообщения испытуемого, сопровождающие практически любые диагностические обследования, особенно при индивидуальной процедуре. Конкретно контент-анализ может применяться при обработке данных, полученных посредством проективных методик (например, ТАТ, методика Роршаха, Завершение предложения), интервью, содержания бесед, другой речевой и письменной продукции испытуемого, открытых вопросов анкет и т. п. Так, например, в методиках диагностики личностных особенностей (тревожности, невротизма и др.) проводится контент-анализ грамматических и стилистических конструкций речи испытуемого: количество «тематических» высказываний (болезнь, страх, неуверенность и т. д.), глаголов, логических блоков и т. п. Такой анализ нередко позволяет выявить и объективизировать скрытую тенденцию в ответах испытуемого.

Следует коротко остановиться еще на одном классе методик. В последнее время в западной психологической литературе появился термин «тесты учителя». Под ним подразумеваются не только традиционные тесты учета и контроля школьных достижений, а целенаправленное использование

учителем в своей работе малоформализованной диагностики. В частности, выделяется умение проводить систематические наблюдения, имеющие своей целью изучение индивидуально-психологических особенностей учеников, их поведения. По основательности разработки тесты учителя далеко отстают от того, что достигнуто в формализованной диагностике. Однако само их появление в психодиагностической литературе следует рассматривать как одно из проявлений неудовлетворенности той формалистичностью, которая стала неотъемлемой особенностью психологического диагностирования. Только сочетание формализованных методов диагностики с наблюдениями, беседами, тестами учителя и подобными формами изучения, обследуемого может дать удовлетворяющий результат.

В заключение хотелось бы отметить, что приведенная в данной главе классификация психодиагностических методик не является исчерпывающей. Ее можно расширить за счет использования других принципов деления методик на классы. Так, в книге «Общая психодиагностика» дана классификация психодиагностических методик по такому основанию, как наличие или отсутствие оценок выполнения заданий по типу правильно-неправильно. Класс психодиагностических методик, где ответы испытуемых всегда оцениваются как правильные или неправильные, составляют тесты интеллекта, тесты способностей, тесты достижений и некоторые личностные тесты действия (например, Тест замаскированных фигур Уиткнна). К классу методик, в которых понятие «правильный или неправильный ответ» не существует, относятся большинство личностных опросников, проективные техники и психофизиологические методики.

Еще одним основанием для классификации методик может быть мера включенности в диагностическую процедуру самого психодиагноста и степень его влияния на результаты эксперимента. Этот принцип позволяет разделить психодиагностические методики на следующие группы:

- 1) влияние психодиагноста выражено минимально;
- 2) влияние психодиагноста выражено максимально;

3) влияние психодиагноста выражено в средней степени (промежуточное положение между двумя полюсами).

В первую группу входят тесты интеллекта, способностей, достижений, многие опросники и психофизиологические методики. В них и процедура эксперимента, и фиксация результатов являются рутинной операцией и могут быть доверены лаборанту или компьютеру.

Вторую группу составляют различные виды интервью, бесед, наблюдений. Здесь, напротив, психодиагност своими реакциями, репликами, манерой поведения может создать такие условия работы, в которых получение нужной информации будет затруднено или даже искажено.

В третью группу входят многомерные опросники, опросники с открытыми ответами, проективные техники, в которых велика степень включенности психодиагноста на этапе интерпретации полученных результатов. Психодиагностическое заключение, которое делается на основании этих методик, не свободно от влияния личности диагноста, его профессиональной компетентности.

Существуют три основных направления применения контент-анализа:

а) выявление того, что существовало до текста и что тем или иным образом получило в нем отражение (текст как индикатор определенных сторон изучаемого объекта — окружающей действительности, автора или адресата);

б) определение того, что существует только в тексте как таковом (различные характеристики формы — язык, структура и жанр сообщения, ритм и тон речи);

в) выявление того, что будет существовать после текста, т.е. после его восприятия адресатом (оценка различных эффектов воздействия).

В разработке и практическом применении контент-анализа выделяют несколько стадий. После того, как сформулированы тема, задачи и гипотезы исследования, определяются категории анализа, т.е. наиболее общие, ключевые понятия, соответствующие исследовательским задачам. Система

категорий играет роль вопросов в анкете и указывает, какие ответы должны быть найдены в тексте. В практике советских контент-аналитических исследований в свое время сложилась довольно устойчивая система категорий, среди которых можно назвать такие, как знак, цели, ценности, тема, герой, автор, жанр и др. Все более широко распространяется контент-анализ сообщений средств массовой информации, основанный на парадигматическом подходе, в соответствии с которым изучаемые признаки текстов (содержание проблемы, причины ее возникновения, проблемообразующий субъект, степень напряженности проблемы, пути ее решения и др.) рассматриваются как определенным образом организованная структура. Категории контент-анализа должны быть исчерпывающими (т.е. охватывать все части содержания, определяемые задачами данного исследования); взаимоисключающими (одни и те же части не должны принадлежать различным категориям); надежными (т.е. между кодировщиками не должно быть разногласий по поводу того, какие части содержания следует относить к той или иной категории); уместными (т.е. соответствовать поставленной задаче и исследуемому содержанию).

При выборе категорий необходимо избегать двух крайностей: выбора слишком многочисленных и дробных категорий, почти повторяющих текст, и выбора слишком крупных категорий, т.к. это может привести к упрощенному, поверхностному анализу. Иногда же необходимо принимать во внимание и отсутствующие элементы текста, которые могут быть значимыми.

После того, как категории сформулированы, необходимо выбрать соответствующую единицу анализа — лингвистическую единицу речи или элемент содержания, служащие в тексте индикатором интересующих исследователя явлений. Сложные виды контент-анализа обычно оперируют не одной, а одновременно несколькими единицами анализа.

Единицы анализа, взятые изолированно, могут быть не всегда правильно истолкованы, поэтому они рассматриваются на фоне более

широких лингвистических или содержательных структур, указывающих на характер членения текста, в пределах которого идентифицируется присутствие или отсутствие единиц анализа — контекстуальных единиц. Например, для единицы анализа «слово» контекстуальная единица — «предложение».

Наконец необходимо установить единицу счета — количественную меру взаимосвязи текстовых и внетекстовых явлений. Наиболее употребительны такие единицы счета, как время-пространство (число строк, площадь в квадратных сантиметрах, минуты, время вещания и т.п), появление признаков в тексте, частота их появления (интенсивность).

Важен выбор необходимых источников, подвергаемых контент-анализу. Проблема выборки содержит в себе выбор источника, числа сообщений, даты сообщения и исследуемого содержания. Все эти параметры выборки определяются задачами и масштабами исследования. Чаще всего контент-анализ проводится на годичной выборке: если это изучение протоколов собраний, то достаточно 12 протоколов (по числу месяцев), если изучение сообщений средств массовой информации — 12-16 номеров газеты или теле- радиодней. Обычно выборка сообщений средств массовой информации составляет 200-600 текстов.

Необходимым условием контентного исследования является разработка таблицы контент-анализа — основного рабочего документа, с помощью которого оно проводится. Тип таблицы определяется этапом исследования. Так, разрабатывая категориальный аппарат, аналитик составляет таблицу, представляющую собой систему скоординированных и субординированных категорий анализа. Такая таблица внешне напоминает анкету: каждая категория (вопрос) предполагает ряд признаков (ответов), по которым квантифицируется содержание текста. Таблица-анкета может быть достаточно объемной.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ СТАНДАРТЫ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА-ДИАГНОСТА

Этические принципы в работе психодиагноста

Принцип А. Компетентность.

Психологи прилагают все усилия для повышения стандартов и определения границ компетентности своей работы. Они занимаются только той деятельностью и используют только те методы, по которым они имеют документально подтверждаемую квалификацию и личный опыт. Психологи осознают тот факт, что компетентность, необходимая для обучения, обслуживания или изучения групп людей, часто во многом зависит от характеристик самих этих групп. В тех сферах деятельности, в которых еще не выработаны профессиональные стандарты и нормы, психологи проявляют повышенную ответственность и делают все возможное для защиты благополучия тех, с кем они работают. Они повышают свою квалификацию применительно к областям своей деятельности и вовремя распознают необходимость дополнительного обучения. Психологи с вниманием относятся к научным, профессиональным, техническим и административным материалам, стараясь найти им должное применение.

Принцип В. Порядочность.

Психологи стараются соблюдать порядочность в науке, обучении и практике психологии. В своей деятельности психологи честны, доброжелательны и уважительны к другим. В сообщениях о своей квалификации, работе, исследованиях и обучении психологи не должны делать ложных, ошибочных или неправдивых заявлений. Психологи должны хорошо осознавать свои личностные ценности, нужды, убеждения и те ограничения, которые все это может накладывать на их деятельность. Для большей эффективности своей работы психологи стараются прояснить свои профессиональные роли для других и вести себя в соответствии с этими

ролями. Психологи стараются избегать неправильных и потенциально опасных двусмысленных отношений.

Принцип С. Профессиональная и научная ответственность.

Психологи поддерживают профессиональные стандарты работы, несут ответственность за свою профессиональную и научную деятельность, стараясь использовать свои методы дифференцировано, в зависимости от нужд разных групп, с которыми имеют дело. Психологи кооперируются с другими профессионалами и социальными институтами для лучшего удовлетворения интересов пациентов, клиентов или других реципиентов их служб. Моральные стандарты и нормы психолога являются личным делом в той же степени, как и других людей, за исключением тех случаев, когда эти нормы могут скомпрометировать профессиональную ответственность или уменьшить общественное доверие психологии и психологам. Психологам не безразлична этическая сторона научных и профессиональных исканий их коллег. При необходимости психологи консультируются с коллегами, чтобы предотвратить или избежать неэтичных действий.

Принцип D. Уважение к правам человека.

Психологи относятся с должным уважением к основным правам, чести и достоинству всех людей. Они уважают права людей на внутренний мир, конфиденциальность, самоопределение и автономность, но отдают себе отчет в том, что их законные обязанности могут входить в противоречие с реализацией этих прав. Психологи осознают культурные, индивидуальные и ролевые различия, включая связанные с возрастом, полом, расой, национальностью, вероисповеданием, сексуальной ориентацией, болезнями, языком и социоэкономическим статусом. Психологи стараются уменьшить влияние этих факторов на свою работу и сознательно не участвуют в какой-либо дискриминационной практике.

Принцип E. Забота о благополучии других.

Психологи заботятся о благополучии тех, с кем они вступают во взаимодействие. В своих профессиональных действиях психологи учитывают

благополучие и права своих пациентов, клиентов, студентов, супервизоров, участников исследований и других увлеченных лиц. В случаях, когда обязанности психологов вступают в противоречие с этическими нормами, психологи стараются разрешать эти конфликты, руководствуясь непричинением вреда. Психологи никогда не забывают о той власти над другими людьми, которую реально дает психология, или которая приписывается этой профессии, и они не пытаются воспользоваться этой властью в личных целях как в профессиональной деятельности, так и вне ее.

Принцип F. Социальная ответственность.

Психологи осознают свою профессиональную и научную ответственность перед обществом, в котором они работают и живут. Они стараются популяризовать психологические знания для повышения благосостояния общества. Психологи делают все возможное, чтобы уменьшить человеческие страдания. Проводя исследование, они заботятся, прежде всего, о благополучии людей и об углублении психологических знаний. Психологи стараются избегать неправильного использования результатов их работы. Психологи, в соответствии с законом, стараются развивать социальную политику в таком направлении, чтобы она служила интересам их пациентов, клиентов и общественности.

В частности, понятие «клиент» объясняется как условное обозначение человека, который является объектом исследования, консультирования, специального обучения, тренинга, лечения, проходящего профотбор, аттестацию, или испытуемого, исследуемого в интересах науки о человеке.

В этическом кодексе психологического общества представлены главные этические принципы и правила деятельности психолога:

8. принцип ненанесения ущерба Клиенту;
9. принцип компетентности психолога;
10. принцип беспристрастности Психолога;
11. принцип конфиденциальности деятельности психолога;
12. принцип осведомленного согласия.

Каждый из названных принципов в Этическом кодексе раскрывается и обосновывается определенными правилами. Данные принципы необходимо знать и ими руководствоваться в профессиональной деятельности. Рассмотрим их.

1. Принцип ненанесения ущерба Клиенту требует от Психолога такой организации своей работы, чтобы ни ее процесс, ни ее результаты не наносили Клиенту вреда его здоровью, состоянию или социальному положению. Данный принцип предусматривает следующие правила.

Правило взаимоуважения психолога и Клиента.

Психолог исходит из уважения личного достоинства, прав и свобод, провозглашенных и гарантированных Конституцией РФ. Работа с Клиентом допускается только после получения согласия Клиента в ней участвовать, после извещения его о цели работы с ним, о применяемых методах и способах использования полученной информации. В случае если Клиент не в состоянии сам принимать решение о своем участии в эксперименте, такое решение должно быть принято его законными представителями.

Правило безопасности для Клиента применяемых методик.

Психолог применяет только такие методики исследования, которые не являются опасными для здоровья, состояния Клиента, не предоставляют его в результатах исследования в ложном, искаженном свете, не дают сведений о тех его психологических свойствах и особенностях, которые не имеют отношения к конкретным, согласованным задачам психологического исследования.

Правило предупреждения опасных действий Заказчика относительно Клиента.

Психолог формулирует свои рекомендации, организует хранение, использование и публикацию результатов исследования таким образом, чтобы исключить их применение вне тех задач, которые были согласованы между Психологом и Заказчиком, и которые могли бы ухудшить положение Клиента. Психолог информирует Клиента о характере передаваемой

Заказчику информации и делает это только после получения согласия Клиента.

2. Принцип компетентности психолога. Согласно данному принципу, Психолог может оказывать лишь те услуги, для которых он имеет необходимую квалификацию и образование. В своей работе он руководствуется научными и профессиональными стандартами и применяет апробированные и проверенные методики. Психолог должен придерживаться принципа научной добросовестности и проверять полученные результаты. Психолог может взяться за выполнение только такой работы, которая дает возможность соблюдения вышеперечисленных обязательств. Данный принцип раскрывается следующими правилами.

2.1. Правило сотрудничества Психолога и Заказчика.

Психолог обязан уведомить Заказчика о реальных возможностях современной психологической науки в области поставленных Заказчиком вопросов, о пределах своей компетентности и границах своих возможностей. Психолог должен сообщить Заказчику о принципах и правилах психологической деятельности и получить согласие Заказчика руководствоваться ими в процессе работы. Психологи не могут предлагать специальные процедуры, методики или другие средства, которыми они не владеют или эффективность которых подвергается профессиональному или научному сомнению.

2.2. Правило профессионального общения Психолога и Клиента.

Психолог должен владеть методами психодиагностической беседы, наблюдения, психолого-педагогического воздействия на уровне, достаточном, чтобы поддерживать у Клиента чувство симпатии и доверия, удовлетворения от общения с Психологом. Взаимоотношения психолога с клиентом или пациентом имеют особый характер в силу необходимости установления доверия между ними. Психолог вправе отказаться от принятия на себя профессиональных обязательств или прекратить их выполнение в случае прекращения доверительных отношений.

2.3. Правило обоснованности результатов исследования Психолога.

Психолог формулирует результаты исследования в терминах и понятиях, принятых в психологической науке, подтверждая свои выводы предъявлением первичных материалов исследования, их математико-статистической обработкой и положительным заключением компетентных коллег. При решении любых психологических задач проводится исследование, всегда опирающееся на предварительный анализ литературных данных по поставленному вопросу.

Требования к личностным и профессиональным качествам психолога – диагноста

Требования к личностным и профессиональным качествам психолога. Высокая социальная значимость профессии и личная ответственность обостряют проблему эффективной профессионализации специалистов в области психологии. Именно поэтому стали интенсивно разрабатываться модели и методики определения профессиональной пригодности, выявляться роль индивидуальных психических особенностей в формировании профессионально важных качеств психолога. Профессионализм психолога-диагноста, как и психолога вообще, во многом определяется личностными особенностями. Личность психодиагноста играет ключевую роль в обеспечении профессионального успеха. Профессионально-личностный облик психолога включает в себя внешний, речевой и поведенческий облик, логичность и аргументацию высказываний, контактность, эмоциональность, гибкость поведения сообразно динамике психодиагностической гипотезы и коммуникативной ситуации.

Одно из основных личностных свойств психодиагноста - доброжелательность, любовь к людям. Без этого психолог вряд ли может состояться как профессионал и как человек. Именно этими свойствами во многом определяются эмоциональная включенность в практическую работу,

интерес к ней и к объекту исследования, а также профессиональный такт. Позитивный эффект взаимоотношений с психодиагностом преимущественно обусловлен его способностью эмоционально "оформлять" общение, его убежденностью и информированностью. При этом эмоциональный план общения способствует возникновению доверительных отношений, необходимого эмоционального отклика обследуемого.

Типичными профессионально-личностными качествами психологов считаются: широта интересов и независимость взглядов, готовность к установлению и поддержанию контактов с людьми, способность эмоционально притягивать к себе людей и сохранять самообладание в процессе общения, стремление к познанию себя и других, осознание границ своей профессиональной компетентности, повышенное чувство ответственности за собственные действия, слова, обещания, способность к прогнозированию последствий различных событий.

Интеллектуальный потенциал психологов достаточно высок. Доминирующее положение в нем занимают самостоятельность, системность и оперативность мышления. Самостоятельность мышления всегда считалась одним из важнейших измерений личности. Для психолога-диагноста самостоятельность мышления приобретает особый смысл. Ведь коммуникативное пространство психодиагноста чрезвычайно широкое и многоаспектное. Каждый, кто взаимодействует с психодиагностом (обследуемый и его окружение, или заказчик), оказывает на него вольное или невольное воздействие, имеющее самые различные формы и цели. Сохранение собственной позиции, настойчивость в ее защите и развитии определяются способностью ориентироваться на собственное видение психодиагностической ситуации, на независимую диагностическую гипотезу, на свое представление о жизненном пути обследуемого.

Выраженная гибкость и системность мышления психолога-диагноста опираются на имеющийся достаточно большой объем знаний, на готовность его использовать в самых различных вариантах и комбинациях.

Существенную роль гибкость мышления играет при интерпретации результатов психодиагностического обследования и написании заключения. Интерпретация имеющихся сведений - прежде всего функция синтетических способностей психолога. Объективный диагноз вряд ли может быть дан только на основании информации, полученной в конкретной психодиагностической ситуации. Постановка психологического диагноза требует выхода за ее пределы, требует поисков аналогий и обобщений. Л.С. Выготский специально обращал внимание на то, что установление симптомов никогда автоматически не приводит к диагнозу. Исследователь ни в коем случае не должен допускать экономию за счет мыслей, за счет творческого истолкования симптомов.

Особого внимания требует Я-концепция психологов, отражающая состояние реального сознания, самосознания и самоотношения личности. Структура и специфика отношений личности к собственному Я оказывают заметное регулирующее влияние на все аспекты профессиональной деятельности, на поведение в формальной и неформальной обстановке, на установление межличностных отношений, постановку и достижение жизненных и профессиональных целей и т.п. Образ Я - важный внутренний фактор, определяющий профессиональную пригодность и профессиональное долголетие психологов.

Личностное становление психолога и формирование должного образа Я связаны прежде всего с преодолением ряд нравственных "соблазнов", таящихся в профессии психолога. Наиболее типичные "соблазны" могут быть заключаться в следующем.

Соблазн власти. - Психолог не должен обращать знания психологии в своеобразное орудие управления, точнее манипуляции людьми, делать их зависимыми от себя.

Соблазн ответственности. - Психолог не должен брать на себя ответственность за судьбу обследуемого. Все свои профессиональные знания и умения он направляет на формирование у обследуемого готовности к

самостоятельному принятию решения, готовности отвечать за себя. Психолог не должен лишать обследуемого права отвечать за свои действия и поступки, права совершать собственные ошибки и преодолевать их.

Соблазн самокрасования. - Психолог не должен использовать знания психологии для демонстрации собственного превосходства над людьми, для рекламирования своих достоинств.

Соблазн следования "методической моде". - Психолог обязан быть в курсе последних достижений психологии и смежных с ней научных дисциплин. В то же время он не должен в погоне за "новинками" игнорировать глубину и основательность изучения методических подходов и диагностических средств.

Соблазн "воздаяний". - Известны результаты экспериментальных исследований, доказывающих большую эффективность платных психологических услуг. Обследуемый, заплатив немалые деньги, более ответственно относится к проводимой с ним работе. В то же время психолог не должен осознанно стремиться к получению дополнительных вознаграждений за выполненную диагностику или консультации. Когда психолог становится бизнесменом, то ему трудно удержаться от своеобразного овеществления своего обследуемого. Возможен этический конфликт между необходимостью получать гонорар для обеспечения собственного существования и вести длительную диагностическую или консультационную оплачиваемую работу. Он может разрешиться или быть не столь очевидным и болезненным для самого психолога, если он сможет понять сам и помочь понять обследуемому, что психолог получает плату не за внимание, не за доброжелательность, а за время, затраченное на обследование и консультирование.

Соблазн чрезмерного экспериментирования.

- Не допускается, чтобы психодиагност для решения собственных исследовательских задач или ради научных поисков перегружал психодиагностическое обследование или увеличивал время. Нежелательно

превращение обследуемого в своего рода статистический материал и перенос его психологических проблем на второй план.

Соблазн эмоционально-соматического выгорания.

- Гуманистическая направленность психологии, доминирование значимость Я другого человека, а также эмоциональная вовлеченность в работу не должны мешать психологу заботиться о своем психическом и физическом здоровье. Чрезмерное поглощение проблемами обследуемых, включение в их решение не только сознания и подсознания, постоянные дополнительные (часто телефонные) консультации, отказ от использования элементарных приемов психогигиены могут негативно сказаться на психологическом комфорте самого психолога, на его семейном благополучии, в конечном счете - на профессионализме.

Соблазн спекуляции.

- Необходимость постановки объективного и надежного диагноза не защищает обследуемого от применения по отношению к решению его проблем неадекватных психодиагностических методов и методик. Отсутствие общепринятых критериев эффективности психодиагностического обследования и мер воздействия за некачественный диагноз повышает значимость личных требований к себе самого психодиагноста, значимость собственной профессиональной совести.

Соблазн сохранения собственных проблем.

- Психодиагност, как и любой другой психолог, должен внимательно относиться к собственным личностным и профессиональным проблемам, должен уметь их решать. Помогать другим людям, не справившись с самим собой, практически невозможно и даже вредно для тех, кому психолог пытается оказать психологическую поддержку. Не всегда это можно сделать мгновенно и эффективно. В любом случае, во время психодиагностического обследования психолог должен сосредоточиться на проблемах обследуемого, отодвинув собственные.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ

Психолого-педагогическое изучение детей первого года жизни

Особенностью детей первого года жизни является большая зависимость от воздействия взрослого человека. Общение со взрослым - необходимая потребность детей уже в первые месяцы жизни. Именно в процессе этого общения формируются основы всей психической деятельности малыша. Развитие в этом возрасте происходит неравномерно, поэтому его оценка всегда требует динамического наблюдения.

Быстрый темп и неравномерность развития определяют деление первого года жизни на качественно различные периоды, каждый из которых характеризуется ведущими достижениями.

В первый период (первый месяц жизни) - период новорожденности - еще трудно выделить ведущее достижение в развитии, однако наряду с набором врожденных приспособительных реакций уже с 3 - 4-й недели жизни можно выявить первые предпосылки так называемого коммуникативного поведения: в ответ на обращенный к ребенку ласковый голос и улыбку начинает возникать ротовое внимание - ребенок замирает, его губы вытягиваются вперед, он как бы слушает губами. Вслед за этой реакцией появляется улыбка.

Ведущим достижением во втором периоде (от 1 до 3 мес) является формирование зрительных и слуховых ориентировочных реакций, а также ответных эмоционально-выразительных реакций. Развивается умение сосредоточивать взгляд на висящей игрушке, лице взрослого, следить за движущимися предметами. В конце 1 - начале 2-го месяца появляется ответная улыбка взрослому. К концу второго периода у ребенка ярко выражена эмоциональная реакция на общение со взрослым - комплекс

оживления. Его появление определяет грань между периодом новорожденности и младенчеством. Развитие движений во втором периоде характеризуется способностью удерживать головку в горизонтальном и вертикальном положении.

В третьем периоде (3 - 6 мес) продолжается дальнейшее развитие зрительных и слуховых ориентировочных реакций, появляется ориентирование в окружающем, на основе которого формируется понимание речи, предпосылки предметной деятельности, сенсорное восприятие и первые сложные формы поведения. Ведущим в этом возрасте является развитие движений руки, когда главную роль начинает играть зрительный анализатор: к концу периода ребенок способен производить целенаправленные движения рук, самостоятельно брать и манипулировать игрушками.

Качественно видоизменяются и реакции ребенка на общение со взрослым. Комплекс оживления как реакция на взрослого становится дифференцированным, малыш постепенно начинает отличать своих от чужих.

Ведущим в этот период является и развитие подготовительных этапов активной речи. Интенсивно развиваются голосовые реакции: наряду с певучим гулением возникает лепет.

К концу первого полугодия жизни ребенок лежит на животе, опираясь на ладони выпрямленных рук, переворачивается со спины на живот и обратно, крепко упирается ножками при поддержке под руки.

Четвертый период (6 - 9 мес) характеризуется резким скачком в развитии движений. К 7 мес ребенок хорошо ползает. Это меняет его поведение - он становится более активным и самостоятельным, начинает лучше ориентироваться в окружающем, активно манипулирует. К 9 мес развивается функция прямохождения, умение садиться, ложиться, вставать, сидеть, стоять, переступать вдоль барьера, совершенствуются движения

кисти и пальцев. Все это способствует формированию предметной деятельности.

В пятом периоде (9 - 12 мес) ведущим является развитие речи. К 9 мес у ребенка значительно расширяется понимание обращенной к нему речи. Это меняет его поведение, характер деятельности. В период 10 - 12 мес формируется активная речь, ребенок овладевает первыми словами.

Под влиянием понимания речи усложняются действия с предметами. В 10 - 12 мес малыш учится выполнять действия по показу и словесной инструкции взрослого. Действия становятся более разнообразными и носят целенаправленный характер, координируются движения рук. Увеличивается число игрушек, используемых ребенком; появляются предпосылки игры. К концу этого периода ребенок овладевает умением самостоятельно принимать вертикальную позу и ходить.

Психолого-педагогическое изучение детей раннего возраста (1-3 года)

Возраст от 1 года до 3 лет — период существенных перемен в жизни ребенка. Важнейшими достижениями раннего возраста при нормальном развитии являются *овладение ходьбой, развитие предметной деятельности и речи*. Овладение ходьбой (прямохождение) оказывает большое влияние на общее психическое развитие ребенка. С освоением ходьбы начинается новый этап в развитии — *овладение окружающим предметным миром*. Получив возможность самостоятельно передвигаться, ребенок осваивает дальнейшее пространство, самостоятельно входит в контакт с предметами, которые ранее оставались для него недоступными. В результате на втором году жизни начинается бурное развитие предметных действий; на третьем году жизни *предметная деятельность становится ведущей*.

В тесной связи с *развитием предметных действий идет развитие восприятия ребенка*, так как в процессе действий с предметами он

знакомится не только со способами их употребления, но и с их *свойствами* — формой, величиной, цветом, материалом и др.

У детей возникают *простые формы наглядно-действенного мышления*, самые первые обобщения, непосредственно связанные с выделением тех или иных внешних и внутренних признаков предметов.

Особенно интенсивно в этот период идет *развитие речи*. К 3 годам ребенок общается с окружающими с помощью *развернутых фраз*. Значительно *возрастает активный словарь*, однако при произнесении слов дети ориентируются в первую очередь на *интонационно-ритмическую и мелодическую характеристику*, поэтому многие звуки опускаются или заменяются близкими по артикуляции или звучанию.

К 2 годам начинает развиваться так называемая *регулирующая функция* речи, т.е. ребенок все больше подчиняет свои действия словесной инструкции взрослого. Происходит интенсивное развитие понимания речи. Это выражается не только в возрастании количества понимаемых слов, но и в том, что понимание речи начинает выходить за пределы непосредственной ситуации общения.

Бурное развитие речи на этом возрастном этапе *перестраивает все психические процессы*, речь становится ведущим средством общения и развития мышления ребенка.

Психолого-педагогическое изучение детей дошкольного возраста (от 3 до 7 лет)

Дошкольное детство — большой и ответственный период жизни. В этом возрасте происходят большие изменения в психическом развитии ребенка. Значительно *возрастает познавательная активность*: развиваются восприятие, наглядное мышление, появляются зачатки логического мышления. Росту познавательных возможностей способствует

становление *смысловой памяти, произвольного внимания*. Возрастает *роль речи* как в познании ребенком окружающего мира, так и в развитии общения и разных видов детской деятельности.

У дошкольников появляется возможность *выполнения действий по словесной инструкции*, усвоения знаний на основе объяснений, но только при *опоре на четкие наглядные представления*.

Основой познания для этого возраста является чувственное познание — восприятие и наглядное мышление. Именно от того, как сформировано у ребенка-дошкольника восприятие, наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, зависят его познавательные возможности, дальнейшее развитие деятельности, речи и более высоких, логических форм мышления. В этот возрастной период у детей формируются *пространственные представления*, которые играют большую роль в общем психическом развитии ребенка и служат основой для овладения элементарными счетными операциями и математическими понятиями.

Важное *качественное приобретение* дошкольного возраста — появление *игры* как первого и основного вида *совместной деятельности детей*. Наряду с игрой в дошкольном детстве развиваются так называемые *продуктивные виды деятельности*.

Интенсивное *развитие всех психических функций* и расширение *круга практической деятельности* формируют у дошкольника *познавательное отношение* к окружающей действительности.

Дошкольный возраст характеризуется и *интенсивным развитием личности* ребенка. Начинается развитие *воли*, формируется *внутренняя оценка* ситуации, поступка, действий, совершенствуется *внимание*, закладываются основы *нравственного развития* личности.

К концу дошкольного возраста *формируется готовность* к школьному обучению.

Психолого-педагогическое изучение детей младшего школьного возраста

В школьном возрасте ребенок должен принять новые социальные требования. Поступление в школу ставит перед ним задачи, решение которых возможно лишь при достаточно зрелом психофизическом развитии. В этом возрасте формируется новый вид деятельности, требующий от ребенка физической выносливости и умственного напряжения - это учебная деятельность. Появляются связанные с ней новые мотивы и потребности. Очень важно, чтобы к началу школьного обучения у ребенка была сформирована необходимая база: физическое здоровье; достаточный уровень развития всех психических функций; эмоционально-волевая зрелость; сформированность навыков общения со сверстниками и взрослыми; достаточный запас знаний и представлений об окружающем мире, владение элементами грамоты, счета; познавательная активность, интерес к занятиям.

На основе указанных предпосылок в процессе школьного обучения начинают формироваться новые качества, необходимые для учебной деятельности. В младшем школьном возрасте появляются такие психические новообразования, как произвольность деятельности, навыки волевой регуляции. Ребенок овладевает способностью контролировать свои действия, планирует их, поэтому деятельность становится целенаправленной. В процессе обучения все больше психических новообразований отмечается в развитии познавательных процессов. Расширяется объем внимания, способность к его концентрации и распределению; более точным, полным и дифференциальным становится восприятие, формируется воображение. Важным новообразованием является способность ребенка пользоваться приемами запоминания (опосредованная память).

Благодаря становлению более высокого уровня мышления школьник овладевает знаково-символической деятельностью. Наряду с наглядными формами мышления, которые были ведущими в дошкольном возрасте, в младшем школьном возрасте ребенок начинает производить мыслительные

операции на основе представлений, отвлекаясь от конкретных зрительных объектов. Все большую роль начинает играть слово; развивается словесно-логическое мышление. Все эти новообразования необходимо учитывать при проведении психолого-педагогической диагностики детей школьного возраста.

Следует иметь в виду, что в зависимости от поставленных диагностических задач психолого-педагогическое обследование может быть проведено либо только дефектологом, либо и дефектологом, и психологом. Современная вузовская подготовка специалистов-дефектологов дает необходимый для работы объем психологических знаний и умений. Однако в сложных дифференциально-диагностических случаях обязательным должно быть проведение психологического обследования специалистом-психологом. Психолог выясняет причины рассеянности, забывания; искаженности в протекании мыслительных операций, в построении выводов, умозаключений и т.д. При характеристике личности им устанавливаются особенности протекания эмоционально-волевых процессов (наличие аффективных вспышек, депрессивных состояний, неадекватных реакций; степень внушаемости, наличие негативизма и др.). Обязательно выявляются интересы и потребности ребенка, адекватность его притязаний, самооценки, критичность по отношению к себе и другим; сформированность коммуникативных функций; нарушения в поведении и характере личности. При психологическом обследовании выявляется актуальный уровень развития, устанавливаются потенциальные возможности ребенка, а также взаимозависимости процессов, обеспечивающих познавательную деятельность и влияющих на эмоционально-волевую сферу и личность. Эти же сведения могут быть получены дефектологом и в ходе педагогического обследования при определении степени сформированности значимых функций для овладения школьными навыками, при выявлении причин имеющихся трудностей в обучении.

Необходимо также отметить, что наряду со специфическими методами обследования, которые имеются в арсенале психолога и дефектолога, есть и общие методы психолого-педагогического обследования, которыми они пользуются: изучение документации; изучение работ детей (рисунков, тетрадей и т.д.); беседа с ребенком и родителями; наблюдение за ребенком в процессе его деятельности; экспериментально-психологические методики. Безусловно, каждый из специалистов (психолог и дефектолог) использует эти методы с акцентом на те сведения, которые им надо получить. Подробнее с этими методами психолого-педагогического исследования можно познакомиться в специальной литературе.

Итак, в каких случаях возникает потребность в проведении психолого-педагогической диагностики детей школьного возраста? Как правило, поводом становится неуспеваемость ребенка или отклонения в его поведении. Педагоги и родители ждут ответа на вопросы, что с ребенком, каковы причины нарушений и, главное, как ему помочь? Вот почему психолог и дефектолог должны не только поставить психолого-педагогический диагноз, но и разработать конкретные практические рекомендации по работе с ребенком. Решая эти задачи, предстоит разграничить часто сходные по своим внешним проявлениям состояния. Так, неуспеваемость может быть результатом как отставания в умственном развитии, так и неподготовленности к школьному обучению. Она может быть вызвана также нарушениями в работе анализаторов, слабым соматическим здоровьем ребенка; если при этих обстоятельствах не соблюдается режим нагрузки в семье или завышаются требования педагогов, то следствием может быть не только неуспеваемость, но и срывы в поведении. Остановимся кратко на некоторых неблагоприятных обстоятельствах.

Одна из наиболее распространенных причин неуспеваемости - это неподготовленность детей к школьному обучению, несформированность психических процессов и навыков деятельности. Дети не приучены

подчиняться требованиям, не умеют доводить дело до конца, быть внимательными в процессе выполнения задания. Они неусидчивы, нецеленаправленны в работе, их познавательные интересы не сформированны. Неумение общаться с детьми и взрослыми приводит к переживаниям, а иногда и к конфликтам. Появляется негативное отношение к школе. В тех случаях, когда эти факторы не учитываются, игнорируются индивидуальные особенности учащихся и т.д., неуспеваемость перерастает в педагогическую запущенность.

Часто причиной неуспеваемости являются неблагоприятные условия жизни ребенка в семье: отсутствие контроля и помощи в учебе со стороны родителей, несоблюдение режима дня, конфликтная ситуация в семье и пр. Особенно тяжелые последствия наблюдаются в тех случаях, когда социально-педагогическое неблагополучие имеет место в ранние месяцы и годы жизни ребенка. Если в раннем и дошкольном возрасте дети были лишены эмоционально-положительного контакта с родителями, другими взрослыми и детьми, когда им длительное время приходилось находиться в дошкольных учреждениях интернатного типа, могут возникнуть нарушения познавательной деятельности, вызванные социальными факторами. У таких детей запас знаний и способностей к приобретению новых знаний ниже, чем у их сверстников, поэтому уже в 1 классе они оказываются в числе неуспевающих. Именно эти социально и педагогически запущенные дети ошибочно направляются на медико-педагогические комиссии, комплектуемые специальные школы VIII вида. Следует помнить, что педагогически запущенные дети в эти школы не принимаются - им должна быть оказана помощь в условиях массовой школы.

Неуспеваемость может быть связана также и с астеническим состоянием ребенка, вызванным длительной болезнью, вследствие чего ребенок быстро устает, ослабляется его память, внимание, нарушается поведение. Но все эти проявления не носят стойкого характера и не имеют в основе органических нарушений. Во всех подобных случаях для преодоления

неуспеваемости требуется создание благоприятных условий жизни, прежде всего охранительного педагогического режима.

Наиболее сложными в диагностическом отношении являются дети с задержкой психического развития (ЗПР), которые также оказываются неуспевающими уже в первые годы обучения. В настоящее время эта категория детей глубоко и всесторонне изучена как с клинической, так и с психолого-педагогической стороны, поэтому мы не останавливаемся подробно на этиологии и основных признаках данных нарушений, а указываем лишь наиболее существенные для дифференциальной диагностики особенности психической деятельности детей с задержкой развития.

В зависимости от происхождения (церебрального, конституционального, соматогенного, психогенного) и времени воздействия на организм ребенка вредоносных факторов при задержке психического развития имеют место разные варианты отклонений в эмоционально-волевой сфере и в познавательной деятельности. Задержки психического развития церебрального происхождения при хромосомных нарушениях, внутриутробных поражениях, родовых травмах встречаются чаще других и представляют наибольшую сложность при отграничении их от умственной отсталости.

Исследования В.И. Лубовского, К.С. Лебединской, М.С. Певзнер, Н.А. Цыпиной и др. показывают, что при задержке психического развития имеет место неравномерность формирования психических функций, причем отмечается как повреждение, так и недоразвитие отдельных психических процессов. При изучении психических процессов и возможностей обучения детей с задержкой психического развития (Т.В. Егорова, Г.И. Жаренкова, В.И. Лубовский, Н.А. Никашина, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко, У.В. Ульенкова, Л.В. Кузнецова и др.) выявлен ряд специфических особенностей в их познавательной, личностной, эмоционально-волевой сфере и поведении: повышенная истощаемость (и как результат - низкая

работоспособность), незрелость эмоций, слабость воли, психопатоподобное поведение, ограниченный запас общих сведений и представлений, бедный словарь, трудности звукового анализа, несформированность навыков интеллектуальной деятельности.

Игровая деятельность также сформирована не полностью. Восприятие характеризуется замедленностью. В мышлении обнаруживается недостаточность словесно-логических операций. При предъявлении задания в наглядно-действенном плане качество его выполнения значительно улучшается. Для оценки уровня развития мышления при психолого-педагогическом обследовании важно сопоставить результаты работы ребенка со словесным и наглядным материалом. У этих детей страдают все виды памяти, отсутствует умение использовать вспомогательные средства для запоминания. Необходим более длительный период для приема и переработки сенсорной информации; внимание нестойкое.

Кроме этого, отмечается низкий навык самоконтроля, что особенно проявляется в процессе деятельности. К началу школьного обучения у таких детей, как правило, не сформированы основные мыслительные операции - анализ, синтез, сравнение, обобщение, они не умеют ориентироваться в задаче, не удерживают ее условие, не планируют свою деятельность. Но в отличие от умственно отсталых детей у них выше обучаемость, они лучше используют помощь и способны применять показанный способ действия при выполнении аналогичных заданий. Учитывая это, необходимо при дифференцированной диагностике строить обследование детей в форме обучающего эксперимента.

При обследовании чтения, письма, счета они часто обнаруживают ошибки такого же типа, что и умственно отсталые дети, но тем не менее у них имеются качественные отличия. Так, при слабой технике чтения дети с задержкой психического развития пытаются понять прочитанное, прибегая, если надо, к повторному чтению. У умственно отсталых детей нет желания

понять, поэтому их пересказ может быть непоследовательным и нелогичным. В письме отмечается неудовлетворительный навык каллиграфии, небрежность и т.п., что, по мнению специалистов, может быть связано с недоразвитием моторики, пространственного восприятия. Дети с ЗПР испытывают трудности при звуковом анализе слов. У умственно отсталых детей все эти недостатки выражены грубее.

При обследовании математических знаний обнаруживаются трудности в овладении составом числа, счетом с переходом через десятков, в решении задач с косвенными вопросами и т.д., но, как уже говорилось, помощь более эффективна, чем в случае умственно отсталых детей. Таковы некоторые особенности детей с задержкой психического развития, которых нередко направляют на медико-педагогические комиссии.

Кажущееся сходство с умственной отсталостью может быть и при нарушениях работы анализаторов, которые создают определенные трудности в познавательной деятельности детей, а в условиях школьного обучения ведут к неуспеваемости. Поэтому отграничение этих нарушений от умственной отсталости является актуальной задачей.

Даже незначительные нарушения функций анализаторов могут привести к неполному, а иногда искаженному отражению внешнего мира, к обеднению круга представлений, неадекватному поведению, если не будут использованы компенсаторные возможности центральной нервной системы и специальные технические средства (слуховые аппараты, очки и пр.). Так, снижение слуха может вызвать определенные трудности при обучении ребенка в школе, особенно при овладении грамотой. Дети со сниженным зрением не видят строки, путают сходные по начертанию изображения и т.д. Неадекватные его состоянию требования быстро утомляют ребенка, ухудшая его общее состояние и делая безуспешным обучение в обычных школьных условиях.

Дети с дефектами зрения и слуха оказываются беспомощными в простых ситуациях, производят впечатление умственно отсталых. Но если

предложить слабослышащему задание логического характера, не требующее от него совершенного слуха (классификация, раскладывание картинок с учетом причинно-следственных связей и т.п.), а слабовидящему - соответствующие устные задания, то они их выполняют. При отграничении состояний, вызванных нарушением функций анализаторов, от умственной отсталости необходимо выяснить, что первично доминирует в отставании: умственная отсталость является ведущим и первичным дефектом, а снижение слуха, зрения лишь сопутствует ей, или же отставание наступило в результате нарушения функций анализаторов. Важно учитывать время поражения анализатора: чем раньше возник болезненный процесс, тем тяжелее последствия. В зависимости от диагноза будет решаться вопрос, в какой специальной школе нуждается ребенок. Кроме того, очень важно отделить нормальных детей с расстройством речи от умственно отсталых, для которых речевые нарушения являются одним из характерных признаков.

Известны разные виды речевых нарушений, имеющих различную степень выраженности в зависимости от силы и времени поражения. У таких детей нормальный интеллект, но имеются затруднения в овладении чтением, письмом, у некоторых из них отмечается общее недоразвитие речи. При сохранном слуховом анализаторе у этих детей страдает фонематический слух, что приводит к трудностям в обучении (они нечетко воспринимают обращенную к ним речь, не дифференцируют сходные звуки, поэтому испытывают сложности при звуко-буквенном анализе и т.д.). Тяжелые нарушения фонематического слуха приводят к недоразвитию всей речевой функции. На овладение грамотой влияют и нарушения произношения. Все это следует учитывать при проведении логопедического обследования.

Психолого-педагогическое изучение подростков

Подростковый возраст - это переходный период между детством и взрослостью, период развития ребенка с особыми, присущими только этому возрасту чертами. В подростковом возрасте происходят резкие качественные изменения анатомо-физиологического состояния ребенка и его психики. Структуры организма ребенка начинают развиваться быстро и неравномерно, в этот возрастной период происходит половое созревание. Бурные психофизиологические изменения делают психику особенно уязвимой к воздействию вредоносных биологических и социальных факторов, повышают риск возникновения психических заболеваний. Именно в подростковом возрасте формируются разнообразные акцентуации характера, которые при неблагоприятных обстоятельствах могут развиваться в психопатии; возникают выраженные нарушения поведения. В познавательной сфере также происходят резкие сдвиги. Бурно развиваются сложные формы аналитико-синтетической деятельности, абстрактное мышление, воображение.

Центральный фактор психического развития в этом возрасте - становление нового уровня самосознания, что приводит к резким колебаниям в отношении к себе, к неустойчивости самооценки. Для подростков характерны эмоциональная нестабильность, несдержанность, колебания настроения, связанные с появлением чувства "взрослости", упрямство, проявления негативизма. Повышенная ранимость может сочетаться с отсутствием сострадания к другим; развязность и грубость - с застенчивостью и робостью.

Подростковый возраст - период формирования мировоззрения, системы ценностей, интересов ("второе рождение личности", по А.Н. Леонтьеву). С одной стороны, подросток стремится утвердить свою индивидуальность, с другой - принадлежать группе, соответствовать ее ценностям, причем принятие групповых норм часто идет некритично. Активно идет развитие рефлексии, самоанализа. Анализируются отношения и со взрослыми,

сверстниками, в результате чего могут появиться страхи социального характера, протестные реакции и пр.

Таким образом, даже для нормально развивающегося подростка типичны изменения эмоционально-волевой сферы, увеличивается риск появления девиантного поведения, аффективных нарушений. У детей с отклонениями в развитии дисгармонии подросткового возраста встречаются чаще и выражены значительнее, происходит взаимовлияние специфических нарушений и общих изменений психики, характерных для этого возраста, усиливается влияние неблагоприятных социальных факторов на психическое развитие. Все это может привести к стойкой дезадаптации.

Цели и задачи психолого-педагогического изучения подростков с нарушениями развития

Специфика подросткового возраста у детей с отклонениями в развитии определяет задачи их психолого-педагогического изучения, несколько отличающиеся от задач изучения детей более младшего возраста. Основными задачами являются следующие.

Во-первых, квалификация особенностей психики, выявление сохранных и нарушенных функций, иерархии нарушений для определения характера отклонений в развитии. Для диагностики детей подросткового возраста это не самая главная задача, поскольку обычно такого рода диагностическая работа проводится раньше, и к 11 - 12 годам ребенок обычно уже находится в соответствующем учреждении (специальной коррекционной школе, интернате и пр.). В то же время потребность в диагностике может возникнуть и в более старшем возрасте. Известны случаи неточной (а иногда и неправильной) диагностики, в результате чего ребенок оказывался в не соответствующем профилю нарушений учреждении (например, в школу или класс для детей с тяжелой умственной отсталостью направляли ребенка с легкой умственной отсталостью или даже слабослышащего).

О необходимости уточнения диагноза можно судить, например, по несоответствию учебных успехов ребенка среднему уровню достижений данной категории детей с нарушениями развития (причем успехи могут быть не только очень низкими, но и очень высокими). Другим показателем может быть, например, выраженная социальная дезадаптация, невозможность приспособиться к школьному коллективу. Уточнение состояния ребенка предоставит ему, хоть и с запозданием, возможность обучаться в учебном учреждении соответствующего профиля.

Во-вторых, исследование и квалификация состояния психики подростка для выявления причин частных трудностей в обучении (неуспеваемости по отдельным предметам), нарушений поведения и социальной адаптации в целом. Что касается трудностей в обучении, то они вполне возможны и в том случае, когда ребенок учится в соответствующей школе, но имеет ряд индивидуальных особенностей психики, препятствующих усвоению отдельных предметов (нерезко выраженные нарушения пространственной ориентировки, моторики; недостаточная мотивация и пр.). Выявление конкретных причин трудностей в обучении поможет найти индивидуальный подход к ребенку, "подстроиться" к его возможностям, а в том случае, если нарушения устранимы, - провести коррекционную работу.

Очень важно своевременно выявить причины нарушений поведения. Как известно, они могут быть биологического и социального характера; нередко неблагоприятные социальные факторы усиливают действие биологических (например, психопатоподобных нарушений при умственной отсталости). Зачастую нарушения поведения подростков с отклонениями в развитии связаны с чувством собственной неполноценности, ущербности.

Таким образом, необходимо исследовать не только самого ребенка (особенности эмоционально-волевой сферы, личности и межличностных отношений), но и микросоциальную среду - семью, класс. Большое значение может иметь диагностика взаимоотношений с педагогами. Правильно

проведенный анализ причин нарушений социальной адаптации поможет в разработке программы коррекционных мероприятий.

В-третьих, диагностика структуры психической деятельности с целью профориентации. Подростковый возраст - период самоопределения. И очень важно помочь подростку с отклонениями в развитии правильно оценить свои возможности и выбрать профессиональный путь. Здесь диагностическая работа имеет свою специфику. Прежде всего важно выявить характер профессиональных интересов подростка (т.е. какая сфера трудовой деятельности его привлекает) и степень их сформированности (у детей с отклонениями в развитии профессиональные интересы часто слабо выражены и неадекватны их способностям). Кроме того, выводы по результатам исследования должны строиться с учетом прогноза развития тех или иных функций и способностей, который в свою очередь зависит не только от структуры нарушений познавательной деятельности, но и от сохранных звеньев психики, системы установок и ценностей.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями слуха

Психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями слуха - неслышащих (глухих), слабослышащих - сопровождается целым рядом трудностей, связанных со специфическими особенностями их психического развития. Непонимание ребенком обращенной к нему речи, отсутствие речи или ее неразборчивость осложняют общение с ним, что ограничивает возможности применения экспериментальных методик.

Психическое развитие детей с нарушениями слуха - это особый тип развития, происходящего в специфических условиях взаимодействия с окружающим миром, относящегося к дефицитарному типу дизонтогенеза. Первичное нарушение слухового восприятия ведет к недоразвитию наиболее тесно связанных с ним функций - к недоразвитию речи, а также к замедлению развития мышления, памяти и др. Все это тормозит психическое развитие детей с нарушениями слуха. При этом замедляется формирование сложных межфункциональных взаимодействий, иерархических координации. Объем внешних воздействий на ребенка с нарушениями слуха сужен, взаимодействие со средой обеднено. Вследствие этого психическая деятельность такого ребенка упрощается, реакции на внешние воздействия становятся менее сложными и разнообразными. Компоненты психики у детей с нарушениями слуха развиваются в иных по сравнению со слышащими детьми пропорциях - наблюдается несоразмерность в развитии наглядных и понятийных форм мышления, письменная речь превалирует над устной. Асинхронии проявляются в разной степени недоразвития одних перцептивных систем при относительной сохранности других. Так, у этих детей сохранна кожная чувствительность, при правильном обучении и воспитании компенсаторно развивается зрительное восприятие. У них отмечаются изменения в темпах психического развития по сравнению с нормально слышащими детьми: замедление психического развития через некоторое время после рождения или после потери слуха и ускорение в последующие периоды при адекватных условиях обучения и воспитания. Изменения в темпах психического развития детей с нарушениями слуха внутренне связаны со структурными особенностями их психики. Большое значение имеет сохранность других сенсорных и перцептивных систем, интеллектуальной сферы, систем регуляции.

Для диагностики особенностей психического развития детей с нарушениями слуха необходим системный подход, учет структуры нарушения в целом, всестороннее обследование психики ребенка (речи,

познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, личностных особенностей). При психолого-педагогическом изучении детей с нарушениями слуха обязательно нужно иметь сведения о семье - состав семьи, образование родителей, наличие других детей в семье, есть ли у ближайших родственников нарушения слуха. Весьма важен сбор данных о протекании внутриутробного периода жизни ребенка, об особенностях его психического развития от рождения до момента обследования, о характере получаемой им специально-педагогической помощи, условиях обучения и воспитания. Особенно важно располагать данными о состоянии слуха, результатами аудиометрии.

Можно выделить специфические задачи изучения детей с нарушениями слуха в зависимости от возраста и периода психического развития, в котором находится данный ребенок. В раннем детстве, дошкольном и младшем школьном возрасте особое внимание следует уделять особенностям развития речи и познавательной сферы, в первую очередь - формированию взаимоотношений между мышлением и речью, а также развитию движений. Выявление нарушений в данных областях необходимо для организации адекватной коррекционной работы. В подростковом и юношеском возрасте при правильной организации обучения отставание в развитии познавательной сферы обычно наблюдается в отношении самых сложных психических процессов, формирование которых зависит от уровня развития словесной речи, - словесной памяти, абстрактно-понятийного мышления, воображения. Исследование этих процессов нужно провести в первую очередь. Трудности в развитии двигательной сферы к подростковому возрасту в основном компенсируются, но некоторые особенности сохраняются и в последующем - такие, как замедленный темп выполнения движений, овладения двигательными навыками (по сравнению со слышащими), трудности сохранения статического и динамического равновесия. Наличие этих особенностей нужно учитывать при профессиональной ориентации детей с нарушениями слуха. В подростковом

и юношеском возрасте большое значение имеет развитие личности и самосознания как факторов, влияющих на степень компенсации данного нарушения и определяющих социально-трудовую адаптацию, поэтому их изучение особенно важно.

Диагностика уровня психического развития ребенка с нарушенным слухом в младенчестве, раннем детстве и дошкольном возрасте продолжает оставаться сложной проблемой. Трудно отграничить глухоту от частичной потери слуха, от снижения интеллекта, от речевых нарушений. При этом дети с нарушениями слуха, особенно глухие, часто квалифицируются как умственно отсталые, слабослышащие дети - как дети с сенсорной или моторной алалией. Трудности дифференциальной диагностики отдельных нарушений психического развития по отношению к детям раннего возраста обусловлены тем, что разные отклонения в развитии могут иметь сходные внешние проявления (трудности общения, отсутствие речи).

Основным методом изучения детей с нарушениями слуха в младенчестве и раннем детстве является наблюдение. В естественной обстановке ведется наблюдение за внешними компонентами поведения - двигательными составляющими практических и гностических действий, движениями тела и его частей, мимикой и пантомимикой, внешними проявлениями вегетативных реакций, вокализациями и речевыми актами, их характером, содержанием, направленностью, продолжительностью, фонетическими, грамматическими, лексическими особенностями речи.

При проведении психолого-педагогического изучения детей с нарушениями слуха первых 3 - 4 лет жизни необходимо учитывать следующие факторы.

1. Развитие общения (сначала его дословесных форм - вокализаций, мимики, естественных жестов, взглядов, движений тела).

У глухих детей гуление появляется позже, чем у слышащих, оно более однообразное, монотонное, хрипловатое. Ответный лепет не появляется, хотя дети издают большое количество звуков - это и неотнесенный лепет,

кряхтенье, чмоканье и т.д. С возрастом количество звуков уменьшается, они становятся однообразными.

У слабослышащих детей сходство в развитии речи с глухими детьми наблюдается в первые 2 - 3 года жизни, в дальнейшем все больше становятся заметными различия: у слабослышащих детей в дошкольном возрасте появляются слова, иногда - фразы, для их речи характерны фонетические искажения, ошибки в грамматическом оформлении речи.

2. Степень развития слухового восприятия. При этом необходимо иметь данные аудиологического исследования состояния слуха ребенка. Аудиограмма позволяет судить о степени снижения слуха и его диапазоне. Кроме того, нужно знать, как ребенок пользуется остаточным слухом в быту, при общении с окружающими людьми.

Реакция ребенка на погремушку позволяет рано судить о том, воспринимает ли он звуки. В дальнейшем нужно обращать внимание на интерес ребенка к звучащим игрушкам, звукам радиоприемника и телевизора.

Наконец, самое важное - проверка восприятия речи. Слух проверяют на речь шепотную, обычную разговорную и громкую. Вот как описывает эту процедуру Р.М. Боскис. Вначале проверяют слух на шепот на расстоянии не менее 5 - 6 м. Для этого следует поставить ребенка к себе спиной и шепотом произносить знакомые слова (сначала предъявляются слова, содержащие шипящие звуки, потом другие слова). Если ребенок не сможет повторить слово, произнесенное шепотом на расстоянии 6 м, нужно подойти к нему ближе на 1 м, затем еще ближе и постепенно приблизиться к нему вплотную. Если ребенок не различает слов, произнесенных шепотом у его ушной раковины, то, значит, он не воспринимает шепотную речь. Затем переходят к проверке восприятия речи обычной разговорной громкости. Процедура обследования повторяется. При подборе слов их нужно выбирать из разных областей знания, можно задать несколько простых вопросов (например: "Как

зовут твою маму?"). Слова для повторения должны быть хорошо известны ребенку.

Если ребенок совсем не слышит речи разговорной громкости, то его относят к категории глухих, у которых нужно установить наличие остаточного слуха. Для этого проверяют возможности восприятия ребенком громкой речи. После того как установлено расстояние, на котором ребенок слышит слова, проверяют, как он слышит гласные и согласные звуки. По мнению Р.М. Боскис, исследование слуха на речевые звуки следует провести даже в том случае, если не обнаружена недостаточность слуха на слова, но замечены дефекты речи и ребенок не успевает по русскому языку.

В дальнейшем у детей с нарушенным слухом могут быть обнаружены недостатки произношения; ограниченный запас слов; недостаточное усвоение звукового состава слов, которое выражается не только в неточностях произношения, но и в ошибочном написании; неточное понимание и неправильное употребление слов; недостатки грамматического строя речи (неправильное построение предложения и согласование слов внутри него); трудности понимания устной речи и читаемого текста.

3. Особенности развития движений. Раннему нарушению слуха может сопутствовать более позднее формирование умения держать головку; небольшая задержка развития прямохождения, скомпенсированная к 1,3 - 1,5 годам. Отсутствие реакции на укачивание в коляске может свидетельствовать о раннем поражении вестибулярного аппарата, часто сопутствующем нарушению слуха.

В раннем детстве и дошкольном возрасте отмечают некоторую неустойчивость, трудности сохранения равновесия, недостаточная координация движений, отставание в развитии мелкой моторики, дифференцированных движений. В последующем у ребенка может наблюдаться шарканье ногами при ходьбе ("походка моряка"), большое количество звуков при выполнении бытовых действий с предметами из-за отсутствия или неполного слухового контроля.

4. Характер подражания. У детей с нарушениями слуха развитие подражания замедленно. До трех лет они подражают при выполнении некоторых действий, чаще - с хорошо знакомыми предметами, однако выбор по образцу затруднен. В дошкольном возрасте способность к подражанию развивается, дети могут воспроизводить сложные действия, требующие вычленения свойств предметов, возрастает количество предметов, с которыми они могут действовать по образцу.

5. Реакция на одобрение и неудачу. Дети с нарушениями слуха до двух лет меньше реагируют на оценку их действий, не ждут ее, часто не понимают, что им показывают образец действия. В дальнейшем многие дети чересчур ориентируются на реакцию взрослого, что может препятствовать ориентировке на свойства предметов. Реакция на одобрение адекватна. С возрастом увеличивается количество исправлений при замечаниях взрослого, самостоятельные оценки неудачи и попытки внести исправления появляются уже в дошкольном возрасте.

6. Представление о самом себе. У детей с нарушениями слуха выделение себя и собственных качеств формируется позднее: они начинают указывать на себя, выделять части своего тела позже, чем слышащие дети (хотя могут это делать в отношении взрослых и игрушек).

При обследовании детей дошкольного и школьного возраста наряду с наблюдением используются экспериментально-психологические методики, все виды психологического эксперимента (лабораторный, естественный, обучающий), направленные на выявление особенностей в развитии восприятия, пространственных представлений, памяти, наглядно-действенного и словесно-логического мышления. Если дети не владеют словесной речью или владеют ею недостаточно, используется невербальная форма заданий, когда ребенок и взрослый могут не пользоваться устной речью. Условия предъявляемых заданий вытекают из характера материала или могут быть показаны с помощью естественных жестов. Если ребенок владеет жестовой речью, то ее можно использовать для объяснения

инструкции. Такое предъявление или перевод широко используются американскими психологами. При этом особые требования предъявляются к отработке согласованного взаимодействия между психологом и переводчиком.

Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями зрения

Диагностика и исследование детей с нарушениями зрения предполагает комплексное их изучение различными специалистами: офтальмологами, психологами, педагогами.

Дети с нарушениями зрения представляют большую и очень разнообразную группу как по характеристике состояния их зрения, так и по происхождению заболеваний и условиям социального развития.

Объектом исследования является незрячий (слепой), слабовидящий ребенок, а также ребенок с амблиопией и косоглазием.

В настоящее время понятие "слепой" (незрячий) рассматривается с позиции определения ведущей системы анализаторов, на основе которой ведется педагогический процесс. Поэтому к слепым относятся две категории детей: дети с визусом "О" и светоощущением, а также дети, имеющие остроту остаточного зрения до 0,04 включительно на лучше видящем глазу с коррекцией, обучение которых осуществляется на основе системы Брайля по учебникам, предназначенным для восприятия посредством осязания.

Анализ контингента детей с нарушениями зрения, обучающихся как в школах нашей страны, так и за рубежом, показывает, что его изменения имеют несколько тенденций, или направлений. Первая тенденция - существенное увеличение в специальных школах России количества детей, имеющих остаточное зрение (до 90%): лишь 3 - 4% детей totally слепые, 7 % - со свето-ощущением, 10% - с визусом выше 0,06 (Л.И. Кириллова).

Вторая тенденция - увеличение числа сложных комплексных зрительных заболеваний. Только в отдельных случаях имеются нарушения

зрения, характеризующиеся единичным поражением зрительных функций. Материалы исследований детей, обучающихся в школах для слепых, показывают, что у большинства из них имеется по два-три различных глазных заболевания, что свидетельствует о дальнейшем росте этой категории детей.

Третьей тенденцией является увеличение числа дефектов, сопутствующих зрительному заболеванию, и среди них - связанных с нарушениями деятельности центральной нервной системы (ЦНС).

Так, зрительные нарушения у детей начальных классов школ для слепых в 77,6 % сопровождаются остаточными явлениями детского церебрального паралича (ДЦП), задержками психического развития, олигофренией в стадии дебильности, остаточными явлениями органических поражений ЦНС, энцефалопатиями, неврозоподобными состояниями, гидроцефалией и другими первичными нарушениями: речи, двигательной сферы и т.д.

Анализ причин слепоты и слабовидения показывает, что в 92 % случаев слабовидения и в 88 % случаев слепоты эти недостатки имеют врожденный характер, более чем в 30 % случаев они имеют наследственные формы. При этом среди причин детской слепоты четко прослеживается возрастание частоты врожденных аномалий развития органа зрения.

Так, врожденная зрительная патология отмечается в работах М.И. Земцовой и Л.И. Солнцевой в 60,9 % случаев, в исследованиях А.И. Каплан - в 75 %, Л.И. Кирилловой - в 91,3 %, А.В. Хватовой - в 92 % случаев у слабовидящих и в 88 % - у слепых, И.Л. Ферфильфайн с соавт. - в 84,2 % случаев.

Врожденные заболевания и аномалии развития органа зрения могут быть следствием внешних и внутренних повреждающих факторов.

Примерно 30 % из них - наследственные формы (тапеторетинальная дегенерация, миопия, врожденная глаукома, атрофия зрительного нерва, ретролентальная фиброплазия).

В исследованиях Л.И. Кирилловой отмечаются наследственные нарушения обмена веществ в виде альбинизма; наследственные заболевания, приводящие к нарушению развития глазного яблока, - врожденный анофтальм, микрофтальм; заболевания роговой оболочки - дистрофии роговицы; наследственная патология сосудистой оболочки - аниридия, колобома сосудистой оболочки; врожденные катаракты (имелись также врожденные катаракты генетического происхождения); отдельные формы патологии сетчатки, дегенерация Штаргардта, атрофия Лебера, врожденная атрофия.

Кроме наследственных факторов у слепых и частично видящих детей имеются аномалии развития органа зрения как следствие внешних и внутренних отрицательных факторов, действовавших в период эмбрионального развития плода, - патологического течения беременности, перенесенных матерью вирусных заболеваний, токсоплазмоза, краснухи и т.д.

Состояние зрения определяет в значительной степени формирование образа внешнего мира, в соответствии с которым строится психологическая система ребенка с нарушением зрения, ее особенности, способность отразить воспринимаемый мир во всей его сложности взаимоотношений объектов и социальную жизнь людей.

Особое место в исследовании детей с нарушениями зрения занимает определение истинного состояния ребенка. Многими зарубежными и отечественными исследователями выявлено глубокое отставание в психическом развитии таких детей. В первую очередь это касается слепых детей раннего и дошкольного возраста. Так, в развитии мышления было даже отмечено отставание от нормально видящих на 4 - 8 лет. Однако уже в 1977 г. Д. Уоррен показал, что отставание в развитии в значительной мере определялось тем, что в экспериментальных исследованиях при тестировании не были созданы условия для точного восприятия и понимания

заданий, не учитывалась специфика детей с нарушением зрения. Тесты часто просто переводились в систему Брайля.

Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Понятие «*нарушение функций опорно-двигательного аппарата*» носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, имеющие органическое центральное или периферическое происхождение. Причинами этих расстройств могут быть генетические нарушения, а также органические повреждения головного мозга и травмы опорно-двигательного аппарата.

По степени тяжести нарушений двигательных функций и по сформированности двигательных навыков дети разделяются на три группы.

В первую группу входят дети с тяжелыми нарушениями. У некоторых из них не сформированы ходьба, захват и удержание предметов, навыки самообслуживания; другие с трудом передвигаются с помощью ортопедических приспособлений, навыки самообслуживания у них сформированы частично.

Во вторую группу входят дети, имеющие среднюю степень выраженности двигательных нарушений. Большая часть этих детей может самостоятельно передвигаться, хотя и на ограниченное расстояние. Они владеют навыками самообслуживания, которые недостаточно автоматизированы.

Третью группу составляют дети, имеющие легкие двигательные нарушения, — они передвигаются самостоятельно, владеют навыками самообслуживания, однако некоторые движения выполняют неправильно.

Психолого-педагогическое изучение детей с церебральным параличом представляет существенные трудности в связи с многообразием проявлений у них нарушений двигательного, психического и речевого развития.

Двигательные нарушения в сочетании с нарушениями зрения и слуха, неразборчивая речь затрудняют организацию обследования ребенка и ограничивают возможности применения экспериментальных методик и тестовых заданий.

Психолого-педагогическая диагностика психофизических особенностей детей с ДЦП решает несколько задач. Наибольшие трудности представляет дифференциальная диагностика задержки психического развития и легкой умственной отсталости у дошкольников с церебральным параличом. Так же трудно дифференцировать умственно отсталых детей по степени тяжести интеллектуального недоразвития. Следует подчеркнуть, что у большинства детей с ДЦП потенциально сохранены предпосылки к развитию высших форм мышления, но множественные нарушения (движений, слуха, речи и т.д.), выраженность астенических проявлений, низкий запас знаний вследствие социальной депривации маскируют их возможности, что ведет к гипердиагностике умственной отсталости.

Дифференциальная диагностика умственного развития при ДЦП очень сложна, так как необходимо учитывать все факторы, определяющие психическое развитие этих детей, в том числе сенсорную и социальную депривацию, трудности организации речевого общения, моторные затруднения. Унифицированная система дифференциальной диагностики детей с ДЦП в настоящее время не разработана, попытки ее создания у нас в стране не имели успеха — слишком велико число факторов, которые необходимо учитывать. Наиболее объективной остается диагностика, основанная на длительном наблюдении в сочетании с экспериментальными исследованиями отдельных психических функций и изучением темпа приобретения новых знаний и навыков. Такой подход к изучению психолого-педагогических особенностей ребенка с ДЦП и его потенциальных возможностей требует, во-первых, больших затрат времени, а во-вторых, высокой квалификации специалистов, осуществляющих диагностику, глубокого знания клиники заболевания и особенностей психического и

речевого развития детей с церебральным параличом. К сожалению, специалисты, работающие в медико-психолого-педагогических комиссиях и консультациях, производящих комплектование специальных образовательных учреждений, часто недостаточно хорошо знают специфику нарушений развития при ДЦП и не имеют времени на длительное динамическое наблюдение. Результатом является необоснованное признание необучаемыми части детей, страдающих церебральным параличом, особенно с тяжелыми нарушениями манипулятивных функций, с неразборчивой речью, сопутствующими нарушениями слуха.

Часто задачу дифференциальной диагностики умственного развития детей с церебральным параличом удается решить только с началом школьного обучения. Именно с этой целью в школах-интернатах для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата открывается подготовительный класс. Это особенно важно, так как дети, имеющие тяжелые двигательные нарушения, как правило, не проходят специального дошкольного обучения. Требуется продолжительное время для того, чтобы изучить их возможности и определить программу обучения. В подготовительном классе создаются необходимые условия для подготовки учащихся к дальнейшему обучению, для разработки индивидуальных коррекционных программ в соответствии со структурой нарушений познавательной и речевой деятельности. Длительное педагогическое изучение позволяет объективно дифференцировать детей по возможностям обучения.

Еще одна важная задача диагностики при ДЦП — комплексное изучение особенностей детей с целью разработки индивидуальных программ коррекционной работы с ними. В организации такого исследования важная роль принадлежит знакомству педагога, психолога, логопеда с медицинской документацией. Знание клинической картины, динамики изменения состояния ребенка под влиянием лечения, формы ДЦП, сопутствующих синдромов помогает специалисту правильно определить стратегию обследо-

вания, подобрать наиболее подходящие методики и материалы для предъявления ребенку, учесть клинические характеристики при качественном анализе результатов психолого-педагогического обследования.

Кроме того, задачей психолого-педагогической диагностики детей с церебральным параличом являются этапные исследования, позволяющие оценить изменения в состоянии ребенка под воздействием лечебных, коррекционных и воспитательных мероприятий, выявить не только положительные динамические изменения, но и недостаточный темп формирования новых умений и навыков, отсутствие положительной динамики в развитии психических процессов. Это дает возможность своевременно внести изменения в программу коррекционной работы с ребенком.

Существуют некоторые специфические задачи изучения детей, страдающих церебральным параличом, в зависимости от возраста. В раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте особое внимание следует обращать на особенности формирования познавательной деятельности, для того чтобы учесть их при организации коррекционной работы на данных этапах развития. В подростковом и юношеском возрасте нарушения познавательной деятельности обычно не носят выраженного характера и выявляются лишь при направленном нейропсихологическом исследовании. Однако их наличие часто затрудняет процесс обучения и овладения трудовыми навыками, поэтому они должны учитываться в определении трудового прогноза и трудовых рекомендациях. В подростковом возрасте задача исследования познавательной деятельности остается, но первостепенное значение приобретает изучение личностных особенностей больных ДЦП и их профессиональных намерений, так как именно эти факторы определяют социально-трудовую адаптацию.

Оценка психического развития ребенка раннего возраста с церебральным параличом до настоящего времени остается сложной проблемой. Основным методом изучения является педагогическое

наблюдение, в ходе которого ребенку могут быть даны различные задания. Желательно проводить обследование в присутствии матери, так как многие дети с этим заболеванием боятся незнакомых людей и новой обстановки. Рекомендации к обследованию детей первых лет жизни представлены в работах Е.А. Стребелевой, Е.М. Мастюковой, О.В. Баженовой. Большинство заданий, представленных в соответствующих пособиях по психодиагностике раннего возраста, могут быть использованы для обследования детей с ДЦП, но при анализе результатов выполнения заданий необходимо учитывать наличие нарушений мышечного тонуса, гиперкинезов, а также двигательные ограничения. Анализируя проявления психической жизни ребенка, необходимо в первую очередь выделить те факторы, которые могут оказывать тормозящее влияние на развитие познавательной деятельности (тяжесть двигательного поражения, патология артикуляционного аппарата, нарушения зрения и слуха), и определить, что в структуре интеллектуального дефекта обусловлено поражением мозга, а что связано с нарушением моторики и анализаторов.

При проведении психолого-педагогического изучения детей первых 3—4 лет жизни, страдающих церебральным параличом, необходимо учитывать:

- соответствие уровня выполняемых ребенком заданий его возрасту, двигательным возможностям и степени сохранности анализаторов;
- возможности обучения ребенка, показателями которых служат темп приобретения навыков и количество упражнений, необходимое в процессе обучения;
- характер помощи взрослого и возможность ее использования;
- способность к самостоятельному выполнению заданий;
- отношение больного ребенка к заданию, его активность;
- возможность частично приспособиться к двигательному дефекту;
- использование неречевых средств коммуникации (движений глаз, мимики, жестов);

- устойчивость внимания.

Следует подчеркнуть, что обследование ребенка для определения уровня развития его познавательной деятельности необходимо проводить в удобном для него положении, максимально устраняющем влияние патологических рефлексов на мышцы конечностей, туловища, глаз.

При обследовании детей старше 3—4 лет наряду с наблюдением используются другие экспериментально-психологические методики, направленные на выявление нарушений в формировании восприятия, пространственных и временных представлений, наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления. Эти методики описаны в работах по психодиагностике нарушенного развития (С.Д. Забрамная, Е.А. Стребелева и др.). Для подбора методических приемов и правильной интерпретации результатов специалист должен хорошо знать и учитывать клинические особенности детей и структуру речевых и интеллектуальных нарушений при разных формах церебрального паралича.

В схему обследования детей дошкольного и младшего школьного возраста, страдающих церебральным параличом, необходимо включать задания на изучение всех видов восприятия, конструирования, пространственных и временных представлений, графических навыков. При планировании обследования школьников с церебральным параличом особую важность приобретает обследование навыков чтения, письма, счета и учет выявленных нарушений при выработке программы коррекционной работы.

В настоящее время за рубежом, где широко применяются тесты для обследования детей с ДЦП и другими тяжелыми нарушениями моторики, все более широко используют адаптированные варианты стандартизированных шкал, в которых экспериментатор сам действует с тестовым материалом, а испытуемый дает ответ устно, указательным жестом или кивком. Этот подход плодотворен и в тех случаях, когда необходимо обследовать ребенка с двигательными нарушениями и сниженным слухом. Проводя обследование больного, который может сам действовать с тестовым

материалом, но имеет выраженные нарушения речи и слуха, желательно инструкции и ответы для выбора предъявить ему напечатанными на карточках, а в исследование включить задания, не требующие речевой активности.

Психолого-педагогическое изучение детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы (с ранним детским аутизмом)

Изучение аутичных детей представляет особые сложности из-за трудностей установления с ними взаимодействия на адекватном уровне. Поэтому особое внимание следует уделить организации обследования. Формой организации обследования аутичных детей может быть лонгитюдное, динамическое, диагностическое обследование. С этой целью организуется диагностическая группа, в которой специалисты работают индивидуально с каждым ребенком.

Другой особенностью обследования аутичных детей является его организация в виде комплексного обследования, которое, особенно на начальном этапе, целесообразно проводить одному специалисту, как правило, психологу или педагогу. Такой подход позволяет ребенку привыкнуть к новой ситуации, дает возможность ему хотя бы немного адаптироваться, снять тревожность и опасения. По мере того, как ребенок будет привыкать к новой обстановке, другие специалисты (логопед, психиатр) могут постепенно включаться в процедуру: тихонько входить в кабинет или, уже находясь в нем, постепенно предъявлять себя ребенку (второй вариант предпочтительнее). Однако это требует особого искусства и осторожности, так как любое резкое движение или громко сказанное слово могут вызвать охранительную реакцию аутичного ребенка, и поставленные цели обследования окажутся недостижимыми.

В целом процедура психолого-педагогического изучения аутичных детей предполагает выделение трех этапов.

Первый этап - сбор психологического анамнеза.

Второй этап - определение уровня нарушений эмоционально-волевой сферы.

Третий этап посвящен изучению особенностей познавательной сферы аутичных детей.

Оценивая особенности эмоционально-волевой сферы аутичных детей, следует иметь в виду, что дети первых двух групп (по классификации О.С. Никольской) могут быть диагностированы только в ходе продолжительного изучения. На первом и втором этапах обследования ребенка может быть установлен лишь тип аутистического дизонтогенеза. Дети третьей группы могут быть обследованы сразу только в случае возникновения у них особой расположенности к специалисту. Изучение детей четвертой группы, учитывая их коммуникативные возможности, может включать сразу три этапа обследования.

Известно, что признаки аутизма проявляются уже в первые годы жизни ребенка. В связи с этим важное значение имеет ранняя диагностика детей с РДА, осуществляемая до 2 - 3 лет.

При проведении психолого-педагогического изучения детей первых лет жизни с этой патологией нужно учитывать следующие диагностические критерии.

Нарушения коммуникации:

- проявление дискомфорта при любых контактах со средой;
- отсутствие комплекса оживления (на первом году жизни ребенка) во взаимодействии с матерью;
- особенности глазного контакта и мимики;
- симбиотические связи с матерью.

Нарушения речи:

- мутизм (полное или частичное отсутствие речи);
- эхолалии, речевые штампы, речевые стереотипии;
- отсутствие использования местоимений первого лица;

- развитие речи, опережающее динамику двигательной сферы (фраза до 3 лет);

- преобладание монологической речи и аутодиалогов.

Нарушения поведения:

- "полевое" поведение;

- немотивированная агрессия к окружающим;

- аутоагрессия;

- стереотипии (поведенческие и связанные с организацией пространства и быта).

Сбор психологического анамнеза

В начале работы психолог изучает историю развития ребенка, анамнестические данные, знакомится с работами и продуктивным творчеством ребенка, беседует с его близкими. Важно определить, как развивался ребенок с первых дней жизни. При этом огромное значение имеют сведения, полученные от родителей, в первую очередь от матери. Специалисту необходимо знать, как ребенок привыкал к режимным моментам в раннем детстве, был ли слишком возбудимым или, наоборот, не реагировал на изменения обстановки; когда начал узнавать маму и отвечать ей улыбкой; имел ли место "комплекс оживления" на первом году жизни и как он протекал.

Следует установить, как реагировал ребенок на близких и чужих в раннем возрасте, спокойно ли шел на руки к чужим или выражал при этом беспокойство, и что изменилось в настоящий момент; какой была реакция ребенка на мокрые пеленки и "чужой" горшок; отмечают ли близкие особую избирательность и стереотипность ребенка в еде, одежде, организации домашнего быта. Необходимо также узнать, возникали ли у ребенка двигательные стереотипии, навязчивость и агрессивные проявления.

Важное значение имеет также информация о становлении локомоторных функций. У некоторых детей может отмечаться некоторое смещение в сроках двигательного развития.

Специалисту следует уточнить сведения о характере речевого развития ребенка. Своеобразие аутичной речи может проявляться в отсутствии использования местоимений первого лица, употреблении не по возрасту сложных слов "параллелепипед", "параллелограмм", эхоталий, речевых стереотипии. У некоторых детей речь вообще может отсутствовать.

Важно также знать, чем увлекается ребенок, в какие игры играет, использует ли при этом неигровые предметы (палочки, веревочки, бумажки и др.), чему отдает предпочтения - игрушкам или неигровым предметам, играет ли ребенок всегда один или возможна совместная игра; каков мир игровых сюжетов ребенка. Изучая продукты деятельности ребенка, специалисту важно отметить связь изображаемого ребенком с предметным миром, его предпочтения и увлечения, статичность или динамику рисунков, особую "фантастичность" внутреннего мира ребенка.

Определение уровня нарушений эмоционально-волевой сферы (вариант РДА по О.С. Никольской)

Целью этого этапа является определение типа аутистического дизонтогенеза ребенка. Она достигается с помощью наблюдения за поведением и спонтанной деятельностью ребенка, что позволяет на начальном уровне оценить возможные нарушения эмоционально-волевой сферы. Затем в зависимости от демонстрируемых возможностей ребенка специалист может строить дальнейшее изучение его уже в результате установления контакта и организации взаимодействия с ним.

Наблюдение за ребенком осуществляется с первого момента его появления в кабинете психолога. Оно позволяет определить многие специфические характеристики аутичного ребенка. Так, например, специалист обращает внимание на внешние признаки проявления аутичности, а именно: позу, ритм и характер движений, мимику лица.

Выражение и мимика лица ребенка могут быть застывшими, что непременно характеризует первый тип аутистического дизонтогенеза.

При оценке поведения ребенка обращается внимание на его адекватность и заинтересованность или отстраненность от окружающего. Важно отметить, как ребенок реагирует на новую и непривычную для него обстановку: индифферентен, спокоен или прячется за мать, кричит, дерется, не хочет входить в кабинет, его тянут силком (третий тип аутистического дизонтогенеза).

Основной задачей второго этапа изучения аутичных детей является определение типа аутистического дизонтогенеза с помощью установления адекватно-возможных отношений между ребенком и взрослым. Адекватность контакта зависит от степени нарушения аффективной сферы ребенка. Формой организации взаимодействия может стать произвольная деятельность ребенка и подключение к ней взрослого. При соответствующем уровне развития ребенка такая совместная деятельность может перерасти в игру. В том случае, если совместную игру не удастся сформировать, специалист организует пространство кабинета таким образом, чтобы с помощью предъявляемых ребенку предметов по возможности руководить его поведением и деятельностью.

С другой стороны, изучение процесса развития игровой деятельности ребенка также позволит выявить нарушения его аффективной сферы. Так, например, важно обратить внимание на то, как действует ребенок с предметами, носят ли манипуляции аутостимуляторный характер, использует ли он предметы по игровому назначению или придает им другие смыслы; проигрывает ли короткие сюжетные эпизоды (взял мишку, положил в машинку, прокатил); испытывает ли влечение к проигрыванию сюжетов, связанных с переживанием страхов; проявляет ли интерес к исполнению ролей с перевоплощением в животных.

Оценивая особенности эмоционально-волевой и коммуникативно-потребностной сфер аутичного ребенка, следует опираться на основные

критерии аутистического дизонтогенеза, выделенные в классификации О.С. Никольской.

Первый тип аутистического дизонтогенеза (уровень полевой реактивности):

- повышенная отрешенность от окружающего мира, отказ от любых контактов;

- выраженная пассивность к сенсорным раздражителям (вложенный в руку ребенка предмет или игрушка выпадает из нее);

- отсутствие зрительного контакта (взгляд не фиксируется на собеседнике, а плавно ускользает);

- наличие "полевого" поведения;

- мутизм, отсутствие потребности в вербальных контактах любого характера;

- проявление вычурности двигательных поз.

Второй тип аутистического дизонтогенеза (уровень стереотипов):

- выраженная чувствительность к воздействиям окружающей среды (силе голоса, света, температуре, прикосновениям);

- активное отвержение мира в виде аутоstimуляций;

- обилие моторных стереотипии;

- наличие речевых штампов, эхохалий, речевых стереотипии;

- проявление требовательности к организации стереотипной среды обитания (проявляется в особой избирательности в еде, в ношении только какого-то одного вида одежды, в пользовании только какими-то отдельными предметами и т.д.);

- наличие страхов;

- автономная игра.

Третий тип аутистического дизонтогенеза (уровень экспансии):

- проявление выраженной конфликтности поведения;

- быстрая пресыщаемость в любой деятельности;

- выраженная избирательность в контактах;

- наличие немотивированных страхов;
- безадресная речь, не направленная на собеседника;
- отсутствие использования местоимений первого лица;
- взгляд "сквозь" человека.

Четвертый тип аутистического дизонтогенеза (уровень эмоционального контроля):

- проявление сензитивности и повышенной ранимости в контактах;
- потребность в положительной оценке и эмпатической поддержке;
- симбиотическая связь с близкими (с матерью);
- речь может носить затухающий характер;
- визуальный контакт не постоянен, имеет прерывистый характер.

В процессе изучения уровней эмоциональной регуляции ребенка специалисту необходимо внимательно отслеживать усиление аутистических признаков (расширение вариантов аутостимуляций, усиление избирательности контакта, полный отказ от него, возникновение страхов, агрессии, самоагрессии) при его вступлении в контакт с ребенком.

Изучение особенностей познавательной сферы аутичных детей

На этом этапе решаются следующие задачи:

- выявление уровня знаний и навыков детей;
- определение программ обучения, адекватных их возможностям.

Следует помнить, что не все категории аутичных детей смогут пройти все три этапа диагностической процедуры за один прием. Дети первой и второй групп (по О.С. Никольской) не проявляют себя так, чтобы было возможно изучение их экспериментально-познавательных процессов. В силу этих обстоятельств третий этап диагностики этих детей растягивается на некоторое продолжительное время, когда им приходится несколько раз приходить к специалисту для продолжения исследования.

В целом процедура диагностического обследования когнитивной сферы ребенка должна возникнуть естественно, плавно перейдя из стадии установления контакта с ребенком в игру с ним.

Некоторые из заданий могут быть предложены ребенку в виде тестовых, например, корректурная проба, шифровка, математические задачи и др. Могут быть предъявлены также проективные методики "Рисунок семьи", "Рисунок человека", САТ. Основная же часть диагностической процедуры должна быть построена в виде продолжения игры с ребенком. Здесь следует обязательно учитывать характер предлагаемых пособий, предметов, дидактических игр и реакцию ребенка на них.

Хорошо работающий ребенок может неожиданно прекратить выполнение задания не из-за возникшего переутомления или пресыщаемости, а из-за собственной неадекватной реакции на предъявленный ему для работы предмет - немотивированного страха перед ним. В этой связи лучше предварительно положить некоторые пособия и тестовые задания (например, бланки корректурной пробы) в разных местах кабинета, чтобы ребенок к ним постепенно привык, и чтобы они не казались ему чем-то новым и неизвестным. Прекрасно, если специалисту удастся в своем кабинете организовать с ребенком игру под названием "Путешествие в сказочную страну". Перемещаясь от одного предмета к другому, ребенок будет ненароком наталкиваться на специально разложенные диагностические пособия, необходимые для обследования. Специалист постепенно и очень осторожно руководит этим процессом, обыгрывая каждый необходимый предмет и тестовое задание.

Можно выложить несколько пособий, предназначенных для изучения какого-либо одного процесса, учитывая специфические потребности и избирательность ребенка. Следует обязательно ориентироваться на информацию матери и близких о предпочтениях ребенка в выборе игрушек или предметов для организации его деятельности.

Чтобы объективно оценить нарушения аффективной сферы, целесообразно проводить наблюдение с целью определения динамики ее развития. Осуществляя динамическое наблюдение, специалист должен обязательно оценивать степень возрастания или убывания проявлений

аутистических признаков у ребенка. Так же важно вести наблюдение за изменением способов адаптации, используемых ребенком.

Критерием позитивной динамики в развитии ребенка является возникновение в его психической деятельности признаков аффективных механизмов более высокого уровня организации эмоционально-волевой сферы. Одновременно при этом изменяются, а точнее, упрощаются способы компенсаторной аутостимуляции.

В случае регресса поведение ребенка изменяется в худшую сторону. Он становится более замкнутым и отрешенным; имеющиеся связи и контакты с окружающим миром нарушаются. Ребенок переходит в группу детей с более элементарной и ригидной организацией эмоционально-волевой и коммуникативно-потребностной сфер. При оценке динамики развития аффективной сферы специалисту следует ориентироваться на характеристику вариантов аутистического дизонтогенеза.

При определении диагностического инструментария специалисту желательно опираться на известные в диагностической практике комплекты и наборы диагностических методик и тестовых заданий, обязательно учитывая при этом возраст ребенка.

ДИАГНОСТИКА ИНТЕЛЛЕКТА И УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ

Основные подходы к определению интеллекта и умственного развития в зарубежной и отечественной психологии

Принято выделять несколько научных подходов к изучению интеллекта и его развития:

1. Структурно-генетический подход базируется на идеях Ж. Пиаже, который рассматривал интеллект как высший универсальный способ

уравновешивания субъекта со средой. Он выделил 4 типа взаимодействия субъекта и среды:

- 1) формы низшего типа, образуемые инстинктом и непосредственно вытекающие из анатомо-физиологической структуры организма;
- 2) целостные формы, образуемые навыком и восприятием;
- 3) целостные необратимые формы оперирования, образуемые образным (интуитивным) дооперациональным мышлением;
- 4) мобильные, обратимые формы, способные группироваться в различные сложные комплексы, образуемые «операциональным» интеллектом.

2. Когнитивный подход образован основан на понимании интеллекта как когнитивной структура, специфика которой определяется опытом индивида (Дж. Брунер, О.К. Тихомиров и др.). Сторонники этого направления проводят анализ основных компонентов выполнения традиционных тестов, чтобы выявить роль этих компонентов в детерминации тестовых результатов.

3. Факторно-аналитический подход, который в современной психологии получил наибольшее распространение. Его основоположником является Ч. Спирмен. Он выдвинул концепцию «генерального фактора», рассматривая интеллект как общую «умственную энергию», уровень которой определяет успешность выполнения любых тестов. Наибольшее влияние этот фактор оказывает при выполнении тестов на поиск абстрактных отношений. Л. Терстоун разработал мультифакторную модель интеллекта, согласно которой существует 7 относительно независимых первичных интеллектуальных способностей. По мнению Г. Айзенка, между данными факторами существуют тесные связи.

4. Иерархические модели интеллекта также получили известность. Здесь интеллектуальные факторы выстраиваются в иерархию по уровням обобщенности. К числу наиболее распространенных принадлежит концепция американского психолога Р. Кэттелла о двух видах интеллекта,

соответствующих 2 выделенным им факторам: «связанным» интеллектом и «свободным» (или «текучим») интеллектом. «Связанный» интеллект — это совокупность знаний и интеллектуальных навыков, приобретенных в ходе социализации с раннего детства. Он является мерой овладения культурой того общества, к которому принадлежит индивид. Фактор «свободного» интеллекта не зависит от степени приобщения к культуре, а определяется общим развитием третичных ассоциативных зон коры больших полушарий головного мозга. Р. Кеттелл предлагал оценивать интеллект по таким простейшим психофизиологическим функциям, как острота зрения, слуха, чувствительности к боли, время двигательной реакции и т. п. Однако, попытки Р. Кеттелла создать тесты для определения интеллекта оказались неудачными. Ему не удалось обнаружить связь тестов умственной одаренности с академическими успехами. Позже Р. Кеттелл признал, что отделить «свободный» интеллект от «связанного» невозможно.

5. Не меньшую популярность имеет модель американского психолога Дж. Гилфорда, который выделил 3 «измерения интеллекта»:

- умственные операции;
- особенности материала, используемого в текстах;
- полученный интеллектуальный продукт.

На этой основе создан так называемый «куб» Дж. Гилфорда, который дает 120-150 интеллектуальных «факторов». Заслугой Дж. Гилфорда является также выделение «социального интеллекта» как совокупности интеллектуальных способностей, определяющих успешность межличностной оценки, прогнозирования и понимания поведения людей. Кроме того, он выделил способность к дивергентному (способность к оригинальным и нестандартным решениям) и конвергентному мышлению, которая выявляется в задачах, требующих однозначного решения, находимого с помощью усвоения алгоритмов. Среди категорий, выделенных Дж. Гилфордом, одна вызвала наибольший интерес у последующих исследователей. Речь идет об операции дивергентного мышления. По мысли

Дж. Гилфорда, дивергентное мышление - это мышление в разных направлениях, при котором получается множество возможных решений, а не один правильный ответ. Например, в одном из тестов дивергентного мышления испытуемого просят за восемь минут перечислить все возможные способы употребления кирпича. Если испытуемый говорит, что из кирпича можно построить дом, амбар, гараж, школу, камин, аллею, то можно считать, что он обладает высокой беглостью ответов (много различных предложений), но низкой гибкостью (все ответы однотипны). Субъект, обладающий высокой гибкостью, может перечислить, например, следующие варианты употребления: зафиксировать дверь, сделать груз для бумаги, заколотить гвоздь, сделать красную пудру, подложить под колесо машины, использовать как подставку для сковородки. Эти ответы различаются также по оригинальности: некоторые из них приходят в голову практически всем людям из одной социальной группы, другие - лишь единицам. Интерес к проблеме дивергентного мышления определялся тем, что оно рассматривалось Дж. Гилфордом как основной компонент творческих способностей. Е. Торранс, последователь Дж. Гилфорда, разработал тест креативности, который является довольно популярным, в том числе в нашей стране. В настоящее время в англо-американской психологии сосуществуют обе теории.

Сегодня большинство исследователей сходится на том, что общий интеллект существует как универсальная психическая способность.

В российской психологии XX века исследование интеллекта развивалось в нескольких направлениях:

1) изучение психофизиологических задатков общих умственных способностей (Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева, В.М. Русалов)

Взять, к примеру, Б.М. Теплова, который считал, что способность есть индивидуальное свойство, которое различно проявляется у разных людей. Это переменная, ее можно измерять.

Способность есть свойство, связанное с успешным освоением осуществлением деятельности. Это успех, его можно измерять.

Способность - индивидуальное качество, связанное с готовностью к успешному освоению определенной деятельности. Способности - задатки, проявляющиеся в деятельности. Способности впервые появляются в деятельности. Способности могут не сводиться к реализации задатков. Б.М. Теплов считал, что чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет определенную деятельность, быстрее ею овладевает, а процесс овладения деятельностью и сама деятельность даются ему субъективно легче, чем обучение или работа в той сфере, к которой у него способности отсутствуют. Б.М. Теплов полагал, что способности зависят от задатков. Он не включал в способности знания и умения.

Интеллект необходимо рассматривать как сложную многоуровневую структуру:

1. Интеллект как результат процесса социализации, а также влияния культуры в целом (социокультурный подход);
2. Интеллект как следствие адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с окружающим миром (генетический подход)
3. Интеллект как особая форма человеческой деятельности (процессуально-деятельностный подход)
4. Интеллект как продукт целенаправленного обучения
5. Интеллект как совокупность элементарных процессов обработки информации (информационный подход);
6. Интеллект как особая форма содержания сознания (феноменологический подход)
7. Интеллект как система разноуровневых познавательных процессов (структурно-уровневый подход)
8. Интеллект как фактор саморегуляции (регуляционный подход)

Интеллектуальная одаренность - такое состояние индивидуально-психических ресурсов (в первую очередь умственных), которое обеспечивает возможность творческой интеллектуальной деятельности, связанной с созданием субъективно и объективно новых идей, использованием нестандартных подходов в разработке проблем решений.

1) эмоциональной и мотивационной регуляции интеллектуальной деятельности (О.К. Тихомиров)

2) когнитивных стилей (М.А. Холодная)

М.А. Холодная определяет интеллект как форму организации ментального (умственного) опыта субъекта. С её точки зрения, организация ментального опыта, точнее, уровень, который может достичь его организация, определяется общей способностью к умственной деятельности, а именно: общим интеллектом, свойством некоторой психической системы, которая не тождественна ментальному опыту. Структура ментального опыта есть результат функционирования этой системы. Ее модель психологической структуры интеллекта наиболее полно обобщает современные знания в этой области. Концепция М.А. Холодной дает ключ к решению фундаментальной проблемы: чем определяются индивидуальные различия в интеллектуальной продуктивности? От каких параметров психики как системы, перерабатывающей информацию, они зависят? Ключевым понятием, которое может быть использовано для установления связи общепсихологического и дифференциально-психологического подходов к исследованию интеллекта, является понятие "ментальное пространство", точнее - "мерность ментального пространства".

4) «как способности действовать в уме» (Я.А. Пономарев).

Также немаловажную роль в исследовании интеллекта внёс Б.Г. Ананьев. Он рассматривал интеллект как многоуровневое и интегральное образование познавательных процессов, состояний и свойств личности. Иерархическую модель структуры интеллекта предложил В.Н. Дружинин. Исследования, выполненные под его руководством, позволили выявить

иерархию в формировании вербальных и невербальных факторов интеллекта в онтогенезе: первая ступень — вербальный интеллект, связанный с речевым развитием ребенка; вторая ступень — пространственный интеллект; третья ступень — формирование формального (знаково-символического) интеллекта, а в качестве исходной базы для развития всех трех форм интеллекта выступает «поведенческий» (социальный) интеллект. Последний оценивается в большей степени не количественными результатами по отдельным заданиям, а наблюдением за поведением ребенка в процессе всей диагностической работы с ним.

Работы западных психологов оказали существенное влияние на отечественную психологию. В 1920–1930-е гг. в нашей стране бурно развивалась экспериментальная психология, в том числе методология и методы изучения детей. Появилось новое направление — педология, задачей которой было комплексное изучение развития ребенка специалистами различных профилей: педагогами, психологами, физиологами, врачами. В эти годы работали замечательные ученые: М. Я. Басов, А. Ф. Лазурский, К. Н. Корнилов, М. С. Бернштейн, А. П. Болтунов, С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский.

Было создано много оригинальных отечественных тестов для диагностики психического развития детей. Это тесты Г. И. Россолимо (1914), А. П. Нечаева (1921), Н. И. Озерецкого (1928), П. А. Рудика (1927), Н. Д. Левитова (1935). Широкое распространение и мировую известность получила система тестов Г. И. Россолимо для обследования детей с нервными и душевными болезнями, для диагностики умственной отсталости.

Умственное развитие и интеллект - это два качества, отражающие способность человека к умственной деятельности. Умственное развитие характеризуется совокупностью знаний, умений и набором умственных действий, которые сформировались в процессе приобретения этих знаний - таково принятое в классической общей психологии понимание умственного

развития. По существу, умственное развитие - это характеристика способов, форм и содержания мышления человека.

Тесты интеллекта и умственного развития: определение,

цели использования, виды

Как объект научного исследования понятие «интеллект» было введено в психологию в конце XIX века антропологом Ф. Гальтоном. Он считал, что фактор наследственности является причиной возникновения любых индивидуальных различий, включая телесные и психические. Наследственностью объясняли раньше только умственную отсталость. Ф. Гальтон влияние этого фактора распространил на все уровни развития интеллекта, как самые высшие, так и средние. Спектр интеллектуальных способностей, по мнению Ф. Гальтона, наследственно детерминирован, причем роль в возникновении индивидуальных различий отрицалась или признавалась несущественной. Взгляды психологов на многие десятилетия были определены этими представлениями.

Тесты интеллекта относятся к тестам общей способности и представляют собой совокупность методик, образованных в рамках объективного диагностического подхода. Эти тесты наиболее распространены в психодиагностике и предназначены для измерения уровня интеллектуального развития. Многообразными являются проявления интеллекта, но, тем не менее, они имеют, то общее, что дает возможность отличать их от других особенностей поведения. Общим в любом интеллектуальном акте мышления, памяти, воображения, всех психических функций, обеспечивающих познание окружающего мира, становится активизация. Под интеллектом подразумеваются, прежде всего, те проявления индивидуальности, которые имеют отношение к познавательным свойствам и особенностям. Ф. Гальтоном были созданы первые тесты интеллекта и разработан математико-статистический метод анализа данных по индивидуальным различиям. Идеи Ф. Гальтона развивал Дж. Кэттелл,

положивший начало широкому использованию «умственных тестов» и заложившего основы современных тестов интеллекта. Их прообразом является, разработанная в 1905 г. и широко известная шкала умственного развития Бине-Симона. В начале XX века появились статистические работы по природе интеллекта, ставшие мощным стимулом развития тестов интеллекта. Цель всех проводившихся работ заключалась в установлении взаимосвязей между показателями, которые были получены с помощью разнообразных тестов у разных испытуемых. Подходы к пониманию сущности интеллекта на протяжении XX века были подвергнуты проверке и анализу. К ним относятся следующие подходы:

1. Способность обучаться;
2. Способность оперировать абстракциями;
3. Способность адаптироваться в новых условиях.

Ряд известных психологов XX века разделяли понимание интеллекта как способность к обучению. А в ранних работах А. Бине и Ч. Спирмена интеллект и способность к обучению фактически отождествлялись. В. Диаборн интеллектом называл способность обучаться или приобретать опыт, а В. Хенмол считал, что интеллект измеряется способностью к овладению знаниями. Но понимание интеллекта как способности к обучению, полностью удовлетворить психологов не могло, потому что только в определенный период жизни человека учебная деятельность является ведущей. У взрослого человека проявление интеллекта связано с успешным решением профессиональных и других проблем. Отождествлять успешность обучения с интеллектом, по всей вероятности, не стоит, потому что успешность сложной учебной деятельности зависит и от таких факторов, как мотивация, черты характера, тип учебного заведения, методы преподавания и др.

Л. Термен, Дж. Петерсон и другие психологи XX века интеллект понимали, как способность оперировать абстрактными отношениями и символами. Например, Р. Торндайк считал, что интеллект зависит от

абстрактного мышления и проявляется в умении опираться при решении проблем на абстрактные признаки. Достаточно распространенным в течение длительного времени было понимание интеллекта как способности адаптироваться к новым условиям. Этой точки зрения придерживались такие психологи как Р. Фримен, Р. Пинтнер, Л. Терстоун, Ж. Пиаже и др.

Таким образом, можно сказать, что определений интеллекта существует бесчисленное количество, и каждый исследователь этой проблемы имеет собственное о нем представление.

Виды тестов интеллекта

В отечественной и зарубежной литературе строгой классификации тестов для измерения ума или его отдельных особенностей не существует. Чаще всего их называют тесты интеллекта или прежний вариант «умственные тесты». Встречаются такие термины, как «тесты специальных возможностей», «тесты общего интеллекта», «тесты общих способностей». Тесты интеллекта, так сложилось исторически, разделены на тесты, измеряющие общий интеллект и тесты специальных способностей, поэтому необходимости в новой классификации не существует. Все тесты, в зависимости от типа заданий, делятся:

1. Вербальные, например, тест классификации слов;
2. Невербальные, например, матрицы Равена;
3. Индивидуальные тесты – шкала Векслера;
4. Групповые тесты – армейский тест Альфа;
5. Тест А. Анасиази для специфических популяций.

Данные тесты используются для обследования младенцев, людей с физическими недостатками, представителей разных культур.

ДИАГНОСТИКА СПЕЦИАЛЬНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

Представление о способностях и одаренности в отечественной и зарубежной психологии

При установлении основных понятий учения об одаренности наиболее удобно исходить из понятия "способность".

Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого.

Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. Такие свойства, как, например, вспыльчивость, вялость, медлительность, которые, несомненно, являются индивидуальными особенностями некоторых людей, обычно не называются способностями, потому что не рассматриваются как условия успешности выполнения каких-либо деятельностей.

В-третьих, понятие "способность" не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека. Мы не можем понимать способности... как врожденные возможности индивида, потому что способности мы определили как "индивидуально-психологические особенности человека", а эти последние по самому существу дела не могут быть врожденными. *Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности*, т. е. задатки, которые лежат в основе развития способностей, *сами же способности всегда являются результатом развития.*

Далее, необходимо подчеркнуть, что способность по самому своему существу есть понятие динамическое. Способность существует только в движении, только в развитии.

Далее надо помнить, что отдельные способности не просто сосуществуют рядом друг с другом и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей.

Исходя из этих соображений, мы не можем непосредственно переходить от отдельных способностей к вопросу о возможности успешного выполнения данным человеком той или другой деятельности. Этот переход может быть осуществлен только через другое, более синтетическое понятие. Таким понятием и является "одаренность", понимаемая как то качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности.

Способности базируются на врожденных задатках человека. Способности делятся на *общие* (к которым причисляют общий интеллект, креативность и обучаемость) и *специальные*:
-Творческие (музыкальные, литературные, художественные);
-Инженерные;
-Коммуникативные;
-Научные (математические, лингвистические, и т.д.);
-Мнемические (способности к запоминанию);
-Имажитивные (яркое, хорошо развитое воображение).

Результаты психогенетических исследований показали, что от наследственности зависят в основном общий интеллект и некоторые специальные (например, математические) способности. В то же время креативность в большей мере зависит от влияния социальной среды.

Часто используется при характеристике одарённости понятие «Креативность» - это способность адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и новых продуктах. Данная способность позволяет также осознавать новое в бытии, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и бессознательный характер.

Создание нового творческого продукта во многом зависит от личности творца и силы его внутренней мотивации.

Своеобразие понятий "одаренность" и "способности" заключается в том, что свойства человека рассматриваются в них с точки зрения тех требований, которые ему предъявляет та или другая практическая деятельность. Поэтому нельзя говорить об одаренности вообще. Можно только говорить об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности.

Одаренность – это способности, позволяющие достичь сверхнормативных результатов в каком-либо виде деятельности. Одаренности «просто так» не существует: она должна реализовываться в какой-нибудь сфере.

Одаренность и способности проявляются в детстве. Существует определенная возрастная последовательность проявления одаренности в разных областях. Особенно рано может обнаружиться одаренность к музыке, затем – к рисованию. Вообще одаренность к искусству выступает раньше, чем к наукам. В научной области раньше других проявляется одаренность к математике (почти все крупные ученые, проявившие себя до 20 лет, были математиками).

Одаренность ребенка, как и его отдельные способности, не бывает дана от природы в готовом виде. Врожденные задатки – только одно из условий; в огромной степени развитие одаренных детей зависит от окружающей среды.

Проблема общих способностей и одаренности в отечественной и зарубежной психологии

В течение длительного времени проблема интеллекта вызывает серьезные дискуссии. Исследователи, работающие в этой области, высказывают подчас прямо противоположные взгляды на сущность интеллекта и пути его экспериментального изучения. Дискуссионным было само понятие

интеллекта среди множества самых разнообразных определений общих способностей. В целом можно говорить о трех основных трактовках. В отечественной психологической науке в период 40-х-70-х гг. понятие "интеллект" с самого начала рассматривалось в качестве аналогичного понятию "общие способности" или "общая одаренность".

Подчеркивая особую роль интеллекта в целостной системе развития человека, Б.Г. Ананьев относил его наряду с социальной адаптацией и работоспособностью к основным ресурсам личности. В общей совокупности психического потенциала человека интеллектуальное развитие, с его точки зрения, занимает ведущее место, поскольку непосредственно определяет степень готовности к усвоению и переработке знаний и умений, обеспечивает возможность приспособляться к новым условиям, активно их преобразовывать, планировать и оценивать свои действия, целеполагать и прогнозировать их промежуточные и конечные результаты, организовывать в системы прошлый опыт.

В качестве основного критерия способностей многие психологи рассматривают успешность деятельности. Так, в отечественной психологии С.Л. Рубинштейном и Б.М. Тепловым была сделана попытка дать классификацию понятий "способности", "одаренность", "талант" по единому основанию - успешности деятельности. Б.М. Теплов включает в определение способностей три признака: "Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого...", "во-вторых, способностями называются не всякие общие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности...", "в-третьих, понятие способность не сводится к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека".

Исходя из определения способностей, данного Б.М. Тепловым, многие анализируют это сложное понятие. В частности, В.С. Мерлин включает в

данное понятие в качестве необходимого элемента своеобразия способов и приемов организации психической деятельности. Автор рассматривает данный феномен как индивидуальный стиль продуктивной деятельности, структуру которого детерминируют своеобразные отношения ориентировочной и исполнительской деятельности.

Существенным моментом для понимания способностей является выделение общих и специальных способностей. С.Л. Рубинштейн отмечал, что успех любой трудовой или учебной деятельности человека зависит от понимания причинно-следственных связей, выделения существенных отличительных признаков наблюдаемых явлений, настойчивости, целеустремленности и т.п. Система таких психических свойств, по его мнению, и характеризует общие способности. Сами по себе взятые общие способности не определяют успех какой бы то ни было деятельности, так как любая конкретная деятельность требует каких-то специальных способностей. Но, точно также и, наоборот, сами по себе взятые специальные способности не определяют успеха какой бы то ни было деятельности, так как успех любой деятельности зависит от общих способностей. Таким образом, как это неоднократно подчеркивали С.Л. Рубинштейн и Б.М. Теплов, специальные способности проявляются в единстве с общими способностями.

Б.Г. Ананьев исходит из положения о том, что общая одаренность является продуктом общего развития, а специальная - специального развития. Им показано, что взаимоотношения между общей и специальной одаренностью с возрастом видоизменяются и преобразовываются. Общая одаренность, с его точки зрения, проявляется в специальных способностях и развивается в них. Н.С. Лейтес, различая "более общие" и "более специальные" способности, к "более общим" относит такие психические свойства, как "качества ума или качества памяти", которые необходимы для широкого круга деятельности. Вместе с тем он подчеркивает, что никакая общая способность не может

обеспечить успеха в деятельности сама по себе, так как достижения зависят от сочетания способностей. Самого определения одаренности автор не дает. Таким образом, диалектика взаимодействия общих и специальных способностей диктуется, по мнению автора, особенностями способов действий, необходимых для осуществления определенной деятельности. В настоящее время в психологической науке появилось несколько оригинальных концепций интеллектуальной одаренности (Ю.З. Гильбух, В.Д. Шадриков, М.А. Холодная и др.).

В ряде работ убедительно показана принципиальная роль обучения в развитии возможностей ребенка. В экспериментальных исследованиях, выполненных под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, сказано, что в зависимости от содержания и условий обучения меняется интеллектуальное развитие ребенка. Трудности в усвоении знаний, по мнению этих психологов, вызваны в основном несовершенством программ и методов обучения.

И.С. Якиманская выдвигает в качестве необходимого условия умственного развития учащихся формирование учебной деятельности в ходе овладения знаниями. Совершенствуя собственную учебную деятельность, ученики самостоятельно развиваются.

К настоящему времени можно выделить следующие положения общей теории способностей, принятые в отечественной науке:

- способности - прижизненные психические образования, условиями формирования которых являются природные анатомо-физиологические особенности мозга и нервной системы (задатки);
- способности существуют и формируются только в единстве с конкретной деятельностью человека и могут быть выявлены лишь при анализе этой деятельности;
- успешность деятельности, уровень достигаемых результатов зависят от комплекса способностей;

- высокие достижения в одной и той же деятельности могут быть обусловлены различным сочетанием способностей;
- относительная слабость какой-либо одной способности может компенсироваться другой способностью.

В зарубежной психологии давно и весьма интенсивно разрабатывается проблема общей одаренности. Решение проблемы сущности интеллекта во многом определяется представлениями о его структуре. Эта проблема представлена целым рядом исследований, распадающихся на два диаметрально противоположных направления. С одной стороны, монофакторная теория, признающая существование общих способностей, а с другой - мультифакторная, рассматривающая интеллект как совокупность независимых, отдельных способностей.

Рассмотрим наиболее известные концепции одаренности, функционирующие в настоящее время в американской педагогической психологии.

Дж. Рензулли формулирует свое понимание одаренности с помощью трех компонентов: высокий уровень интеллекта, увлеченность задачами, творчество. "Трехкольцевая модель" Дж. Рензулли повлияла на позиции педагогов, процедуры выявления одаренных и составления программ обучения.

Диагностика специальных способностей

Можно констатировать, что в отечественной психологии разработан прочный теоретико-методологический фундамент исследования способностей, получен богатый фактический материал, дана его содержательная интерпретация. Несколько менее интенсивно разрабатываются собственно диагностические методики. Выделяют несколько критериев, по которым можно судить о выраженности способностей. Среди них — результативность деятельности, скорость и успешность овладения

необходимыми знаниями и навыками, оригинальность и самобытность выполнения работы, а также степень преодоления неблагоприятных условий среды.

Для изучения способностей исследователи применяют разнообразные приемы: наблюдение, естественный и лабораторный эксперимент, анализ продуктов деятельности, экспертные оценки специалистов. Как правило, по формальным критериям эти методы не доведены до уровня требований, предъявляемых к методам психодиагностики. Необходимость же в таких методах ощущается все более остро в связи с возросшими потребностями использования психологических знаний в различных областях практики, в частности в работе психологической службы в школе и на производстве.

Поскольку наиболее разработанной проблема диагностики специальных способностей является в зарубежных исследованиях, мы воспользуемся и принятой там классификацией способностей к разным видам деятельности. Выделяются четыре большие группы способностей: сенсорные, моторные, технические и профессионализованные, т.е. соответствующие той или иной профессии — конторские, артистические, художественные и др. Как видим, классификация эта не является безукоризненной, поскольку выделение групп способностей проводится по двум основаниям: во-первых, по видам психических функций (моторные, сенсорные), во-вторых, по видам деятельности.

Однако такое деление используется наиболее часто психологами при обсуждении методов диагностики специальных способностей.

Рассмотрим конкретные методы изучения моторных способностей или, как их еще называют, психомоторных (сенсомоторных, двигательных). Наиболее часто эти способности диагностируются при проведении профотбора на определение профессии, отбора спортсменов. Моторные тесты направлены на изучение скорости, темпа и точности движений, зрительно-моторной координации, ловкости движений пальцев и рук, тремора, точности мышечного усилия и т.д. Роль психомоторики в

успешности овладения разнообразными видами деятельности изучается в психологии давно, в частности, простейшие диагностические приемы использовались еще Ф. Гальтоном, Э. Крепелином. В нашей стране в 30-е гг. была опубликована фундаментальная работа М.И. Гуревича и Н.И. Озерецкого. Во-второй части своей книги «Психомоторика» авторы подробно обсуждают наиболее известные тесты как апробированные, так и находящиеся в стадии разработки для изучения координации, скорости, темпа движений и т.п. Авторами предлагается повозрастная шкала тестов по аналогии со шкалами Бине.

Так, например, ими были предложены 5 групп тестов для диагностики двигательных способностей детей.

1. Статическая координация (способность стоять в течение 15 с с закрытыми глазами поочередно на правой, левой ноге, носках и т.д.).

2. Динамическая координация и соразмерность движений (прыжки, передвижения прыжками, вырезание фигурок из бумаги и т.д.).

3. Скорость движений (укладывание монет в коробку, прокалывание бумаги с нанесенными на ней кружками, связывание шнурков и т.д.).
4. Сила движений (сгибание, распрямление различных предметов и т.д.).

5. Сопровождение движений (наморщивание лба, движение кистей рук и т.д.).

За каждый правильно выполненный тест начисляется 1 балл. Время выполнения каждого задания ограничено. В целом процедура длится 40—60 мин. Разработана таблица норм возрастного развития (по аналогии с шкалами Бине).

В 1955 г. в США появилась высокостандартизованная шкала диагностики моторного развития детей, которая получила название теста Линкольна—Озерецкого.

Создатели тестов признают, что моторные функции поддаются быстрой тренировке и уровень их развития на разных стадиях овладения профессией неодинаков.

Особенностью моторных способностей является отсутствие некоего общего фактора, общей моторной одаренности. Об этом свидетельствуют эмпирические данные диагностики моторики: результаты, получаемые по разным тестам, чрезвычайно мало связаны между собой. Многочисленные исследования моторных способностей приводят психологов к необходимости выделять целый ряд самостоятельных факторов, таких, как точность выполнения движений, ответная ориентация (способность находить правильный ответ на разнообразные стимулы в условиях высокой скорости их предъявления), координация, время реакции, скорость движения руки, оценка контроля (умение контролировать изменение скорости и направления движения объектов), ручная ловкость, пальцевая моторика, твердость руки, скорость движения запястья и пальцев (например, при работе на телеграфной аппаратуре). При этом разработки все новых диагностических приемов изучения психомоторики приводят к «открытию» новых моторных способностей.

Для выполнения подавляющего большинства моторных тестов требуется специальная аппаратура, но существуют и бланковые методики. По данным многих авторов, между результатами этих типов тестов отмечаются очень низкие корреляции, часто такая связь вовсе отсутствует.

Наиболее распространенными тестами, судя по зарубежным публикациям, являются следующие: Тест ловкости пальцев О'Коннора, Тест ловкости Стромберга, Тест ручной ловкости Пурдье, Миннесотский тест скорости манипулирования, Тест ловкости манипулирования с мелкими предметами Крауфорда.

Рассмотрим последний из перечисленных. Для выполнения теста требуется деревянная доска, состоящая из двух секций. Каждая секция содержит по 48 отверстий, причем в одной из секций отверстия имеют резьбу. Кроме того, материалом для выполнения теста служат цилиндрические стержни небольшого размера, металлические колечки, шурупы, пинцет и отвертка. Вначале испытуемый с помощью пинцета поме-

щает стержни в отверстия доски, а затем на каждый цилиндр надевает колечко. Во второй части теста испытуемому необходимо поместить небольшие шурупы в отверстия с резьбой и завинтить их с помощью отвертки. Обычно при подсчете результатов учитывается время выполнения теста и число ошибок (пропусков). Иногда же на выполнение теста отводится определенное время и учитываются, какую часть работы успеет выполнить испытуемый за этот период. Задания подобного типа чрезвычайно распространены в тестировании моторики. Так, например, подобные методики исследования моторики включены в популярную батарею тестов для определения общих способностей ГАТБ (подробнее о ней будет сказано ниже).

Создатели тестов признают, что моторные функции поддаются быстрой тренировке и уровень их развития на разных стадиях овладения профессией неодинаков.

Высокая тренируемость моторики и специфичность моторных функций усложняют создание высоконадежных тестов. Увеличение объема теста не повышает его надежность, поскольку введение новых заданий приводит к охвату иных моторных качеств, а при введении большого числа идентичных заданий сказывается фактор тренировки. Поэтому надежность моторных тестов обычно колеблется от 0,70 до 0,80. Что касается валидности, то она невелика. Например, приводятся корреляции между успешностью выполнения теста ловкости Пурдые и экспертными оценками профессиональной эффективности упаковщиков. Эти коэффициенты для разных заданий теста колеблются от 0,19 до 0,47, а для Миннесотского теста скорости манипулирования они несколько ниже — до 0,40. Авторы делают отсюда вывод о том, что при установлении валидности моторных тестов особенно важно выбрать релевантные критерии, которые могут включать лишь отдельные элементы профессионального труда.

В отечественной психологии проблема диагностики моторных способностей наиболее интенсивно разрабатывалась в 20—30-е гг. психо-

техниками. Для проверки психомоторики испытуемым предлагалось в быстром темпе завязывать узлы, нанизывать бусы, обводить обеими руками сложные фигуры, изображенные на листе бумаги, проставлять карандашом черточки в специальных бланках, разлинованных определенным образом, и т.д. В настоящее время разработка тестов вновь вызывает интерес многих исследователей в связи с задачами отбора в определенные профессии, а также для отбора спортсменов. Можно назвать работы Н.А. Розе, Е.П. Ильина и др.

Методы диагностики другой группы способностей — сенсорных «выросли» из экспериментальных исследований восприятия, которые успешно проводятся уже несколько десятилетий. Одной из областей применения сенсорных тестов является клиническое тестирование, направленное на выявление дефектов в развитии тех или иных сенсорных функций. Однако наибольшее распространение эти методы получили при проведении психологического отбора на профессии в промышленности и военном ведомстве. Хотя психологическое изучение сенсорных способностей распространяется на все модальности, стандартизированные методы созданы главным образом для изучения особенностей слуха и зрения. Изучается, например, зависимость эффективности и качества деятельности от уровня развития сенсорных способностей, данные об их развитии привлекаются к анализу причин травматизма, несчастных случаев и т.д.

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 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. Аналогичными двум вышеприведенным являются Тест проверки зрения, Тест зрительного восприятия.

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 Сисшора, 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.

Обратимся к рассмотрению диагностики технических способностей. Считается, что это те способности, которые проявляются в работе с оборудованием или его частями. При этом учитывается, что такая работа требует особых умственных способностей, а также высокого уровня развития сенсомоторных способностей, ловкости, физической силы. Л. Терстон рассматривает технические способности как общие умственные. 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. В настоящее время большинство таких тестов созданы в виде бланковых методик.

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. Наиболее популярны следующие тесты: Тест Беннета на техническое понимание, Тест технического понимания Пурдье, Миннесотский тест на восприятие пространства, Тест пространственных взаимосвязей и др. Например, тест Беннета включает серии картинок с изображением нескольких моделей, и каждая картинка сопровождается вопросом. Для ответа на вопросы необходимо понимание общих технических принципов, пространственных взаимоотношений и т.д. Миннесотский тест на восприятие пространства включает серии заданий в виде карточек с изображением 6 геометрических фигур. Одна из них разрезана на две части и более, а 5 — целых. Испытуемый должен мысленно соединить разрезанные части и определить, какая из 5 фигур при этом получается. Как правило, надежность тестов высока, валидность же (например, теста Беннета) удовлетворительна: основные коэффициенты корреляции результатов тестирования с внешними критериями (успешность обучения техническим специальностям и профессиональные достижения) колеблются от 0,30 до 0,60.

Заключая обсуждение диагностики технических способностей, следует признать, что эта группа тестов направлена главным образом на выявление знаний, опыта, накопленного испытуемым. Одни могут приобретать этот опыт быстрее, другие медленнее, но причины этого тесты вскрыть не могут.

Психологи Т.В. Кудрявцев, И.С. Якиманская и другие показали, что специальная организация учебного процесса позволяет направленно формировать как техническое мышление в целом, так и пространственные

представления в частности. Эти тесты измеряют в наибольшей степени уровень достигнутой субъектом технической осведомленности, знаний в области техники, опыта работы с оборудованием и техническими приспособлениями. Последняя группа способностей — самая представительная, поскольку объединяет способности к самым разным видам деятельности, и она называется группой профессионализованных способностей. В нее включены художественные, музыкальные, артистические, конторские и другие способности, для каждой группы создаются свои особые тесты. Но наряду с этим существуют и более глобальные тестовые батареи, т.е. группы тестов, объединенные какой-то конкретной задачей. Такие батареи предназначены для измерения способностей, необходимых в разных видах труда, и позволяют ориентировать человека на целый спектр профессий. Именно такой батареей, получившей мировое признание, стала Батарея тестов дифференциальных способностей (сокращенно ДАТ: аббревиатура приводится в соответствии с английским названием).

Батарея ДАТ впервые была создана в 1947 г., а затем пересмотрена в 1963 и 1973 гг. Она создавалась для нужд средней школы и нашла применение в профессиональной ориентации учащихся. По замыслу ее первых создателей она должна была включать измерение таких качеств, которые имеют значение для продолжения образования в высшей школе. ДАТ разработана Психологической ассоциацией и включает восемь субтестов.

1. *Словесное мышление.* Задания предлагаются в виде двойных аналогий. От испытуемого требуется заполнить пропуски слов в предложениях (слова на выбор приводятся в задании), например:

... вечером, а завтрак ...

а) ужин — угол

б) кроткий — утро

в) дверь — угол

г) течение — радость

д) ужин — утро. Правильный ответ под буквой «д».

2. *Числовые (счетные) способности.* Испытуемому предлагаются задачи, например:

$$3 = ?\% \text{ от } 15$$

а) 5; б) 10; в) 20; г) 30; д) один из них.

3. *Абстрактное мышление.* Серии фигур задания расположены в определенной последовательности. Испытуемый должен продолжить серию, выбрав соответствующую фигуру из 5 предложенных.

4-й и 5-й субтесты проверяют техническое мышление и пространственные представления испытуемого: требуется выполнить задания на понимание изображенных на рисунках технических ситуаций и мысленное складывание геометрических разверток в определенные фигуры.

6. Скорость и точность восприятия. Даны несколько комбинаций символов, одна из которых выделена. Испытуемый должен найти и отметить такую же на бланке ответов, например:

Задания	Бланк ответов
1. АВ АС АД АЕ АН	1. АС АЕ АН АВ АД
2. А7 7А В7 7В АВ	2. 7В В7 АВ 7А А7
3. 3А 3В 3З ВЗ ВВ	3. ВВ 3В ВЗ 3А 3З

7-й и 8-й субтесты измеряют способности испытуемых правильно пользоваться правописанием и строить предложение («Использование языка»).

Общее время, необходимое для проведения испытания, превышает 5 часов, поэтому его выполнение рекомендуется разбивать на два этапа. Батарея разработана в двух эквивалентных формах. Коэффициенты надежности отдельных тестов равны 0,90 (в среднем). Тестовая батарея была стандартизирована на выборке из более 64 000 учащихся. Создатели батареи возлагали на нее большие надежды, полагая, что полученные с ее помощью данные помогут осуществлять прогноз более разнообразный и дифференцированный, нежели это делается с помощью тестов интеллекта. При анализе коэффициентов корреляций между результатами тестирования и школьной успеваемостью оказалось, что некоторые из субтестов имеют

высокие корреляции почти для всех учебных предметов. Наиболее валидными для всех предметов оказались следующие субтесты: «Словесное мышление» (коэффициент корреляции колеблется от 0,39 до 0,50), «Числовые способности» (0,32— 0,49), «Предложения» (0,30—0,52). Опираясь на эти данные, создатели теста сделали вывод, что проверяемые этими субтестами способности являются основными для успешного обучения в школе и вузе. В целом данные о валидности ДАТ представлены несколькими тысячами коэффициентов корреляции, все они достаточно высоки, что свидетельствует о высокой прогностической силе этой батареи относительно общей и профессиональной подготовки (имеется в виду процесс обучения). Суммарный показатель субтестов «Словесное мышление» и «Числовые способности» рассматривается как индекс способностей к обучению; он коррелирует на уровне 0,70—0,80 со сложным критерием учебных достижений.

Авторское право на ДАТ принадлежит Психологической корпорации Нью-Йорка.

Другая известная батарея, предназначенная для диагностики способностей, называется *Батареей общих способностей (сокращенно ГАТБ)*. Она была разработана в 40-х гг. в США и использовалась службой занятости для консультирования в государственных учреждениях. Эта батарея использовалась в промышленности и в армии для профессиональной консультации, размещения кадров по рабочим местам. Создатели этой батареи провели предварительный анализ почти 50 тестов, разработанных для различных профессий, и обнаружили, что они во многом совпадают. Были выделены 9 способностей, которые измерялись во всех анализированных методиках, и именно для них и были подготовлены задания ГАТБ. Таким образом, современная батарея включает 12 субтестов, измеряющих 9 способностей. Диагностика общих умственных способностей осуществляется с помощью трех из них (запас слов, математическое мышление, пространственное восприятие в трехмерном пространстве).

Вербальные способности диагностируются путем заданий на определение синонимов и антонимов (запас слов). Числовые способности изучаются с помощью двух субтестов на вычисления и на математическое мышление. Пространственное восприятие анализируется с помощью геометрических разверток. Восприятие формы представлено двумя субтестами, в которых испытуемый сопоставляет различные инструменты и геометрические формы. Субтест на скорость восприятия клерка представлен парами слов, идентичность которых необходимо установить. Моторная координация представляет собой задание испытуемому делать пометки карандашом в серии квадратов. Ручная ловкость, пальцевая моторика изучаются с помощью специального приспособления (4 субтеста).

ГАТБ регулярно используется в государственных учреждениях США при консультировании для поступления на работу. Кроме того, батарея может использоваться и организациями, на которые она специально не рассчитана, например в средней школе, колледже и т.д. Тестирование многочисленных групп работающих, поступающих на службу и обучающихся различным видам работы, позволило выработать систему показателей, в которой для каждой профессии установлены необходимые для ее овладения способности и минимальные значения стандартизированных показателей. Например, для бухгалтера необходимо получить показатели не ниже 105 по фактору общих способностей к обучению и не ниже 115 по фактору числовых способностей; для слесаря минимальный показатель по факторам общих способностей к обучению равен 85, пространственных способностей и моторики 85. Таким образом, стандартный профиль показателей индивида может сопоставляться с нормативными показателями профессий, и те профессии, нормативные показатели которых достигнуты или превышены испытуемым, могут при консультировании рекомендоваться ему.

Надежность батареи ГАТБ удовлетворительная. Корреляции, определенные методами взаимозаменяемых форм и повторного тестирования, колеблются в пределах 0,80 и не превышают 0,90.

К недостаткам ГАТБ следует отнести в первую очередь то, что все тесты являются высокоскоростными. Кроме того, способности охвачены недостаточно широко. Не включены тесты на понимание техники, а также тесты на мышление и находчивость.

Гарантируется разрешение на перевод ГАТБ и использование ее для исследовательских целей отдельными гражданами и организациями в любых странах.

После проведения диагностического обследования вычерчивается так называемый тестовый профиль испытуемого, который наглядно демонстрирует индивидуализированную структуру его способностей на момент тестирования (профиль — степень выраженности каждого фактора способностей у индивида). Этот профиль сравнивается с тем, который характерен для достигшего успеха профессионала. На основе сопоставления делаются выводы о рекомендуемых для претендента специальностях.

Однако на практике оказывается, что даже яркие представители одной и той же профессии могут иметь неодинаковые тестовые профили, что еще раз подтверждает пластический характер и компенсаторные возможности способностей человека. Поскольку способности, «недостающие» для успешной работы по профессии, компенсируются путем гиперразвития других, то структура специальных способностей профессионала будет всегда носить индивидуализированный характер. Поэтому простым наложением полученной у претендента структуры специальных способностей на «идеальную» и констатацией их совпадения или несовпадения нельзя аргументировать наличие или отсутствие пригодности к профессии.

Многие известные психологи пришли к заключению о невысокой прогностической силе профессиональных тестов.

В обобщающем исследовании С. Бемиса было показано, что средняя валидность не превышает 0,22.

Другой известный специалист в области валидности тестов Е. Гизелли, занимающийся проблемами прогностической валидности, пришел к выводу, что тесты скорее позволяют предположить, насколько успешно будет проходить профессиональное обучение, нежели дают прогноз относительно того, как сложится карьера.

Что касается критериев обучаемости по многим профессиям, они в среднем равны 0,39 (колеблются от 0,28 до 0,65), а что касается критериев профессиональной успешности, лишь 0,32 (от 0,24 до 0,45).

Следовательно, можно сделать вывод о том, что тесты дают возможность прогнозировать успех в обучении или профессиональной Деятельности лишь на небольшой период — от одного до трех лет.

Специальное сопоставление двух рассмотренных выше батарей ДАТ и ГАТБ показало, что между соответствующими данными той и другой отмечены следующие коэффициенты корреляции: по вербальным способностям 0,70, по пространственному восприятию 0,69, по конторским способностям 0,56. Эти показатели, по мнению тестологов, не настолько высоки, чтобы считать эти тесты идентичными. Таким образом, ГАТБ в большей степени ориентирована на применение в промышленности, ДАТ — в школе. Обе батареи могут быть использованы в практике психологической службы.

В группу профессионализированных способностей входят также способности, связанные с художественным творчеством. Чаще всего диагностика этих способностей осуществляется методом экспертных оценок, выставляемых специалистами высокого уровня, например членами отборочных комиссий, функционирующих при учебных заведениях соответствующего профиля.

Для некоторых видов творческих способностей разработаны стандартизированные тесты. Так, например, тесты художественных

способностей включают задания на понимание искусства и на продуктивность (т.е. технику, мастерство исполнения) деятельности. Тесты первого рода диагностируют одно из важнейших качеств — эстетическое отношение к жизни.

В тестах *на понимание искусства* испытуемому необходимо выбрать из двух вариантов и более изображения какого-либо объекта наиболее предпочтительный. В качестве вариантов изображений могут быть использованы картины известных художников или сюжеты, отобранные группой экспертов. Это «эталонное» изображение дается на фоне одного или нескольких искажений, где умышленно нарушены принятые в искусстве критерии, принципы (цвет, перспектива, соотношение частей изображения и т.д.). А. Анастаси, обсуждая такие тесты, отмечает, что, в сущности, они показывают, насколько художественные предпочтения испытуемого совпадают с предпочтениями современных ценителей искусства (экспертов).

Наиболее известным является *тест суждений об искусстве Мейера*. Он был создан в 1929 г. и пересмотрен в 1940-м. В нем в качестве заданий использованы картинки и рисунки известных художников. Каждое задание включает 2 варианта: репродукцию подлинника и ее же с некоторыми изменениями, касающимися пропорций, симметрии, гармонии. Тест оценивает умение судить об эстетической организации произведения как наиболее важном для художника факторе художественного восприятия. Тест достаточно надежен (надежность по методу расщепления колеблется от 0,70 до 0,84). Валидность определялась путем корреляций показателя теста и уровнем художественного образования, мастерства. Коэффициенты валидности колеблются от 0,40 до 0,69. Выполнение теста прямо зависит от уровня профессионального обучения и знаний.

Другой тест (*опросник художественных способностей Хорна*) нацелен на предсказание успешности обучения, поэтому в нем не присутствуют требования к навыкам, знаниям, умению. В тесте от испытуемого требуется сделать 12 набросков рисунков по уже имеющимся линиям (так же, как в уже

обсуждавшемся тесте Торренса). Оценка художественных достоинств рисунков производится в соответствии с выделенными критериями. Даны также ориентиры для дополнительной оценки качества работы, такие, как богатство воображения, выбор темы, использование штриховки и др.

Наиболее известным *тестом для изучения музыкальных способностей* является уже упоминавшийся в этой главе тест Сишора. Он представляет собой серии из 6 тестов на различные высоты громкости, ритма, длительности, тембра и тональную память. Все эти качества определяются путем предъявлений пар звуков, музыкальных фраз, которые испытуемому необходимо сравнивать. Тесты можно использовать для детей (начиная с 4 класса) и взрослых. Коэффициенты надежности теста колеблются от 0,55 до 0,85, а валидности — от 0,30 до 0,40. Английским психологом Вингом разработан тест, в котором наряду с заданиями на сенсорное различение (как в тесте Сишора) присутствуют задания на понимание музыки (сравнение эстетических достоинств музыкальных отрывков). Тест высоконадежен, валиден, и специалисты признают его полезность для отбора музыкально одаренных детей.

ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТИ: ОПРОСНИКИ, ПРОЕКТИВНЫЕ ТЕХНИКИ

Понятие личности в психологии. Феноменология и структура личности.

Личность – сложное, многогранное явление общественной жизни, продукт общественно-исторического развития, с одной стороны, и деятель общественного развития (субъект) – с другой. Ни одна общественная наука не может абстрагироваться от личности как общественного явления, но у каждой из них свой объект исследования: так, этику интересует личность как

носителница моральных убеждений, нравственных привычек определенного общества; юридические науки исследуют правовые нормы и правоотношения, определяющие положение личности в различных сферах жизни общества; педагогика изучает методы, формы и средства воспитания личности; психология акцентирует внимание на субъективном мире личности, его структуре, закономерностях формирования и развития.

Личность как объект психологического изучения – это система внутренних, социально обусловленных психических свойств, характеризующая человека как носителя сознания.

Структура личности - это связь и взаимодействие различных её компонентов: способностей, волевых качеств, характера, эмоций и др. Эти компоненты являются её свойствами и отличиями и называются «чертами». Этим черт довольно много, и чтобы их структурировать существует деление на уровни:

- Низший уровень личности - это половые свойства психики, возрастные, врождённые.

- Второй уровень личности - это индивидуальные проявления мышления, памяти, способностей, ощущений, восприятия, которые зависят и от врождённых факторов и от их развития.

- Третий уровень личности - это индивидуальный опыт, в котором содержатся приобретённые знания, привычки, умения, навыки. Данный уровень формируется в процессе жизнедеятельности и носит социальный характер.

- Высший уровень личности – это её направленность, в которую входят интересы, желания, влечения, склонности, убеждения, взгляды, идеалы, мировоззрения, самооценка, особенности характера. Этот уровень является наиболее социально обусловленным и формирующимся под воздействием влияния воспитания, а также более полно отражающим идеологию общества, в котором находится человек.

Для чего эти уровни важно и нужно между собой различать? Хотя бы для того, чтобы иметь возможность объективно охарактеризовать любого человека (в том числе себя), как личность, понять какой уровень при этом вы рассматриваете.

Отличие людей между собой очень многогранно, ведь на каждом уровне есть свои различия интересов и убеждений, знаний и опыта, способностей и навыков, характера и темперамента. Именно по этим причинам бывает довольно сложно понять другого человека, избежать противоречий и даже конфликтов. Для того чтобы понимать себя и окружающих, нужно иметь определённый багаж психологических знаний, и сочетать его с осознанностью и наблюдательностью. И в этом очень специфическом вопросе немаловажную роль играет знание ключевых свойств личности и их различий.

Основные подходы к описанию черт личности

Преобладающим подходом не только в житейской, но и в научной психологии является теория личностных черт. В Древней Греции, а еще раньше в Китае существовали представления о личности, которые явно напоминают теорию личностных черт. Галлен (200 г. н. э.) считал, что в зависимости от соотношения «соков» (жидкостей) в организме человека складывается один из четырех типов темперамента. В работах многих философов всех эпох до начала XX в. можно найти ясные намеки на существование таких параметров, как экстраверсия — интроверсия и нейротизм — стабильность. С середины 80-х гг. прошлого века теорией черт особенно оживленно занимались Р. Маккрей и П. Коста, которые считают, что личностные черты являются одним из каузальных факторов формирования привычек, установок и умений. В отечественной психологической науке к данному направлению можно отнести теории

межиндивидуальных различий (А. Г. Шмелев) и акцентуаций характера (И. Б. Ганнушкин, К. Леонгард).

Очевидно, что типологический подход к исследованию личности и теория черт имеют много общего. Во-первых, они оба универсальны: любого человека можно отнести к тому или иному типу и оценить с точки зрения степени наличия той или иной черты. Во-вторых, при познании личности эти подходы очень удобны в связи с экономичностью во времени. Вполне достаточно найти какой-либо признак типа или черты, как остальная «картина дорисовывается сама» (закон гештальта). Поэтому дальнейшее, более глубокое познание личности не требуется. Оба подхода так или иначе представляют личность как категорию довольно статичную. Изменение маловероятно.

С операциональной точки зрения, отличие типологического подхода от подхода «в духе теории черт» заключается в том, что производится обобщение (объединение) не столбцов, а строк характеристических таблиц.

О размытости границ между теориями черт и теориями типов — психосоматических (Э. Кречмер) и психологических (К. Юнг) — свидетельствует и тот факт, что в некоторых концепциях типы формулируются по принципу доминирующей черты, а при наличии нескольких выраженных (акцентуированных черт) говорят про смешанные, амальгамные типы и т. д. Так обстоит дело, например, с отечественной методикой ПДО (патохарактерологический диагностический опросник).

В этой связи важно отметить, что типичное — это общее, присущее определенной группе или классу явлений. Между тем, затрагивая вопрос о соотношении типичного и индивидуального в человеке, нельзя не вспомнить мнение В. С. Мерлина: с незапамятных времен и до настоящего времени принято считать, что одни свойства человека типичны, а другие индивидуальны. Чем больше в человеке типичного, тем менее он оригинален, самобытен, индивидуален, и наоборот. В действительности же в человеке нет

двух сортов свойств — типичных и индивидуальных. Каждое отдельное свойство типично по одним проявлениям и индивидуально по другим.

Вместе с тем отметим, что многими (в том числе и психологами) тип понимается по принципу «все или ничего», как, например, в астрологии. Поэтому в научной психологии типов личности существовать не может. Однако никто не уверяет в том, что рассматриваются «чистые» типы, как, допустим, в темпераменте. В результате вопрос до сих пор остается открытым.

В основе диспозиционального направления в изучении личности, приверженцем и основателем которого был Г. Олпорт (1897-1967), лежат две общие идеи: теория черт и уникальность каждого человека. Их суть в том, что люди демонстрируют определенное постоянство в своих поступках, мыслях и эмоциях независимо от течения времени, событий и жизненного опыта. При этом каждая личность уникальна, а ее уникальность наилучшим образом может быть понята через определение конкретных черт личности. Г. Олпорт ввел свой собственный термин — проприум («свойственный», «присущий») — это то, что во внутреннем мире признается своим и является отличительной чертой. Проприум дает направление жизни человека, это позитивное, творческое, стремящееся к росту и развивающееся свойство человеческой природы.

Понятие, напрямую связанное с проприумом, — идентичность, рассматривается как внутреннее постоянство. По Г. Олпорту, ядро личности составляют мотивы деятельности. Для объяснения характера мотивации он ввел понятие функциональной автономии, означающее, что мотивация взрослого человека функционально не связана с его детскими впечатлениями, подобно тому, как дерево, выросшее из семени, функционально от семени автономно. Мотивы зрелой личности нельзя выводить из ранних намерений и представлений. Цели взрослого человека определяются текущей ситуацией и нынешними намерениями.

Таким образом, теория Г. Олпорта представляет собой соединение гуманистических и индивидуальных подходов к изучению личности. Гуманистичность проявляется в попытке выявить все аспекты человеческого существа, включая потенциал личностного роста, преодоление себя и самоактуализацию. Индивидуальный подход отражается в стремлении исследователя понять и предсказать развитие реальной конкретной личности. Отличительная черта теоретической ориентации Олпорта — его убежденность в том, что поведение человека всегда является результатом той или иной конфигурации личностных черт.

Одним из учеников Г. Олпорта и Г. Мюррея был С. Р. Мадди, который в 1970-е гг. получил известность как автор оригинальных концепций потребностей, стремления к смыслу, экзистенциального невроза и экзистенциальной психотерапии. Последние 15 лет основным направлением его работы является исследование, диагностика и фасилитация жизнестойкости — стержневой личностной характеристики, лежащей в основе «мужества быть», по П. Тиллиху, и во многом ответственной за успешность личности в совладании с неблагоприятными обстоятельствами жизни (Д. А. Леонтьев, 2002).

С.Р. Мадди предлагает довольно сложное и развернутое определение личности — это конкретная совокупность характеристик и стремлений, обуславливающих те общие и индивидуальные особенности поведенческих проявлений (мыслей, чувств и действий), которые обладают устойчивостью во времени и могут или же не могут быть объяснены только через анализ социальных и биологических факторов, влияющих на актуальную ситуацию функционирования человека. Исходя из анализа имеющихся концепций личности, С.Р. Мадди выделяет ядро и периферию личности. То, что свойственно всем людям, то, что раскрывает неотъемлемые, непреременные атрибуты любой личности, автор относит к ядру личности. Эти общие черты почти не претерпевают изменений в течение жизни, они принципиальным образом влияют на все аспекты поведения. Кроме того, существуют и такие

атрибуты личности, которые отличаются гораздо большей устойчивостью и связаны с поведенческими проявлениями, поддающимися непосредственному наблюдению. Эти атрибуты не являются врожденными, они появляются в структуре личности вследствие научения, и их влияние на поведение человека не столь велико. Поскольку они являются следствием научения и имеют лишь ограниченное влияние на поведение, он назвал их периферией личности. Связь же между ядром и периферией личности осуществляется через развитие.

В концепции С.Р. Мадди одним из основных положений является стремление поддерживать привычный, характерный для личности уровень активации. Активация — это возбуждение или напряжение, детерминированное воздействием внутренней или внешней стимуляции. Люди различаются между собой по степени необходимой им активации в зависимости от привычного для них уровня активации. Выделяются следующие типы: высокоактивированная личность, обладающая чертами активности и экстернальности или с характерными для нее чертами активности и интернальности; низкоактивированная личность с чертами активности и экстернальности или с характерными для нее чертами активности и интернальности.

Теоретики факторного анализа Р. Кэттелл (1905-1998) и Г. Айзенк (1916-1997) считали, что в основе структуры личности лежат черты личности. По мнению Р. Кэттелла, черты личности представляют собой гипотетические конструкции, предрасполагающие человека к устойчивому поведению с течением времени и в различных обстоятельствах. Структуру личности он определяет 16 факторами — исходными чертами. Иерархическая модель структуры личности, по Г. Айзенку, включает типы, черты личности, привычные реакции и специфические реакции. Г. Айзенк подчеркивает, что большинство людей не подпадают под крайние категории. В отличие от Р. Кэттелла, Г. Айзенк видит лишь два главных типа: интроверсия — экстраверсия, стабильность — нейротизм.

Многие исследователи (А. Фернхем, П. Хейвен, Д. А. Леонтьев) считают, что самым распространенным подходом в области персонологии является изучение личности с помощью личностных черт. Но несмотря на его распространенность, они же серьезно критикуют его. На наш взгляд, наиболее полно выражает свою точку зрения Д. А. Леонтьев. «Две основные характеристики черт, — пишет он, — это их устойчивость (устойчивые характеристики личности, которые во времени склонны относительно мало меняться) и обобщенность (т. е. то, что проявляется не в одной ситуации, а в разных)». В таком случае встает вопрос, в каких пределах сохраняется это постоянство? Можно привести массу примеров тому, что оно является относительным. Тогда получается, что или нам придется описывать каждую ситуацию и характерные черты, проявляемые личностью, по отдельности, или придется двигаться вглубь от поверхности наблюдаемых черт к каким-то глубинным структурам, которые могли бы объяснить разные внешние появления в разных ситуациях. Вторая сложность, которая возникает при описании личности на языке черт, — это субъективность такого описания, его зависимость от критериев оценки. То, что один оценит как принципиальность, другой назовет твердолобостью. Третья сложность заключается в том, что описание человека на языке черт не дает понимания возможностей изменения этого человека. Если он такой, то такой и есть, ничего другого быть не может. Получается, что если мы стремимся к непредубежденному, объективному познанию личности, то понятие черт нас не устраивает.

По мнению Е. Ю. Коржовой, популярность теорий черт мы можем связать с функционально-потребительским отношением к человеку и развитием естественно-научной методологии познания, сопровождающимся распространением измерительного подхода к личности. Похоже, сторонники такого подхода даже не задаются вопросом о том, что существуют такие феномены личности, которые невозможно измерить, и что в личности есть еще что-то, помимо набора черт.

Личностные опросники

Самая распространённая категория психологических тестов - личностные опросники, они состоят из списка вопросов или суждений. Благодаря тому, что в опроснике можно спросить про что угодно, существует много разных типов опросников разного предназначения. К личностным опросникам относятся и такие "монстры" как MMPI и 16-PF, и простые опросники, состоящие из 10-20 вопросов. Как правило личностные опросники диагностируют особенности характера, темперамента, межличностных отношений, мотивационную и эмоциональную сферу.

Выделяются три главные стратегии в конструировании личностных опросников: дедуктивная, индуктивная и экстернальная. Дедуктивная стратегия базируется на теоретических представлениях о личности, ее структуре и функционировании. Разработчик теста конструирует задания, с помощью которых, как предполагается, будет оцениваться определенный психологический конструкт.

Вторая стратегия — индуктивная, предполагает использование факторного анализа или других статистических процедур, основанных на корреляционных связях. Главная особенность индуктивной стратегии состоит в том, что исследователь как бы позволяет данным говорить самим за себя.

Экстернальная стратегия эмпирична по своей сути и основывается на сравнении контрастных групп.

Проблема достоверности личностных опросников. Факторы, детерминирующие ответы на вопросы. При знакомстве с личностными опросниками, одним из первых возникает вопрос, насколько достоверна информация, получаемая с помощью ответов на разного рода вопросы. Обследуемый вполне может быть неискренним, сознательно вводить в

заблуждение или не понять задание, или иметь искаженные представления о себе. Какие факторы детерминируют ответы испытуемых на вопросы?

Факторы: фальсификация и установки на ответы

Личностные опросники нередко оказываются объектом критики: в силу того, что самописание позволяет испытуемому дать о себе ложные сведения, легко исказить реальную картину. Естественно, если исходить из предположения о том, что эта возможность всегда или почти всегда реализуется, то становится бессмысленным использование опросников в диагностических целях. Из-за того, что ответы могут быть без труда фальсифицированы, ссылаются на опросы одних и тех же лиц, проведенные с разной инструкцией по той же самой шкале. В одном случае просят отвечать, например, подражая какому-либо типу поведения, в другом — правдиво. Однако нет оснований полагать, что у испытуемого обязательно должно быть желание обмануть, и это играет сколь-нибудь важную роль. Ко дню сегодняшнему в психодиагностике накоплено немало данных, указывающих на обратное—*стремление обследуемых быть искренними.*

Фальсификация ответов, о вероятности которой следует помнить в ситуациях, характеризующихся высокой степенью социального контроля над результатами, полученными обследуемым, встречается крайне редко.

Работы последних лет показывают, что многие из применяемых психологами опросников достаточно чувствительны к намеренному искажению истины. Использование разных личностных опросников в трех экспериментальных группах с инструкциями «отвечать честно», «произвести наилучшее впечатление», «произвести наихудшее впечатление», показало, что фальсификация легко обнаруживается. Сознательное искажение сведений о себе, чаще всего *возможность*, нежели реальность поведения обследуемого. Другое дело — влияние факторов неосознаваемых, но тем не менее существенно воздействующих на процесс «переваривания» вопроса и формирование ответа на него.

К факторам, искажающим достоверность ответов, относятся те, которые имеют установочную природу. Одна из наиболее известных установок, вызвавшая немало дискуссий, — это тенденция к выбору *«социально положительного»* ответа, того ответа, который предписывается общественными или групповыми нормами. Социально одобряемые ответы, даваемые обследуемыми, не должны быть поняты как нарочитое намерение представить себя в лучшем свете. Их появление обусловлено не сознательной фальсификацией, а неосознанным желанием выглядеть не хуже других.

Сила социально одобряемых ответов связана с более общей потребностью индивида в самозащите, уклонении от критики и социальном согласии. Вместе с тем наличие потребности в помощи, внимании со стороны других людей может привести к выбору тех ответов, которые не соответствуют социальным нормам, неблагоприятны для описания самого себя. Обследуемый, испытывающий потребность в чем-то, для ее удовлетворения склонен представлять себя менее благополучным, нежели на самом деле.

Фактор социальной одобряемости приобретает наиболее существенное значение в тех опросниках, содержание вопросов которых тесно связано с имеющимися в обыденном сознании стереотипами «хороших» и «плохих» черт личности, особенностей поведения. Важным стимулом к социально одобряемым ответам является установление испытуемым зависимости собственного благополучия от результатов исследования. В таком случае действие установки может оказаться настолько сильным, что будет определять едва ли не каждый ответ, а тем самым она окажется единственной измеряемой характеристикой.

Известны способы защиты личностных опросников от стремления испытуемых отвечать в соответствии с тем, что «общепринято» (разработка нейтральных заданий, введение в опросники так называемых «шкал лжи»). Однако эффективность этих мер не настолько высока, чтобы использовать

опросники в случаях, способствующих актуализации этой установки, н-р при профотборе высокомотивированных или нежелающих обследоваться лиц.

Социально одобряемые ответы — лишь одна из установок. Еще одна из них *установка на согласие* — это тенденция соглашаться с утверждениями или отвечать на вопросы только «да», независимо от их содержания. Чаще всего установка на согласие проявляется в тех случаях, когда вопросы неоднозначны, неопределенны. Влияние этой установки минимизируется тем, что при составлении опросника добиваются того, чтобы число вопросов, для которых ключевой ответ «да», было равно числу вопросов с ключевым ответом «нет». Другими словами, конструируется *сбалансированная шкала*. Установка на согласие наименее вероятна в том случае, когда задания понятны, недвусмысленны и, что очень важно, относятся к конкретным формам поведения.

Другая установка, с которой нередко приходится иметь дело, — *установка на неопределенные ответы*. Эти ответы иногда называют ответами средней категории, поскольку они находятся как бы между «да» и «нет». Обследуемый склоняется к преимущественному выбору ответов типа «не знаю», «не уверен» или «затрудняюсь ответить». Разумеется, эта установка возникает в том случае, когда предусмотрен промежуточный тип ответа и лучший способ ее избежать — использование дихотомических заданий («да\нет»). Еще один способ устранения влияния данной установки заключается в формулировании таких вопросов, при ответе на которые выбор средней категории не будет притягателен. Клайн отмечает, неопределенные ответы часто возникают, когда крайние варианты не затрагивают испытуемого, безразличны для него.

Еще одна установка называется *установкой на «крайние» ответы*. Проявляется при использовании многоэлементной рейтинговой шкалы, по которой предлагается дать ответ на каждое задание. Единственный способ избежать проявления этой установки заключается в отказе от рейтинговых шкал, которые редко используются.

Установка на необычные ответы, проявляется в тенденции давать необщепринятые, необычные ответы. Возникновение этой установки не зависит от содержания и типа предлагаемых обследуемому заданий.

Исследования установок, отмечает А. Анастаси, прошли через два этапа. Первоначально установки полагались источником ошибок, и в связи с этим прилагались значительные усилия для устранения их влияния. Позднее эти установки были поняты как *индикаторы личностных особенностей* и обозначены понятием «*стиль ответа*». Установка на социально одобряемые ответы, и установка на согласие, и, установка на необычные ответы свойственны *разным* типам личности. Поэтому результаты, полученные с помощью личностных опросников, даже в том случае, когда действие той или иной установки оказывает определенное влияние на ответы, имеют диагностическое значение, но уже не с точки зрения конкретного содержания заданий, а, как пишет А. Анастаси, исходя из их *стилевых* свойств.

Виды личностных опросников и их характеристика

Все многообразие личностных опросников может быть классифицировано в следующем виде:

По содержанию:

- опросники черт личности (измеряют выраженность черт – устойчивых личностных признаков. Один из самых известных – 16-личностный опросник Кеттелла. Под фактором понимается глубинная личностная характеристика, определяющая группу устойчивых поведенческих проявлений, относительно независимая от других характеристик того же ряда. У Кеттелла факторы имеют «технические» и «бытовые» названия; каждый фактор именуется парой полярных характеристик, например, смелость – робость.)
- опросники типологические (разрабатываются на базе определения типов личности и позволяют отнести обследуемых к тому или иному типу,

отличающемуся качественно своеобразными проявлениями. Опросник Г. Айзенка предназначен для определения типа личности в зависимости от выраженности двух независимых факторов – экстраверсии и невротизма (эмоциональной нестабильности). В различных вариантах клиентам предлагается опросный лист с набором вопросов, на кои предлагается ответить утвердительно либо отрицательно (иногда может допускаться неопределенный ответ). Часть вопросов направлена на диагностику экстраверсии, часть – невротизма)

- опросники мотивов (например, опросник А. Эдвардса);
- опросники интересов (например, опросники Г. Кюдера);
- опросники ценностей (например, опросник Д. Супера);
- опросники установок (например, шкала Л. Терстоуна)

В соответствии с принципом, положенным в основу конструирования, следует различать:

- опросники факторные, для конструирования которых используется факторный анализ (например, опросники Р. Кеттелла);
- опросники эмпирические, которые создаются на основе критериально-ключевого принципа (например, ММР1).

Проективные методики. Проекция как психологический феномен.

Понятие проекции (от лат. projectio — выбрасывание) как психологическое понятие появляется впервые в психоанализе и принадлежит З. Фрейду (Freud, 1894). Он полагал, что тревожные неврозы возникают в том случае, когда психика не может овладеть эндогенно развившимся сексуальным возбуждением и в этом случае происходит проекция этого возбуждения во внешний мир.

Интерпретация этого понятия в психоанализе прочно связала его с защитными механизмами «Я». Проекция (наряду с вытеснением, рационализацией, сублимацией и др.) рассматривалась в качестве одного из

защитных механизмов. Процесс конфликта, в соответствии с З. Фрейдом, изживается благодаря особому психическому механизму — проекции. Основоположник психоанализа в своей работе «Тотем и табу» пишет о том, что «враждебность, о которой ничего не знаешь и также впредь не хочешь знать (выделено мной. — Л. Б.), переносится из внутреннего восприятия во внешний мир и при этом отнимается от самого себя и приписывается другим».

Точности ради отметим, что в работах З. Фрейда есть упоминание и о том, что проекция возникает не только в случае конфликта между «Я» и бессознательным, но также «принимает самое большое участие в образовании внешнего мира». Однако это расширительное толкование проекции не было воспринято психоанализом. Понимание проекции в качестве защитного механизма было названо «классической проекцией».

Существование проекции в ее классическом понимании по день нынешний вызывает дискуссии и не может считаться окончательно доказанным. Посмотрим на одно из достаточно типичных исследований, посвященных классической проекции. В этой работе Дж. Халперн (Halpern, 1977) оценивал испытуемых по специально созданной шкале, определяющей «защищенность» от полового возбуждения. Затем была предложена серия фотографий лиц, из которых нужно было отобрать «самое неприятное». На следующем этапе обследуемым были предложены откровенные изображения сексуальных сцен. После этого все испытуемые описывали себя и избранного «неприятного субъекта» по стандартному перечню черт личности. Результаты показали, что обследуемые, которым была присуща сильно развитая защищаемость от полового возбуждения, отрицали его возникновение при просмотре изображений и проецировали это возбуждение на неприятного им человека. Эффект значительно усиливался, когда в качестве такого человека выступал мужчина. Казалось бы, имеются основания говорить о защитной функции проекции, но пока воздержимся от окончательного вывода. Мы еще вернемся к этому исследованию,

рассматривая проекцию не только в качестве защитного механизма, а значительно шире, понимая ее как неотъемлемое свойство психической активности человека.

«Проекция не создана для отражения душевных переживаний, она имеет место и там, где нет конфликтов», — пишет З. Фрейд. Проекция, не привязанная намертво к сфере бессознательного, вечно конфликтующего с сознанием, а понятая как человеческая особенность, без которой нет собственного видения предметов и явлений окружающей действительности, была названа «атрибутивной проекцией».

Прав Т. Шибутани (1969), писавший о том, что люди воспринимаются как живые лишь тогда, когда на них проецируются вполне определенные, хорошо осознанные переживания и способности.

Классическую и атрибутивную проекцию, по мнению разных авторов, можно различать по «мишеням», избираемым для проекции. Предполагается, что классическая проекция направлена на отрицательно оцениваемых лиц, а когда индивид осознает у себя негативные черты, он наделяет ими лиц, к которым у него положительное отношение.

Такое понимание проекции — наделение собственными мотивами, потребностями, чувствами других людей, а соответственно и понимание их поступков — основывается как на многовековых донаучных наблюдениях, так и на экспериментальных исследованиях, а поэтому неслучайно некоторыми психологами полагаются в качестве единственно обоснованного.

Л. Беллак, в ходе своих экспериментов с ТАТ, также приходит к выводу, что проекция вовсе не обязательно является защитным механизмом, а идея Фрейда о том, что она не создана исключительно для защиты, не получила сколь-нибудь значительного развития. Он считает, что главное предположение Фрейда относительно такой проекции состоит в том, что воспоминания о перцептах влияют на восприятие актуальных стимулов, на этом-то и основано толкование картинок ТАТ. Л. Беллак (2000) пишет: «Я полагаю, что восприятие субъектом в прошлом своего отца влияет на его

перцепцию фигур отца в картинках ТАТ и что оно составляет валидный и надежный шаблон его повседневных восприятий фигуры отца.... В таком случае возникает ощущение, что перцептивные воспоминания воздействуют на восприятие актуальных стимулов, и не только ради узко обозначенных целей защиты, как это утверждается в первоначальном определении проекции».

Исходя из сказанного, Л. Беллак полагает, что использование термина «проекция» для процессов, наблюдаемых, в частности, при работе с ТАТ, неуместно. Он предлагает в качестве основного употреблять термин «апперцепция». Апперцепция — это значимая интерпретация организмом воспринятого. При этом предполагается возможное существование процесса неинтерпретированного восприятия, а каждая субъективная интерпретация составляет динамически значимое «апперцептивное искажение». Таким образом, при работе с ТАТ мы имеем дело с апперцептивными искажениями разной степени. Термин проекция сохраняется, однако он обозначает лишь одну из форм апперцептивного искажения, причем искажения в наибольшей степени. Понимание Л. Беллаком проекции фактически не отличается от ее классического истолкования. «...В случае истинной проекции мы имеем дело с приписыванием чувств и отношений, не только остающихся бессознательными в целях защиты, но и являющихся неприемлемыми для Эго, а потому приписываемых объектам внешнего мира... они не могут стать сознательными, кроме как с помощью особых, длительных терапевтических процедур». Помимо проекции выделяются другие формы апперцептивного искажения, отличающиеся от проекции. Отличие это в возможности осознания допускаемого искажения (так называемая простая проекция, сенсбилизация, экстернализация, аутическое восприятие).

Помимо двух важнейших видов проекции, рассмотренных выше, в ряде работ выделяются и другие. «Аутической проекцией» было названо явление, в основе которого лежит детерминированность восприятия актуальными

потребностями человека. Этот феномен был обнаружен в ходе демонстрации обследуемым на экране расфокусированных изображений разных объектов. Оказалось, что изображения пищи ранее распознаются голодными, чем сытыми, это и было названо «аутизмом». Дальнейшие исследования позволили установить, что происходит не только снижение порога узнавания, но и проецирование потребностей.

Если в случае классической проекции речь идет о приписывании неосознаваемых черт и особенностей, тех, которые вытеснены, то в близкой ей рационализированной проекции субъект осведомлен относительно нежелательных (неодобряемых) собственных черт личности или поведения, но всегда находит им оправдание. Подтверждением существования рационализированной проекции может быть исследование, в котором студенты описывали присущие им черты личности. Эти же черты личности студентов были оценены экспертами. Обнаружилась достаточно тесная связь ($r = 0,62$) между самоописанием и объективной оценкой некоторых отрицательных черт, например недисциплинированности. Студенты, отдавая себе отчет в собственном поведении, прибегали к рационализации, полагая, что «все так делают».

Д. Холмс (Holmes, 1968), подводя итоги многочисленным исследованиям, предлагает выделить два «измерения» проекции. Первое — что проецируется (наличие—отсутствие проецируемой черты), второе — осознание проецируемого. Комбинируя эти измерения, можно классифицировать известные виды проекции (табл.).

Симильятивная проекция, в соответствии с психоаналитической концепцией, выполняет защитную функцию, но, по Д. Холмсу, строгого экспериментального подтверждения не получила (действительно, очень трудно доказать, что обследуемый не имеет представления об определенных, ему присущих чертах личности).

На ранних этапах развития проективного подхода возможности его обоснования искали в идеях психоанализа и гештальтпсихологии. В рамках

классического психоанализа существенное влияние имела концепция З. Фрейда о «первичных» (воображение, сновидение, грезы) и «вторичных» (мышление, восприятие и др.) психических процессах, а также положения о катексисе и гиперкатексисе стимулов. Слабоструктурированные стимулы проективных методик считались ослабляющими или основательно нарушающими «вторичные» процессы, ориентированные на реальность и тормозящие развитие гиперкатексиса.

Экспериментальная проверка символической реализации первичных процессов в фантазии, воображении поставила перед исследователями новые вопросы. Так, оказался необъяснимым факт снижения количества «пищевых ответов» после суточного голодания, то есть голодные испытуемые, первоначально проецировавшие свою потребность (раннее опознание стимула как пищевого, приписывание ему пищевых характеристик), позднее делали это все реже и реже, несмотря на то, что потребность оставалась неудовлетворенной (см. выше об аутистической проекции). Получалось так, что происходит не только активизация первичных процессов. Активно включаются и выходят на первый план вторичные, когнитивные процессы, которые и обеспечивают своеобразную задержку непосредственного удовлетворения потребности, актуализируя прежде всего защитные механизмы личности. Но это объяснение будет сделано позднее, а пока вернемся к первым исследованиям, обосновывающим проективный подход.

Гештальтпсихология в теоретическом обосновании проективных методик исходит прежде всего из того, что проективный стимул — «обратимая» фигура, допускающая множество толкований. Согласно положениям этой психологической школы, при интерпретации стимула аутохтонные факторы определяют границы влияния факторов интрапсихических. Если аутохтонные параметры значительно выражены, то личностные будут оказывать лишь незначительное влияние на формирование образов. В то же время слабоструктурированные, неопределенные стимулы будут способствовать максимальному проявлению личностных особенностей

в восприятии. Тем не менее, особенности перцептивной организации, несмотря на слабоструктурированный материал стимула, оказывают вполне определенное влияние на ответы испытуемого. Гештальтпринципы перцептивной организации могут быть представлены в виде следующих пяти законов:

1. Закон удовлетворительного продолжения. Происходящее в акте восприятия структурирование стимула устраняет его аморфность. Испытуемый, стремясь согласовать форму стимула с формой хорошо знакомого предмета, может, например, как бы «сглаживать» стимул, отбрасывая мелкие детали.

2. Закон подобия. Сходные стимулы вызывают перцептивные процессы, приводящие к объединению или группировке их (стимулов) в акте восприятия.

3. Закон целостности. «Неполные» стимулы порождают перцептивные процессы, побуждающие к созданию целого. Так, например, происходит образование единого образа при восприятии роршаховских стимулов, имеющих разрывы в контуре.

4. Закон близости. Формирование образов происходит между близкими друг к другу структурными компонентами проективного стимула. Этот принцип, в сочетании с принципом симметрии, позволяет выделить в стимулах методики Роршаха главные детали. Подтверждением этих двух законов являются трудности в создании ответов, охватывающих все изображение, в том случае, когда оно состоит из множества разорванных деталей.

5. Закон симметрии. Симметричные компоненты проективного стимула облегчают перцептивную группировку.

Считается, что перечисленные законы восприятия приложимы ко всякого рода стимулам, хотя и рассматривались в основном применительно к методике Роршаха. Однако есть основания полагать, что относительное

влияние этих законов зависимо от структурированности стимула и нуждается в дальнейшем изучении.

А теперь вернемся к тем исследованиям, в которых был найден ответ на вопрос о том, почему только первичными процессами нельзя объяснить эффект проекции даже элементарных потребностей. Речь пойдет об одном из направлений американской психологии, получившем название «Новый взгляд». Это направление переосмысливает традиционную психологическую проблему восприятия. Источником активности восприятия является личность. Исходя из этого, формулируется и исследовательская задача — изучить взаимосвязь, существующую между динамикой личности и динамикой восприятия. Дж. Брунер, один из наиболее известных представителей «Нового взгляда», прямо говорит о том, что теория личности никогда не будет завершенной без развитой теории восприятия. Аналогично, нельзя объяснить всю совокупность феноменов восприятия, не найдя места для личностных факторов в его теории.

В исследованиях Дж. Брунера, его учеников и сотрудников предлагается различать два вида детерминант восприятия: аутохтонные и поведенческие. Первые присущи перцептивной организации индивида, отражают электрохимические свойства рецепторов и нервной ткани. Поведенческие детерминанты находятся вне формальных границ сенсорики, они включают мотивацию, свойства личности и т.д. Полагается, что видимое индивидом, актуально существующее в восприятии, является своего рода компромиссом между тем, что определяется аутохтонными процессами, и тем, что отбирается процессами поведенческими. Из сказанного следует, что ограничение влияния аутохтонных факторов посредством создания, например, слабоструктурированных стимулов, облегчает проявление поведенческих или экстрасенсорных.

Впоследствии Дж. Брунер вводит механизм, опосредующий влияние личностных факторов на восприятие, так как в противном случае восприятие становится непосредственным выражением личностных особенностей.

Таковым становится своеобразное когнитивное образование или «гипотеза», понятие, близкое «установке», «познавательному предрасположению». Процесс восприятия состоит из трех этапов:

1. Восприятие начинается с некоторого ожидания или гипотезы (готовность к восприятию).
2. Прием информации из среды.
3. Процесс проверки или подтверждения (информация либо подтверждает гипотезу, либо оказывается ей не соответствующей).

Важнейшей характеристикой «гипотезы» является ее сила. Чем сильнее «гипотеза», тем выше вероятность ее возникновения в ситуации и тем меньше количество соответствующей информации, необходимой для ее подтверждения. Тем самым и больший объем не соответствующей этой «гипотезе» информации необходим для ее опровержения. Сила «гипотез» зависима в основном от пяти факторов: частоты подтверждения в прошлом, количества альтернативных гипотез, познавательного подкрепления, мотивационных и социальных факторов. Таким образом, связующими звеньями теории восприятия с теориями личности являются различия в характере и силе «гипотез», используемых различными индивидами. Эти различия и отражают личностные особенности.

Исследования, проводимые «Новым взглядом», позволили обнаружить и некоторые частные проективные феномены личностного происхождения. Оказалось, что восприятие эмоционально значимого материала, являющегося социально запретным (например, демонстрация порнографии, слов-ругательств) в условиях затрудненности его опознания (например, расфокусировка изображения) может подвергаться весьма значительным изменениям. Так был обнаружен феномен, названный перцептивной защитой. Он выражается в том, что запретные или неблагоприятные стимулы опознаются (сравнительно с нейтральными) хуже, подвергаются искажениям, в то же время наблюдалось обратное перцептивной защите явление — более раннее опознание отрицательных аффектогенных стимулов. Для объяснения

этого явления Дж. Брунер считает возможным говорить о трех механизмах селективного восприятия:

1. Механизм резонанса — стимулы, соответствующие потребностям, ценностям личности воспринимаются точнее и быстрее, нежели им не соответствующие.

2. Механизм защиты — стимулы, несущие потенциально угрожающую «Я» информацию, узнаются хуже, подвергаются большему искажению.

3. Механизм сенсильности — стимулы, угрожающие целостности индивидуума, могущие привести к расстройству психического функционирования, узнаются ранее всех прочих.

Экспериментальные данные показали, что существуют индивидуально-личностные различия в реагировании на аффективно насыщенные стимулы. У лиц с высоким уровнем тревожности, ригидностью мышления, избегающих эмоционально насыщенных ситуаций, «забывающих» события, связанные с собственными неудачами, чаще всего и обнаруживается *перцептивная защита*. Те же, кто не уклоняется от угрожающих ситуаций, кто инициативен во взаимодействии с социальным окружением, люди, понимающие и принимающие себя такими, какие они есть, раньше других опознают «опасные» стимулы, включая механизм сенсильности. Проявлению этих перцептивных феноменов в проективных методиках было посвящено немало исследований.

В 50-е годы для обоснования проективных методик привлекаются исследования, которые разрабатываются во многом в русле психоаналитического учения о механизмах контроля, а также представления об «Эго-функциях», свободных от конфликта. Так, Д. Рапапорт полагал, что развитие «Я» связано, во-первых, с прогрессирующей эмансипацией когнитивных функций от примитивных аффективных структур личности, во-вторых, с дифференциацией самих аффективных структур, их автономизацией от базальных влечений. Вследствие этого устраняется искажающее влияние разного рода побуждений на познавательные процессы,

преобразующиеся в «функции «Эго», свободные от конфликта». Также появляются более совершенные механизмы их регуляции, одним из которых и является контроль. Контроль опосредует отношения субъекта со средой путем учета как объективных свойств стимуляции, так и потребностей личности. В отличие от защитных механизмов, контроль действует в любых ситуациях. Контроль — индивидуальный подход к разрешению аффективно нейтральной задачи.

Изучение механизмов контроля, а позднее и более широкого образования — когнитивного стиля, способствовало сосредоточению внимания исследователей на детерминированности проективной продукции индивидуальной стратегией познания субъекта. Ответ испытуемого на стимулы проективных методик начинает пониматься как итог сложной познавательной деятельности, в которой слиты воедино когнитивные и аффективные особенности личности.

Интересны и подходы к пониманию и теоретическому осмыслению механизмов, реализующихся в проективных методиках, сложившиеся в советской психологии. При этом нужно помнить о том, что для немногочисленных советских исследователей, вынужденных преодолевать недоверие официальной науки к проективным методикам, «запятнанным» близостью к психоанализу, естественно стремление в их теоретическом обосновании использовать наделенные у нас едва ли не магическим объяснительным потенциалом понятия установки и деятельности.

Основоположник психологической школы установки Д.Н. Узнадзе в свое время писал о том, что восприятие возможно только после формирования соответствующей этому восприятию установки. Восприятие является продуктом реализации созданной установки. Из этого и исходят при объяснении механизма проекции. Получается, что при интерпретации специфичного для проективного подхода слабоструктурного стимула возникает установка восприятия, обладающая определенной структурой. Эта установка, по мнению В.Г. Норакидзе, может вступать в связь с прошлым

опытом человека, закрепившимися ранее нереализованными установками, и, таким образом, в процессе структурирования стимулов и присвоения им определенного значения могут проявиться особенности структуры личности, природа ее мотивов.

Иная позиция в обосновании проективного подхода представлена последователями теории деятельности. Обоснование опирается на понятие «личностного смысла», который создает, как пишет А.Н. Леонтьев, «пристрастность человеческого сознания». Е.Т. Соколова, отталкиваясь в своих работах от личностного смысла как объяснительного понятия, считает, что смыслом обладает не только действие, но и обстоятельства, условия, в которых совершается действие. Она выделяет два различных смысла условий деятельности: смысл благоприятствования совершению действия и смысл препятствия.

Наибольший интерес, полагает Е.Т. Соколова, представляют те смыслы, которые обнаруживают т.н. преградный характер обстоятельств. Ситуации препятствий, преград ведут к прерыванию действия. Действие оказывается незавершенным. Ставшие хрестоматийными эксперименты Б.В. Зейгарник показывают, что незавершенные действия и сопутствующие им обстоятельства запоминаются лучше завершенных, а если прямое завершение невозможно, то человек начинает совершать замещающие действия (при сформированной тенденции к их завершению). Исходя из этого, ситуация проективного исследования рассматривается как создающая условия для проявления замещающего действия. В соответствии с предположением Е.Т. Соколовой, личностные особенности, диагностируемые с помощью проективных методик, могут быть адекватно поняты в терминах личностных смыслов и соответствующей деятельности субъекта, направленной на их поиск или сокрытие. Правда, далее следует оговорка о том, что речь идет прежде всего об интерпретационных методиках.

Поскольку ситуации проективного эксперимента рассматриваются как создающие условия для проявления замещающих действий, из продукции, полученной с помощью проективных методик, «вычерпывается» личностный смысл целей и обстоятельств действий, а прежде всего тех обстоятельств, которые имеют для человека преградный, конфликтный смысл. Сложность своей позиции автор этой гипотезы видит в том, что необходимо от утверждения о проявлении личностных смыслов преградных обстоятельств в проективных методиках перейти к разработке критериев, позволяющих обнаружить их в конкретной продукции испытуемого. Как видим, в данном случае спецификой проективного подхода полагается его направленность на выявление прежде всего субъективно-конфликтных отношений. Такая позиция весьма сужает ту сферу проявлений личности, которая затрагивается при проективном подходе.

Основополагающим принципом для объяснения и анализа феномена проецирования, на наш взгляд, является представление об активности процесса восприятия, его личностном характере. Из разработанного в психологии понимания процесса восприятия как одной из форм активности личности, включенной в контекст общей психической и практической активности, вытекает и понимание данного процесса как сложноструктурного, необходимо включающего изменения установок, тенденций, мотиваций. В любом перцептивном действии выступает личностное отношение человека, отражается вся многообразная жизнь личности.

Воздействие внешнего объекта, как писал С.Л. Рубинштейн, опосредуется обусловленной им деятельностью субъекта, а выражением так понятой закономерной обусловленности образа является его характеристика как субъективного. Именно в силу опосредования через внутренние условия, сформированные в зависимости от предшествующих внешних воздействий, и становится возможным введение в образ внешнего мира (проецирование) определенных элементов «Я», установок, тенденций личности. Иными

словами, процесс актуализации ассоциаций, представлений не является оторванным от строения и особенностей личности, а связан с «внутренними условиями».

Проекция, обусловленная активностью восприятия, — не механический процесс наложения субъективного на внешний объект, не проекция в собственном значении слова, а фактор, принимающий непосредственное участие в формировании образов действительности. Использование неоднозначной стимуляции при отсутствии строго определенной мотивации деятельности (основной принцип проективного подхода) позволяет изучать влияние несенсорных, личностных факторов.

При уменьшении влияния структуры стимула процесс восприятия разворачивается как сложная аналитико-синтетическая деятельность. Выделение существенных признаков, их сопоставление и создание в итоге этой гипотезы, — вся эта сложная деятельность, направленная на разрешение задачи — снятие неопределенности, — пронизана личностным смыслом.

Стремление к разрешению неопределенности — это общая и фундаментальная характеристика психического функционирования. Увеличение неопределенности (в известных пределах) побуждает субъекта к активизации деятельности, актуализации прошлого опыта. С преодолением неопределенности мы сталкиваемся практически в любых видах жизнедеятельности. Направленность на снятие неопределенности характеризует поведение субъекта как на биологическом, так и на психологическом и социальном уровнях. Снятие неопределенности может происходить как целенаправленный процесс, порой на первый план могут выдвигаться эмоциональные реакции. Конкретные и многообразные формы реагирования, зависимы от личностных особенностей субъекта. Из всех возможных решений ситуации мы выбираем то, которое есть в нашем опыте, закреплено через действие или переживание, и, таким образом, проецируем присущий нам и никому более способ подхода и разрешения ситуации.

б) Л. Франк первым разработал классификацию проективных методик. Эта классификация, несмотря на обилие других с предложенными позднее изменениями и дополнениями, сегодня наиболее полно характеризует проективную технику.

- Конститутивные (испытуемому предлагают какой-либо аморфный материал, которому он должен придать смысл. Примером может служить методика Роршаха, состоящая из 10 таблиц, на которых изображены симметричные одноцветные и полихромные изображения). Полагается, что в процессе интерпретации изображений, придания им смысла, испытуемый проецирует свои внутренние установки, стремления, ожидания на тестовый материал.

- Конструктивные (предлагаются оформленные детали (фигурки людей, животных, модели их жилищ и пр.) из которых нужно создать осмысленное целое и объяснить его). Испытуемые, обычно дети и подростки, создают разные сцены из своей жизни, а по определенным особенностям этих сцен и рассказов о них делаются выводы как о личности их создателя, так и о специфике их окружения.

- Интерпретативные (испытуемому предлагаются таблицы-картины, на которых изображены неопределенные ситуации, о которых необходимо составить рассказ с указанием того, что привело к такому выводу). Предполагается, что испытуемый идентифицирует себя с «героем» рассказа, что дает возможность раскрытия внутреннего мира обследуемого, его интересов, побуждений.

- Катартические (осуществление игровой деятельности в особо организованных условиях). Например, психодрама. Это дает возможность исследователю обнаружить выносимые вовне конфликты, проблемы, другую эмоционально насыщенную информацию.

- Рефрактивные. Личностные особенности, скрытые мотивы исследователь стремится диагностировать по тем произвольным изменениям, которые вносятся в общепринятые средства коммуникации, например речь, почерк.

- Экспрессивные (осуществление испытуемыми изобразительной деятельности, рисунок на свободную или заданную тему, например методика «Дом - дерево - человек»). По рисунку делаются выводы об аффективной сфере личности, уровне психосексуального развития и других особенностей.
- Импрессивные. Эти методики основываются на изучении результатов выбора стимулов из ряда предложенных. Например, тест Люшера: предлагают выбрать квадрат с наиболее приятным цветом. После повторной процедуры определяется ряд наиболее привлекательных цветов и интерпретируется по символическим значениям цвета. В качестве стимулов могут выступать любые объекты неживой природы.
- Аддитивные (от обследуемых требуется завершение имеющего начало предложения, рассказа или истории). Эти методики предназначены для диагностики разнообразных личностных переменных, от мотивов тех или иных поступков до отношения к половому воспитанию молодежи.

Проективные методики направлены на измерение свойств личности и особенностей интеллекта.

Они обладают рядом особенностей, благодаря которым существенно отличаются от стандартизованных методов, а именно:

- особенностями стимульного материала;
- особенностями поставленной перед респондентом задачи;
- особенностями обработки и интерпретации результатов.

Отличительной особенностью стимульного материала проективных методик является его неоднозначность, неопределенность, малоструктурированность, что является необходимым условием реализации принципа проекции. 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.

ДИАГНОСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ

Эмоциональная сфера личности: понятие, свойства, виды эмоций, функции

Эмоции (от лат. волновать, возбуждать) – это особые психические явления, которые содержат в себе субъективную оценку значимости для человека всевозможных событий, предметов, явлений и людей в форме переживаний. Они проявляются главным образом в биологически обусловленных переживаниях, связанных с потребностями организма и активизирующих или тормозящих деятельность. Являясь субъективным психическим отражением жизненного смысла предметов, явлений и событий, эмоции проявляются в форме непосредственного ситуационного переживания, выражающегося оценочным отношением к развивающимся событиям. Субъективный характер этих отношений ведет к тому, что одинаковые раздражители могут вызывать совершенно непохожие реакции у разных индивидов.

В структуре эмоционального явления можно выделить три компонента: предмет, эмоциональное переживание и потребность (мотив). *Предметом эмоций* является любое значимое для человека событие, явление, в связи с которым и по поводу которого возникает эмоциональное переживание. Такие значимые события и ситуации называются эмоциогенными. Однако человек далеко не всегда осознает предметное содержание своих эмоций. Центральный компонент эмоционального явления представлен эмоциональным переживанием. *Эмоциональное переживание* – субъективная реакция, которая возникает при столкновении человека с эмоциогенной ситуацией. Эмоциональное переживание возникает непроизвольно и всегда осознается человеком. Оно в той или иной степени изменяет сознание и весь душевный мир человека, а также его физиологические процессы. *Потребность (мотив)* составляет третий структурный компонент

эмоционального явления. Она выступает как внутреннее психологическое основание для эмоциональной оценки значимости чего-либо для человека. Значимость той или иной ситуации определяется тем, в какой мере связана она с актуальной в данный момент потребностью, препятствует или способствует их удовлетворению. Значимость всегда задана потребностями. Поэтому при их отсутствии эмоции невозможны. Эмоциональные переживания можно рассматривать как субъективные реакции на значимые для удовлетворения потребностей и мотивов человека жизненные ситуации.

Свойства эмоций.

При всем многообразии любые эмоции характеризуются таким общим свойством, как качественная окраска, знак, интенсивность и продолжительность. В зависимости от этих свойств и их соотношения можно выделять виды и формы эмоций.

Окраска эмоций –качественная характеристика, которая придает своеобразие и неповторимость каждому переживанию. Она определяется характером лежащей в основе эмоции потребности. Эмоциональную окраску невозможно передать словами, ее надо пережить непосредственно.

Знак эмоций соответствует тому, в какой мере они субъективно приятны или неприятны. В зависимости от знака различают положительные, отрицательные, двойственные (амбивалентные) эмоции. Положительные эмоции свидетельствуют о полезности для человека ситуации или события. Положительные эмоции очень благотворны для человека. Отрицательные эмоции, переживаемые как неудовольствие, говорят о вредности для человека соответствующих ситуаций или событий. Они возникают при длительном неудовлетворении, говорят о вредности для человека соответствующих ситуаций или событий. Отрицательные эмоции и сами по себе неблагоприятны для человека. Двойственные эмоции совмещают в себе положительные и отрицательные переживания. Они свидетельствуют о сложности и противоречивости отношений человека с окружающим миром.

Интенсивность эмоций – это их количественная характеристика. Она определяется двумя факторами: степенью неудовлетворенности соответствующей потребности и степенью неожиданности обстоятельств, влияющих на ее удовлетворение. Закономерность такова: чем сильнее потребность и чем непредвиденнее для субъекта условия, способствующие или препятствующие ее удовлетворению, тем сильнее в этой ситуации эмоциональное напряжение.

Длительность является временной характеристикой эмоций. Она зависит от продолжительности контакта человека с эмоциогенной ситуацией (реального или мысленного) и от времени, на протяжении которого соответствующая потребность находится в состоянии неудовлетворения. В зависимости от времени протекания существует бесконечное множество эмоций, начиная от предельно кратковременных аффективных реакций и заканчивая очень продолжительными эмоциональными состояниями, растянутыми на многие годы.

Виды и функции эмоций.

Учитывая выделенные свойства, теоретически можно выделить бесчисленное множество разнообразных видов и форм эмоций. Однако известны и достаточно хорошо описаны лишь некоторые из них. Например, американский психолог К. Изард выделил всего десять эмоций, названных фундаментальными.

Различают три группы наиболее простых полярных эмоциональных переживаний.

Первая группа включает в себя переживания, относящиеся к удовольствию-неудовольствию. Они отражают внутреннее состояние организма и его связь с внешней средой. В основе этих переживаний лежат безусловные рефлексы. Более сложные эмоциональные состояния "приятного-неприятного" у индивида развиваются по механизму условных рефлексов с определяющей ролью второй сигнальной системы.

Вторая группа представлена эмоциями напряжения-разрешения. Они связаны с созданием нового или ломкой старого динамического стереотипа. В этом случае, чем сложнее создаваемая или ломаемая система условных рефлексов (динамических стереотипов), тем большее эмоциональное напряжение для этого требуется.

Третья группа включает в себя эмоции возбуждения-успокоения, которые определяются импульсами, идущими в кору головного мозга из его подкорки. Здесь торможение корой импульсов, идущих из подкорки, субъективно переживается как успокоение.

По форме и силе протекания все эмоциональные состояния людей подразделяются на настроение, чувства и аффекты.

Настроение - устойчивое, относительно слабо выраженное и длительное психическое состояние индивида или группы людей, создающее общий эмоциональный фон протекания всех психических процессов и сказывающееся на поведении и деятельности человека. Оно является эмоциональной реакцией на значимые для жизнедеятельности людей процессы, явления и события и проявляется в радостном, печальном, скорбном, восторженном, бодром, подавленном, спокойном, раздраженном и других состояниях.

Как целостное состояние психики настроение характеризуется полярностью переживаемых индивидом состояний. К составляющим такую полярность относятся: активность-пассивность, радость-печаль, удовлетворенность-неудовлетворенность, лабильность-ригидность и др. В тех случаях, когда ни одно из совокупности состояний не преобладает над другими, настроение проявляется в неопределенных эмоциональных переживаниях и обычно характеризуется как плохое или хорошее. Если причина того или иного настроения не всегда осознается индивидом, то в таких случаях оно переживается как безотчетное состояние.

Особенности протекания настроения зависят от характера, темперамента, способностей, жизненного и профессионального опыта,

успехов или неудач в различных видах деятельности, особенностей реализации коммуникативных функций данного человека в той или иной общности людей.

В бытовых условиях, в учебной и профессиональной деятельности нередко возникает дидактогения - сдвиг в настроении человека или какой-либо общности людей, иногда доходящий до патологического состояния. Такие состояния вызываются нечутким или грубым воздействием педагога, руководителя или других лиц.

В отличие от большинства отраслей психологической науки, психиатрия признает лишь два вида настроения: эйфорию и депрессию.

Эйфория характеризуется приподнятым настроением и переживанием чувства триумфа, в большинстве своем вызываемыми удачей, успехом и др. Патологическая же эйфория интерпретируется как изменение отношений между Эго и Суперэго, имеющих место при депрессии, на прямо противоположные. В результате Эго чувствует себя так, как будто бы оно восторжествовало над Суперэго или слилось с ним. Вместо подавленности и отчуждения Эго чувствует себя свободным и в согласии с миром.

Депрессия относится или к эмоции, или к диагнозу. По отношению к эмоции термин означает подавленное настроение, уныние; когда говорится о диагнозе, то имеется в виду синдром, в котором "депрессия" используется для обозначения того, что привыкли называть "меланхолией" - состоянием, при котором пациент страдает от плохого настроения, заторможенности мыслей и действий, а также бредовыми самообвинениями.

Чувства - это отражение в мозгу индивида его отношений к значимым для него объектам, явлениям, событиям, проявляющихся в социально обусловленных эмоциональных переживаниях, активизирующих или тормозящих действия человека в различных видах деятельности. Они являются наиболее устойчивыми психическими состояниями, имеющими четко выраженный предметный характер.

Чувства являются одной из форм переживания человеком своего отношения к действительности, ко всему тому, что он познает и делает, к происходящему в окружающей среде. Они выполняют ряд жизненных функций:

- адаптационную, создающую возможность индивиду с наименьшими психическими и физическими затратами приспособиться к новым условиям жизни, учебной и профессиональной деятельности;

- коммуникативную, дающую возможность индивиду передавать свои эмоциональные состояния и воздействовать на окружающих его людей, информировать их о своем отношении к ним, к предметам и явлениям. Аналогичную информацию при общении с другими людьми индивид получает и от них и также подвергается определенным воздействиям;

- отражательную, определяющую возможности индивида за счет совокупности эмоциональных переживаний получать обобщенную оценку о людях, событиях и деятельности; о препятствиях, мешающих достижению цели, а также о степени удовлетворения потребностей;

- побудительную, определяющую начало и направление действия индивида или группы людей, способного привести к достижению цели;

- предпочтительную, проявляемую при конкуренции мотивов, в результате чего определяется доминирующее направление в действиях;

- регулятивную, обеспечивающую лабильность взаимоотношений индивида с другими людьми и с окружающей действительностью. В зависимости от содержания и причин возникновения чувства подразделяются на низшие и высшие.

Низшие чувства в большинстве своем вызываются биологическими процессами в организме, связанными с его выживанием, удовлетворением или неудовлетворением естественных потребностей индивида.

Высшие чувства формируются в процессе исторического развития человека; они обусловлены социальными, экономическими и правовыми факторами жизни; связаны с осознанием индивидом или человеческой

общностью общепринятых норм, относящихся к определенной сфере деятельности, действительности, с отношением его к миру и к жизни. Эти чувства делятся на следующие группы:

- нравственные, испытываемые человеком при восприятии и оценке других людей, явлений, событий, сравнении их с нормами и категориями морали, выработанными обществом. К ним относятся: чувство долга личности и гражданина, доброжелательность, дружба-вражда, верность-предательство, любовь-ненависть, сочувствие-равнодушие и др.;

- интеллектуальные, переживаемые индивидом в процессе познавательной и научной деятельности. Это чувства любознательности и любопытства, сомнения и удивления, радости и огорчения, гордости и униженности, чувство нового и др. Они создают благоприятный настрой к деятельности, повышая ее результативность, или же отрицательно сказываются на творческом процессе и отношении к нему, стимулируя мышление, обеспечивая глубокое и всеохватывающее проникновение в сущность изучаемых предметов и явлений;

- практические - переживания успеха и неудачи, радости труда и общения в учебном или производственном коллективе, любви или отвращения к определенному виду труда, удовлетворения или неудовлетворения своими действиями или действиями других людей, чувство товарищества и др.;

- эстетические - эмоциональные переживания индивида, связанные с восприятием вещей, явлений и событий, с отношением к прекрасному или безобразному, существующему в природе или создаваемому в искусстве, к событиям и явлениям, касающимся жизни конкретного индивида или других людей. Эти чувства проявляются в восторге-стыде, радости-огорчении, величии-низости. Они возникают при оценке возвышенного и низменного, героического и трагического, драматического и комического. Эстетические чувства выражаются в соответствующих оценках различных вещей и явлений, эмоционально окрашенных вкусах и реакциях людей. Они

оказывают стеническое или астеническое влияние на психику, активизируя или снижая функциональные возможности людей;

- религиозные - проявляющиеся в эмоциональных переживаниях и реакциях людей, связанных с особым восприятием и миропониманием ими явлений и событий, построенных на основе соответствующих фантазий, легенд и мифов, суеверий и предрассудков.

Психические состояния: феноменология и классификация психических состояний, их характеристика

Любые объекты или факты действительности познаются и осознаются нами, только будучи каким-то образом запечатлены и проявлены в сознании. Следовательно, все то, что мы познаем, есть, строго говоря, не сами объекты или факты действительности, а их проявления в сознании, т.е. феномены или явления. Приведем далее классификацию психических состояний.

Состояние бодрствования в покое - отсутствие выраженных эмоций, умеренная активность ретикулярной формации и симпатической нервной системы, а в головном мозге отмечается чередование бета-ритма (когда человек о чем-то думает) и альфа-ритма (когда мозг отдыхает).

Состояние релаксации – это состояние успокоения, расслабления и восстановления сил. расслабление всего тела, чувство покоя, приятное тепло, тяжесть. Отмечается повышенная активность парасимпатической нервной системы и преобладание альфа-ритма в электроэнцефалограмме.

Состояние сна – Во время сна отмечается двухфазный режим работы мозга – чередование медленного и быстрого сна. На физиологическом уровне отмечается попеременная активация сначала парасимпатической, а затем симпатической нервной системы. Для медленного сна характерны тета- и дельта- волны биопотенциалов мозга.

Оптимальное рабочее состояние - состояние, обеспечивающее наибольшую эффективность деятельности при среднем темпе и

интенсивности труда. Для него характерно наличие сознательной цели деятельности, высокая концентрация внимания, обострение памяти, активизация мышления и повышенная активность ретикулярной формации. Ритмы мозга – в основном лежат в бета-диапазоне.

Состояние напряженной деятельности – это состояние, возникающее в процессе труда в экстремальных условиях. Для него характерны очень высокая активность симпатической нервной системы и высокочастотные ритмы головного мозга.

Монотония – состояние, развивающееся при длительных, повторяющихся нагрузках средней и малой интенсивности. Преобладающие эмоции – скука, равнодушие, снижение показателей внимания. Часть поступающей информации блокируется на уровне таламуса

Утомление – временное снижение работоспособности под влиянием длительной и высокой нагрузки.

Стресс – состояние повышенного и длительного напряжения, связанного с невозможностью приспособления к требованиям среды обитания. Оно характеризуется психическим напряжением, чувством фрустрации, тревоги, беспокойства, а в последней стадии – равнодушия и апатии. На физиологическом уровне отмечается истощением запасов гормонов надпочечников, мышечным напряжением и двухфазной активацией вегетативной нервной системы.

Методы диагностики психических состояний

Самой распространенной группой методов диагностики функционального состояния являются опросники, направленные на самооценку своего психологического состояния испытуемым. Это *субъективно-оценочные методы* диагностики психических состояний.

Эта группа методов представлена двумя типами методик.

К первой группе относятся методики, которые представляют собой шкалы–градусники, по которым обследуемому необходимо оценить степень выраженности каждого признака, выбрав необходимую цифру, между парами слов-состояний. В эту группу входят широко применяемые методики “САН”, “АСС”, “Шкала-градусник оценки состояния”, “Рельеф психического состояния” и т.д. Одной из самых распространенных методик диагностики психологического состояния в отечественной психологии является методика *САН*, направленная на диагностику самочувствия, активности и настроения и содержащая 30 пар высказываний, касающихся психологического состояния (по 10 на каждую шкалу).

Ко второй группе относятся методики, которые представляют собой опросники, в которых приводится ряд признаков, описывающих то или иное состояние. Обследуемому необходимо оценить, насколько эти признаки свойственны именно ему в данный момент (или обычно) и свою оценку выразить с помощью выбора того или иного ответа. При этом ответ может быть в простой форме (да, нет) или в более сложной дифференцированной (нет, совсем не так; пожалуй, так; верно; совершенно верно). В эту группу входят такие методики, как *“Шкала реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина”*, *Методика Тейлора*, *Опросник МВТ*, *Методика “Прогноз”*, *Методика диагностики состояния агрессии (А. Басс – А. Дарки)* и т.д.

Среди наиболее известных опросников на диагностику психологического состояния можно еще указать *“Опросник нервно-психического напряжения”* Т.А. Немчина, содержащий 30 высказываний и одну шкалу. Можно также указать на два опросника, предложенных А.О. Прохоровым: *“Опросник психических состояний школьника”* и *“Опросник психических состояний учителя”*. Эти опросники содержат по (соответственно) 74 и 78 названий конкретных состояний, таких как “азарт”, “гнев”, “ненависть”, “досада”, “чуткость” и т.п. Испытуемому необходимо обозначить степень выраженности каждого психологического состояния. С

одной стороны, применение субъективно-оценочных методов в диагностике психических состояний дает возможность:

- качественно интерпретировать психическое состояние;
- отделить одно состояние от другого и выяснить его феноменологическое содержание;
- оценить интенсивность испытываемого состояния;
- осуществить раннюю диагностику психических изменений, поскольку субъективная оценка более чувствительна к динамике состояния;
- получить широкий перечень состояний, доступных для обследования, как отдельного человека, так и целых групп;
- выяснить индивидуальную картину переживаний;
- достаточно быстро и точно получить исследовательские данные, не требующие применения дорогостоящей аппаратуры и сложных методов обработки.

При этом использование субъективно-оценочных методов диагностики имеет *ряд недостатков*, которые необходимо учитывать при интерпретации полученных результатов:

- возможность неискреннего ответа, особенно в условиях конкурсного отбора;
- собственное понимание и толкование смысла определений, как используемых в общеупотребительной лексике, так и содержащихся в диагностических шкалах;
- расхождение в точности и широте описания состояний за счет разной степени сформированности у обследуемых способности к рефлексии и разного опыта их анализа;
- влияние состояния самого респондента на момент обследования (например, при сильном эмоциональном возбуждении точность самооценки снижается);

· зависимость субъективных критериев оценки состояния от индивидуальных особенностей диагностируемого (например, оптимист оценивает свое состояние выше, чем пессимист).

Методы, направленные на изучение неосознаваемых компонентов психических состояний, можно также разделить на две группы.

К первой группе относятся *физиологические методы*, которые не являются собственно психологическими, но, тем не менее, используются психологами в своей работе. При помощи данных методов диагностируется функциональное состояние человека путем снятия психофизиологических показателей (вегетативных проявлений): частоты пульса, дыхания, КГР, электроэнцефалограммы мозга и т.д.

К данной группе относятся такие методики как *Релаксационно-активационный тест (РАТ)*, направленный на определение состояний напряженности по динамике параметров кожно-гальванических реакций; Методика измерения частоты пульса по данным ЭКГ и кожно-гальванической реакции; “*Методика экспресс-диагностики функционального состояния и работоспособности человека*” доктора биологических наук М.П. Мороз, в основе которой лежит анализ показателей вариационной хронорефлексометрии — динамических характеристиках времени простой зрительно-моторной реакции.

Физиологические методы регистрации психических состояний дают возможность описать непосредственные сдвиги в функционировании психики человека. Нередко объективные характеристики, основанные на физиологических данных, оцениваются как более надежные и достоверные в сравнении с субъективными характеристиками, поскольку психофизиологические данные, полученные для разных людей в одинаковой ситуации или для одного и того же человека в различных ситуациях, поддаются объективному сравнению. Но существуют также и *ограничения*, с которыми связано использование психофизиологических методов:

- психофизиологические методы дают излишне обширную информацию об активации, о мере психического напряжения и других сдвигах в организме;

- они чувствительны к побочным явлениям, что ведет к возникновению артефактов и делает практически невозможным их использование в реальных жизненных ситуациях или при изучении динамического взаимодействия человека и среды;

- методы данной группы ограничивают одновременное обследование нескольких лиц;

- использование физиологических методов не дает возможности качественно интерпретировать психические состояния, так как при одних и тех же физиологических показателях психологическая характеристика состояний очень часто бывает разной, то есть одно и то же психическое состояние часто характеризуется разнонаправленными сдвигами со стороны физиологических показателей, а разные психические состояния могут иметь одинаковые физиологические измерения (например, увеличение частоты сердечных сокращений может наблюдаться при различных состояниях - утомлении, тревоге, страхе и т.п.);

- при использовании только физиологических методов не учитывается зависимость психических состояний от индивидуальных особенностей личности и сознательного характера процессов саморегуляции.

Ко второй группе данных методов, направленных на изучение неосознаваемых компонентов психических состояний, относятся *психологические проективные методики*. Они направлены на исследование глубинных неосознаваемых переживаний, связанных как с ситуативно обусловленным состоянием, так и с базовыми индивидуально типологическими особенностями конкретного человека. К данной группе относятся такие методики, как Метод цветных выборов (МЦВ), “Методика изучения фрустрационных реакций” С. Розенцвейга. Преимущество этих проективных методов перед субъективно-оценочными методами в

диагностике психических состояний в том, что они меньше провоцируют реакции защитного характера.

Методики диагностики психических состояний

Методика САН (Самочувствие. Активность. Настроение) разработана в 1973 г. авторским коллективом (В. А. Доскин, Н. А. Лаврентьева, М. П. Мирошников, В. Б. Шарай) и направлена на изучение актуального самочувствия, настроения и активности испытуемого.

Методика применяется с целью отслеживания изменений в эмоциональном и функциональном состояниях испытуемого в начале и в заключение консультации; для изучения кривых работоспособности, диагностики утомления и других видов функциональных состояний. Методика может использоваться также в исследованиях по эргономике, физиологии, гигиене труда, при работе со студентами, спортсменами. Может использоваться в качестве метода экспресс-диагностики актуального функционального состояния.

Диагностика состояния тревожности (тревоги)

Проблема исследований и диагностики тревожности пользуется неизменным вниманием психологов, так как имеет немаловажное практическое значение. Тревога может приводить к общей дезорганизации деятельности, проявляющейся в ее направленности и эффективности, к формированию эмоциональных расстройств, отражается на развитии личности.

Один из таких опросников был разработан Ч. Спилбергером и его сотрудниками (1983—1985). Он носит название Опросника для оценки тревоги/тревожности и предназначен для взрослых. Тревога как состояние при его разработке определялась как временное, преходящее эмоциональное состояние, характеризуемое субъективными ощущениями напряжения и опасения, и измерялась с помощью 20 коротких описательных утверждений.

Испытуемый должен был по четырехступенчатой шкале оценить свое состояние в настоящий

Наряду с опросником Ч. Спилбергера для диагностики тревожности у взрослых используется *Шкала явной тревожности*, разработанная Дж. Тейлор. Эта методика была создана путем отбора из Миннесотского многофакторного личностного опросника (ММРІ) таких пунктов, которые соответствовали бы клиническому представлению о хронических тревожных реакциях. В нашей стране опросник Дж. Тейлор, называемый "Личностная шкала проявлений тревоги", получил широкое распространение в психологической практике. Он существует в нескольких адаптациях, среди которых наиболее известны варианты Т. А. Немчина и В. Г. Норакидзе. Последний предпочтителен тем, что в нем присутствует шкала лжи, включающая 10 пунктов; 50 утверждений являются диагностическими, они отражают наиболее явные проявления тревожности, относящиеся как к вегетативно-соматическим реакциям, так и к настроению, переживаниям, социально-психологическим установкам. С каждым утверждением следует согласиться (ответ "да") или не согласиться (ответ "нет").

Для диагностики степени тревожности у детей в возрасте 3,5—7 лет применяется *Тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен*. Это проективная методика, стимульным материалом которой являются 14 рисунков, изображающих некоторые типичные для дошкольников ситуации. Например, игра с младшим ребенком, укладывание спать в одиночестве, собирание игрушек.

Каждый рисунок выполнен в двух вариантах — для девочки (на рисунке изображена девочка) и для мальчика (на рисунке изображен мальчик). На рисунках не прорисовано лицо того ребенка, с которым при ответах должен себя идентифицировать отвечающий. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными изображениями детской головы, одно с улыбающимся лицом, другое с печальным.

Для диагностики тревожности детей в возрасте 8—12 лет используется *Шкала явной тревожности*, разработанная группой американских психологов А. Кастанеда, В. МакКандлесс, Д. Палермо в 1956 г. на основе шкалы явной тревожности Дж. Тейлор. Детская шкала широко применяется в странах Европы, психологи отмечают ее высокую надежность и валидность.

В отечественной практике используется вариант, адаптированный А. М. Прихожан в 1991 — 1993 гг. Шкала содержит 53 утверждения, из которых 42 являются диагностическими и 11 относятся к шкале лжи.

Для диагностики старшеклассников (8—11-ых классов) применяется *Шкала тревожности, разработанная А.М. Прихожан*. Ее специфика состоит в том, что испытуемый должен оценивать не наличие у себя симптомов тревожности, а ситуации в отношении того, насколько каждая из них может вызвать состояние тревоги. Предлагается пятиступенчатая система шкалирования (от 0 до 4).

Методика включает ситуации трех типов: 1) ситуации, связанные со школой, общением с учителями; 2) ситуации, актуализирующие представление о себе; 3) ситуации общения. Наряду с общим показателем тревожности описываемый опросник дает возможность оцепить разные ее виды — школьную, самооценочную и межличностную.

Диагностика состояния агрессии

В психологии под агрессией понимают врожденную реакцию человека, направленную на защиту своего жизненного пространства, установление господства над окружающей действительностью. Как правило, наиболее явственно агрессия проявляется в межличностных отношениях.

Для диагностики агрессивности достаточно часто используется *опросник А. Басса, А. Дарки*, которые выделили следующие виды агрессивных реакций:

- 1) *физическая агрессия* — использование физической силы против другого лица;

- 2) *косвенная агрессия* — действия, неявно направленные на другое лицо или на неодушевленные предметы;
- 3) *раздражение* — повышенная нервность, возбудимость, готовность к проявлению негативных реакций на незначительные раздражители;
- 4) *негативизм* — оппозиционная манера в поведении, проявляющаяся в диапазоне от пассивного неприятия до активного сопротивления и борьбы;
- 5) *обида* — негативное чувство, в основе которого лежат переживания человека по поводу допущенной по отношению к нему несправедливости (действительной или вымышленной), непонимания со стороны окружающих, ущемления интересов, задетого чувства собственного достоинства;
- 6) *подозрительность* — сложный комплекс чувств, проявляющийся в широком диапазоне: от недоверия и осторожности по отношению к другим людям до убежденности в том, что они вредят;
- 7) *вербальная агрессия* — выражение негативных чувств посредством словесных реакций (проклятия, угрозы, сарказм);
- 8) *чувство вины* — негативно окрашенные переживания, связанные с допущенной ошибкой, причиненным вредом, с чувством невыполненного долга, часто приводящие к снижению самооценки.

В использовании данной методики необходимо помнить, что агрессивность как свойство личности и агрессия как акт поведения — не одно и то же. Они могут быть поняты адекватно лишь в контексте комплексного психологического анализа всей мотивационно-потребностной сферы личности. Поэтому опросником А. Басса, А. Дарки следует пользоваться в совокупности с другими методиками: тестами по определению основных жизненных ценностей, мотивации, направленности, личностными тестами (Р. Кеттелл, Ч. Спилбергер), проективными методиками (М. Люшер) и др.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

Учебно-методическое пособие

Направление: 44.03.02 — Психолого-педагогическое образование

Издательство «Активист»

454080, Челябинск, проспект Ленина, 74Б

Подписано в печать 18.11.2021. Формат 60*84/16.

Бумага офсетная. Печать на ризографе.

Тираж 100 экз.

Автор - составитель: Мельник Е.В., доцент кафедры теоретической и прикладной психологии ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»