

**Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования**

Алмазова С. Л.

**МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ДИАГНОСТИКИ**

УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ

Екатеринбург 2010

УДК 159.972

ББК Ю 94

А 51

Рецензенты:

кандидат психологических наук,
доцент кафедры социальной психологии Нижегородского
государственного педагогического университета

М. А. Пыжьянова

кандидат педагогических наук,
доцент, профессор, зав. кафедрой технологий
и психологии сервиса УрГПУ

Л.В. Сафонова

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии личности УрГПУ

Н.С. Белоусова

Алмазова, С.Л.

Методы психологической диагностики [Текст]: учеб. пособие /
С.Л. Алмазова; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2010. – 116 с.

В пособии раскрыты подходы к классификации современных методик психодиагностики, нормативные требования к психодиагностическим средствам, направления психодиагностических методик, особенности построения и проведения обследования и составления заключения по его результатам, научные основы постановки психологического диагноза, вопросы использования статистических методов в психологии, рассматриваются особенности психологической диагностики детей и подростков с различными отклонениями в развитии. Дан краткий обзор некоторых психодиагностических методик, применяющихся при изучении личностной сферы, приведены примеры использования статистических методов в психологическом исследовании.

Пособие адресовано студентам очного и заочного отделений, ИСО УрГПУ; слушателям курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников учреждений системы специального образования и практикующим психологам, работающим в различных структурных подразделениях психолого-медико-педагогической службы.

Подписано в печать _____ Формат _____

Бумага для множительных аппаратов. Печать на ризографе.

Усл. печ. л. 7.25 Уч.-изд.л. 10.25

Тираж экз. Заказ _____

© Уральский государственный педагогический университет, 2010

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение		4
Глава 1	Теоретические аспекты методов психологической диагностики	
1.1.	Концептуальные основы психодиагностического изучения	8
1.2.	Подходы к классификации методов исследования и психодиагностики	15
1.3.	Направления психодиагностических методик	24
1.4.	Требования к построению и проверке психодиагностических методик	33
1.5.	Основные понятия о статистических методах в психологии	46
1.6.	Организация и проведение психодиагностического обследования; составление заключения по его результатам	52
1.7.	Научные методы постановки психологического диагноза; виды психологических диагнозов	58
1.8.	Психологическая диагностика особенностей детей и подростков с различными отклонениями в развитии	65
Глава 2	Практические аспекты методов психологической диагностики	
2.1.	Краткий обзор психодиагностических методик, применяющихся для изучения личностной сферы	77
2.2.	Примеры применения критериев математической статистики в психологическом исследовании	99
Контрольные вопросы по итогам изучения пособия		108
Литература		113

ВВЕДЕНИЕ

Дисциплина «Методы психологической диагностики» является дисциплиной федерального компонента (ДПП.Ф.16) Государственного стандарта профессионального образования 2005 года для специальности 050716 – «Специальная психология» на очном и заочном отделениях. Данная дисциплина изучается на третьем и четвёртом курсах; она базируется на знаниях студентов по дисциплине «Психолого-педагогическая диагностика», которая изучается на втором курсе, в ходе этой дисциплины раскрываются понятия о диагностике в целом, различиях психологической и педагогической диагностики, о психодиагностической процедуре и психодиагностических средствах (рассматривается характеристика методов диагностики), об организации психологической службы, её направлениях деятельности. Изучение дисциплины «Методы психологической диагностики» очень важно для специальных психологов, так как знание о методах и конкретных методиках психологической диагностики является основой для проведения психодиагностического обследования и исследования, постановки психологического диагноза, подбора качественного психодиагностического инструментария с учётом возраста и типа нарушения развития. Изучение дисциплины предполагает ознакомление студентов с вопросами общепсихологического характера: психологическим диагнозом, современными методиками психодиагностики и их классификациями, универсальными психодиагностическими методиками, тестовыми нормами, репрезентативностью, стандартизацией, надёжностью, валидностью, достоверностью, профессионально-этическими нормами в диагностике, психодиагностическим обследованием и его этапами, использованием компьютеров в психологической диагностике. Также дисциплина углубляет данные специальных психологических блоков, общепсихологическая информация преломляется сквозь призму специфики деятельности специальных психологов. Это касается психологической диагностики особенностей детей с различными отклонениями в развитии, основных принципов их психологического изучения, специфики организации и проведения психодиагностического обследования в зависимости от типа нарушения развития, составления заключения по результатам психодиагностического обследования детей и подростков, имеющих различные отклонения в развитии.

Актуальность составления учебного пособия обусловлена большим объёмом дидактических единиц, разнообразием тем,

отсутствием основного учебника по дисциплине. Пособие объединяет данные общей и специальной психологии, опираясь на работы ведущих учёных: Л.Ф. Бурлачука, Л.А. Венгера, К.М. Гуревича, С.Д. Забрамной, Р.С. Немова, М.М. Семаго, Л.М. Шипицыной и др. В данном пособии раскрыты следующие тематические блоки: ключевые понятия и исторические аспекты психологической диагностики, подходы к классификации методов психодиагностики, направления психодиагностических методик, требования к их построению и проверке, вопросы организации и проведения психологического обследования, составления заключения по его результатам, научные методы постановки психологического диагноза, особенности диагностического обследования детей и подростков с различными отклонениями в развитии. Каждый блок завершается списком используемой и рекомендуемой литературы. Некоторые материалы дополнены конкретными примерами: дана схема психологического заключения, приведены образцы психологических диагнозов. Также рассмотрены основные понятия о статистических методах в психологии.

Таким образом, в целом пособие адресовано студентам очного и заочного отделений, обучающимся по специальности 050716 «Специальная психология», при освоении учебной дисциплины «Методы психологической диагностики», а также дисциплины «Методы психологических исследований». Некоторые разделы пособия могут быть использованы также студентами, обучающимися по специальностям 050717 «Специальная дошкольная педагогика и психология» при изучении дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика детей» и 050714 «Олигофренопедагогика» при изучении дисциплины «Психолого-педагогическая диагностика и консультирование».

Пособие состоит из двух глав: теоретической и практической. Вторая глава иллюстрирует конкретными примерами теоретическую часть пособия: представлен краткий обзор психодиагностических методик, применяющихся для изучения личностной сферы, приведены примеры применения критериев математической статистики в психологическом исследовании. Даны образцы стимульных материалов к методикам, формулы некоторых критериев математической статистики и примеры их расчётов. При составлении материалов данной главы автор пособия опиралась на собственный опыт применения методов и методик психологической диагностики в научно-исследовательской и практической деятельности. Данное построение материала, на наш взгляд, способствует объединению

теории и практики, позволяет студентам обратиться к конкретным образцам выбора психодиагностического инструментария (на примере диагностики личностной сферы).

В заключении представлены вопросы по итогам изучения пособия. Данная часть пособия способствует актуализации усвоенного материала, позволяет осуществить контроль и самоконтроль знаний.

После изучения материалов пособия *студент должен знать:*

1. Основные понятия науки психодиагностики.
2. Значимость психологического обследования для определения хода психического развития детей и его соответствия возрастным нормативам.
3. Основные классификации современных психодиагностических средств.
4. Требования к построению и проверке психодиагностических методик: валидность, репрезентативность, надёжность, стандартизация.
5. Основные направления психодиагностических методик.
6. Классические наборы, серии, батареи методик, использующихся для изучения различных сфер развития человека.
7. Стандартные наборы, серии, батареи психодиагностических методик, использующихся в ПМПК (консультациях, комиссиях, консилиумах).
8. Виды и научные методы постановки психологического диагноза.
9. Специфику применения методов диагностики в работе с детьми и подростками, имеющими различные отклонения в развитии.
10. Статистические методы, применяющиеся в психологии.
11. Основные требования к организации психодиагностического обследования и составлению заключения по его результатам.

Студент, изучивший пособие, *должен уметь:*

1. Грамотно и адекватно ситуации оперировать основными терминами и понятиями науки психодиагностики; уточнять их происхождение и сущность по словарям, давать им сравнительную характеристику.
2. Организовывать диагностическую работу с детьми и подростками во время педагогической практики и в ходе исследовательской деятельности в процессе выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ.

3. Подбирать валидные, надёжные психодиагностические методики, составлять их в блоки и серии в зависимости от направления исследования, возраста испытуемых, а также с учётом особенностей их развития.

4. Применять некоторые методы математической обработки данных психологического обследования или исследования.

5. Организовывать психодиагностическое обследование, учитывая особенности детей и подростков с различными отклонениями в развитии.

6. Составлять и формулировать заключение по результатам психодиагностического обследования; делать выводы о возможном прогнозе развития ребёнка, давать рекомендации по дальнейшему психологическому сопровождению детей и подростков с отклонениями в развитии.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

1.1. Концептуальные основы психодиагностического изучения

Основные понятия психологической диагностики.

В целом под диагностикой понимается распознавание состояния определённого объекта или системы путём регистрации существенных параметров и последующего отнесения к определённой диагностической категории с целью прогноза и принятия решения о возможных воздействиях в желательном направлении.

Сам термин «психодиагностика» был введён в 1921 году Г. Роршахом. Так учёный определял процесс обследования с помощью созданной им методики, основанной на перцепции. Р. Хейс рассматривает психодиагностику в связи со становлением проективного подхода. Также встречались трактовки, которые связывали психодиагностику с измерением индивидуальных различий, то есть в качестве синонима психологического тестирования; психодиагностика понималась как наука и практика проведения оценки личности или диагностирования психических нарушений средствами клинической психологии, а также как оценка психического состояния больных с помощью экспериментально-психологических тестов [Л.Ф. Бурлачук].

Существует ряд определений понятия «психологическая диагностика». Термин «психодиагностика» имеет достаточно разнообразные и неоднозначные трактовки.

Рассмотрим некоторые из них. Это раздел психологии, изучающий принципы, приёмы, средства построения и применения диагностических процедур с целью определения значений некоторых феноменов, позволяющих установить диагноз [Н.И. Шевандрин]. Наука и практика постановки психологического диагноза, то есть выяснения наличия и степени выраженности у человека определённых психологических признаков [А.А. Бодалёв, В.В. Столин]. Психологическая дисциплина, разрабатывающая методы выявления и изучения индивидуально-психологических и индивидуально-психофизиологических особенностей человека [К.М. Гуревич, Е.М. Борисова]. Область психологической науки, разрабатывающая теорию, принципы и инструменты оценки и измерения индивидуально-психологических особенностей личности [Л.Ф. Бурлачук].

Таким образом, психодиагностика имеет разные определения, некоторые из которых очень конкретны, затрагивают определённые аспекты диагностической работы, другие в центре внимания ставят постановку психологического диагноза, но в целом они связаны с теорией и практикой изучения индивидуально-психологических особенностей личности.

Предмет психологической диагностики составляют:

1. Познавательная деятельность: внимание, восприятие, память, мышление, воображение, речь, интеллект в целом;
2. Личностная сфера: характер, темперамент, самосознание, мотивы, интересы, потребности, эмоционально-волевая сфера, поведение в целом;
3. Общение и взаимоотношения: структура коллектива, взаимоотношения в макро и микросоциуме, общение с противоположным полом;
4. Виды деятельности человека: игровая, учебная, трудовая, профессиональная.

Исторические аспекты становления психологической диагностики

Предпосылки становления психологической диагностики заключаются в объективно существующих индивидуальных различиях между людьми, поэтому изучение человека начинается ещё до нашей эры для определения и выделения особенностей, присущих людям в разных сферах жизнедеятельности: для распределения обязанностей, отбора чиновников, поступления в школу. Определение и изучение индивидуальных различий проходило длительное становления, первые попытки с точки зрения современности были иногда изощрёнными, неадекватными, не имеющими научной основы. Например, в 413 году до нашей эры Афинская армия потерпела поражение на Сицилии, из 7000 оставшихся солдат, брошенных в каменные карьеры возле Сиракуз, имели право на жизнь и освобождение из плена те, кто был способен повторить стихи Еврипида. В Древней Греции Пифагор в основанную им школу осуществлял отбор по таким признакам, как: смех, походка, прохождение экстремальных испытаний.

Значимым фактором в становлении психологической диагностики стала книга Хуана Хуарта, изданная в 1575 г., посвящённая измерению интеллектуальных и умственных способностей у детей. Также в конце XIX – начале XX вв. известность приобрели такие «науки», как френология, физиогномика, графология,

которые объединяет попытка поиска средств изучения и выявления психологических особенностей людей.

Значительную роль в становлении зарубежной психодиагностики сыграло введение всеобщего обязательного начального образования в Германии, что вызывало необходимость отбора стойко неуспевающих детей в специальные образовательные учреждения.

Наиболее известными учёными, внёсшими вклад в становление научной психодиагностики, являются следующие: *Ж. Эскироль*, *Э. Сеген*, *Ж. Итар*. Ж. Эскироль занимался разграничением умственной отсталости от психических заболеваний, предлагал классификацию умственной отсталости, но обучение умственно отсталых лиц считал невозможным или малоперспективным. Ж. Итара называют «отцом олигофренопедагогики», так как он занимался обучением и воспитанием мальчика Виктора, найденного в Авейронском лесу и жившего с волками. Ж. Итар добился значительных успехов, чем и способствовал становлению и развитию научной мысли о возможностях обучения умственно отсталых лиц. Э. Сеген также занимался обучением и воспитанием умственно отсталых детей. До сих пор всемирную известность имеют доски Э. Сегена, направленные на изучение и развитие сенсорной сферы человека, а также невербального интеллекта в целом. Возникла необходимость измерения индивидуально-психологических особенностей личности с помощью математики и статистики, в психологическую науку проникала идея эксперимента. Наибольшую известность в данном направлении приобрели труды: Ламберта Кьютела – моральная статистика, Вольфа – психометрия, Э.Вебера и Г. Фехнера – психофизика, Ф. Дондерса – «ментальная хронометрия». В. Вундт является родоначальником экспериментальной психологии, так как в 1879 году он основал первую лабораторию экспериментальной психологии, где в основном изучались ощущения и реакции человека.

Основателями тестирования являются: *Ф. Гальтон*, *Дж. М. Кеттелл*, *А. Бине*, *Т. Симон*. Ф. Гальтон занимался измерением человеческих способностей, в 1869 г. он открыл антропометрическую лабораторию для измерения физических и умственных свойств. Дж. М. Кеттелл обратился к измерению ума, создавая и совершенствуя умственные тесты («динамометрия», «зоны чувствительности», «время распознавания цветов» и др.). Таким образом, эти «тесты» измеряли психофизические параметры. Наиболее известными стали тесты интеллекта А. Бине и Т. Симона. Созданию данных тестов способствовало участие А. Бине в деятельности Комиссии по

разработке средств выявления умственно отсталых детей, которая была создана Министерством народного просвещения Франции в 1904 г. Эти средства должны были помочь в организации образования умственно отсталых лиц. А. Бине и Т. Симон последовательно создают 3 варианта «Метрической скалы (шкалы) умственных способностей»: 1905, 1908 и 1911 гг. Каждый последующий вариант был усовершенствован по сравнению с предыдущим. А. Бине ввёл понятие «умственный возраст», который на основе тестов можно было сопоставить с хронологическим. Несмотря на недостатки предложенных серий заданий, тест стал основным инструментом психодиагностики, на основе данных тестов была отработана технология создания тестов вообще. В 1912 г. В. Штерн на основе тестов А. Бине и Т. Симона предложил определять относительную меру интеллекта человека – коэффициент интеллекта IQ. Формула его такова:

$$IQ = (\text{умственный возраст} / \text{хронологический возраст}) \times 100 \%$$

Основными вехами зарубежной психодиагностики XX века стали следующие. В 1921 г. выходит книга *Г. Роршаха* «Психодиагностика», в которой автор описывает созданную им методику, основанную на перцепции – чернильные пятна. К концу 1920-х годов существовало уже около 1300 тестов, то есть шло бурное развитие тестологии. Начинаясь кризис тестирования, связанный с тем, что тесты предлагали ограниченное, фрагментарное знание о личности, запросы практики не удовлетворялись в полной мере. В 1930-е гг. появилось много новых тестов, одни из самых известных: прогрессивные матрицы Дж. Равена для измерения интеллекта, тест Бэбкока для диагностики снижения интеллекта, тест тематической апперцепции (проективная методика) Г. А. Мюррея, а также тест Д. Векслера для оценки разных сторон интеллекта. Происходит преобразование формулы IQ в плане изменения понятий на «достигнутый (реальный) показатель», который сопоставляется с «ожидаемым средним показателем для возрастной группы». В 30-е гг. также идёт совершенствование психометрии. В 1940-е гг. разработка новых тестов обусловлена потребностями Второй мировой войны – созданию групповых тестов для нужд армии (отбор морских офицеров, пилотов, командного состава и др.). В 1942 г. появляется вторая редакция теста Д. Векслера – «армейский Векслер», в 1949 г. им опубликована шкала для определения уровня интеллектуального развития детей от 5 до 15 лет. Появляется шкала для обследования младенцев от 2 до 30 месяцев. Также известными становятся Миннесотский многоаспектный личностный опросник, опросник

Г.Ю. Айзенка, методика С. Розенцвейга, методика на завершение предложений Саймондса, проективный рисунок человека К.С. МахOVER, методика цветового выбора М. Люшера. В 1955 г. появляется шкала Д. Векслера для измерения интеллекта взрослых от 16 до 64 лет, в 1958 г. – Культурно – свободный тест для измерения интеллекта, также известным становится тест GATB, используемый службами консультации и профессионального отбора. В 1950-е гг. развивается направление измерений личности: шкала проявлений тревожности Дж. Тейлора, MMPI, Моудслейский личностный опросник, методика репертуарных решёток, проективная методика «Зверинец» Р. Заззо для обследования детей и др. Также развивается направление диагностики креативности, значительный вклад в которое внёс Дж. Гилфорд. 1960-е гг. – годы дискуссий о тестах, критика проективных методик. В 1967 г. появился новый вариант шкалы Д. Векслера для оценки уровня интеллектуального развития дошкольников и младших школьников. В 1969 г. были представлены шкалы развития младенцев Бейли. Проводилась разработка критериально-ориентированного тестирования. Также 1960-е гг. известны появлением компьютеризированных тестов и «Стандартов для тестирования в образовании и психологии». В 1970-е гг. продолжается критика тестирования, обвинения касаются сегрегации людей, низкой валидности методик и др. Тем не менее, количество тестов продолжает увеличиваться, в 1974 г. появляется новая редакция шкалы Д. Векслера для детей. Появляются новые личностные опросники, продолжается компьютеризация психодиагностики, появляется второе издание «Стандартов», на основе которых составляются требования к психодиагностическим методикам, их разработчикам и пользователям. В 1980-е гг. намечаются положительные изменения в отношении тестирования, но вопросы валидности по-прежнему остаются актуальными. В 1981 г. выходит ещё один вариант шкалы Д. Векслера, новая версия этой шкалы также появляется в 1989 г. В период с 1982 по 1989 гг. издаётся пятитомник «Успехи в психологии человеческого интеллекта». Увеличивается количество личностных опросников, продолжается развитие интереса к факторным исследованиям личности. Появляется большое количество компьютерных версий тестов. Совершенствуются нормативно-правовые основы деятельности психологов. В 1990-е гг. наиболее популярными в диагностике остаются шкалы Д. Векслера: в 1991 г. выходит третья редакция шкалы для детей, в 1998 г. – третья редакция шкалы для взрослых. Продолжает развиваться интерес к диагностике младенцев и детей раннего возраста, а также к изучению

роли ситуаций в поведении людей. Большое число тестов предполагается с помощью использования компьютера.

Предпосылками становления психодиагностики в нашей стране являются работы и научные взгляды учёных: И.М. Сеченова, И.П. Павлова, В.М. Бехтерева. В середине-конце XIX века в отечественную психологию были внесены экспериментальные методы исследования, идущие от физиологии высшей нервной деятельности и от зарубежных исследований В. Вундта. В большей мере психодиагностика в нашей стране стала развиваться в начале XX века в связи с открытием в 1908-1910 гг. первых школ и классов для умственно отсталых детей (вспомогательных) и необходимостью отбора в них учащихся. Массовые обследования детей проводились группой учёных: Е.В. Герье, В.П. Кашенко, М.П. Постовской, Г.И. Россолимо и др. Среди известных отечественных учёных можно выделить *Г.И. Россолимо, Ф.Е. Рыбакова, А.Ф. Лазурского, Л.С. Выготского*. Г.И. Россолимо предложил систему исследования психических процессов – «Психологические профили», где изучались 11 психических процессов. Ф.Е. Рыбаков разработал тест для изучения уровня пространственного воображения «Фигуры Рыбакова». А.Ф. Лазурский разработал и обосновал естественный эксперимент, включающий элементы целенаправленного наблюдения и специальные задания. Л.С. Выготский внёс неоценимый вклад в психологию и педагогику, в том числе и в психодиагностику, на становление которой повлияли его учения: о сложной структуре дефекта, о динамическом подходе к изучению ребёнка, о зонах ближайшего и актуального развития, о развивающем влиянии процесса обучения, о психологическом диагнозе. В 20-30-е гг. шло активное использование тестов – «бум тестирования»; педагогами, психологами и врачами большое внимание уделялось проблемам изучения детей, разрабатывались диагностические методики. Но не все психодиагностические методики, применяемые на практике, были совершенны и не всегда их использовали специалисты, поэтому результаты обследований иногда оказывались неточными или недостоверными. Также существовали и социально-идеологические проблемы в диагностике интеллекта. Это вызвало критику массового тестирования. 4 июля 1936 г. вышло постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», которое накладывало запрет на психодиагностику в нашей стране. Дальнейшее развитие психодиагностики можно отнести уже к 50-70-м гг. В 1969 г. на Центральном совете Общества психологов СССР психодиагностика была признана одной из наименее развитых областей

психологического знания, которая нуждается во внимании исследователей. Значительный вклад в становление психодиагностики во второй половине XX века был внесён такими учёными, как: Б.Г. Ананьевым, Г.М. Дульневым, С.Д. Забрамной, Б.В. Зейгарник, В.И. Лубовским, А.Р. Лурией, В.Н. Мясищевым, Ж.И. Шиф и др. Во второй половине 1970-х гг. возрастает интерес к зарубежной психодиагностике. В 1980-1990-е гг. начинают появляться отечественные психодиагностические методики - К. Акимова, А.Е. Личко, В.В. Столина и др. Обращается внимание на разработку профессионально-этических норм в отношении создания и использования психологических тестов. Постепенно начинается внедрение компьютерных вариантов психодиагностических тестов. Значительным событием в психологической диагностике стало создание в Петербурге ИМАТОНа – предприятия, призванного заниматься подготовкой и распространением психологических тестов: как зарубежных, так и отечественных, а также совершенствованием знаний и повышением квалификации в области психодиагностики психологов-практиков. Несмотря на трудности становления отечественной психодиагностики, она смогла стать самостоятельной областью знания, достичь успехов в теории и практике.

Таким образом, становление психодиагностики изначально обусловлено интересом к изучению индивидуальных различий между людьми. Далее ведутся попытки создания приёмов и средств к данному изучению, которые не всегда имеют научный и обоснованный характер, затем в связи с запросами практики и тенденциями развития общества начинают появляться методы и методики психодиагностики, первыми из которых становятся эксперимент и тест, далее – проективный метод и метод опросников. Значительное внимание уделяется диагностике интеллекта. Первоначально выявление умственной отсталости является преимущественно медицинской проблемой, а затем в связи с появлением потребности отбора детей в специальные образовательные учреждения – психолого-педагогической. За рубежом и в нашей стране становление психодиагностики имеет своеобразие и различную динамику развития.

Литература

1. Алмазова, О. В. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб. пособие в 3-х ч. / О. В. Алмазова ; Урал. гос. пед. ун-т ; Ин-т спец. образования УрГПУ. – Екатеринбург, 2004. - ч. 1 : Теоретические основы. - 152 с.

2. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика [Текст] : учеб. для вузов / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2004. – 351 с.
3. Введение в психодиагностику [Текст] : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Психол. ин-т РАО ; под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Академия, 1997. – 192 с.
4. Забрамная, С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения [Текст] : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / С. Д. Забрамная. – М. : Просвещение, 1988. – 96 с.
5. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С. Д. Забрамная. – 2-е изд., перераб. - М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – 112 с.
6. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В. И. Лубовский / Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.
7. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. : кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
8. Основы психодиагностики [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / под общ. ред. А. Г. Шмелёва. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 544 с.
9. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.

1.2. Подходы к классификации методов исследования и психодиагностики

Одним из ключевых в психологической диагностике является понятие о психодиагностических средствах – методах и методиках, с помощью которых решаются различные диагностические задачи.

Метод – это обобщённый способ действия, путь исследования для достижения диагностической цели; совокупность однородного класса психодиагностических методик [О.В. Алмазова, Г.А. Карпова]. Он определяется общим родством технологических приёмов и процедур в проведении всех методик данного типа [А.Г. Шмелёв]. К методам психолого-педагогической диагностики относятся: тесты, анкеты, опросники, проективный метод, психофизиологический метод, наблюдение, беседа, интервью, анализ продуктов деятельности

человека, эксперимент. Каждый из этих методов имеет свою специфику, является особым способом построения и проведения обследования в зависимости от его цели и участников. В психологическом исследовании должны применяться разные методы для получения объективных выводов.

Методика – это конкретные приёмы, средства, формы для достижения диагностической цели, направленные на изучение некоторых свойств или параметров; воплощение, реализация определённого метода [О.В. Алмазова, Г.А. Карпова]. Частная методика привязана к решению узкого класса практических задач и направлена на диагностику определённых свойств [А.Г. Шмелёв].

Таким образом, понятие «метод» является более широким по отношению к «методике», а методика – частным вариантом какого-либо метода. Например, метод тестов имеет сотни конкретных воплощений: тест Д. Векслера, тест Р. Амтхауэра, ШТУР и др.; проективный метод конкретизируется в методиках: «Незаконченные предложения», чернильные пятна Г. Роршаха, методика «Рисунок несуществующего животного» и др. Количество методов ограничено и известно, а число методик постоянно изменяется в связи с появлением новых или адаптацией имеющихся, в целом психодиагностических методик более 25 тысяч.

Вначале рассмотрим некоторые известные классификации методов психологического исследования и психологии в целом. Методы исследования предполагают выявление, фиксирование и разностороннее рассмотрение, изучение какого-либо феномена [Е.И. Рогов]. Исследовательские методы предназначены для изучения психологических процессов, свойств и состояний человека, не предполагают получения точных количественных и качественных характеристик, в основном используются в эмпирических и экспериментальных научных исследованиях, основная цель которых – получение достоверных знаний. Например, к методам исследования можно отнести: специально разработанный психолого-педагогический эксперимент, включённое наблюдение [Р.С. Немов].

В психологии в целом, в том числе и в психодиагностике часто встаёт вопрос об *экспериментальных и неэкспериментальных* методах и методиках. Научные психологические исследования могут быть теоретическими (научно-познавательными) и практическими, прикладными (научно-экспериментальными). Основными признаками любого экспериментального исследования являются:

- наличие и выделение актуальной и значимой проблемы – проблемного поля;

- постановка гипотезы (научного предположения того, как может быть решена проблема);
- проведение эксперимента для проверки гипотезы (её полного или частичного подтверждения или опровержения);
- сравнение данных до и после эксперимента с использованием точных методов математической статистики [Р.С. Немов].

Необходимо различать научно-исследовательский и диагностический виды эксперимента. Первый направлен на выявление новых закономерностей путём активного вмешательства учёных в изучаемое явление (создание и изменение различных условий, их неоднократное воспроизведение), он требует постановки проблемы и гипотезы. Второй вид эксперимента по данной классификации предполагает распознавание актуального состояния испытуемого в его соотношении с ранее установленными нормами и далее – отнесение его к известным выделенным классам, типам, диагностическим категориям [Г.А. Карпова].

С общепhilософских позиций методы исследования, или решения проблемы, делятся на теоретические (методы научного мышления) и эмпирические (методы получения фактического материала). Эмпирические методы принято делить на основные (эксперимент, наблюдение) и дополнительные (беседа, анкета, метод анамнеза и катамнеза, тест, моделирование, анализ продуктов деятельности и др.). Основные методы позволяют собрать большую часть фактического материала, а дополнительные представляют собой специфические формы, приёмы сбора фактического материала, которые в целом могут быть сведены или к эксперименту или к наблюдению, и поэтому, как правило, дополнительно осуществляются в рамках преимущественно экспериментального или наблюдательного исследования [С.А. Домишкевич, В.И. Насонова, В.А. Пермякова].

Ф.А. Кузин рассматривает общие методы научного познания, которые делятся на три группы:

1. Методы эмпирического исследования (наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент);
2. Методы, используемые как на эмпирическом, так и на теоретическом уровнях исследования (абстрагирование, анализ и синтез, индукция и дедукция, моделирование и др.);
3. Методы теоретического исследования (восхождение от абстрактного к конкретному и др.).

А.М. Новиков описывает методы, которые чаще всего применяются в педагогических исследованиях:

1. Методы теоретического исследования (теоретический анализ и синтез, абстрагирование и конкретизация, аналогия, моделирование);

2. Методы эмпирического исследования (изучение литературы, документов, результатов деятельности, наблюдение, анкетирование, опрос, метод экспертных оценок, эксперимент).

Е.И. Рогов рассматривает различные классификации методов исследования в психологии. Так, например, классификация методов как способов изучения предмета включает:

1. Интроспекцию (самонаблюдение – анализ самоотчётов испытуемых, оценка субъективной составляющей в процессе внешнего наблюдения, изучение суждений испытуемых);

2. Экстроспекцию (наблюдение за человеком или группой);

3. Понимание (общность переживаний клиента и психолога, проникновение в глубину и духовное).

Одна из первых классификаций методов исследования была предложена в 1945 г. С.Л. Рубинштейном. Он разделил их на две группы:

1. Основные методы исследования:

- наблюдение: внешнее (объективное), прямое (непосредственное), косвенное (за продуктами деятельности человека);
- эксперимент: естественный, лабораторный, психолого-педагогический, вспомогательный (исследование психологических показателей в комплексе с анкетированием и беседой).

2. Особые методы исследования:

- сравнительный (сравнение между нормой и патологией);
- генетический (сравнение между различными возрастными группами).

Также одной из известных является классификация методов исследования, предложенная в 1977 г. Б.Г. Ананьевым. Её особенностью является то, что она охватывает все этапы исследования от его организации до получения результатов. В данной классификации выделяются 4 группы методов.

1. Организационные методы, которые определяют стратегию на всех этапах исследования:

- сравнительный (метод «поперечных срезов») – сравнение различий в пределах одного или близкого возраста, сопоставление различных групп испытуемых;

- лонгитюдный (метод «продольных срезов») – изучение различий по одному или ряду признаков в пределах значительного отрезка времени;

- комплексный – создание разноуровневой концепции, установление взаимосвязей между факторами исследования субординационных и координационных связей; даёт возможность прогнозирования развития ситуации.

2. Эмпирические методы:

- наблюдательные (наблюдение и самонаблюдение);
- экспериментальные (лабораторный, естественный, полевой, психолого-педагогический виды эксперимента);

- психодиагностические (стандартизированные тесты, проективные методики, анкеты, интервью, беседы);

- праксиметрические (приёмы анализа деятельности и её продуктов) – хронометрия, составление профессиограммы, циклография, оценка результатов деятельности;

- моделирование (математическое, кибернетическое);
- биографический (анализ факторов и событий жизненного пути).

3. Методы обработки экспериментальных данных:

- количественные (статистическая обработка данных);
- качественные (дифференцирование и обобщение материала по качественным параметрам).

4. Методы интерпретации данных:

- генетический путь (определение закономерностей изменения параметров, установление «вертикальных» связей между уровнями развития);

- структурный путь (построение типологий, установление «горизонтальных связей» между всеми изучаемыми характеристиками) – построение профилей и изучение взаимоотношений между факторами).

Также можно остановиться ещё на некоторых классификациях методов в психологии.

Методы описательной психологии: включённое наблюдение, биографический, интроспективный, самоотчёт, беседа, идентификация, интуиция, эмпатическое слушание, герменевтический.

Методы объяснительной психологии: общенаучные (наблюдение, эксперимент), конкретно-научные (анализ продуктов деятельности, опрос, тестирование), метанаучные (моделирование, статистический анализ).

Для решения теоретических и прикладных задач практическими психологами используется и такая типология методов, в которой выделяются следующие группы:

1. Методы феноменологизации и концептуализации;
2. Методы исследования и диагностики: наблюдение, опрос, эксперимент, анализ продуктов деятельности, тесты, экспертные оценки, моделирование;
3. Методы обработки и интерпретации данных;
4. Методы психокоррекции и психотерапии;
5. Методы мотивирования и управления;
6. Методы обучения и развития;
7. Методы конструирования и творчества [Е.И. Рогов].

Теперь обратимся к классификациям методов психолого-педагогической диагностики. Существуют различные классификации данных методов в зависимости от выделенного основания-критерия. Данные классификации не противоречат, а логически дополняют друг друга [Г.А. Карпова]. Методы диагностики ориентированы на измерение, численное представление интересующих параметров (общительности, тревожности, сплочённости группы и др.), они используются в оценочных целях, позволяют получать точные количественные и качественные характеристики изучаемых психологических свойств. Выбор методов диагностики определяется целью обследования и ограничениями (по времени, ресурсам, компетентности), учёт которых необходим для более точного измерения [Р.С. Немов, Е.И. Рогов].

Р.С. Немов описывает общую схему классификации методов психодиагностики:

1. Методы психодиагностики на основе наблюдения;
2. Опросные психодиагностические методы (анкета, опросник, интервью);
3. Объективные психодиагностические методы, включая учёт и анализ поведенческих реакций человека и продуктов его труда (например, метод контент-анализа);
4. Экспериментальные методы психодиагностики (специальный психодиагностический эксперимент для оценки какого-либо свойства испытуемого, например, специально организованное наблюдение за поведением испытуемого в экспериментальной ситуации).

Рассмотрим также классификации методов психодиагностики в зависимости от выбранного основания-критерия.

1. По области теоретико-прикладного гуманитарного знания, где преимущественно применяется данный метод.

Здесь выделяются следующие классы методов:

- общенаучные: наблюдение, беседа, эксперимент;
- социологические: анкета, интервью;
- собственно педагогические: анализ продуктов деятельности;
- психодиагностические: тест, опросник, проективный метод.

2. По способу проникновения в объект: наблюдение; опросные методы (беседа, интервью, опросник, анкета); тесты; проективный метод.

3. По используемым материалам: бланковые, предметные, аппаратные, компьютерные.

4. По носителю информации: вербальные и невербальные [Г.А. Карпова].

Р.С. Немов описывает классификации психодиагностических методик, выделенные на основании следующих критериев:

1. По типу применяемых в методике задач: опросные, утверждающие, продуктивные, действенные, физиологические;

2. По адресату используемого в методике материала: сознательные (опросники) и бессознательные (проективные методики);

3. По форме представления материала испытуемым: бланковые, технические, сенсорные;

4. По характеру данных, используемых для выводов о результатах психодиагностики: объективные и субъективные;

5. По наличию в методике тестовых норм: имеющие или не имеющие данные нормы;

6. По внутреннему строению (структуре) методики: мономерные (анализируется единственное качество или свойство) и многомерные (диагностика нескольких однотипных или разнотипных качеств и / или свойств человека).

Также Р.С. Немов выделяет в отдельные группы:

1. Методики, основанные на качественном (описание свойства в научных понятиях) или количественном (степень развитости изучаемого свойства у данного человека по сравнению с другими людьми) анализе экспериментальных данных;

2. Научные и практические методы. Разделение в определённой степени условное, так как большинство психодиагностических методов и методик используется как в научно-исследовательской, так и в практической деятельности психологов. Тем не менее, разница здесь заключается в следующем: научно-исследовательские методики направлены на выявление и изучение психологического качества или свойства в целях научного познания, они являются уникальными, трудоёмкими, не совсем пригодными для

широкого массового применения; а практические методики направлены на оценку степени развития изучаемого свойства или качества и дальнейшего использования этих данных в практической деятельности, они достаточно универсальны и просты в использовании.

Наиболее известной и широко признанной в психодиагностике является классификация методов и методик по степени формализации К.М. Гуревича. Формализация предполагает жёсткую регламентацию и стандартизацию всей процедуры обследования испытуемого. В связи с данным понятием существующие методы и методики можно разделить на две группы: *строго формализованные* (высокого уровня формализации) и *мало формализованные* (низкой степени формализации). К первой группе относятся: тесты, опросники, проективный метод, анкеты, психофизиологический метод. Для них характерны: регламентация, объективизация процедуры обследования, стандартизация, надёжность, валидность, также данные методы и методики проводятся в достаточно короткие сроки и полученные с помощью них результаты дают возможность количественно и качественно сравнивать индивидов между собой. Ко второй группе относятся: наблюдение, беседа, интервью, анализ продуктов деятельности. Данные методы позволяют получить ценные сведения об испытуемых, о тех параметрах, которые мало поддаются объективизации; по сравнению со строго формализованными мало формализованные методы и методики более трудоёмки, проводятся в более длительные сроки, основаны на профессионализме психодиагноста. К.М. Гуревич подчёркивает значимость обеих групп, их возможность дополнять друг друга, поэтому в диагностическом обследовании и научных исследованиях необходимо гармонично сочетать строго и мало формализованные методы и методики.

Каждый практический психолог должен быть знаком с методами психолого-педагогической диагностики, их преимуществами и недостатками, должен адекватно выбирать и применять их в исследовании и конкретных обследованиях испытуемых, уметь их варьировать и сочетать друг с другом. Безусловно, все существующие в мировом пространстве методики невозможно знать и применять на практике, поэтому психологи выбирают определённый арсенал психодиагностических методик в зависимости от специфики и преимущественного направления своей деятельности, а при необходимости могут дополнить его.

Таким образом, существуют различные подходы к классификации методов исследования и психодиагностики, которые

необходимо изучать психологам и учитывать при подборе диагностического инструментария в своей деятельности.

Литература

- 1 Алмазова, О. В. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб. пособие в 3-х ч. / О. В. Алмазова ; Урал. гос. пед. ун-т ; Ин-т спец. образования УрГПУ. – Екатеринбург, 2004. - ч. 1 : Теоретические основы. - 152 с.
2. Введение в психодиагностику [Текст] : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Психол. ин-т РАО ; под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Академия, 1997. – 192 с.
3. Волков, Б. С. Методы изучения психики ребёнка [Текст] / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. - М, 1994.
4. Домишневич, С. А. Методы научно-психологических исследований в дефектологии [Текст] : учеб. пособие к спецкурсу / С. А. Домишневич, В. А. Пермькова, В. И. Насонова; Иркутск. гос. пед. ин-т. – Иркутск, 1983. - 76 с.
5. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология [Текст] : учебник для вузов / В. Н. Дружинин. - 2-е изд – СПб. : Питер, 2006. - 320 с.
6. Карпова, Г. А. Методы педагогической диагностики [Текст] : учеб. пособие / Г. А. Карпова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. - 43 с.
7. Кузин, Ф. А. Кандидатская диссертация : Методика написания, правила оформления и порядок защиты [Текст] : практическое пособ. для аспирантов и соискателей учёной степени / Ф. А. Кузин. – М. : «Ось 89», 1997. - 208 с.
8. Лучинин, А. С. Психодиагностика [Текст] : конспект лекций / А. С. Лучинин. – Ростов-на-Дону. : Феникс, 2004. - 256 с.
9. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. : кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
10. Новиков, А. М. Как работать над диссертацией [Текст] : пособие в помощь начинающему педагогу-исследователю / А. М. Новиков. – М. : Педагогический поиск, 1994. - 146 с.
11. Психология для студентов вузов [Текст] / под ред. Е. И. Рогова. – М. - Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. - 560 с.

1.3. Направления психодиагностических методик

В соответствии с предметом психодиагностического обследования, конкретной целью работы психолога выделяются направления психодиагностических методик: диагностика познавательной деятельности и интеллекта в целом, диагностика личностной сферы, общения и взаимоотношений, а также различных видов деятельности.

Диагностика познавательной деятельности.

Диагностика познавательной деятельности предполагает изучение высших психических функций, речи, интеллекта в целом, она занимает значительное место в работе психологов всех образовательных учреждений и психолого-медико-педагогических служб, на всех этапах / уровнях диагностического процесса: скрининг, дифференциальном и феноменологическом.

1. *Диагностика восприятия.* Разделы диагностики: восприятие цвета, формы, величины / размера, времени, пространственных отношений, целостного образа. Наиболее известными методиками диагностики данных параметров являются:

- доски Э. Сегена;
- «почтовый ящик»;
- восприятие перевёрнутых, «зашумлённых», наложенных, двойных изображений;
- дорисовывание предметов до целого (методика Т.Н. Головиной);
- разрезные картинки;
- узнавание предмета по его части;
- методики на знание, дифференциацию и соотнесение цветов и их оттенков, например, построение заборчиков из брусков различного цвета;
- методики на различение и определение различных отрезков времени;
- методики на изучение ориентации в окружающем пространстве, пространстве листа, «схеме собственного тела»;
- методики на знание, дифференциацию и соотнесение геометрических фигур и различных форм предметов;
- методики на дифференциацию и соотнесение предметов различной величины, построение их в ряд;
- прогрессивные матрицы Дж. Равена;
- кубики Кооса.

2. *Диагностика внимания.* Разделы диагностики: изучение объёма, распределения, концентрации, переключения, устойчивости внимания; непроизвольного, произвольного, послепроизвольного внимания. Наиболее известными методиками диагностики данных параметров являются:

- различные варианты корректурных проб (проба Бурдона, кольца Ландольдта, модификация для дошкольников С. Лиепинь, кодирование Пьерона-Рузера, методика Тулуз-Пьерона);
- таблицы Шульте;
- методика Ф.Е. Рыбакова;
- сравнение двух и более картинок;
- нахождение недостающих деталей предметов на картинке;
- счёт по Крепелину;
- последовательное и усложнённое вычитание чисел, перечисление дней и месяцев;
- проба (тест) Мюнстерберга;
- методики В.М. Когана и Э.А. Коробковой.

3. *Диагностика памяти.* Разделы диагностики: изучение объёмов кратковременной, долговременной памяти; особенностей зрительной, слуховой, двигательной, эйдетической видов памяти; процессов запоминания, сохранения, воспроизведения и забывания информации. Наиболее известными методиками диагностики данных параметров являются:

- методики А.Р. Лурии «Заучивание 10 слов», «Пиктограмма»;
- методика для опосредованного запоминания А.Н. Леонтьева;
- методика Ф.Е. Рыбакова;
- запоминание и воспроизведение слов, цифр, чисел, геометрических фигур, расположенных в пространстве листа точек или знаков, предложений, стихотворений, текстов.

4. *Диагностика мышления.* Разделы диагностики: изучение наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического (абстрактного), исследовательского видов мышления; мыслительных операций: сравнения, обобщения, анализа, синтеза, классификации, абстрагирования; диагностика креативности мышления. Наиболее известными методиками диагностики данных параметров являются:

- классификация предметов или картинок;
- методика «исключение предметов или понятий», например, «четвёртый лишний»;
- методика Вygотского-Сахарова;

- простые и сложные аналогии;
- выделение существенных признаков;
- сравнение пар слов-понятий;
- подбор противоположных понятий;
- составление рассказа по картинкам;
- объяснение предметных и сюжетных картинок;
- восстановление последовательности событий;
- установление причинно-следственных связей;
- отгадывание загадок, объяснение смысла пословиц и поговорок;
- соотношение пословиц, метафор и фраз;
- понимание текстов разной сложности;
- изучение ассоциаций;
- методика (тест) Липпмана «Логические закономерности»;
- изучение логичности умозаключений;
- изучение воображения и креативности (методики Дж. Гилфорда, П. Торренса, Джонсона, С. Медника; рисование или придумывание сказки, дорисовывание рисунка по детали и др.).

5. *Диагностика интеллекта.* Диагностика интеллекта в целом, развития вербального и невербального интеллекта, показателя IQ. Наиболее известными методиками диагностики данных параметров являются:

- тест Д. Векслера (12 субтестов);
- прогрессивные матрицы Дж. Равена;
- тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра;
- тест Г. Айзенка;
- краткий отборочный тест В.Н. Бузина.

Диагностика личностной сферы.

Диагностика личностной сферы также является важнейшим звеном психодиагностического обследования человека любого возраста, учёт особенностей и специфики развития личности способствует выбору адекватных подходов к обучению и воспитанию, коррекции различных нарушений. В диагностике личностной сферы изучаются следующие параметры: самосознание, в том числе представления о себе, уровень притязаний, самооценка, характер, темперамент, эмоционально-волевая сфера, экставерсия / интраверсия, мотивы, желания, интересы, потребности, поведение, осознание себя как представителя пола, профессиональная направленность, ориентация, тип личности и др. Для диагностики данных параметров широко используются личностные опросники и проективные

методики.

1. *Для изучения личности в целом:*

- многофакторные опросники: Г. Айзенка, Р.Б. Кеттела, К. Леонгарда – Г. Шмишека, ММРІ;
- проективные методики: пятна Г. Роршаха, рисунки «Несуществующее животное», «Автопортрет», «Дом-дерево-человек», психогеометрия и др.

2. *Для изучения самооценки и уровня притязаний:*

- методика «Лесенка»;
- методика Т. Дембо - С. Рубинштейн;
- оценка уровня притязаний Ф. Хоппе;
- проба Шварцлендера.

3. *Для диагностики эмоциональной сферы:*

- методика «Эмоциональные лица»;
- методика Р. Теммл, М. Дорки, В. Амен;
- методика Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина;
- опросник А. Басса - А. Дарки;
- методика А. Ассингера;
- Hand test;
- методика диагностики школьной тревожности Филлипса;
- диагностика чувства юмора при помощи нелепых изображений, юмористических фраз;
- шкала нервно-психического напряжения Т.А. Немчина;
- опросник САН;
- методика ТАТ;
- методика дифференциальной диагностики депрессивных состояний В.А. Жмурова;
- методика Люшера и др.

4. *Для изучения воли:*

- корректурные пробы;
- различные лабиринты.

5. *Для изучения поведения, характера, темперамента:*

- методика В.М. Русалова;
- сигналетический опросник Гекса;
- опросник Г. Айзенка;
- опросник А. Личко;
- методика К. Юнга;
- карта наблюдения Стотта и др.

6. *Для изучения самосознания и направленности личности:*

- методика на изучение ценностных ориентаций М. Рокича;
- методика «Кто я?» или «20 высказываний» - опросник М.

Куна и Т. Макпартлэнда;

- методика оценки уровня морального сознания;
- шкала оценки потребности в достижении;
- шкала оценки мотивации одобрения;
- методика определения направленности личности (ориентационная анкета);
- методика диагностики степени удовлетворённости основных потребностей;
- методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса;
- методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса;
- методика О.Ф. Потёмкиной и др.

7. *Для изучения осознания себя как представителя пола:*

- методика Холла и Халберштата;
- методика Жуларда и Секорда;
- опросник С.Бэм;
- проективные методики «Автопортрет» и «Несуществующее животное»;
- самоописательные методики и др.

8. *Для изучения профессиональной ориентации:*

- методика Д. Голланда по определению типа личности;
- опросник Е.А. Климова «Я предпочту»;
- профориентационная анкета;
- методика «Карта интересов»;
- методика «Матрица выбора профессии»;
- диагностический опросник «Человек-машина»;
- методика оценки коммуникативных и организаторских способностей В.В. Сияевского и Б.А. Федоришина;
- многоуровневый личностный опросник «Адаптивность»;
- методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз».

Диагностика сферы общения и взаимоотношений.

Диагностика сферы общения и взаимоотношений является необходимой частью психологического обследования, так как личность существует, развивается и проявляет себя в системе отношений с окружающими людьми, с макро и микросоциумом. Диагностика данной сферы предполагает изучение отношений в семье, с взрослыми в целом, со сверстниками, в коллективе. Для изучения этих параметров используется большое количество психологических

методик.

1. *Для изучения отношений в семье:*

- проективные рисунки «Моя семья», «Семья животных»;
- методика изучения родительского отношения А.Я. Варги и В.В. Столина;
- методика PARI Е. Шеффер и Р. Белла;
- методика Рене Жилия;
- методика тест-опросник удовлетворённости браком В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко;
- методика изучения характера взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях;
- тест супружеских отношений;
- методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП).

2. *Для изучения отношений в коллективе и структуры коллектива:*

- социометрия Дж. Морено, а также её варианты, например, «Выбор в действии»;
- аутосоциометрия;
- референтометрия;
- методика Т. Лири;
- методика «Q – сортировка» В. Стефансона;
- методика «Семантический дифференциал».
- методика социально-психологической самооаттестации группы как коллектива;
- шкала психологической близости (модифицированная шкала симпатической дистанции Д. Фелдса);
- методика определения индекса групповой сплочённости Сисшора;
- экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в трудовом коллективе О.С. Михалюка и А.Ю. Шалыто.

3. *Для изучения отношения к окружающим в целом, стиля общения:*

- методика С. Розенцвейга;
- методика Рене Жилия;
- методика К. Роджерса и Р. Даймонда;
- методика К. Томаса;
- методика В.В. Бойко;
- методика «Незаконченные предложения» Сакса и Леви;
- проективный рисунок «Несуществующее животное»;
- коммуникативно-личностный опросник для родителей,

- воспитателей и родственников ребёнка;
- методики «Лидер» и «Эффективность лидерства»;
- методика для исследования субъективных межличностных отношений ребёнка СОМОР;
- методика ЦТО (цветовой тест отношений).

Диагностика различных видов деятельности.

Диагностика различных видов деятельности является необходимым звеном и неотъемлемой частью диагностического процесса, так как именно в деятельности ребёнка проявляются его индивидуальные особенности и специфические нарушения. Диагностика видов деятельности человека строится на знании ведущего вида деятельности. В основном изучаются такие виды деятельности: игровая, учебная, трудовая, творческая. Для этого применяются различные психодиагностические методы и методики.

1. Для изучения деятельности дошкольников:

- диагностика сформированности культурно-гигиенических навыков;
- диагностика предметной деятельности;
- диагностика трудовой деятельности;
- диагностика игровой деятельности;
- диагностика изобразительной деятельности.

2. Для изучения готовности детей к обучению в школе:

- методика определения школьной зрелости Керна – Йирасека;
- методика оценки степени психосоциальной зрелости С.А. Банкова;
- методика «Домик» Н.И. Гуткиной;
- диагностика сформированности учебной мотивации («внутренней позиции школьника») Л.И. Божович, Н.И. Гуткиной.

3. Для изучения отношения к учебной деятельности:

- методика «Мотивация учения»;
- методика экспертная оценка (учителя - об успеваемости и поведении ребёнка);
- методика самооценки учёбы и поведения.

4. Для изучения профессиональной ориентации (см. выше).

5. Для изучения трудовой деятельности взрослых:

- методика определения стиля руководства коллективом В.П. Захарова и А.Л. Журавлёва;
- методика самооценки деловых и личностных качеств

- руководителя (менеджера);
- экспресс-методика по изучению социально-психологического климата в трудовом коллективе О.С. Михалюка и А.Ю. Шалыто;
- методика «Деловые ситуации» Н.Г. Хитровой;
- методика изучения привлекательности работы как одного из показателей социально-психологического климата.

Таким образом, в психодиагностической литературе описаны методики, направленные на диагностику различных параметров развития. Представленные систематизированные серии, наборы, батареи методик используются в деятельности психологов различных образовательных учреждений и ПМПК (консультаций, комиссий, консилиумов).

Литература

1. Бабкина, Н. В. Оценка психологической готовности детей к школе [Текст] : пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Н. В. Бабкина. – М. : Айрис-пресс, «Айрис-Дидактика», 2005. – 144 с.
2. Большая энциклопедия психологических тестов [Текст] / автор-сост. А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
3. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты [Текст] : иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – М: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.; ил.
4. Дощичина, З. В. Оценка степени готовности детей к обучению в школе в условиях разноуровневой дифференциации [Текст] : метод. рекомендации для воспитателей детских садов, учителей начальных классов и руководителей школьных метод. объединений / З. В. Дощичина. – М. : Новая школа, 1994. - 48 с.
5. Забрамная, С. Д. Наглядный материал для психолого-педагогического обследования детей в медико-педагогических комиссиях [Текст] / С. Д. Забрамная. – М. : Просвещение, 1981. – 45 с.; ил. приложение.
6. Забрамная, С. Д. От диагностики к развитию [Текст] : материалы для психол.-пед. изучения детей в дошкол. учреждениях и нач. кл. шк. / С. Д. Забрамная. – М. : Новая шк., 1998. – 144 с.
7. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С. Д. Забрамная. – 2-е изд., перераб. - М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – 112 с.
8. Забрамная, С. Д. Развивающие занятия с детьми [Текст] :

материалы для самостоятельной работы студентов по курсу «Психолого-педагогическая диагностика и консультирование» / С. Д. Забрамная, Ю. А. Костенкова. – М. : Центр гуманитарной литературы «РОН» В. Секачёв, 2001. – 80 с.; ил.

9. Истратова, И. Н. Психодиагностика : Коллекция лучших тестов [Текст] / И. Н. Истратова, Т. В. Эксакусто. – Изд. 2-е. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 375 с.

10. Методики психодиагностики в учебно-воспитательном процессе [Текст] / сост. В. В. Гришин, П. В. Лушин. – М. : ИКА «Москва», 1990. – 64 с.

11. Практическая психодиагностика: методики и тесты [Текст] : учеб. пособие. / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара. : БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.

12. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста [Текст] : методич. пособие / под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2008. – 48 с.; ил.

13. Психолого-медико-педагогическая консультация [Текст] : методич. рекомендации / под ред. Л. М. Шипицыной. - 2-е изд., дополн. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. – 352 с.

14. Психолого-медико-педагогическое обследование ребёнка [Текст] : комплект рабочих материалов / М. М. Семаго [и др.] ; под общ. ред. М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 1999. – 136 с.

15. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании [Текст]: учеб. пособие. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 529 с.

16. Романова, Е. Р. Графические методы в психологической диагностике [Текст] / Е. Р. Романова, О. Ф. Потёмкина. – М. : Дидакт, 1992. – 256 с.

17. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике [Текст] : практическое руководство / С. Я. Рубинштейн. – М. : Апрель-Пресс, Психотерапия, 2007. – 224 с.; ил. приложение.

18. Урунтаева, Г. А. Диагностика психологических особенностей дошкольника [Текст] : практикум для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений и работников дошкол. учреждений / Г. А. Урунтаева. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 96 с.

1.4. Требования к построению и проверке психодиагностических методик

Любое исследование и психодиагностическое обследование, претендующие на достоверность получаемых результатов, помогающих сделать правильные выводы, должны проводиться с помощью использования научно обоснованных методик, отвечающих требованиям: валидности, надёжности, репрезентативности, стандартизации, точности, однозначности, сопоставимости [Л.Ф. Бурлачук, А.С. Лучинин, Р.С. Немов].

Стандартизация

Стандартизация – унификация, регламентация, приведение к единым нормам всей психодиагностической процедуры; единообразие требований к проведению обследования и оценке полученных результатов. Р.С. Немов отмечает, что стандартизированная методика в любых случаях, независимо от различных факторов должна применяться одинаково. Это относится ко всем аспектам: ситуации диагностики, условиям, инструкциям, используемым материалам, способам регистрации данных и обработки полученных результатов (вычисление, интерпретация показателей). Таким образом, стандартизация предполагает единообразие проведения, обработки и представления результатов диагностики.

Наиболее стандартизированными из всех существующих методов являются тесты. Наука тестология является «ядром» психометрии / психометрики (области психологической диагностики, изучающей теорию и практику измерений в психологии). Тесты предполагают стандартную процедуру проведения, количественную формализованную обработку результатов и подсчёта тестовых показателей, определённый перечень рекомендаций для интерпретации показателей. Чаще всего тест – набор заданий с вариантами ответов для выбора испытуемыми, он имеет точную инструкцию к проведению, ключ, нормы и инструкции по интерпретации. М. Кеттелл считал, что применение серии тестов к большому числу людей позволит открыть закономерности психических процессов и сделает психологию точной наукой. Он же указывал на то, что это возможно только при высоком качестве тестов, к которым относится и единообразие условий их проведения. Тогда и возникла необходимость стандартизации для возможности сравнения результатов, получаемых разными исследователями на разных испытуемых. *Сопоставимость* обозначает то, что оценки, получаемые

с помощью методики (теста) можно сравнивать друг с другом, независимо от того, где, когда и кем они были получены. Таким образом, благодаря стандартизации методики возможна сопоставимость результатов у разных испытуемых, оценки могут быть выражены в относительных к выборке стандартизации показателях.

Р.С. Немов даёт определение тестам как стандартизированным методикам психодиагностики, позволяющим получать сопоставимые количественные и качественные показатели степени развитости изучаемых свойств. Термин «тест» имеет два значения: узкое и широкое; дословный перевод - проба, испытание. В широком значении под тестом понимается любая стандартизированная методика, содержащая систему высказываний или заданий, позволяющая получить измерения соответствующих психологических свойств, поэтому в данном случае к тестам относятся многие опросники и проективные методики. В узком значении тест – это метод, включающий систему заданий на умственные или практические действия [Г.А. Карпова].

Существуют две основные формы стандартизации:

1. Обработка и регламентация процедуры проведения обследования (инструкция, бланки, регистрация результатов, условия проведения, характеристика контингента испытуемых), её строгая периодичность, что обеспечивает надёжность и определение тестовых норм для оценивания результатов;

2. Преобразование нормальной шкалы оценок в новую, основанную уже не на количественных эмпирических значениях показателя, а на его относительном месте в распределении результатов в выборке испытуемых.

При стандартизации новой методики обычно указываются точные, подробные, развёрнутые указания по процедуре её проведения, так как именно неукоснительное их соблюдение даёт возможность сравнивать показатели разных испытуемых, полученных разными исследователями. Для стандартизации важен выбор критерия для сравнения результатов диагностики, так как методики не имеют заранее определённых, известных стандартов успешности или неудачи в их выполнении.

Стандартизация диагностической методики осуществляется её проведением на большой выборке испытуемых, которая ничем не отличается от той, для которой и предполагается данная методика. Это и есть *выборка стандартизации*, с помощью которой определяются *тестовые нормы*, показывающие и выявляющие различные уровни выполнения заданий (высокий, средний, ниже среднего, низкий),

позволяющие оценить степень успешности или неуспешности. Это помогает определить положение каждого конкретного испытуемого относительно выборки стандартизации. *Норма теста* – это средний уровень развития большой совокупности людей, похожих на данного испытуемого по ряду социально-демографических характеристик [Р.С. Немов]. Л.Ф. Бурлачук отмечает, что стандартизация позволяет сравнивать показатели, полученные одним испытуемым с показателями генеральной совокупности или соответствующих групп. Этим достигается адекватная интерпретация показателей конкретного испытуемого. Поэтому стандартизация важна для сравнения показателей. *Стандартные показатели* – показатели, выражающие отличие индивидуального результата испытуемого от среднего в единицах стандартного отклонения соответствующего распределения. Диагностическая методика отличается от исследовательской тем, что она стандартизирована. Необходимо отметить, что нормы не вечны, поэтому необходим их периодический пересмотр (ревизия). Например, нормы тестов интеллекта устаревают каждые 5 лет [Л.Ф. Бурлачук]. Процедура пересмотра заключается в следующем: устанавливается группа людей, которая далее разделяется на подгруппы по разным характеристикам / критериям. Каждая подгруппа изучается с помощью методики, затем берутся средние баллы и определяются тестовые нормы для данных совокупностей людей. В связи с этим очень важно указывать: где, как и на ком были установлены нормы.

Р.С. Немов описывает основные требования к тестам:

1. Социокультурная адаптированность: соответствие заданий и оценок, получаемых испытуемыми, особенностям культуры, сложившейся в данном обществе. Таким образом, очень важны условия, в которых создавалась методика и будет применяться в дальнейшем. Например, перевод зарубежных методик на русский язык не всегда бывает точным, что требует их специальной адаптации;

2. Простота формулировок и однозначность тестовых заданий (не должно быть моментов, которые по-разному воспринимаются и понимаются людьми);

3. Ограничение времени выполнения тестовых заданий;

4. Наличие тестовых норм.

Также существуют правила проведения тестирования, обработки и интерпретации полученных результатов. К ним относятся следующие:

- перед применением теста (и любой другой методики) психолог должен хорошо с ним ознакомиться и попробовать провести его на

самом себе или другом человеке, чтобы понять нюансы и основные трудности;

- перед проведением тестирования нужна подготовка испытуемых: объяснение цели исследования и того, как и где будут использованы полученные данные;

- нужно чётко давать испытуемым инструкцию и убедиться, что её поняли (независимо от того, в устном или письменном варианте она представлена);

- должна существовать чёткая инструкция по обработке и интерпретации результатов методики (в том числе и статистическая обработка данных).

Репрезентативность

Репрезентативность (близкие синонимы к слову репрезентативный - показательный, подходящий, нужный) – это свойство выборочной совокупности представлять характеристики генеральной совокупности. Данный параметр характеризует выборку испытуемых. Репрезентативность даёт возможность предполагать, что представленное в выборочной совокупности распределение изучаемых признаков соответствует их реальному распределению. Для обеспечения репрезентативности выборки данных нужно соблюдать ряд условий: каждая единица генеральной совокупности должна иметь равную вероятность попадания в выборку, отбор производится из однородных совокупностей, число единиц в выборке должно быть достаточно большим, выборка и генеральная совокупность должны быть по возможности статистически однородны [Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов].

Таким образом, для получения стандартных норм и нормативных показателей нужно тщательно выбрать большое количество испытуемых в соответствии с чётко обозначенным критерием (пол, возраст, профессия, интеллектуальное развитие и др.). Полученные результаты данной выборки усредняются, затем дифференцируются по возрасту, полу и другим релевантным (подходящим, относящимся к делу) показателям. Тестовые заключения при использовании тестовых норм являются относительными; они зависят от той выборки, на которой производилась стандартизация теста. То, насколько выборка стандартизации позволяет применять методику на широкой популяции, называется *репрезентативностью тестовых норм*. При формировании выборки стандартизации нужно учитывать её объём и репрезентативность. *Параметр объёма выборки* обозначает необходимое количество выборки, её масштаб. Важными

понятиями для формирования выборки испытуемых являются следующие: генеральная совокупность и выборка. *Генеральная совокупность* обозначает всех представителей популяции, выбранных по определённом (или нескольким) критерию; это множество людей, на которых распространяются результаты исследования. *Выборка* – определённая часть генеральной совокупности, на которой проводится исследование. В социологии существует требование к выборке испытуемых: чем меньше генеральная совокупность, тем больше должна быть выборка (и наоборот: чем больше генеральная совокупность, тем меньше должна быть выборка). Так, например, при количестве генеральной совокупности 300-500 человек нужна выборка в объёме 50 % от общего массива, при количестве 500 человек – 44 %, 1000 – 28,6 %, сотни тысяч – 2 % и т.д. в обратно пропорциональной зависимости между объёмами выборки и генеральной совокупности. В психологии достаточной для проведения исследования считается выборка 200-300 испытуемых, в педагогике – 2-3 класса (около 100 испытуемых общеобразовательных массовых учреждений и меньше – специальных коррекционных). В руководствах по тестам часто указывается, что достаточной является выборка 500 испытуемых. Л.Ф. Бурлачук приводит пример, иллюстрирующий формирование выборки: чтобы получить нормативные показатели для всей популяции детей, обучающихся в начальной школе, потребуется выборка более 10 тысяч, а выборка из ограниченной популяции шеп-пилотов авиакомпаний не может быть столь значительной. Г.А. Карпова отмечает, что если необходимо обследовать совокупность 100-200 человек, то в выборку могут быть включены все (например, применяется сплошной опрос).

Таким образом, репрезентативность выборки – параметр более важный, чем её объём, он касается соответствия выборки определённому критерию. Репрезентативная выборка – это подходящая, нужная часть популяции, отобранная по определённому критерию в зависимости от цели исследования; группа участников, которая в большей или меньшей степени представляет состав изучаемой популяции. Иногда возникает необходимость формирования нескольких групп стандартизации или стратификации групп стандартизации относительно разных параметров-критериев.

Рассмотренные параметры: стандартизация и репрезентативность тесно связаны, так как определение репрезентативности в практической психодиагностике нужно для установления репрезентативных норм психометрического теста и для обоснованности выборок, на которых проводится стандартизация

методик. Иногда возникает необходимость рестандартизации – обновления тестовых норм на представительной выборке, когда методика изначально проходила стандартизацию на одной выборке испытуемых, а далее применяется на другой.

Валидность

Валидность (буквально валидный - это пригодный, полноценный, соответствующий, имеющий силу) – это понятие, которое указывает на то, что измеряет психодиагностическая методика и насколько хорошо она это делает [А. Анастаси]; комплексная характеристика методик, включающая сведения об области исследуемых явлений и репрезентативности диагностической процедуры по отношению к ним; комплекс сведений о том, относительно каких групп психологических свойств личности могут быть сделаны выводы, а также о степени их обоснованности на основании конкретных тестовых оценок или других форм оценивания; обязательная и наиболее важная часть информации о методике, включающая данные о степени согласованности результатов методики с другими сведениями об испытуемых, полученными из различных источников (наблюдение, экспертные оценки, результаты других методик, достоверность которых уже установлена и др.); суждение об обоснованности прогноза развития изучаемого качества; конкретная направленность методики и степень обоснованности выводов [Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов]. Таким образом, методика является валидной, если она соответствует и пригодна для оценивания того психологического параметра, для которого она предназначалась по замыслу (измеряет то, для чего предназначена) [Л.Ф. Бурлачук, Р.С. Немов].

Валидность является центральным понятием при определении качества методики, её выборе для исследования с целью получения достоверных выводов. Валидность содержит информацию об адекватности применяемых заданий с точки зрения отражения в них изучаемых психологических параметров, о степени однородности заданий (субтестов), их сопоставимости при количественной оценке результатов методики в целом.

Примером валидных методик могут являться корректурные пробы, которые используются для изучения свойств внимания и психомоторной подвижности. Эти методики позволяют получать данные о степени выраженности изучаемых и заявленных параметров, хорошо согласуются с показателями, полученными с помощью других методов и методик. Но по отношению к другим характеристикам:

кратковременной и оперативной памяти, индивидуальной переносимости монотонии, развитию навыка чтения, особенностям зрения и другим (результаты выполнения корректурных проб подвержены влиянию и этих параметров) методика не является специфичной, поэтому для их измерения валидность является невысокой или сомнительной. Также можно привести пример: методика, предназначенная для профотбора, должна включать анализ широкого круга показателей, важных и значимых для данной профессии (эмоциональная устойчивость, наличие склонности, креативность и др.).

В понятие валидности входит большое количество разнообразной информации о методике. Категории данных сведений и способы их получения образуют типы (виды) валидности. С помощью них можно доказать валидность методики, рассматривая её с разных позиций. Проблемы валидности и валидизации методик рассматриваются разными исследователями: Л.Ф. Бурлачуком, К.М. Гуревичем, А.С. Лучининым, Р.С. Немовым, А.Г. Шмелёвым и др. Учёными выделяются такие типы валидности: внутренняя, внешняя, содержательная, очевидная, конкурентная, прогностическая, теоретическая, практическая (эмпирическая), инкрементная, критериальная и др.

Рассмотрим некоторые типы (виды) валидности.

1. Содержательная (внутренняя, логическая). Определяется через подтверждение того, что задания методики отражают все аспекты изучаемой области, ключевые стороны изучаемого психологического феномена. Обычно выявляют данную валидность эксперты, указывающие, какие параметры важны для изучаемой области; затем подбираются задания, которые также оцениваются экспертами [Л.Ф. Бурлачук]. Например, при разработке тестов вербального интеллекта необходимо включение заданий на проверку навыков чтения и письма [А.С. Лучинин].

О сути заданий методики также говорится в понятии «внутренняя валидность». Соответствие содержащихся в методике заданий, субтестов, суждений общей цели и замыслу методики в целом. Методика недостаточно внутренне валидна, если часть включённых в неё заданий измеряют не то, что требуется от методики [Р.С. Немов].

Существует определение «валидность по содержанию», которое чаще всего используется в тестах достижений, в которые включается не весь материал, а его небольшая часть. Насколько можно сделать вывод об усвоении всего материала по его части? Для этого

проводится сопоставление успешности по тесту с экспертными оценками учителей по данному материалу [Е.М. Борисова, К.М. Гуревич].

2. Конкурентная. Оценивается по корреляции (связи) разработанной методики с другими, валидность которых относительно изучаемого параметра установлена. П. Клайн отмечает, что создание новых методик должно быть актуальным, необходимым для улучшения качества измерения, если существующие методики работают недостаточно удовлетворительно [Л.Ф. Бурлачук]. В качестве синонима используется термин «диагностическая» валидность, которая обозначает способность методики дифференцировать испытуемых по изучаемому признаку, устанавливать соответствие показателей теста реальному состоянию психологических особенностей испытуемого в момент обследования [Л.Ф. Бурлачук, А.С. Лучинин, С.М. Морозов].

3. Прогностическая. Устанавливается с помощью корреляции между показателями методики и некоторым критерием, характеризующим измеряемое свойство, но в более позднее время. Например, при установлении данного вида валидности по тесту интеллекта может быть выбран критерий академической успеваемости школьника через несколько лет. Л. Кронбах считает, что именно с помощью прогностической валидности можно доказать, что методика измеряет (изучает) именно то, для чего она предназначена. Самой сложной является проблема выбора внешнего критерия. Более решён его выбор при валидации тестов интеллекта, методик на познавательную деятельность. Им является учебная успеваемость [Л.Ф. Бурлачук]. Существует понятие «предсказывающая валидность», определяющаяся по внешнему критерию, информация по которому собирается некоторое время спустя после испытания. Внешним критерием чаще всего бывает выраженная в каких-либо оценках способность человека к тому виду деятельности, для которой он оценивался по результатам диагностических испытаний [Е.М. Борисова, К.М. Гуревич].

4. Очевидная. Описывает, что методика должна восприниматься испытуемым как серьёзный, вызывающий уважение инструмент познания его личности [Л.Ф. Бурлачук].

5. Конструктная. Демонстрируется полным описанием переменной, для измерения которой предназначена методика, объединяет многие подходы к определению валидности. Данное понятие введено в психодиагностику Кронбахом и Милом, которые работали над решением проблемы отбора критериев при валидации

теста [Л.Ф. Бурлачук]. Одним из компонентов данного типа валидности является «валидность по возрастной дифференциации», связанный с соответствием результатов методики с теоретически ожидаемыми и практически наблюдаемыми возрастными изменениями изучаемого свойства [Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов].

6. Инкрементная. Имеет ограниченное значение в случаях, когда один тест в батарее тестов имеет низкую корреляцию с критерием, но не перекрывается другими тестами из этой батареи. Может использоваться, например, при проведении профотбора [Л.Ф. Бурлачук].

7. Дифференциальная. Также имеет ограниченное значение в основном для тестов интересов, которые обычно коррелируют с академической успеваемостью, но по-разному для разных дисциплин [Л.Ф. Бурлачук].

8. Теоретическая. Определяется по соответствию показателей исследуемого качества, получаемых с помощью данной методики, с показателями, получаемыми посредством других методик – таких, с показателями которых должна существовать теоретически обоснованная зависимость. Данную валидность проверяют по корреляциям показателей одного и того же свойства, получаемым при помощи разных методик, опирающихся или исходящих из одной и той же теории [Р.С. Немов]. Теоретическая валидизация - проверка пригодности методики для измерения того, для чего она была создана, то есть валидности самого измерительного инструмента. Например, если тест разработан для оценки умственного развития детей, то нужно проанализировать, действительно ли он измеряет умственное развитие, а не другие параметры [Е.М. Борисова, К.М. Гуревич]. Под прагматической валидизацией понимается проверка того, какова действенность, практическая полезность методики (отношение к цели использования методики).

9. Эмпирическая (практическая). Проверяется по соответствию диагностических показателей реальному поведению, наблюдаемым действиям и реакциям испытуемого. То есть можно говорить об эмпирической валидности, если испытуемый в реальной действительности ведёт себя именно так, как предсказывает, выявляет методика [Р.С. Немов].

10. Внешняя. Близко к понятию эмпирическая с разницей в том, что речь идёт о связи между показателями методики и наиболее важными, ключевыми внешними признаками.

11. Текущая (валидность по одновременности). Определяется с помощью внешнего критерия, по которому информация собирается

одновременно с экспериментами по проверяемой методике, то есть собираются данные, относящиеся к настоящему времени (успеваемость, производительность и др.), с ними коррелируют результаты успешности по методике [Е.М. Борисова, К.М. Гуревич].

12. Ретроспективная. Определяется на основе критерия, отражающего события или состояние изучаемого качества в прошлом. Может быть использована для получения сведений о предсказательных возможностях методики. Например, для проверки того, в какой мере хорошие результаты теста способностей соответствуют успешному обучению, можно сопоставить прошлые оценки успеваемости, прошлые экспертные заключения у лиц с высокими и низкими диагностическими показателями на данный момент [Е.М. Борисова, К.М. Гуревич].

13. Критериальная. Включает комплекс характеристик валидности текущей и прогностической и отражает соответствие диагноза и прогноза определённого кругу критериев измеряемой способности, то есть комплекс связей с текущим состоянием изучаемого явления и с вероятностью и обоснованностью прогноза о его состоянии в будущем [Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов].

Одной из центральных проблем при определении валидности является выбор *критериев* – основных признаков, которые практически отражают выявленные в методике параметры; независимые от методики, внешние по отношению к ней источники информации об изучаемом свойстве; непосредственные и независимые от валидируемого теста меры психических свойств, на исследование которых направлена психодиагностическая методика. Такими критериями чаще всего являются:

- поведенческие показатели (реакции, действия, поступки в разных жизненных ситуациях);
- достижения в различных видах деятельности (учебной, трудовой, творческой);
- данные выполнения контрольных проб и заданий;
- данные, получаемые при помощи других методик, валидность или связь которых с проверяемой методикой считается достоверно установленной.

В научных исследованиях могут быть специальные лабораторные критерии. Например, конструируется тест-опросник на тревожность, а в качестве критерия валидности – объективный лабораторный эксперимент, в котором воспроизводится реальная ситуация тревожности (угроза ударов током – за неправильные действия, ошибки). Также на практике используются показатели

эффективности той деятельности, ради прогнозирования которой проводится тестирование: успеваемость, уровень популярности в классе и др. Могут использоваться и экспертные оценки (методика на измерение дисциплинированности – экспертные оценки об уровне дисциплинированности).

Для тестов интеллекта, способностей к обучению, достижений чаще всего внешним критерием является успеваемость, для методик профессиональной направленности – производственные достижения, для тестов специальных способностей – эффективность реальной деятельности (рисование, моделирование и др.), для тестов личности – субъективные оценки [Е.М. Борисова, Л.Ф. Бурлачук, К.М. Гуревич, С.М. Морозов, Р.С. Немов, А.Г. Шмелёв]. Сопоставив результаты методики с внешним критерием (прагматическая валидизация), можно сделать вывод о валидности методики. Оценка может быть количественной и / или качественной.

Таким образом, существует большое количество типов валидности, её определений. Каждый из этих типов нужно рассматривать и оценивать отдельно. Валидность психодиагностической методики зависит от входящих в неё пунктов. Максимальная валидность достигается за счёт отбора таких пунктов из пилотажной батареи и расчета корреляции каждого из них с критерием, это обеспечивает прагматическую эффективность методики. При создании методики сразу оценить её валидность достаточно трудно, поэтому часто валидность проверяется и уточняется в процессе достаточно длительного использования. Классификация типов валидности в достаточной мере условна, так как для различных критериев валидности применяются общие методы определения, а, с другой стороны, одни и те же исходные данные могут интерпретироваться с точки зрения различных типов валидности. Для валидизации каждого вида психодиагностических процедур и отдельных тестов могут применяться различные типы валидности. Например, сфера применения методики в ходе её длительной валидизации может быть сужена или расширена: прогрессивные матрицы Дж. Равена были разработаны для изучения сторон перцептивной деятельности, а в дальнейшем оказались насыщены фактором, общим с тестами интеллекта. Напротив, некоторые тесты вербального интеллекта в действительности оценивают только уровень осведомлённости испытуемых. Изменения социальных, возрастных норм, образцов поведения, методов обучения и содержания заданий, требований к профессиям создают необходимость периодического контроля валидности методик.

Надёжность

Надёжность – точность и устойчивость процедуры измерения; относительное постоянство, согласованность, устойчивость результатов при первичном и повторном применении методики с одними и теми же испытуемыми при условии отсутствия воздействия на измеряемые параметры между обследованиями; возможность получения с помощью методики устойчивых показателей; помехоустойчивость методики, независимость её результатов от действия случайных факторов.

Данная устойчивость должна зависеть от измерительного инструмента, а не от состояния испытуемого, поведения экспериментатора и других факторов. Известно, что на результаты диагностики могут влиять различные факторы: качество измерительного инструмента, постоянство релевантных характеристик ситуации обследования, правильности понимания инструкции испытуемыми, их актуального психологического состояния и др. Изменение любого из этих факторов в ходе диагностического обследования может привести к снижению степени надёжности измерений. В связи с этим основным средством надёжности является стандартизация. Конечно, поддержание всех существующих факторов в неизменном постоянстве практически невозможно, поэтому самым важным является фактор надёжности самой методики. Для валидности методика должна быть внутренне согласованной, так как если некоторая переменная измеряется частью методики, то другие части методики, если они не согласуются с данной, измеряют что-то другое, а не эту переменную [Л.Ф. Бурлачук, Р.С. Немов, А.Г. Шмелёв].

Существует несколько способов определения надёжности.

1. Ретестовая надёжность. Повторное предъявление той же методики одним и тем же испытуемым в аналогичных условиях, затем – установление корреляции между двумя рядами данных. Принимая во внимание тот факт, что испытуемые могут запомнить ответы, некоторые психологи, например П. Клайн, считают, что интервал между первичным и повторным применением методики должен быть не менее 6 месяцев. Другие же (Л.Ф. Бурлачук, А.Г. Шмелёв, канадские психологи) считают, что ретестовую надёжность можно установить с интервалом в 2-3 недели.

2. Надёжность параллельных форм. Создание эквивалентных форм методики и предъявление одним и тем же испытуемым с последующей оценкой корреляции полученных результатов.

Проблемой здесь является необходимость подготовки двух наборов заданий, которые должны быть абсолютно эквивалентны.

3. Надёжность частей методики. Деление методики на 2 части, чаще – чётные и нечётные задания, а затем – установление корреляции между этими частями.

Все исследования надёжности должны проводиться на больших (200 и более испытуемых) и репрезентативных выборках. Надёжность является важной характеристикой методики, но сама по себе ценности не представляет, она необходима для достижения валидности, так как обоснованность процедуры измерения состоит в однозначности (устойчивости) получаемых результатов относительно предмета измерения. Надёжность – необходимое, но недостаточное условие валидности.

Также кратко рассмотрим такие понятия, как «точность» и «однозначность» методики. *Точность* методики отражает её способность тонко реагировать на малейшие изменения оцениваемого свойства, происходящие в ходе психодиагностического эксперимента. Чем точнее психодиагностическая методика, тем более тонко можно оценить градации и оттенки измеряемых свойств. Необходимость точности методики зависит от задачи дифференциации или разделения испытуемых на группы. *Однозначность* методики характеризуется тем, в какой степени получаемые с помощью неё данные отражают изменения именно того свойства, для оценивания которого данная методика применяется. Если вместе с данным свойством в получаемых показателях отражаются и другие, не связанные с методикой, выходящие за пределы её валидности, то данная методика не соответствует критерию однозначности. Например, не вполне удовлетворяет критерию однозначности способ оценки знаний учащихся только по успеваемости, так как здесь могут присутствовать не только объективные данные (знания учащегося), но и другие: отношение учителя, поведение учащегося и т.д.

Таким образом, в психодиагностике должны применяться методики, соответствующие рассмотренным требованиям: валидности, надёжности, стандартизации, репрезентативности, точности, однозначности.

Литература

1. Большая энциклопедия психологических тестов [Текст] / автор-сост. А. Карелин. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с.
2. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика [Текст] : учеб. для вузов / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2004. – 351 с.

3. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев : Наукова думка, 1989. - 200 с.

4. Введение в психодиагностику [Текст] : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Психол. ин-т РАО ; под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Академия, 1997. – 192 с.

5. Лучинин, А. С. Психодиагностика [Текст] : конспект лекций / А. С. Лучинин. – Ростов-на-Дону. : Феникс, 2004. - 256 с.

6. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. : кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.

7. Основы психодиагностики [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / под общ. ред. А. Г. Шмелёва. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 544 с.

1.5. Основные понятия о статистических методах в психологии

Использование статистических методов – необходимая составляющая психологических исследований, так как данные, полученные на всех этапах экспериментальной работы, требуют не только качественной обработки (что, безусловно, является важнейшей частью анализа), но и количественной оценки. Математический статистический анализ результатов помогает их систематизировать, выявлять закономерности: наличие или отсутствие связи, однородность данных, выявление динамики и т.д.

Методы статистической обработки результатов эксперимента – это математические приёмы, формулы, способы расчётов, с помощью которых количественные показатели можно обобщать, приводить в систему, выявляя скрытые в них закономерности [Р.С. Немов].

Ключевыми понятиями математической статистики являются: измерительные шкалы, меры центральной тенденции (среднее, мода, медиана, дисперсия - распределение признака), корреляция (связь, соотношение), статистические критерии и др.

Измерительные шкалы

Признаки и переменные – измеряемые психологические явления: время решения задачи, количество ошибок, уровень тревожности, интеллектуальное развитие, агрессивные реакции и др. Математическая обработка – оперирование со значениями признака, полученными у испытуемых в психологическом исследовании.

Величина – мера некоторого множества, относительно элементов которого имеют смысл утверждения - «больше», «меньше» или «равно». Спецификой применения математической статистики в психологии является работа с количественными показателями, поэтому для этого необходим перевод качественных данных - в количественные. Измерение – это приписывание числовых форм объектам или событиям в соответствии с определёнными правилами. С. Стивенс предложил классификацию из 4-х типов шкал измерения признака / переменной.

1. Номинативная (наименований, номинальная).

Это шкала, классифицирующая признаки объектов или субъектов по названию, название измеряется количественно. Способ классификации признака заключается в распределении его по ячейкам. После классификации признака по ячейкам появляется возможность от наименований перейти к числам, подсчитав количество наблюдений в каждой из ячеек. Минимальное количество ячеек – две (дихотомическая шкала): «за» / «против», «да» / «нет», «единственный ребёнок в семье» / «имеет братьев и сестёр»; большее количество ячеек: ответ А выбрали 7 испытуемых, Б – 12 испытуемых, В – 3 испытуемых. Таким образом, в данной шкале можно оперировать числами – частотами встречаемости разных наименований.

2. Порядковая.

Это шкала, классифицирующая признак по принципу: «больше» - «меньше», при этом ячейки образуют последовательность от самого малого значения до самого большого значения или наоборот. В данном случае ячейки лучше называть классами, которых должно быть не менее трёх («низкий», «средний», «высокий» или 1-ый, 2-ой, 3-ий и т.д.). В данной шкале неизвестно и неточно расстояние между классами. Примерами классов могут быть такие: «положительный ответ» / «нейтральный ответ» / «отрицательный ответ» и др. От классов потом переходят к числам, например, низший класс – 1 ранг, средний – 2 ранг, высший – 3 ранг или наоборот. Чем больше в шкале классов, тем больше существует возможностей для математической обработки полученных данных. Более точной является классификационная система, состоящая из 10, 20 или 100 градаций признака.

3. Интервальная.

Это шкала, классифицирующая признак по принципу: «больше / меньше на определённое количество единиц», то есть расстояние между классами известно, точно – оно равно. Для использования данной шкалы её необходимо построить, из «сырых» баллов сделать

равноинтервальную шкалу. Примерами могут служить секунды, минуты, сантиметры и др. Построение данной шкалы может быть основано на правиле «трёх сигм» и на шкале стенов («стандартной десятки»). Применение данной шкалы в психологических исследованиях вызывает сложности, так как измерение психологических явлений в физических единицах значительно затруднено.

4. Равных отношений.

Это шкала, классифицирующая объекты или субъектов пропорционально выраженности измеряемого признака / свойства. В данном случае классы обозначаются числами, которые пропорциональны друг другу (2 так относится к 4, как 4 – к 8). Для применения этой шкалы нужна нулевая точка отсчёта. Например, в физике – при измерении длин отрезков или при измерении температуры по шкале Кельвина с абсолютным нулём температур. В психологии применение данной шкалы также ограничено, так как трудно найти нулевую точку отсчёта в психологических явлениях. Примером может служить порог абсолютной чувствительности, а также это возможно при подсчёте количества объектов или субъектов (А не выбрано ни разу, Б – 14 раз, В – 28 раз).

По отношению к показателям частот возможно применение всех арифметических операций. Универсальная шкала измерения – частота встречаемости того или иного значения признака; единица измерения представляет собой 1 наблюдение. Например, расклассифицировав испытуемых по ячейкам номинативной шкалы, можно затем применить и высшую шкалу измерения – шкалу отношений между частотами.

Меры центральной тенденции

Меры центральной тенденции являются первичными методами статистической обработки данных, с помощью которых получают показатели, непосредственно отражающие результаты производимых в исследовании измерений. На базе этих первичных данных применяются вторичные методы математической обработки психологических данных, которые позволяют выявлять закономерности, связи, динамику показателей и др. [Р.С. Немов]. К первичным данным математической статистики относятся: среднее арифметическое, медиана, мода, дисперсия.

Среднее арифметическое (M) – средняя оценка изучаемого в исследовании свойства (параметра, показателя), степень его развития в целом у группы испытуемых.

Медиана – значение изучаемого признака, которое делит выборку, упорядоченную по величине данного признака, пополам.

Мода – количественное значение исследуемого признака, наиболее часто встречающееся в выборке. Выделяются ряды данных, имеющих определённую моду, бимодальные (2 моды), полимодальные (3 и более моды), амодальные (не имеющие моды).

Дисперсия (D) – разброс, распределение признака (переменной, свойства) относительно среднего значения; степень разброса показателей. Дисперсия показывает, насколько частные значения признака отклоняются от средней величины в данной выборке. Существует понятие о нормальном и ненормальном распределении признака. Нормальным является такое распределение, в котором крайние значения встречаются редко, а близкие к средним – часто. Этот параметр важен для последующей обработки данных и применения конкретных критериев математической статистики, для которых необходима нормальность распределения признака в выборке.

Среднеквадратичное отклонение (δ) (стандартное отклонение, выборочное отклонение) – степень изменчивости значений исследуемого признака от своего среднего значения. Опираясь на правило «трёх сигм», примерно 97,7 – 97,8 % всех значений признака при нормальном его распределении укладываются в диапазоне $M \pm 3\delta$

Основные формулы мер центральной тенденции.

$$\text{Среднее } M = \bar{X} = \frac{\sum Xi}{n}$$

$$\text{Дисперсия } D = S^2 = \frac{\sum (x_i - m)^2}{n - 1} \quad \text{Формула № 1}$$

$$D = S^2 = \frac{\sum (x_i - m)^2}{n} \quad \text{Формула № 2}$$

Формула № 1 со знаменателем $(n - 1)$ уточнена, так как отличают теоретическую (генеральную) дисперсию – меру изменчивости бесконечного числа измерений (в генеральной совокупности, популяции в целом) и эмпирическую, или выборочную – для реально измеренного множества значений признака [А.Д. Наследов].

Среднеквадратичное отклонение

$$\delta = \sqrt{S^2} = S = \sqrt{D} = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

Статистические критерии

Критерий математической статистики – метод расчёта определённого числа и само это число; правило, обеспечивающее принятие истинной и отклонение ложной гипотезы. Критерии представляют определённые формулы, с помощью которых можно вычислить статистические закономерности: сравнить данные до и после экспериментальной работы, выявить корреляцию (связь) показателей.

По одной из классификаций критерии делятся на параметрические и непараметрические. Параметрические критерии включают в формулу расчёта параметры распределения (средние, дисперсии). К ним относятся, например, критерии Стьюдента и Фишера. Непараметрические критерии не включают в формулу расчёта параметры распределения и основаны на оперировании частотами или рангами. К ним относятся, например, критерии Розенбаума, Вилкоксона, Манна-Уитни и др. Параметрические критерии являются более мощными и точными, но могут применяться только при условии нормального распределения признака и более сложны в расчётах. Непараметрические критерии не требуют длительных и сложных расчётов и не предполагают вычисления параметров распределения и обязательной проверки его нормальности.

По распределению задач исследования и применяемых для их решения критериев существует следующая классификация:

- 1) для выявления различий в уровне исследуемого признака:
 - в двух выборках испытуемых (критерии Розенбаума, Манна-Уитни, углового преобразования Фишера);
 - в трёх и более выборках испытуемых (критерии Джонкира, Крускала-Уоллиса);
- 2) для оценки сдвига значений исследуемого признака (критерии Вилкоксона, знаков, Фридмана, Пейджа);
- 3) для выявления различий в распределении признака (критерии Пирсона, Колмогорова-Смирнова и др.);
- 4) для выявления степени согласованности изменений (критерий ранговой корреляции Спирмена);

5) для анализа изменений признака под влиянием контролируемых условий (критерии Джонкира, Пейджа, однофакторный и двухфакторный дисперсионные анализы Фишера).

Критерии имеют критические значения, обозначенные в специально разработанных таблицах. При использовании критерия в исследовании вычисляется его эмпирическое (экспериментальное) значение, которое сопоставляется с критическим и позволяет сделать вывод об изучаемом признаке (признаках), проверить поставленные гипотезы. Чаще всего если эмпирическое значение критерия равно или превышает критическое, то мы отклоняем нулевую и принимаем альтернативную гипотезу. Для некоторых критериев (критерии знаков, Вилкоксона, Манна-Уитни) устанавливаются обратные соотношения.

Примеры применения некоторых критериев математической статистики в психологическом исследовании приведены во второй главе пособия (2.2.).

Статистические гипотезы

Гипотезы представляют собой предположения исследователя. Перед применением критерия математической статистики необходимо сформулировать основные гипотезы: нулевую и альтернативную: H_0 - гипотеза об отсутствии различий, H_1 - гипотеза о наличии и значимости различий.

Понятие об уровне достоверности / значимости

Для оценки достоверности выводов в статистике используют понятия уровня достоверности и уровня значимости. Под данным уровнем понимают некоторую вероятность p , тогда если некоторое утверждение справедливо с данной вероятностью, то говорят, что данное утверждение имеет место на уровне достоверности p . Уровень достоверности, выраженный в процентах, показывает, сколько раз в 100 случаях утверждение оказывается справедливым.

Величину $\alpha = 1 - p$ называют уровнем значимости ($\alpha = 0,01$; $\alpha = 0,05$; $\alpha = 0,1$). Уровень значимости, выраженный в процентах, показывает, в скольких случаях из 100 возможна ошибка (например, $\alpha = 0,05$ – возможность ошибки - в 5 случаях из 100). Наиболее оптимальными в психологических исследованиях являются уровни достоверности / значимости 0,05 и 0,01.

Таким образом, статистические методы необходимы в психологических исследованиях для проверки поставленных гипотез, выявления закономерностей развития различных признаков у

испытуемых. В связи с этим каждый психолог должен знать основные понятия о статистических методах, а также уметь применять различные критерии математической статистики в своей деятельности.

Литература

1. Домишкевич, С. А. Методы научно-психологических исследований в дефектологии [Текст] : учеб. пособие к спецкурсу / С. А. Домишкевич, В. А. Пермякова, В. И. Насонова; Иркутск. гос. пед. ин-т. – Иркутск, 1983. - 76 с.
2. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология [Текст] : учебник для вузов / В. Н. Дружинин. - 2-е изд – СПб. : Питер, 2006. - 320 с.
3. Наследов, А. Д. Математические методы психологического исследования: Анализ и интерпретация данных [Текст] : учеб. пособие / А. Д. Наследов. – СПб. : Речь, 2004 – 392 с.
4. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. : кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
5. Новиков, А. М. Как работать над диссертацией [Текст] : пособие в помощь начинающему педагогу-исследователю / А. М. Новиков. – М. : Педагогический поиск, 1994. - 146 с.
6. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2004. – 350 с.

1.6. Организация и проведение психодиагностического обследования; составление заключения по его результатам

Психодиагностическое обследование – деятельность психолога, заключающаяся в реализации конкретной программы действий, направленной на регистрацию или оценку изучаемых признаков и постановку психологического диагноза [Л.Ф. Бурлачук, А.Г. Шмелёв].

Для проведения психодиагностического обследования необходимо соблюдение этических, морально-нравственных и научных принципов, а также организационных условий и определённых этапов. Психодиагностическая технология представляет собой систему знаний о способах и средствах получения психологического диагноза, а также сам процесс его установления. Общая психодиагностическая технология включает основные этапы: выявление проблемы (проблем); постановка цели в соответствии с выявленными проблемами; определение задач; выбор диагностических

средств, а также их возможная адаптация или доработка; детальное планирование процедуры диагностического обследования; непосредственное проведение психодиагностического обследования; интерпретация и анализ полученных данных (качественные и количественные) – составление заключения; разработка и представление рекомендаций.

Важными условиями проведения психодиагностического обследования являются: соблюдение точных инструкций к методикам, знание процедуры проведения каждой методики, наличие диагностических материалов; организация окружающей обстановки - проведение обследования в специальном помещении, которое соответствует требованиям комфортности и способствует оптимальному проведению обследования; оптимальное для обследования поведение экспериментатора – психолога, умение установить контакт с обследуемым и др.

Перед обследованием психолог может (а в деятельности ПМПК это является необходимым) ознакомиться с данными о ребёнке других специалистов. В зависимости от этого может строиться и планироваться обследование. Исходя из основных проблем, возраста, специфики развития ребёнка подбирается диагностический инструментарий. До начала обследования желательно побеседовать с родителями или опекунами, выяснить характер их жалоб. Важен момент установления контакта специалиста с ребёнком, создание благоприятной атмосферы. При трудностях установления непосредственного контакта возможным является: выделение времени для освоения ребёнка в пространстве кабинета, совместная игра, нахождение ребёнка на руках матери, позиция глаз психолога на одном уровне с глазами ребёнка. Во время обследования недопустимы комментарии и оценочные суждения родителей по отношению к ребёнку. Специалист должен поощрять ребёнка за выполненные задания, гибко реагировать на неадекватные и импульсивные реакции.

При анализе результатов психологического обследования важными являются не только базовые показатели развития ребёнка, но и интегративная оценка динамических изменений различных функций.

Составление заключения по результатам психологического обследования является завершающей процедурой данного процесса. Психолог обобщает все сведения и полученные данные, оформляет их, делает вывод (психологический диагноз) и разрабатывает рекомендации. Психологическое заключение может быть написано либо в свободной форме, либо по определённой разработанной схеме.

М.М. Семаго и Н.Я. Семаго предлагают структуру психологического заключения, которая включает общую и специальную части.

Общая часть содержит:

- основные паспортные данные ребёнка,
- жалобы родителей, педагогов, других лиц,
- анамнестические данные,
- анализ специфики внешнего облика и поведения ребёнка в процессе обследования, в том числе его аффективное, эмоциональное реагирование, общая мотивация, отношение к обследованию (критичность и адекватность),
- описание сформированности регуляторных функций,
- общую оценку операциональных характеристик деятельности ребёнка в различные моменты обследования (динамический аспект),
- анализ особенностей развития различных компонентов когнитивной сферы,
- характеристику эмоционально-личностной сферы, включая межличностные отношения.

Эта часть заключения ориентирована не только на специалистов, но и на тех людей, кто непосредственно контактирует с ребёнком, на весь коллектив в целом (педагоги, воспитатели, администрация учреждения и др.)

Специальная часть содержит:

- психологический диагноз,
- вероятностный прогноз развития,
- рекомендации по дальнейшему сопровождению ребёнка.

Эта часть заключения адресована непосредственно психологам и специалистам, участвующим в сопровождении ребёнка и оказании ему специальной помощи.

Л.М. Шипицына отмечает, что психологическое обследование ребёнка предполагает: выявление особенностей и нарушений его психического развития, определение личностных нарушений поведения, системы отношений к учебной деятельности и самому себе, выявление сохранных, потенциальных и компенсаторных возможностей ребёнка, установление отношения к нормам поведения и ценностным ориентациям, различий в отношении к товарищам, определение оптимальных условий обучения, развития, социальной адаптации. Она предлагает следующую схему психологического обследования и составления заключения:

- 1) общие сведения о ребёнке и его семье;
- 2) особенности психического развития ребёнка:

- особенности внимания (устойчивость, концентрация, распределение, переключение, отвлекаемость, колебания; рассеянность и её причины; внимание и работоспособность),

- особенности восприятия (зрительное, слуховое, тактильное, вкусовое; времени, пространства, цвета, величины, целостного образа и др.),

- особенности памяти (темп и объём запоминания; прочность и длительность сохранения; узнавание; полнота, точность, последовательность воспроизведения; частичное, глубокое, ситуативное забывание; вид памяти – зрительная, слуховая, моторная, смешанная; уровни памяти – механическая, смысловая, логическая; нарушения памяти),

- особенности мышления (темп, активность, последовательность, доказательность, критичность суждений; установление причинно-следственных зависимостей и функциональных связей; особенности мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстракции, обобщения, аналогии, классификации; особенности построения выводов и умозаключений; особенности усвоения понятий – дифференцированность, подмена, выделение существенных признаков, формирование определений; виды мышления – наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое, абстрактное, понятийное; творческое и репродуктивное мышление; нарушения мышления);

3) личностные особенности:

- особенности чувств, эмоций, воли (нарушения эмоций, склонность к аффективным вспышкам, депрессии, эмоциональной неадекватности, нарушения высших чувств; соотношение эмоций и воли; упрямство, лёгкая внушаемость, податливость, капризы, негативизм, импульсивность и др.),

- личность и поведение (интересы, потребности, идеалы, убеждения; характер, темперамент; нарушения поведения – замкнутость, аутистические черты, самолюбие, чрезмерная обидчивость, эгоизм, завышенный уровень притязаний; система взаимоотношений личности; грубые нарушения в общении и поведении),

- деятельность личности (развитие потенциальных возможностей в деятельности; сензитивность возрастных периодов и ведущий вид деятельности; мотивы различных видов деятельности – игровой, учебной, трудовой; развитие потенциальных возможностей личности в деятельности; нарушение работоспособности, отношения к деятельности, утомляемость);

4) психологическое заключение (обобщённый вывод по результатам обследования).

Во многих ПМПК, психологических центрах и консультациях используется схема заключения, предложенная М.М. Семаго.

Заключение по результатам психологического обследования.

Ф.И.О ребёнка _____ Возраст _____

Запрос специалистов / родителей _____

Внешний вид и поведение в ситуации
обследования _____

Темп работы и работоспособность _____

Общая осведомлённость ребёнка (социально-бытовая ориентировка)

Особенности латерализации (доминантности парных органов чувств) _____

Характеристика моторики, в том числе графической деятельности _____

Характеристика внимания _____

Характеристика сформированности функций программирования и контроля _____

Характеристика запоминания, мнестической деятельности _____

Особенности речевого развития _____

Сформированность пространственно-временных и квазипространственных представлений _____

Характеристика интеллектуального развития _____

Особенности мотивационно-волевой сферы, ведущий тип мотивации

Эмоционально-личностные особенности _____

Характер межличностных отношений _____

Заключение психолога (психологический диагноз) _____

Рекомендации _____

Дата обследования _____ Психолог (подпись) _____

Таким образом, психодиагностическое обследование требует значительной подготовки психолога в плане организации, продумывании плана, подбора диагностических материалов и т.д. Завершающим этапом обследования является составление заключения. Оно должно быть чётким, лаконичным и ёмким, обобщающим все результаты обследования, а также содержащим рекомендации по дальнейшей работе с обследуемым. Учёными М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Л.М. Шипицыной предложены схемы составления заключений, которые являются основой для деятельности психологов, работающих в различных структурных подразделениях психолого-медико-педагогической службы, а также конкретных образовательных учреждениях.

Литература

1. Алмазова, О. В. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб. пособие в 3-х ч. / О. В. Алмазова ; Урал. гос. пед. ун-т ; Ин-т спец. образования УрГПУ. – Екатеринбург, 2004. - ч. 1 : Теоретические основы. - 152 с.
2. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С. Д. Забрамная. – 2-е изд., перераб. - М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – 112 с.
3. Психолого-медико-педагогическая консультация [Текст] : методич. рекомендации / под ред. Л. М. Шипицыной. - 2-е изд., дополн. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. – 352 с.
4. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ю. Левченко [и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М. : Академия, 2005. – 320 с.
5. Психолого-медико-педагогическое обследование ребёнка [Текст] : комплект рабочих материалов / М. М. Семаго [и др.] ; под общ. ред. М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 1999. – 136 с.
6. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2001. – 208 с.

1.7. Научные методы постановки психологического диагноза; виды психологических диагнозов

Психологический диагноз – конечный результат деятельности психолога, направленной на описание и выявление сущности индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза развития и разработки рекомендаций, определяемых задачами психодиагностического обследования [Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов]; отнесение состояния ребёнка к устойчивой совокупности психологических переменных, обуславливающих определённые параметры деятельности или состояния обследуемого [А.Ф. Ануфриев, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго]; соответствующее запросу логическое заключение о состоянии психологических переменных, обуславливающих определённые параметры деятельности или психического состояния обследуемого в понятиях современной психологической науки, позволяющее предсказать будущее состояние клиента в определённых условиях и сформулировать рекомендации по оказанию ему психологической помощи [А.Ф. Ануфриев]. Предмет психологического диагноза – установление индивидуально-психологических различий при нормальном и нарушенном вариантах развития.

Уровни психологического диагноза:

1. Симптоматический (эмпирический). Установление, констатация индивидуально-психологических особенностей или симптомов без указания на их причины, место в структуре личности. На основании этого строятся практические выводы.

2. Этиологический. Выявление особенностей или симптомов, а также причин их возникновения.

3. Типологический. Заключается в определении места и значения полученных данных в целостной, динамической картине личности, в её сложной структуре.

Диагноз неразрывно связан с прогнозом развития. Рекомендуется разбивать прогноз на отдельные периоды и прибегать к длительным повторным наблюдениям.

Л.Ф. Бурлачук отмечает, что к постановке психологического диагноза существуют разные подходы:

- связь диагноза с отклонением от нормы: выявление причины обнаружившегося отклонения, неблагополучия; определение расстройств, нарушений;

- выявление и учёт индивидуально-психологических различий в норме.

Я. Рейковский предлагает теоретическую схему психологического диагноза, выделяя 4 основных направления в работе психодиагноста:

1. Определение диагноза деятельности и поведения;
2. Определение диагноза процессов регуляции деятельности или изучение психических процессов, благодаря которым осуществляется деятельность;
3. Определение диагноза механизмов регуляции, механизмов психических процессов, от которых зависит их протекание – диагностика систем нервных связей;
4. Диагностика генезиса механизмов регуляции или ответ на вопрос о том, как и в каких условиях формировалась психика данного индивида.

При диагнозе деятельности определяются такие аспекты: инструментальный (качество, скорость и адекватность действий) и аспект отношений (отношение субъекта к выполняемым действиям, к окружению и к самому себе). Задача психологического диагноза не только в том, чтобы выявить ошибочные действия, но и действия, в которых человек может быть успешен. В выявлении причин неправильных действий необходим диагноз процессов регуляции, где также выделяются: процессы типа инструментальных (ориентационные – адекватность восприятия, способность осмысления явлений и формирования понятий; интеллектуальные – создание программ деятельности, эффективность планирования, решения проблем; исполнительские – психомоторные и вербальные реакции) и процессы типа отношений (эмоциональные – степень соответствия между характеристиками ситуации и особенностями эмоциональных реакций по длительности, силе, знаку и содержанию эмоций; мотивационные – вид и интенсивность мотивов, побуждающих к действию). Процессы регуляции осуществляются благодаря сложным системам нервных связей (динамические стереотипы), вырабатывающимся в течение жизни человека, они обеспечивают устойчивость и организованность поведения. Выделяется 2 класса динамических схем: операционные (системы навыков, умений, знаний) и динамические (личностные проявления). Личность – особая система, благодаря которой человеческое поведение приобретает постоянство, специфичность и ориентацию на определённые цели. При диагностике генезиса механизмов регуляции особое внимание уделяется изучению дидактических процессов, что помогает анализировать приобретённые знания и умения, и воспитательных процессов для определения систем ожиданий, потребностей и отношений.

Наиболее разработаны в современной психодиагностике представления о клинико-психологическом диагнозе. В нём описываются: нарушения поведения, проявляющиеся в профессиональной деятельности, семейной жизни, общении с людьми, обнаруживающиеся в ходе обследования; выясняются причины - дисфункции в области мотивации и познавательных процессов; определяется значение психологических механизмов в генезисе имеющихся нарушений.

Существуют понятия о парциальной диагностике и изучении полной картины личности. Личностный подход позволяет избежать ошибок, предположить прогноз развития и разработать эффективные рекомендации; парциальный диагноз также важен и имеет место в деятельности психолога.

А. Левицкий отмечает, что психологический и клинический диагнозы не должны конкурировать, в некоторых случаях психологический диагноз должен основываться на клиническом. Это помогает эффективно сотрудничать психологам и врачам, более точно и глубоко понимать расстройства и нарушения. Психолог находит в клиническом диагнозе сведения о расстройствах, которые могут повлиять на нарушения поведения человека; врач, учитывая данные психолога, может понять формирование психических свойств личности, а не сразу перейти от параметров нервной или эндокринной систем к особенностям личности. Например, органическое поражение головного мозга (клинический диагноз) у больного эпилепсией часто рассматривается в качестве причины имеющихся у него изменений личности, но здесь нужно учитывать, что человек находится в сложной ситуации, переживает, нарушаются его социальные контакты, что наряду с другими факторами и определяет черты и своеобразие «эпилептической личности». В психиатрии разрабатывается теория функционального диагноза, который складывается из трёх частей: клинической, психологической и социальной. Такой диагноз позволяет выявить не только «название» болезни, но и у кого (какой личности) и в какой среде она возникает. В психологическом диагнозе необходимо выяснение в каждом случае того, почему данные проявления обнаруживаются у обследуемого, каковы их причины и следствия. Психологический диагноз не должен ограничиваться констатацией, а должно быть предвидение и выработка рекомендаций, исходя из всей совокупности данных.

Психологический диагноз по сравнению с медицинским достаточно размыт, не имеет чёткости и однозначности. Причинами этого могут являться: объективные сложности постановки, связанные с

изучаемыми феноменами – психическими (поведенческими) величинами, не имеющими жёстко определённых границ между нормой и патологией, а также несовершенство психодиагностического инструментария, недостаточность времени обследования, диагностические ошибки (наблюдения, регистрации, инструментальные), ошибки в переработке и интерпретации данных (эффект «первого впечатления», ошибка атрибуции и др.).

Психологический диагноз является результатом целостного представления о человеке и особенностях и нарушениях в его развитии, «неким результирующим определением», которое даёт возможность выбора и применения развивающих или коррекционных технологий и со значительной вероятностью позволяет предположить прогноз дальнейшего развития. Психологический диагноз логически следует из анализа результатов диагностики. Некоторые сложности наблюдаются в однозначном определении содержательной стороны диагноза в целом, существует широкий спектр мнений, касающихся понимания психологического диагноза как всей совокупности данных, получаемых психологом, в их соотношении со статистической нормой или таким критерием, как социально-психологический норматив, а также определяющих диагноз в виде возрастно-психологического заключения, то есть феноменологического описания результатов обследования (как аналог функционального диагноза в психиатрии). Проблемой является то, что имеет место фактическая подмена психолого-педагогической терминологии на медицинскую, в данном случае психологический диагноз сливается с медицинским. Это является нарушением деонтологических принципов, выходом за пределы содержательного поля деятельности специалиста-психолога. С другой стороны, существует и обратная сторона, когда психологу отведено место только в феноменологическом описании состояния высших психических функций, особенностей межличностных отношений, личностных параметров (самооценка, уровень притязаний и др.), что ограничивает его возможности в типологизации состояний, участии в определении вероятностного прогноза развития (в том числе – прогноза обучения), а также образовательного маршрута, дальнейшего коррекционно-развивающего обучения. При этом психолог является специалистом, определяющим и координирующим процесс психолого-педагогического сопровождения, равноправно участвующим в решении вопроса о характере обучения. Поэтому психологический диагноз должен определять специфику и направление коррекционно-развивающего обучения, образовательного

маршрута в целом. Это возможно только при переходе к «типологическому» диагнозу [М.М. Семаго, Н.Я. Семаго].

М.М. Семаго и Н.Я. Семаго, анализируя и обобщая известные подходы к классификации и типологизации отклоняющегося развития Г.Е. Сухаревой, Л. Каннера, В.В. Лебединского, В.В. Ковалёва, предлагают собственную трактовку типологии отклоняющегося развития, построенную на выделении системы собственно психологических показателей, отграничивающую содержательное поле деятельности психолога от других специалистов. В данную типологию входят: недостаточное развитие (тотальное, задержанное, парциальная несформированность ВПФ), асинхронное развитие (дисгармоническое, искажённое), повреждённое развитие (локально повреждённый тип, диффузно повреждённый тип), дефицитарное развитие. Предлагаемая типология строится на синдромальной диагностике как единице психологического диагноза, то есть отнесении ребёнка к определённой категории (типу и виду) отклоняющегося развития. Это представляет собой динамическую оценку, не являясь «ярлыком» на всю жизнь, так как не всегда встречаются «чистые» варианты отклоняющегося развития, они могут накладываться друг на друга, пересекаться. Для каждого типа отклоняющегося развития определены не только психологические показатели (критерии) обучаемости, критичности и адекватности, но и специфичный для них профиль структуры базовых составляющих. Данная классификация, построенная на основе выделения определённых «макроединиц» (базовых составляющих психического развития), позволяет говорить о возможности определения устойчивых совокупностей психологических переменных, об использовании предлагаемой типологии в целом, а также вербальных обозначений (названий) типов отклоняющегося развития в качестве психологических диагнозов. Авторы предполагают, что при дальнейшем становлении науки в структуре психического развития будут обнаружены новые «макроединицы», которые позволят уточнить или изменить предлагаемые обозначения. Использование обозначений данной типологии понятно не только психологам, но и другим специалистам, в них отражается психологическая специфика состояния человека. Это эффективно для определения коррекционно-развивающей работы психолога в структуре психолого-педагогического сопровождения и даёт возможность представить прогноз дальнейшего развития [М. М. Семаго, Н. Я. Семаго].

Содержательная специфика психологического диагноза заключается в описании и анализе психических явлений, а не

социальных, педагогических, физиологических. В данном случае природа переменных уровня причинных оснований служит различием указанных видов диагноза (педагогического, медицинского). Функциональная сторона психологического диагноза может быть представлена: описанием, чем данный человек или группа отличаются от других (психометрический подход, цель – измерение); заключением, которое позволяет сделать вывод об оказании дальнейшей психологической помощи: направления и способы работы, разработка различных рекомендаций, то есть прогноз и коррекция (понимание психодиагностики как деятельности распознавания). И.В. Дубровина отмечает, что результат деятельности школьного психолога выражается в диагнозе, на основе которого разрабатываются рекомендации учителю или родителям. Важными здесь являются две стороны: содержательная - диагноз является логическим заключением об обследуемом; функциональная – на его основе разрабатываются рекомендации. В психологическом диагнозе обращается внимание на оценку настоящего, прогноз будущего и разработку рекомендаций, содержание которых должно зависеть от цели обследования. При оценке правильности психологического диагноза существуют два подхода: узкий – адекватность, соответствие реальному состоянию обследуемого; широкий – основывается на нескольких вместе взятых свойствах и учитывает соответствие диагноза не только действительному состоянию, но и конкретным условиям оказания психологической помощи. Также важными свойствами диагноза являются его своевременность (быстрота и оперативность, например, тогда, когда диагноз ставится в ходе общения при осуществлении учебно-воспитательного процесса) и коммуникативная ценность (возможность передачи психодиагностической информации заявителю, часто – неспециалисту, в целях ориентации, профилактики, коррекции или профессиональной подготовки обследуемого) [А.Ф. Ануфриев].

Примеры психологических диагнозов

1. Маша, 9 лет. «Трудности адаптации в новом классе вызваны: реакцией личности с истероидными чертами характера на недостаток, с точки зрения девочки, внимания одноклассников и учителей; выраженной личностной тревожностью как следствия расхождения в педагогических установках мамы и бабушки и ограничения внешкольных контактов со сверстниками из-за гиперопеки со стороны бабушки» [А.Ф. Ануфриев, 2006, С. 175].

2. Аня, 10 лет. «Неадекватно сильная эмоциональная реакция на «четвёрки» - следствие завышенной общей самооценки. Возможно, аномальная самооценка есть один из компонентов общеличностного неблагополучия, выражающаяся в тревожности, фрустрированности». Уточнённый психологический диагноз: «неадекватно сильная отрицательная реакция на «четвёрки» есть следствие ригидной завышенной самооценки, сформировавшейся, предположительно, как защитная бессознательная реакция на скрываемый от дочери разлад между родителями. Неадекватную реакцию усиливает невроз – страх смерти мамы, симптомы которого были обнаружены при психологическом обследовании и обозначены как «общеличностное неблагополучие». Вероятно, невроз имеет ту же причину, что и аномальная самооценка» [А.Ф. Ануфриев, 2006, С. 181 - 182].

3. Алёша, 12 лет. «Внезапные вспышки отрицательного аффекта вызваны эпилептоидными чертами характера, причину «странных» поступков найти не удалось, возможно, имеет место психическое заболевание» [А.Ф. Ануфриев, 2006, С. 186].

Данные примеры описывают не только констатацию явления в связи с запросами (проблемы адаптации в школе, сильные переживания из-за отметок, странности в поведении), но и причины их возникновения.

4. Эльдар, 3года 8 месяцев. «В структуре нарушения психического развития отмечаются недостатки моторики, низкий уровень развития мышления, недостатки речевого развития, нарушения памяти, несформированность сенсорных процессов». Данный психологический диагноз позволяет сформулировать основные направления дальнейшей работы. «Ребёнок нуждается в коррекционно-развивающей работе, направленной на формирование высших психических функций, преодоление недостатков речевого и моторного развития» [Психолого-педагогическая диагностика, С. 313].

5. Станислав, 16 лет. Вывод по результатам психолого-педагогического обследования: «асинхронное развитие психики. В структуре нарушения отмечается недоразвитие интеллекта в сочетании с проявлением аутистических черт» [Психолого-педагогическая диагностика, С. 315].

6. Алёша, 5,5 лет. Вывод по психолого-педагогической характеристике учителя-дефектолога: «в развитии ребёнка наблюдается диспропорциональность формирования отдельных психических сфер: опережающее развитие речи, мышления и задержанное развитие эмоционально-волевой сферы, личности, моторных навыков» [Психолого-педагогическая диагностика, С. 314].

7. Дима, 8 лет. «Объём устойчивой работоспособности узок (истощаем тонус спонтанной психической активности); определяется недостаточность организующей функции произвольного внимания. Эмоционально-волевая регуляция деятельности отстаёт от паспортного возраста. Имеются признаки выраженной социально-психологической запущенности» [Психолого-медико-педагогическая консультация, С. 74].

Таким образом, постановка и написание психологического диагноза является важным и сложным звеном в деятельности психолога, необходимым для завершения заключения по результатам психодиагностического обследования, требующим от специалиста высоко уровня профессионализма, компетентности и научной подготовки.

Литература

1. Алмазова, О. В. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб. пособие в 3-х ч. / О. В. Алмазова ; Урал. гос. пед. ун-т ; Ин-т спец. образования УрГПУ. – Екатеринбург, 2004. - ч. 1 : Теоретические основы. - 152 с.
2. Ануфриев, А. Ф. Психологический диагноз [Текст] / А. Ф. Ануфриев. - М. : «Ось – 89», 2006. – 192 с.
3. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика [Текст] : учеб. для вузов / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2004. – 351 с.
4. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев : Наукова думка, 1989. - 200 с.
5. Психолого-медико-педагогическая консультация [Текст] : методич. рекомендации / под ред. Л. М. Шипицыной. - 2-е изд., дополн. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. – 352 с.
6. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ю. Левченко [и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М. : Академия, 2005. – 320 с.
7. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2001. – 208 с.

1.8. Психологическая диагностика особенностей детей и подростков с различными отклонениями в развитии

Психологическая диагностика особенностей детей и подростков с различными отклонениями в развитии строится на основе положения

о единстве законов развития нормальных и аномальных детей [Т.А. Власова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и др.]. В связи с этим к диагностическому обследованию предъявляются общие требования, необходимо соблюдение ряда условий (см. параграф 1.6.); используется единые методы и методики. Тем не менее, психологическая диагностика должна строиться с учётом таких факторов, как: возраст, пол, личностные параметры, особенности или нарушения развития. Эти данные должны быть положены в основу разработки плана психологического обследования, подбора диагностического инструментария.

При организации и проведении обследования детей с отклонениями в развитии с целью их отбора в специальные (коррекционные) учреждения, необходимо придерживаться следующих принципов:

1) гуманности (создание для каждого ребёнка оптимальных условий для его развития, признание ценности и неповторимости каждой личности);

2) комплексного изучения (учёт данных всех специалистов);

3) всестороннего и целостного изучения (изучение всех сторон развития ребёнка: познавательной деятельности, личностной сферы и др. и сопоставление всех полученных данных);

4) изучение в процессе деятельности (учебной, трудовой, игровой);

5) динамического изучения (учёт потенциальных возможностей ребёнка);

6) качественно-количественного подхода (учёт не только конечного результата, но и способа, адекватности действий, их рациональности и логической последовательности) [Г.М. Дульнев, С.Д. Забрамная, А.Р. Лурия].

М.М. Семаго подчёркивал значимость принципа комплексного изучения, называя его также принципом стереогноза и стереоскопического видения – оценки состояния ребёнка с разных точек зрения, а также принципа целостного изучения. Им описываются принципы: структурно-динамического изучения, который позволяет фиксировать отдельные нарушения, определять причины их возникновения, оценивать их как первичные или вторичные; учёта трёх критериев (адекватности поведения, критичности, обучаемости); соблюдения интересов ребёнка; индивидуально-коллективного проведения обследования и др.

Дополнения к принципам, а также их анализ присутствуют в работах С.Д. Забрамной, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовского. Данные

исследователи описывают принцип системного подхода, который опирается на представление о системном строении психики и предполагает выявление иерархии нарушений, а также учёт положительных сторон развития. В.И. Лубовский особенно подчёркивает значение качественного анализа. С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко рассматривают принципы: выявления и учёта потенциальных возможностей (учение Л.С. Выготского о ЗАР и ЗБР); необходимости раннего диагностического изучения ребёнка; единства диагностической и коррекционной работы с детьми, имеющими различные нарушения развития.

Психодиагностическое обследование организуется с учётом возраста и предполагаемого уровня психического развития ребёнка, эти параметры являются определяющими при организации формы диагностической процедуры, выборе и возможной адаптации методик, интерпретации получаемых результатов. Важно выявить не только актуальные, но потенциальные возможности ребёнка, что возможно при использовании заданий разной трудности и оказании ему определённой степени помощи.

Основной целью психодиагностического обследования ребёнка с нарушениями развития является выявление структуры нарушений психической деятельности для определения оптимальных путей коррекционной работы [С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко].

При обследовании детей с отклонениями в развитии нужно учитывать требования:

- необходимо предварительное знакомство с историей развития ребёнка;
- нужно наблюдение за поведением и деятельностью ребёнка в группе, на занятиях, во время отдыха;
- задания должны быть интересными, не вызывающими негативных реакций;
- ограничение количества заданий, чтобы не было сильной утомляемости и истощения;
- для оценки уровня психической деятельности нужно включить ребёнка в активную деятельность, ведущую для его возраста;
- методики должны иметь возможность стандартизации, учитывать не столько количественные результаты, сколько особенности процесса выполнения заданий;
- важно установить эмоциональный контакт с ребёнком и поддерживать его на протяжении всего процесса обследования;
- результаты обследования должны фиксироваться в протоколе;
- по итогам психодиагностического обследования (или ряда

обследований) составляется психологическое заключение.

Основными методами психологического изучения детей с нарушениями развития являются: наблюдение, беседы с родителями, опросы педагогов и родителей, экспериментальное изучение. Наборы и серии психодиагностических методик являются общими как для нормально развивающихся, так и для всех категорий детей и подростков с нарушениями в развитии. Отличия заключаются: в организации обследования, адаптации методик, исключении ряда методик в зависимости от ведущего нарушения, выборе методик в соответствии с возможностями ребёнка, с опорой на сохранные стороны развития, при необходимости - применении дополнительного оборудования или технических средств [С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко]. Рассмотрим общие подходы к диагностической работе с детьми и подростками с различными отклонениями в развитии.

Особенности психологической диагностики детей и подростков с нарушениями слуха

При обследовании данной категории лиц возникают трудности, связанные со спецификой развития детей с нарушениями слуха: непонимании или искажении понимания обращённой речи, отсутствии речи или её неразборчивости, специфике восприятия, замедлении формирования мышления. Для диагностики психического развития необходимы: системный подход, всестороннее изучение, учёт структуры нарушения в целом. Особое внимание нужно уделять развитию речи, познавательной деятельности, формированию взаимоотношений между мышлением и речью, в подростковом и юношеском возрастах – словесной памяти, абстрактно-понятийного мышления, воображения, личности и самосознания. Основными методами диагностики являются: наблюдение, эксперимент, анализ продуктов деятельности, тесты. При этом используется невербальная форма заданий, условия заданий могут быть показаны жестами или в письменном виде, перед предъявлением основного задания может проводиться предварительное (более лёгкое). В тесты включаются специальные шкалы действия, содержащие задания на составление узоров, идентификацию картинок, решение головоломок, складывание фигур по образцам. Из известных методик широко применяются матрицы Дж. Равена и другие наглядные задачи, шкала Д. Векслера, школьный тест умственного развития. В заключении по результатам обследования ребёнка нужно отразить не только уровни интеллектуального и речевого развития, но и степень потери слуха,

уровень развития двигательной сферы, наличие сопутствующих нарушений. Особенности диагностической работы с данной категорией детей описаны в трудах А.А. Венгера, Т.Г. Богдановой, Р.М. Боскис, Т.В. Пельмской, Т.В. Розановой, Н.Д. Шматко и др. [С.Д. Забражная, И.Ю. Левченко].

*Особенности психологической диагностики детей и подростков
с нарушениями зрения*

Диагностика и исследование особенностей детей с нарушениями зрения предполагает их комплексное изучение. Обследование строится на основе разработанной тифлопсихологами теории с учётом закономерностей нормального развития. Развитие детей с нарушениями зрения затрудняется из-за снижения количества поступающей из внешнего мира информации и в изменении её качества, что приводит к специфике и ограничению воображения, памяти, ориентации в пространстве и схеме собственного тела, особенностям личностной сферы и социальной адаптации.

Общие требования к психологической диагностике детей и подростков с нарушениями зрения заключаются в следующем:

- соответствующей освещённости;
- ограничении непрерывной зрительной нагрузки;
- смене видов деятельности на не связанные с напряжённым зрительным наблюдением.

Специфические требования предъявляются к стимульному материалу и его адаптации:

- контрастность предъявляемых объектов и изображений по отношению к фону (предпочтительнее чёрные объекты на белом фоне), а также высокий цветовой контраст;
- соотношение с реальным цветом объектов;
- пропорциональность соотношений предметов по величине в соответствии с соотношениями реальных объектов или предметов;
- чёткое выделение ближнего, среднего, дальнего планов.

В обследовании часто используются реальные предметы, геометрические плоскостные или объёмные формы, рельефные и плоскостные изображения в контурном или силуэтном виде, выполненные в различной цветовой гамме, многие тесты переведены по системе Брайля.

При интерпретации результатов выполнения заданий, основанных на двигательных навыках, нужно учитывать не быстроту и точность движений, а результативность. Время выполнения заданий увеличивается. При применении методик, связанных с элементами

рисования, основанных на использовании словесного, зрительного материала, творческих игр, необходимо предварительно выяснить: сформированы ли представления о предметах, реальные представления, предъявленные словесным материалом и т.д. Поэтому необходимо познакомить детей с предметами и действиями с ними, с игрушками, с помещением для игры. Например, знакомство с предметом и рассказ о нём важны при рисовании слепых детей на приборе Н.В. Клушиной. При использовании методик, основанных на подражании (учитывая его отсутствие у слепых детей и трудности его формирования у детей с нарушениями зрения), необходимо производить показ на самом ребёнке, используя его двигательную память и совместные действия с взрослым.

Некоторые психодиагностические методики адаптированы для работы с детьми, имеющими нарушения зрения: «Коробка форм», «Разрезные картинки», «Конструирование по образцу», «Свободный рисунок», «Пирамидка», «Рисунок человека», «Дорисовывание фигур» и др.

Психологические особенности данной категории лиц и подходы к диагностической работе описаны в трудах: М.Э. Бернадской, И.В. Блинниковой, Л.П. Григорьевой, А.Г. Литвака, В.А. Лониной, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой и др. [С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко].

Особенности психологической диагностики детей и подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Степень нарушения двигательной сферы может быть различной, поэтому в диагностическом процессе также необходимо опираться на реальные возможности ребёнка. При детском церебральном параличе (ДЦП) проявляются речевые нарушения и задержка формирования отдельных психических функций. Обследование детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата представляет значительные трудности, особенно при дифференциации задержки психического развития или определении выраженности нарушения интеллекта. Диагностика осуществляется в течение длительного времени путём динамического наблюдения в сочетании с экспериментальными исследованиями психических функций и изучении темпа приобретения новых знаний, умений и навыков. При обследовании нужно учитывать:

- характер помощи взрослого и возможность её использования ребёнком;
- способность ребёнка к самостоятельному выполнению заданий;

- использование неречевых средств коммуникации;
- отношение ребёнка к деятельности, его активность и др.

Обследование ребёнка нужно проводить в удобном для него положении, иногда возможно применение дополнительных технических средств помощи, например, компьютера с адаптированной клавиатурой и специальными датчиками. Методики диагностики и особенности изучения данной категории лиц описаны в работах О.В. Баженовой, М.В. Ипполитовой, С.Д. Забрамной, Э.С. Калижнюк, И.Ю. Левченко, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюковой, О.Г. Приходько, Е.А. Стребелевой и др. За рубежом широко используются адаптированные варианты стандартизированных шкал, в которых экспериментатор сам действует с тестовым материалом, а испытуемый даёт ответ устно, указательным жестом или кивком.

Составление заключения имеет особенности, которые касаются описания важных для коррекции показателей: способа передвижения, уровня развития манипулятивной функции и навыков самообслуживания, а также сопутствующих нарушений [С.Д. Забрамная, И.Ю. Левченко].

Особенности психологической диагностики детей и подростков с нарушениями речи

Нарушения речи представляют собой большую группу различных форм и видов: дисфонию, брадилалию, тахилалию, заикание, дислалию, дизартрию, ринолалию, алалию, афазию, дислексию, дисграфию. Каждое из данных речевых нарушений вызывает общие сложности и проблемы в развитии, основными из которых являются: затруднения коммуникации, снижение познавательной деятельности, специфика эмоционально-волевой сферы (раздражительность, обидчивость, замкнутость и др.). Также существуют и индивидуальные специфические особенности развития, характерные для детей и подростков с тем или иным нарушением речи. Сложным является разграничение, дифференциация первичных нарушений речи от других состояний: умственной отсталости, задержки психического развития, нарушений слуха, детского аутизма, так как специфика речи присутствует при большинстве отклонений в развитии.

В диагностическом обследовании нужно учитывать специфические особенности данной категории лиц, упрощая инструкции, ограничивая или полностью исключая вербальные задания, поощряя и стимулируя детей в процессе обследования, создавая психологический комфорт и «ситуации успеха». В литературе

описано применение различных методик: для исследования лицевого гнозиса - методики Тардье; для выявления орального и пальцевого стереогноза – общих методик, описанных в работах А.Р. Лурии и др., а также методики Р.Л. Рингеля, когда ребёнку предлагается определить форму предметов, помещённых в рот; для изучения особенностей наглядно-образного мышления – методики прогрессивные матрицы Дж. Равенна; для изучения особенностей эмоционально-личностных качеств – методики М. Люшера и др.

Психологические особенности данной категории лиц, которые нужно учитывать при организации и проведении психодиагностического обследования, описаны в трудах: Л.И. Беляковой, Е.М. Мастюковой, О.Н. Усановой, Т.Б. Филичевой, Л.С. Цветковой, Н.А. Чевелёвой, Г.В. Чиркиной, Л.М. Шипицыной и др. [Л.В. Кузнецова].

Особенности психологической диагностики детей и подростков: умственно отсталых и с задержкой психического развития.

Основные трудности диагностики умственно отсталых детей и подростков заключаются в: нарушениях мышления, недостаточном понимании заданий, низком темпе деятельности, снижении критичности к выполнению заданий, отсутствии или слабости мотивации. Для детей и подростков с задержкой психического развития (ЗПР) характерны: повышенная пресыщаемость, утомляемость, низкая работоспособность, нарушения внимания, иногда – импульсивность, неадекватность, гиперактивность. Также для испытуемых данных категорий характерно снижение произвольной регуляции деятельности. Учитывая эти специфические особенности, необходимо:

- перед началом обследования установить устойчивый положительный контакт с ребёнком;
- проводить психодиагностическое обследование в более медленном темпе;
- постоянно мотивировать детей, поддерживать их интерес;
- оказывать помощь в процессе выполнения заданий;
- иногда в начале использовать лёгкое тренировочное задание, создавать «ситуацию успеха»;
- адаптировать некоторые методики и стимульные материалы к ним в плане упрощения задания, использования более простых формулировок, дополнительных пояснений, деления инструкций на отдельные смысловые звенья;
- чередовать вербальные и невербальные задания;

- сократить общее время обследования ребёнка [Н.В. Бабкина, С.Д. Забрамная].

На этапе дифференциации лёгкой умственной отсталости и задержки психического развития важным становится проведение диагностики обучаемости, например, с помощью «Обучающего эксперимента» А.Я. Ивановой. Исследователем выделены этапы (компоненты) обучаемости: ориентировочный, восприимчивость к помощи, логический перенос [Л.В. Кузнецова]. Также нужно обследовать уровень и динамику разных видов (форм) мышления. Особенности построения процесса обследования, выбора диагностического инструментария, применяющегося в обследовании детей и подростков указанных категорий во всех структурных подразделениях психолого-медико-педагогической службы, описаны в работах Н.В. Бабиной, Т.А. Власовой, С.Д. Забрамной, М.М. Семаго, Е.А. Стребелевой, Л.М. Шипицыной и др.

Особенности психологической диагностики детей и подростков с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения

Нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения представляют собой полиморфную группу расстройств, проявляющихся в специфических нарушениях эмоций, чувств, поведения в целом. К ним относятся: нарушения поведения и эмоционально-волевой сферы в детском возрасте (нарушения привязанности, адаптации к детскому саду, страхи, капризы и др.), акцентуации характера в подростковом возрасте, реактивные и конфликтные переживания, синдром посттравматического стрессового расстройства, психопатии, нарушения психополового созревания, патологическое формирование личности, девиантное поведение, расстройства аутистического спектра. Организация и проведение психологического изучения данной категории лиц имеет значительные сложности из-за трудности установления контакта с обследуемым, мотивирования испытуемого и др. Наиболее сложным и тяжёлым нарушением эмоционально-волевой сферы и поведения является аутизм. Основные проблемы данной категории лиц заключаются в: сложностях или невозможности установления контакта с окружающими людьми, специфических переживаниях, страхах, тревожности, агрессии, парадоксальности реакций, гиперсензитивности, неадекватности поведения и др. Обследование данной категории детей значительно затруднено из-за невозможности традиционных подходов, сложности установления контакта с ребёнком. В связи с этим проведение психодиагностического

обследования может быть очень длительным, его трудно спрогнозировать. Большое время уделяется установлению эмоционального контакта с ребёнком, потом возможно постепенное проведение психодиагностических процедур с применением некоторых стандартизированных методик, иногда используются только невербальные методики. Диагностическое обследование должно быть естественным, задания могут предлагаться не в учебной форме, а как элемент занятия, деятельности, игры. Иногда взрослый сам начинает выполнять действия, затем ребёнок продолжает их без просьбы. Специалист может разложить предметы и методические материалы в кабинете, чтобы ребёнок сам стал изучать их, психолог ненавязчиво руководит данным процессом. Специалист должен стимулировать ребёнка завершить задание, если это не получается, то задание завершает взрослый для того, чтобы ребёнок увидел конечный результат деятельности. При директивном подходе детей постоянно стимулируют к выполнению заданий, используя систему подкреплений. Очень важно находить индивидуальный подход к каждому ребёнку, варьируя различные формы работы и выбирая наиболее подходящие. Реализация принципа комплексного изучения ребёнка с аутизмом возможна только при постепенном включении каждого специалиста, в начале работы ребёнка обследует один человек. Значительное внимание уделяется сбору психологического анамнеза, изучению продуктов деятельности ребёнка, наблюдению за ним в различных ситуациях. Психологические особенности и подходы к изучению детей и подростков с аутизмом описаны в трудах Е.Р. Баенской, К.С. Лебединской, М.М. Либлинг, С.А. Морозова, Т.И. Морозовой, О.С. Никольской. Психологические особенности и подходы к изучению детей и подростков с различными нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения рассмотрены в работах В.И. Гарбузова, А.И. Захарова, Е.В. Змановской, В.В. Лебединского, А.Е. Личко, Г.Е. Сухаревой и др. Например, для диагностики детских страхов используется методика А.И. Захарова, для изучения акцентуаций характера – патохарактерологический диагностический опросник А.Е. Личко, для диагностической работы с лицами с девиантным поведением – методики: шкала социально-психологической адаптированности, карта наблюдений Стотта, методика оценки уровня морального сознания, опросник исследования тревожности Ч.Д. Спилбергера, методика определения уровня депрессии В.А. Жмурова, анкета для раннего выявления родителями зависимости у подростка и т.д. [С.Д. Забрамная, Л.В. Кузнецова, И.Ю. Левченко и др.].

Особенности психологической диагностики детей и подростков со сложными нарушениями развития

Обследование детей и подростков со сложными нарушениями развития имеет значительные трудности, связанные с сочетанием ряда специфических особенностей, характерных для разных категорий детей, например, при нарушениях зрения и слуха, зрения и ДЦП, нарушениях слуха и умственной отсталости и др. Психологу необходимо ознакомиться с данными других специалистов, побеседовать с членами семьи ребёнка, понаблюдать за деятельностью ребёнка в знакомой для него обстановке, а затем – в новой. Специалистом изучаются сенсорная, двигательная, познавательная, личностная сферы ребёнка, ведущие средства общения, уровни развития предметной деятельности и навыков самообслуживания. Принимаемые задания должны быть короткими, понятными и привлекательными для ребёнка. Для обследования применяются традиционные методики или их адаптированные варианты. Часто используются предметные дидактические игрушки: стаканчики, кубики, матрёшки, ящик форм, объёмные геометрические формы. Инструкции желательно показывать наглядно или на примере. Необходимы стимуляция деятельности детей, поиск интересных и привлекательных предметов, стимулов, видов занятий: светящиеся предметы, звуковые игрушки, музыкальные инструменты, запахи, вибрация от предметов, поток воздуха от вентилятора, двигательные упражнения, бег, прыжки и т.д.

Психологические особенности детей и подростков со сложными нарушениями развития и подходы к диагностической работе с данной категорией лиц описаны в работах Т.А. Басиловой, Е.Л. Гончаровой, А.А. Катаевой, А.И. Мещерякова, Т.В. Розановой и др. [С.Д. Забрамная, Л.В. Кузнецова, И.Ю. Левченко и др.].

Литература

1. Бабкина, Н. В. Оценка психологической готовности детей к школе [Текст] : пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения / Н. В. Бабкина. – М. : Айрис-пресс, «Айрис-Дидактика», 2005. – 144 с.
2. Забрамная, С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения [Текст] : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / С. Д. Забрамная. – М. : Просвещение, 1988. - 96 с.

3. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С. Д. Забрамная. – 2-е изд., перераб. - М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – 112 с.

4. Основы психодиагностики [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / под общ. ред. А. Г. Шмелёва. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 544 с.

5. Основы специальной психологии [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.

6. Психологическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста [Текст] : методич. пособие / под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2008. – 48 с.; ил.

7. Психолого-медико-педагогическая консультация [Текст] : методич. рекомендации / под ред. Л. М. Шипицыной. - 2-е изд., дополн. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. – 352 с.

8. Психолого-медико-педагогическое обследование ребёнка [Текст] : комплект рабочих материалов / М. М. Семаго [и др.] ; под общ. ред. М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 1999. – 136 с.

9. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ю. Левченко [и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М. : Академия, 2005. – 320 с.

10. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста [Текст] : метод. пособие с прилож. альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 2004. – 164 с. (Прил. 268 с. ил.).

11. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2001. – 208 с.

Глава 2. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТОДОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

2.1. Краткий обзор психодиагностических методик, применяющихся в диагностике личностной сферы

Практические психологи в собственной деятельности применяют определённый арсенал психодиагностических методик, выбор которого обусловлен различными факторами: преимущественным направлением работы специалиста, специфическими целями и задачами различных структурных подразделений психолого-медико-педагогической службы, требованиями конкретных образовательных учреждений, особенностями контингента детей и подростков, личными предпочтениями психолога. Данный психодиагностический инструментарий специалист досконально осваивает и умело применяет в своей работе. При необходимости психолог добавляет в свой арсенал нужные методики.

В данном параграфе приводятся некоторые психодиагностические методики, применяющиеся в деятельности психолога по изучению некоторых параметров личностной сферы обследуемых, так как современная действительность предъявляет высокие требования к развитию личности, её потенциальных возможностей. В практических учреждениях большее внимание раньше уделялось диагностике познавательной сферы, сейчас повышается интерес к изучению личности, индивидуальной неповторимости каждого человека. Это необходимо для организации дальнейшей работы различных специалистов с ребёнком или подростком. Выбор приведённых методик обусловлен их ограниченной распространённостью в психодиагностических изданиях и их способностью диагностировать тонкие показатели развития личностной сферы.

1. Опросник М. Куна и Т. Макпартлэнда

Эта методика используется для изучения личностной сферы человека, а именно: для изучения установок личности на себя, то есть особенностей самосознания и самовосприятия, а также параллельно исследуется словарный запас (подбор слов на определённую тему). Эту методику называют «Кто я?» или методика «20-ти высказываний». Испытуемый на отдельном листе должен написать как можно больше ответов на вопрос: кто я? или продолжить: я - Если ребёнок ещё

плохо пишет, то лучше записать ответы с его слов по порядку, желательно – столбиком. Можно не ограничивать количество 20-ю, а попросить назвать как можно больше слов о себе, любых, какие захочет ребёнок. Время можно ограничить до 5-ти – 7-ми минут. Интерпретация: подсчитывается общее количество написанных слов и определений; отмечается, как выполнял ребёнок задание (с желанием или без, быстро или медленно, затруднялся ли, просил ли помощи или подсказок); оцениваются сами определения, их объективность или субъективность и их последовательность. К объективным (объективно существующим) относятся высказывания: «девочка», «человек», «ученик», «дочь», «брат» и т.д. К субъективным относятся высказывания: «счастливый», «плохой», «слишком толстый», «красивая» и т.д. Более высокий уровень самосознания характеризуется предпочтительным выбором объективных характеристик. Если отсутствуют объективные характеристики, это может свидетельствовать об эмоциональных расстройствах, неадекватности самовосприятия. Согласно данным М. Куна и Т. Макпартлэнда, люди склонны исчерпывать весь запас объективных характеристик прежде, чем будут использованы субъективные (если вообще будут), а также если испытуемые всё-таки обращаются к субъективным характеристикам, то потом больше не склонны возвращаться к объективным. Этот порядок ответов характерен практически для всех испытуемых, независимо от общего количества высказываний (эксперимент проводился на 288 испытуемых штата Айова).

2. Методика Т. Лири.

Методика создана Т. Лири, Г. Лефоржем, Р. Сазеком в 1954 г. и предназначена для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

При исследовании межличностных отношений наиболее часто выделяются два фактора: доминирование-подчинение и дружелюбие-агрессивность. Именно эти факторы определяют общее впечатление о человеке в процессах межличностного восприятия. Они заданы в числе главных компонентов при анализе стиля межличностного поведения и по содержанию могут быть соотнесены с двумя из трех главных осей семантического дифференциала Ч. Осгуда. В многолетнем исследовании, проводимом американскими психологами под руководством Б. Беилза, поведение члена группы оценивается по двум

переменным, анализ которых осуществляется в трехмерном пространстве, образованном тремя осями:

- доминирование-подчинение,
- дружелюбие – недружелюбность,
- эмоциональность - аналитичность.

Для представления основных социальных ориентаций Т. Лири разработал условную схему в виде круга, разделенного на секторы. В этом круге по горизонтальной и вертикальной осям обозначены четыре ориентации: доминирование-подчинение, дружелюбие-враждебность. В свою очередь эти секторы разделены на восемь — соответственно более частным отношениям. Для еще более тонкого описания круг делят на 16 секторов, но чаще используются октанты, определенным образом ориентированные относительно двух главных осей.

Схема Т. Лири основана на предположении, что чем ближе результаты испытуемого к центру окружности, тем сильнее взаимосвязь этих двух переменных. Сумма баллов каждой ориентации переводится в индекс, где доминируют вертикальная (доминирование-подчинение) и горизонтальная (дружелюбие-враждебность) оси. Расстояние полученных показателей от центра окружности указывает на адаптированность или экстремальность интерперсонального поведения.

Опросник содержит 128 оценочных суждений, из которых в каждом из 8 типов отношений образуются 16 пунктов, упорядоченных по восходящей интенсивности. Методика построена так, что суждения, направленные на выявление какого-либо типа отношения, расположены не подряд, а особым образом: они группируются по 4 и повторяются через равное количество определений. При обработке подсчитывается количество отношений каждого типа.

Т. Лири предлагал использовать методику для оценки наблюдаемого поведения людей, то есть поведения в оценке окружающих («со стороны»), для самооценки, оценки близких людей, для описания идеального «Я». В соответствии с этими уровнями диагностики меняется инструкция для ответа.

Максимальная оценка уровня — 16 баллов, но она разделена на четыре степени выраженности отношения:

- 0-4 балла — низкая степень выраженности адаптивного поведения
- 0-8 баллов — умеренная степень выраженности адаптивного поведения
- 9-12 баллов — высокая степень экстремального поведения
- 13-16 баллов — экстремальное поведение до патологии

Разные направления диагностики позволяют определить тип личности, а также сопоставлять данные по отдельным аспектам. Например, «социальное «Я»», «реальное «Я»», «мои партнёры» и т.п.

Методика может быть представлена списком (по алфавиту или в случайном порядке), либо на отдельных карточках. Испытуемому предлагается указать те утверждения, которые соответствуют его представлению о себе, относятся к другому человеку или его идеалу.

В результате производится подсчёт баллов по каждой октанте с помощью специального «ключа» к опроснику. Полученные баллы переносятся на дискограмму, при этом расстояние от центра круга соответствует числу баллов по данной октанте (от 0 до 16). Концы векторов соединяются и образуют личностный профиль.

По специальным формулам определяются показатели по двум основным факторам: доминирование и дружелюбие.

Доминирование = $(I-V)+0,7 \times (VIII+II-IV-VI)$

Дружелюбие = $(VII-III)+0,7 \times (VIII-II-IV+VI)$

Качественный анализ полученных данных проводится путем сравнения дискограмм, демонстрирующих различие между представлениями разных людей. С.В. Максимовым приведены индексы точности рефлексии, дифференцированности восприятия, степени благополучности положения личности в группе, степени осознания личностью мнения группы, значимости группы для личности.

Методика позволяет изучать проблему психологической совместимости и часто используется в практике семейной консультации, групповой психотерапии и социально-психологического тренинга.

Типы отношения к окружающим.

- I. Авторитарный.
- II. Эгоистичный.
- III. Агрессивный.
- IV. Подозрительный.
- V. Подчиняемый.
- VI. Зависимый.
- VII. Дружелюбный.
- VIII. Альтруистический.

3. Психогеометрические методики

Психогеометрия — уникальная практическая система анализа личности. По мнению А.А. Алексеева и Л.А. Громовой, она позволяет:

1) мгновенно определить форму (или тип, хотя здесь есть различия) личности интересующего человека и, естественно, вашу собственную форму;

2) дать подробную характеристику личных качеств и особенностей поведения любого человека на обыденном, понятном каждому языке;

3) составить сценарий поведения для каждой формы личности в типичных ситуациях.

Психогеометрия как система сложилась в США. Автор этой системы Сьюзен Деллингер — специалист по социально-психологической подготовке управленческих кадров. Точность диагностики с помощью психогеометрического метода достигает 85%.

Методика 1

Инструкция и пояснения: «Посмотрите на пять фигур, изображенных на листе бумаги. Выберите из них ту фигуру, в отношении которой Вы можете сказать: это — «Я»! Постарайтесь почувствовать свою форму. Если Вы испытываете сильное затруднение, выберите из фигур ту, которая первой привлекла Вас. Запишите ее название под № 1. Теперь проранжируйте оставшиеся четыре фигуры в порядке Вашего предпочтения и запишите их названия под соответствующими номерами.

Итак, самый трудный этап работы закончен. Какую бы фигуру Вы ни поместили на первое место, это — Ваша основная фигура, или субъективная форма. Она дает возможность определить Ваши основные, доминирующие черты характера и особенности поведения. Остальные четыре фигуры — это своеобразные модуляторы, которые могут окрашивать ведущую мелодию Вашего поведения. Последняя фигура указывает на форму человека, взаимодействие с которым будет представлять для Вас наибольшие трудности. Однако может оказаться, что ни одна фигура Вам полностью не подходит; тогда Вас можно описать комбинацией из двух или даже трёх форм».

КРАТКАЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ОСНОВНЫХ ФОРМ ЛИЧНОСТИ

КВАДРАТ: Если Вашей основной формой оказался квадрат, то Вы — неутомимый труженик! Трудолюбие, усердие, потребность доводить начатое дело до конца, упорство, позволяющее добиваться завершения работы, — вот чем, прежде всего, знамениты истинные Квадраты. Выносливость, терпение и методичность обычно делают Квадрата высококлассным специалистом в своей области. Этому способствует и неутолимая потребность в информации. Квадраты — коллекционеры всевозможных данных. Все сведения систематизированы, разложены по полочкам. Квадрат способен выдать

необходимую информацию моментально. Поэтому Квадраты заслуженно слышат эрудитами, по крайней мере, в своей области.

Мыслительный анализ — сильная сторона Квадрата. Если Вы твердо выбрали для себя Квадрат — фигуру линейную, то, вероятнее всего, Вы относитесь к «левополушарным» мыслителям, то есть к тем, кто перерабатывает данные, говоря языком информатики, в последовательном формате: а—б—в—г и т.д. Квадраты скорее «вычисляют» результат, чем догадываются о нём. Квадраты чрезвычайно внимательны к деталям, подробностям.

Квадраты любят раз и навсегда заведенный порядок. Идеал Квадрата — распланированная, предсказуемая жизнь, и ему не по душе «сюрпризы» и изменения привычного хода событий. Он постоянно «упорядочивает», организует людей и вещи вокруг себя.

Все эти качества способствуют тому, что Квадраты могут стать отличными администраторами, исполнителями, но редко бывают хорошими распорядителями, менеджерами. Чрезмерное пристрастие к деталям, потребность в дополнительной, уточняющей информации для принятия решения лишает Квадрата оперативности. Аккуратность, порядок, соблюдение правил и приличий могут развиваться до парализующей крайности. И когда приходит время принимать решение, особенно связанное с риском, с возможной потерей статус-кво, Квадраты вольно или невольно затягивают его принятие. Кроме того, рациональность, эмоциональная сухость и холодность мешают Квадратам быстро устанавливать контакты с разными лицами. Квадрат неэффективно действует в аморфной ситуации.

ТРЕУГОЛЬНИК: Эта форма символизирует лидерство, и многие Треугольники ощущают в этом свое предназначение. Самая характерная особенность истинного Треугольника — способность концентрироваться на главной цели. Треугольники — энергичные, неудержимые, сильные личности, которые ставят ясные цели и, как правило, достигают их.

Они, как и их родственники — Квадраты, относятся к «линейным формам» и в тенденции также являются «левополушарными» мыслителями, способными глубоко и быстро анализировать ситуацию. Однако в противоположность Квадратам, ориентированным на детали, Треугольники сосредотачиваются на главном, на сути проблемы. Их сильная прагматическая ориентация направляет мыслительный анализ и ограничивает его поиском эффективного в данных условиях решения проблемы.

Треугольник — это очень уверенный человек, который хочет быть правым во всем. Сильная потребность быть правым и управлять положением дел, решать не только за себя, но и, по возможности, за

других делает Треугольника личностью, постоянно соперничающей, конкурирующей с другими. Доминирующая установка в любом деле — это установка на победу, выигрыш, успех. Он часто рискует, бывает нетерпеливым и нетерпимым к тем, кто колеблется в принятии решения.

Треугольники очень не любят оказываться неправыми и с большим трудом признают свои ошибки. Можно сказать, что они видят то, что хотят видеть, поэтому не любят менять свои решения, часто бывают категоричны, не признают возражений и в большинстве случаев поступают по-своему. Однако они весьма успешно учатся тому, что соответствует их прагматической ориентации, способствует достижению главных целей.

Треугольники честолюбивы. Если делом чести для Квадрата является достижение высшего качества выполняемой работы, то Треугольник стремится достичь высокого положения, приобрести высокий статус, иначе говоря — сделать карьеру. Прежде чем взяться за дело или принять решение, Треугольник сознательно или бессознательно ставит перед собой вопрос: «А что я буду с этого иметь?» Из Треугольников получаются великолепные менеджеры на самом высоком уровне управления. Они прекрасно умеют представить вышестоящему руководству значимость собственной работы и работы своих подчиненных, в борьбе за выгодное дело они могут столкнуться между собой своих противников. Главное отрицательное качество «треугольной» формы - сильный эгоцентризм, направленность на себя. Треугольники на пути к вершинам власти не проявляют особой щепетильности в отношении моральных норм и могут идти к своей цели «по головам» других. Это характерно для Треугольников, которых никто вовремя не остановил. Треугольники заставляют всё и всех вращаться вокруг себя, без них жизнь потеряла бы свою остроту.

ПРЯМОУГОЛЬНИК: символизирует состояние перехода и изменения. Это временная форма личности, которую могут «носить» остальные четыре сравнительно устойчивые фигуры в определенные периоды жизни. Это люди, не удовлетворенные тем образом жизни, который они ведут сейчас, и поэтому занятые поисками лучшего положения. Причины прямоугольного состояния могут быть самыми различными, но объединяет их одно — значимость изменений для определенного человека.

Основным психическим состоянием Прямоугольника является более или менее осознаваемое состояние замешательства, запутанности в проблемах и неопределенности в отношении себя на данный момент времени. Наиболее характерные черты Прямоугольников — непоследовательность и непредсказуемость поступков в течение переходного

периода. Прямоугольники могут сильно меняться изо дня в день и даже в пределах одного дня. Они имеют, как правило, низкую самооценку, стремятся стать лучше в чём-то, ищут новые методы работы, стили жизни. Если внимательно присмотреться к поведению Прямоугольника, то можно заметить, что он примеряет в течение всего периода одежду других форм: «треугольную», «круглую» и т.д. Молниеносные, крутые и непредсказуемые изменения в поведении Прямоугольника обычно смущают и настораживают других людей, и они могут сознательно уклоняться от контактов с «человеком без стержня». Прямоугольникам общение с другими людьми просто необходимо, и в этом заключается ещё одна сложность переходного периода.

Тем не менее, как и у всех людей, у Прямоугольника обнаруживаются позитивные качества, привлекающие к ним окружающих. Это, прежде всего, любознательность, пытливость, живой интерес ко всему происходящему и смелость. Прямоугольники пытаются делать то, чего никогда раньше не делали; задают вопросы, задать которые прежде у них не получалось. В данный период они открыты для новых идей, ценностей, способов мышления и жизни, легко усваивают новое. Но обратной стороной этого является чрезмерная доверчивость, внушаемость, наивность. Поэтому Прямоугольниками легко манипулировать. «Прямоугольность» — всего лишь стадия, которая проходит.

КРУГ — это мифологический символ гармонии. Тот, кто уверенно выбирает круг, искренне заинтересован, прежде всего, в хороших межличностных отношениях. Высшая ценность для Круга — люди, их благополучие. Круг — самая доброжелательная из пяти форм. Он скрепляет и рабочий коллектив и семью, стабилизирует любую группу.

Круги — самые лучшие коммуникаторы среди пяти форм, прежде всего, потому, что они лучшие слушатели. Они обладают высокой чувствительностью, развитой эмпатией — способностью сопереживать, сочувствовать, эмоционально отзываться на переживания другого человека. Круг ощущает чужую радость и чувствует чужую боль как свои собственные. Люди тянутся к Кругам. Круги великолепно «читают» людей и в одну минуту способны распознать притворщика, обманщика. Круги «болеют» за свой коллектив и популярны среди коллег по работе. Однако они, как правило, слабые менеджеры и руководители в сфере бизнеса.

Во-первых, Круги в силу их направленности скорее на людей, чем на дело, слишком уж стараются угодить каждому. Они пытаются сохранить мир и ради этого иногда избегают занимать «твёрдую» позицию и принимать непопулярные решения. Для Круга нет ничего более

тяжелого, чем вступить в межличностный конфликт. Круг счастлив тогда, когда все ладят друг с другом. Поэтому, когда у Круга возникает с кем-то конфликт, наиболее вероятно, что именно Круг уступит первым.

Во-вторых, Круги не отличаются решительностью, слабы в «политических играх» и часто не могут подать себя и свою «команду» должным образом. Всё это ведет к тому, что над Кругами часто берут верх более сильные личности, например Треугольники. Круги, кажется, не слишком беспокоятся о том, в чьих руках будет находиться власть. Лишь бы все были довольны и кругом «царил мир». Однако в одном отношении Круги проявляют завидную твёрдость: если дело касается вопросов морали или нарушения справедливости.

Круг — это нелинейная форма, и те, кто уверенно идентифицируют себя с кругом, скорее относятся к «правополушарным» мыслителям. «Правополушарное» мышление — более образное, интуитивное, эмоционально окрашенное, скорее интегративное, чем анализирующее. Поэтому переработка информации у Кругов осуществляется не в последовательном формате, а скорее мозаично, прорывами, с пропуском отдельных звеньев. Это не означает, что у Кругов нет логики, просто формализм у них не получает приоритета в решении жизненных проблем, стиле мышления. Главные черты их стиля мышления — ориентация на субъективные факторы проблемы (ценности, оценки, чувства и т.д.) и стремление найти общее даже в противоположных точках зрения.

Можно сказать, что Круг — прирожденный психолог. Однако, чтобы стать во главе серьёзного, крупного бизнеса, Кругу не хватает «левополушарных» организационных навыков своих «линейных» братьев — Треугольника и Квадрата.

ЗИГЗАГ. Эта фигура символизирует креативность, творчество, хотя бы потому, что она самая уникальная из пяти фигур и единственная разомкнутая фигура. Если вы твёрдо выбрали Зигзаг в качестве основной формы, то вы, скорее всего, истинный «правополушарный» мыслитель, инакомыслящий, поскольку линейные формы превосходят вас численностью.

Итак, как и вашему ближайшему родственнику — Кругу, только ещё в большей степени, вам свойственна образность, интуитивность, интегративность, мозаичность. Строгая, последовательная дедукция — это не ваш стиль. Мысль Зигзага делает отчаянные прыжки: от А к Я! Поэтому многим линейным «левополушарным» трудно понять Зигзагов. «Правополушарное» мышление не фиксируется на деталях, поэтому оно, упрощая в чём-то картину мира, позволяет строить целостные,

гармоничные концепции и образы, видеть красоту. Зигзаги обычно имеют развитое эстетическое чувство.

Доминирующим стилем мышления Зигзага чаще всего является синтетический стиль. Комбинирование абсолютно различных, несходных идей и создание на этой основе чего-то нового, оригинального — вот что нравится Зигзагам. В отличие от Кругов Зигзаги вовсе не заинтересованы в консенсусе и добиваются синтеза не путём уступок, а наоборот — заострением конфликта идей и построением новой концепции, в которой этот конфликт получает своё разрешение, «снимается». Причем, используя своё природное остроумие, они могут быть весьма язвительными, «открывая глаза другим» на возможность нового решения. Зигзаги склонны видеть мир постоянно меняющимся. По этой причине нет ничего более скучного для них, чем никогда не изменяющиеся вещи, рутина, шаблон, правила и инструкции, статус-кво или люди, всегда соглашающиеся или делающие вид, что соглашаются.

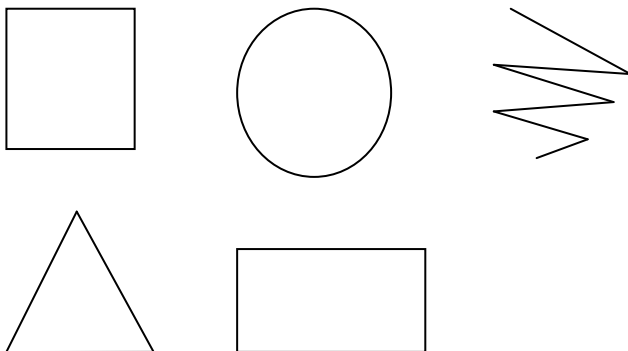
Зигзаги просто не могут продуктивно трудиться в хорошо структурированных ситуациях. Их раздражают чёткие вертикальные и горизонтальные связи, строго фиксированные обязанности и постоянные способы работы. Им необходимо иметь большое разнообразие и высокий уровень стимуляции на рабочем месте. Они также хотят быть независимыми от других в своей работе. Тогда Зигзаг оживает и начинает выполнять свое основное назначение — генерировать новые идеи и методы работы. Зигзаги никогда не довольствуются способами, при помощи которых вещи делаются в данный момент или делались в прошлом. Зигзаги устремлены в будущее и больше интересуются возможностью, чем действительностью. Мир идей для них так же реален, как мир вещей для остальных. Немалую часть жизни они проводят в этом идеальном мире, отсюда и берут начало такие их черты, как: непрактичность, нереалистичность и наивность.

Зигзаг — самая восторженная, самая возбудимая из всех пяти фигур. Когда у Зигзага появляется новая и интересная мысль, он готов поведать её всему миру! Зигзаги — неутомимые проповедники своих идей и способны мотивировать всех вокруг себя. Однако им не хватает политичности: они несдержанны, очень экспрессивны, что наряду с их эксцентричностью часто мешает им проводить свои идеи в жизнь. К тому же они не сильны в проработке конкретных деталей (без чего материализация идеи невозможна) и не слишком настойчивы в доведении дела до конца (так как с утратой новизны теряется и интерес к идее).

Данный подход оказался очень устойчивым, что, вероятно, связано не только с его научной ценностью, но и с возможностью популяризации и удовлетворения потребности индивидов в отнесении

себя к тому или иному типу с целью самопознания. Неправоммерно было бы выпустить из внимания и различные социально-психологические подходы к типологии людей, позволяющие оценить внешне многообразное и вариативное поведение индивидов в различных группах. Вероятно, именно поэтому любые особенности поведения личности в обществе оказываются типичными и подчиняются определенным выработанным обществом нормам, то есть оказываются стандартными для представителей конкретных слоёв и групп. Главная особенность типологических процедур состоит в обнаружении подгрупп индивидов, существующих на протяжении длительных временных периодов и обладающих достаточным сходством по множеству выделенных свойств или общих особенностей деятельности, поведенческих реакций, социальных установок и т. п.

Образец стимульного материала

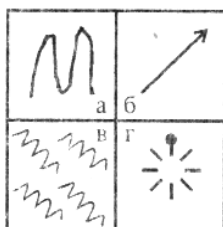


Методика 2

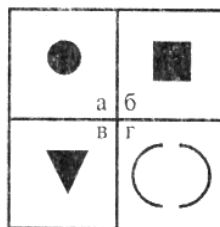
Методика направлена на изучение особенностей поведения человека, его реакций на различные ситуации. Инструкция: «Внимательно взгляните в 16 символов, которые собраны в четыре группы: «Движение», «Спокойствие», «Уверенность» и «Неуверенность». Из каждой группы выберите по одному символу, который больше всего соответствует вашему состоянию».

Стимульный материал

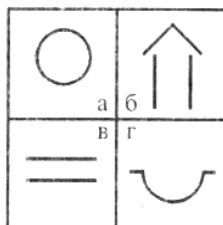
Движение



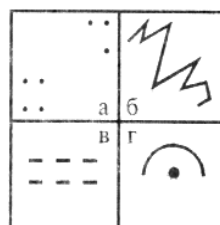
Спокойствие



Уверенность



Неуверенность



Движение	Спокойствие	Уверенность	Неуверенность
а - 4;	а - 4;	а - 4;	а - 4;
б - 8;	б - 8;	б - 8;	б - 8;
в - 2;	в - 2;	в - 2;	в - 2;
г-10.	г-10.	г-10.	г-10.

Интерпретация результатов:

8—13 баллов. Ваше поведение зависит, прежде всего, от окружающих. Вы легко «падаете духом», легко воодушевляетесь, с трудом занимаетесь тем, что вам не нравится. На вас сильно влияет окружающая обстановка, поэтому нельзя сказать, что вы — хозяин своих решений. Вы слишком эмоциональны, руководствуетесь настроением.

14—20 баллов. Хотя вы и «плывёте по течению», но стремитесь найти свой стиль. Вы критически относитесь к себе, так что окружающие не могут на вас повлиять, если у них не имеется убедительных аргументов. Если здравый смысл подсказывает вам, что

позиция, которую вы до сих пор защищали, вам во вред, то вы в состоянии от неё отказаться.

21—27 баллов. Вы считаете себя непогрешимым. Но вы всё же подвержены внешнему влиянию. Вы стремитесь найти «золотую середину» между собственными взглядами, убеждениями и теми ситуациями, которые ставит перед вами жизнь. Вам помогает то, что инстинктивно вы выбираете верный путь.

28—34 балла. Вам нелегко бывает отказаться от своих взглядов, принципов. Чем больше кто-то стремится повлиять на вас, тем сильнее ваше сопротивление. Но, в сущности, за вашим упорством скрывается не столько уверенность в самом себе, сколько страх, боязнь попасть в какую-то неприятную ситуацию.

35—40 баллов. Если уж вам что-то придёт в голову, то никто вас не переубедит. Вы безоглядно идёте к целям, которые поставили. Но тот, кто знает вас хорошо, предвидя вашу реакцию, может умело и незаметно поправить ваши действия. Так что вам стоило бы проявлять поменьше упрямства и побольше сообразительности.

4. Тест руки (Hand-test.)

Текст методики Э. Вагнера и соавторов «Тест руки» был опубликован в 1962 г. и предназначен для прогноза открытого агрессивного поведения. В 1978 г. Э. Вагнер на основании результатов применения этого теста сделал вывод о его высокой надёжности. Данная методика может быть использована как одна из наиболее простых и информативных для диагностики нарушений поведения. Проективный тест руки содержит девять изображений руки. Десятая карточка пустая (подобно пустой карточке в Тематическом Тесте Апперцепции).

Десять карточек последовательно предлагают испытуемому, причём последовательность и положение, в котором они даются, стандартны. При этом испытуемому задаётся вопрос: «Что, по вашему мнению, делает эта рука?» Если испытуемый затрудняется с ответом, ему предлагается следующий вопрос: «Как вы думаете, что делает человек, которому принадлежит эта рука? Назовите все варианты, которые вы себе можете представить». К 10-й (пустой) карточке даётся инструкция: «Представьте себе какую-либо руку и опишите, что она делает». Держать карточку можно в любом положении, можно её поворачивать. Желательно индивидуальное обследование с фиксацией невербальных реакций и времени реакции. Обратить внимание на время реакции перед 10-й пустой карточкой. Это так называемый шок,

который может быть вызван подавленной агрессией (если следует задержка реакции до 1 минуты).

Для достижения действительного понимания цели инструкции могут варьировать при условии, что испытуемый не запугивается и не провоцируется на нужный ответ. При нечётком и недвусмысленном ответе просят пояснения, но не навязывают никакие специфические ответы. Но по желанию испытуемый может присоединиться к ним. Держать рисунок-карточку можно в любом положении; число вариантов ответов по карточке не ограничивается и не стимулируется так, чтобы вызвать сопротивление испытуемого. Желательно получить 4 варианта ответов. Если число ответов меньше, уточняется, нет ли желания ещё что-либо сказать по данному изображению руки, а в протоколе, например, при единственном варианте ответа проставляется его обозначение со знаком х4, то есть этот единственный безальтернативный ответ оценивается фактически в 4 балла вместо одного.

Обработка и интерпретация.

Каждый ответ относится к одной из 11 категорий, нормы приведены для количества ответов по тесту. Выделяются такие категории ответов:

1. Агрессия (Аг). Это ответы, в которых рука представляется как нападающая, ранящая, приносящая ущерб, агрессивно доминирующая или активно хватаящая другое лицо или предмет.

Например: рука, «дающая пощёчину», «ударяющая», «толкающая», «хватаящая за нос», «ловящая мух», «захватывающая», «сжимающая», «выбивающая кому-то глаз», «дающая шлепок ребенку», «щипающая кого-то», «готовая нанести удар», «находящаяся в драке», «готовая к захвату», «хватаящая ужа», «ловящая насекомое», «крадущая фрукты» и пр. Всё эти тенденции к действию предполагают довольно высокую степень принятия идеи «проявления».

Норма 3-4 ответа

2. Директивность (Дир). Эта категория включает ответы, в которых рука представляется как ведущая, разрушающая или иным образом оказывающая влияние на другое лицо. Она может включать такие ответы, в которых рука представляется как общающаяся, однако это общение является вторичным по отношению к намерению оказать активное влияние на ход действий другого лица, то есть проповедь, чтение лекций, обучение, дача указаний. Примером директивности является следующий ответ: «дирижирование оркестром», «человек, говорящий: "Стоп!"», «предупреждение», «дача указаний». Ответы

этой категории отражают чувство превосходства по отношению к другим людям. Отношение к людям заключается в том, что другие должны согласиться с намерением руки, а не наоборот; отношение, отражающее готовность извлечь выгоду от других.

Норма 2-3 ответа

3. Страх (С). Ответы этой категории отражают страх перед возмездием. Они уменьшают вероятность явного агрессивного поведения. Можно предположить, что наличие слишком большого количества этих ответов увеличивает вероятность явного агрессивного поведения (в открытом акте, названном воображаемым нападением).

Категория страха включает ответы, в которых рука представляется в виде жертвы собственной агрессии. Рука представляется как пытающаяся предотвратить физическое насилие, направленное на ее владельца. Это могут быть ответы, в которых рука представляется наносящей ущерб самому испытуемому, то есть «рука, душащая меня». Другие примеры: рука, «поднятая в страхе, чтобы защитить себя», «отражающая удар», «царапающая ногами», «выражающая просьбу: "Пожалуйста, не бей меня"». Отказ от агрессии означает страх перед возмездием.

Норма до 1 ответа

4. Аффектация (Аф). Эта категория включает ответы, в которых рука представляется делающей аффективный жест или аффективно благожелательный жест. Руки представляются предлагающими (не просящими и не получающими) дружбу или помощь другим.

Примерами могут служить следующие: «привет» — рука дружески похлопывает кого-то по спине, «пожатие рук», «добро пожаловать», рука, похлопывающая собачку, бросающая деньги в ящик для пожертвований, протянутая для оказания помощи ребёнку, предлагающая цветы кому-либо. И хотя большинство этих ответов включает прямое и непосредственное общение (и могут по этой причине быть смешаны с ответами категорий Коммуникация), все они характеризуются, прежде всего, благожелательным отношением и связаны с аффектацией. Для ответов категории (Ком) такие качества не характерны. Сравните список примеров, данных по категории (Аф) с ответами, подсчитывающимися по категории (Ком), например, «стремление договориться», «жестикуляция при разговоре». Такие ответы не связаны с установкой на аффектацию. Ответы, подсчитанные по категории (Аф), отражают повышенную способность к активной социальной жизни, желание субъекта сотрудничать с другими в целях разделения аффектации.

Норма 2-3 ответа

5. Коммуникация (общение, Ком). Это такие ответы, где рука общается или делает попытку общаться с лицом, которое представляется равным или превосходящим коммуникатора. Предполагается, что коммуникатор нуждается в аудитории больше, чем аудитория нуждается в нём, или что между коммуникаторами и аудиторией существует взаимная симметричная связь. В этих ответах совершенно очевидно то, что коммуникатор желает обратной связи и принятия, что он хочет быть понятым своей аудиторией. В этих ответах подразумевается необходимость в «желании разделить трудности», «желании быть понятым и принятым» и т. п. Примеры: «жестикуляция при разговоре», «отчаянная попытка быть понятым», «передача информации», «разговор руками», «жест рукой, обозначающий прощание» и т. п. Последний ответ хотя и обозначает эмоциональную амбивалентность (двойственность), может рассматриваться по категории «Ком».

Очень важно, чтобы ответы категории (Дир) чётко дифференцировались от ответов категории (Ком). Коммуникация, имеющая место в ответах (Дир), является вторичной по отношению к желанию оказать активное воздействие на аудиторию. Чёткое представление об этом различии может дать сравнение психологического различия между «проповедованием», которое является примером (Дир), и «попыткой договориться», которое относится к (Ком).

Норма 3-4 ответа

6. Зависимость (Зв). Эта категория включает ответы, в которых рука активно или пассивно ищет поддержки или помощи со стороны другого лица. Успешное осуществление тенденции к этому действию зависит от явной или подразумеваемой необходимости в доброжелательном отношении со стороны других лиц. В категорию включены такие ответы, в которых рука подчиняет себя другим лицам, что может быть отражено в таком ответе: «приветствующая рука». Психологическое значение этого ответа, пожалуй, лучше всего понять следующим образом: чем больше количество таких ответов, тем больше субъект чувствует, что другие должны ему время, внимание, ответственность. Зависимость в этом контексте не нуждается в равном бессилии и неспособности. Те люди, которые дают такие ответы, активно ищут поддержки со стороны других, ожидая, что эти другие «должны им» своё время и внимание. Такие ответы дают не только бедные люди и алкоголики, хотя в процентном отношении они у них преобладают. Эта категория включает все ответы, в которых кто-то

активно вызывает о помощи любого рода или в которых подчиненное лицо склоняется перед силой или властью превосходящего лица. Примеры: «просьба», «просьба подать руку», «путешествие на попутных машинах», «отдавание чести офицеру», «принятие клятвы», «рука ребёнка, хватающегося за кого-нибудь, чтобы не потерять равновесия», «просьба: дайте, пожалуйста...», «клятва говорить только правду», «просьба о помощи», «кто-то ожидает получить что-либо».

Норма 3 -4 ответа

7. Эксгибиционизм (Экс, от латинского «выставление»). Эта категория включает ответы, в которых рука проявляет себя тем или иным способом. Рука участвует в каком-то эксгибиционистском акте или нарочито проявляет себя. Примеры: «показывает кому-нибудь руку», «любуется ногтями», «играет на пианино», «танцует», «показывает лак на ногтях», «женщина протягивает руку, чтобы привлечь к себе внимание», «показывает кому-нибудь», «держит руку прямо, чтобы показать кольцо». Эти тенденции к действию являются эксгибиционистскими по своему характеру.

Норма до 2 ответов

8. Калечность (Кл). Эта категория включает руки, которые представляются как деформированные, поврежденные, ущербные и т. д. Примеры: «рука, пораженная артритом», «сломанный большой палец», «сломанное запястье», «деформированные пальцы», «рука больного и умирающего человека», «согнутая рука», «один из пальцев выглядит как сломанный», «физически искаленная рука». Эти ответы отражают чувство физической неадекватности.

Норма 1 -2 ответа

9. Активный безличный (А-б) — моторная активность. Эта категория включает ответы, отражающие тенденции к действию, в которых рука изменяет своё физическое положение или сопротивляется силе тяжести. Примеры: «махать» (не в знак прощания, что означает категорию «коммуникация»), «продевать нитку в иголку», «тащить», «подбирать маленький предмет», «писать», «доставать что-нибудь», «вязать», «шить», «плавать», «бросать что-нибудь», «собирать что-нибудь».

Норма 5-6 ответов

10. Пассивный безличный (П-б) — пассивность. Эта категория включает ответы, отражающие безличные тенденции к действию, в которых рука не изменяет физическое положение или пассивно подчиняется силе тяжести. Примеры: «лежит, отдыхая», «спокойно вытянутая», «сушит ногти», «роняет что-то», «ждёт».

Норма 1 -2 ответа

11. Описание (О). Эта категория включает ответы, которые являются скорее физическим описанием руки. У испытуемого могут быть определенные «настроения», связанные с рукой, однако никаких ассоциаций с тенденцией к действию или кинестетических ассоциаций не наблюдается. Примеры: «это красивая рука», «некрасивая рука».

Норма до 1 ответа

5. Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич).

Система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу её отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения и ядро мотивации жизненной активности, основу жизненной концепции и «философии жизни».

Наиболее распространенной в настоящее время является методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича, основанная на прямом ранжировании списка ценностей.

М. Рокич различает два класса ценностей.

- *терминальные* - убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться;
- *инструментальные* - убеждения в том, что какой-то образ действий или свойств личности является предпочтительным в любой ситуации.

Это деление соответствует традиционному делению на ценности-цели и ценности-средства.

Респонденту предъявлены два списка ценностей (по 18 в каждом), либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. В списке испытуемый присваивает каждой ценности ранговый номер, а карточки раскладывает по порядку значимости. Последняя форма подачи материала даёт более надёжные результаты. Вначале предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

Инструкция: «Сейчас Вам будет предъявлен набор из 18 карточек с обозначением ценностей. Ваша задача - разложить их по порядку значимости для Вас как принципов, которыми Вы руководствуетесь в Вашей жизни. Каждая ценность написана на отдельной карточке. Внимательно изучите карточки и, выбрав ту, которая для Вас наиболее значима, поместите её на первое место. Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите её вслед за первой. Затем сделайте то же с оставшимися карточками. Наименее важная останется последней и займёт 18 место. Работайте не спеша, вдумчиво. Если в процессе работы Вы меняете своё мнение, то

можете исправить свои ответы, поменяв карточки местами. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию».

Достоинством методики является универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов, гибкость - возможность варьировать как стимульный материал, так и инструкции. Существенным её недостатком является влияние социальной желательности, возможность неискренности. Поэтому особую роль в данном случае играет мотивация диагностики, добровольный характер тестирования и наличие контакта между психологом и испытуемым. Методику не рекомендуется применять в целях отбора экспертизы.

Для преодоления указанных недостатков и более глубокого проникновения в систему ценностных ориентаций возможны изменения инструкций, которые дают дополнительную диагностическую информацию и позволяют сделать более обоснованные выводы. После основной серии можно попросить испытуемого ранжировать карточки, отвечая на следующие вопросы.

1. «В каком порядке и в какой степени реализованы данные ценности в Вашей жизни?»

2. «Как бы Вы расположили эти ценности, если бы стали таким, каким мечтали?»

3. «Как, на Ваш взгляд, это сделал бы человек, совершенный во всех отношениях?»

4. «Как сделало бы это, по Вашему мнению, большинство людей?»

5. «Как это сделали бы Вы 5 или 10 лет назад?»

6. «Как бы Вы это сделали через 5 или 10 лет?»

7. «Как ранжировали бы карточки близкие Вам люди?»

Анализируя иерархию ценностей, следует обратить внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям. Так, например, выделяются «конкретные» и «абстрактные» ценности, ценности профессиональной самореализации и личной жизни. Инструментальные ценности могут группироваться в этические ценности, ценности общения, ценности дела, индивидуалистические и конформистские ценности, альтруистические ценности, ценности самоутверждения и ценности принятия других. Это далеко не все возможности субъективного структурирования системы ценностных ориентаций. Психолог должен попытаться выявить индивидуальную закономерность. Если это не удаётся, то можно предположить несформированность у респондента системы ценностей или даже неискренность ответов.

Обследование лучше проводить индивидуально, но возможен и групповой вариант.

Таблица 1.

Стимульный материал к методике М. Рокича

	Список А (терминальные ценности)	Ранговый номер
1	• активная, деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	
2	• жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемый жизненным опытом)	
3	• здоровье (физическое и психическое)	
4	• интересная работа	
5	• красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)	
6	• любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	
7	• материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)	
8	• наличие хороших и верных друзей	
9	• общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)	
10	• познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуального развития)	
11	• продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	
12	• развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	
13	• развлечения	
14	• свобода	
15	• счастливая семейная жизнь	
16	• счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	
17	• творчество (возможность творческой деятельности)	
18	• уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	

	Список Б (инструментальные ценности)	
1	• аккуратность, умение содержать в порядке вещи, порядок в делах	
2	• воспитанность	
3	• высокие запросы	
4	• жизнерадостность	
5	• исполнительность	
6	• независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	
7	• непримиримость к недостаткам в себе и других	
8	• образованность (широта знаний, высокая общая культура)	
9	• ответственность	
10	• рационализм	
11	• самоконтроль	
12	• смелость в отстаивании своего мнения, взглядов	
13	• твердая воля	
14	• терпимость	
15	• широта взглядов	
16	• честность	
17	• эффективность в делах	
18	• чуткость	

6. Методика Журарда и Секорда.

Методика направлена на изучение самооотношения, самооценки личности. Смысл исследования заключается в следующем: авторы методики выделяют две шкалы: «шкалу отношения к телу» и «шкалу самооотношения». В первой испытуемые оценивают по 7-мибалльной шкале 46 частей и качеств собственного тела (нос, цвет глаз и т.д.), а во второй – свои общие характеристики как личности (сила воли, уровень достижений и т.д.). Далее – суммарный показатель удовлетворённости телом сравнивается с соответствующим показателем удовлетворённости собой вообще. Результаты исследований показывают, что существует высокая положительная корреляция между удовлетворённостью телом и удовлетворённостью собой.

Таблица 2.

Пример параметров по методике Журарда и Секорда

<i>«Шкала отношения к личностным качествам»</i>	<i>«Шкала отношения к телу»</i>
<i>(«самоотношения»)</i>	
1. Успеваемость в школе	1. Глаза
2. Общение с одноклассниками	2. Нос
3. Общение с одноклассниками	3. Рот
4. Сила воли	4. Брови
5. Привлекательность	5. Ресницы
6. Хозяйственность	6. Цвет глаз
7. Женственность	7. Волосы
8. Аккуратность	8. Цвет волос
9. Умение достичь цели	9. Шея
10. Популярность среди сверстников	10. Плечи
11. Ум	11. Грудь
12. Поведение	12. Руки
13. Характер	13. Талия
14. Доброта	14. Спина
15. Умение помочь другу	15. Живот
16. Жизнерадостность	16. Бедро
17. Умение хорошо говорить	17. Ягодицы
18. Отзывчивость	18. Ноги
19. Веселость	19. Рост
20. Вежливость	20. Вес

7. Методика Холла и Халберштата.

Данный опросник направлен на диагностику личностных качеств, связанных с представлениями о мужественности или женственности. Испытуемый должен оценить себя по 5-балльной шкале по предлагаемым пунктам. Предлагается 16 пунктов, часть из которых коррелируют с женственностью, часть – с мужественностью.

Таблица 3.

Бланк к методике Холла и Халберштата

<i>Высказывания</i>	<i>Баллы</i>
1. Мои замыслы и их исполнение всегда оригинальны и самобытны	12345
2. Я не слишком много помогаю другим людям.	12345
3. Я сильно сопереживаю другим людям	12345

4. Я почти всегда добра по отношению к другим людям	12345
5. Я стараюсь делать всё, что могу, для людей, которые мне безразличны	12345
6. Я мягкий человек	12345
7. Я очень люблю искусство и музыку	12345
8. Я очень люблю маленьких детей.	12345
9. Мне бывает трудно принять решение.	12345
10. Во многих отношениях я лучше, чем большинство моих ровесников	12345
11. Я предпочитаю делать всё сам, а не обращаться за помощью к взрослым или другим детям	12345
12. В сложных ситуациях я всегда стараюсь действовать	12345
13. Я легко сдаюсь.	12345
14. Среди моих друзей я часто бываю лидером	12345
15. Я почти всегда отстаиваю то, во что я верю	12345
16. Я легко меняю своё мнение под влиянием других людей	12345

Интерпретация результатов. Если испытуемый по женской шкале набирает высокие оценки (4-5 баллов) по пунктам: 1,3,4,5,6,7,8 и низкие оценки (1-2 балла) по пункту 2, то это указывает на женственность. Если испытуемый по мужской шкале набирает высокие оценки по пунктам: 10,11,12,14,15 и низкие по пунктам: 9,13,16, то это указывает на мужественность. По женской шкале можно набрать по высоким оценкам 28-35 баллов, по низким – 1-2 балла. По мужской шкале можно набрать по высоким оценкам 20-25 баллов, по низким – 3-6 баллов. Можно определить мужественность, женственность, тенденцию к женственности, тенденцию к мужественности, андрогинность, размытость мужественности / женственности.

2.2. Примеры применения критериев математической статистики в психологическом исследовании

В первой главе данного пособия были рассмотрены основные понятия о статистических методах в психологии, о критериях математической статистики. Далее приведены примеры применения некоторых непараметрических критериев математической статистики в психологическом исследовании.

1. Цель - изучение различий между двумя выборками умственно отсталых учащихся младших классов (мальчики и девочки) по уровню представлений о вопросах пола. Для достижения данной цели может быть использован U-критерий Манна-Уитни, который позволяет выявить различия между малыми выборками данных $n_1, n_2 \geq 3$ или $n_1 = 2, n_2 \geq 5$ (характеристики используются на уровне значимости 0,05).

$$U = (n_1 \cdot n_2) + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - Tx$$

Гипотезы:

H_0 : Уровень представлений о вопросах пола в группе девочек не ниже, чем в группе мальчиков.

H_1 : Уровень представлений о вопросах пола в группе девочек ниже, чем в группе мальчиков.

В исследовании группа испытуемых мальчиков и девочек отвечали на 6 вопросов. Данные испытуемых были оценены по 10-тибалльной шкале по результатам проведения детского варианта анкеты-опросника по изучению представлений о вопросах пола. Далее средние данные испытуемых по каждому вопросу были перенесены на индивидуальные карточки, карточки 1 и 2 выборки были отмечены разным цветом. Потом все карточки были разложены в единый ряд по степени нарастания признака, независимо от того, к какой выборке они относились. Далее все значения были проранжированы. Основными правилами ранжирования являются следующие: количество рангов равно количеству значений признака; меньшему значению назначается меньший ранг – 1; если несколько значений равны между собой, то им назначается ранг, представляющий собой среднее значение из тех рангов, которые бы они получили, если бы не были равны; общая сумма рангов должна совпадать с расчётной суммой, определяющейся по формуле:

$$\sum Ri = \frac{N(N+1)}{2} \quad N - \text{общее количество ранжируемых значений}$$

Потом карточки снова раскладываются на две группы (в соответствии с выборкой), отдельно подсчитываются суммы рангов, определяется большая из ранговых сумм, далее вычисляется значение критерия по формуле. После этого сравниваются эмпирическое и критическое значения критерия. В данном критерии при преобладании

эмпирического значения принимается H_0 , а при преобладании критического значения принимается H_1 .

Таблица 4.

Статистические данные по вопросам анкеты-опросника для умственно отсталых мальчиков и девочек, обучающихся в младших классах

№ п/п	Статистические данные по ответам		Выводы
	мальчиков	девочек	
1	1,3	0	Разница в пользу мальчиков
2	9,1	7,3	Разница в пользу мальчиков
3	5,6	3,1	Разница в пользу мальчиков
4	1,4	3,6	Разница в пользу девочек
5	6,9	6,8	Результаты равные
6	8,7	7,1	Разница в пользу мальчиков

$$n_1 = 6 \quad n_2 = 6$$

ранги

$$2+3+6+8+11+12 = 42$$

ранги

$$1+4+5+7+9+10 = 36$$

$$n_1 + n_2$$

$$\text{расчётная сумма } \Sigma Ri = \frac{N(N+1)}{2}$$

$$\Sigma Ri = \frac{12 \cdot (12+1)}{2} = 78$$

Соблюдено правило равенства общей суммы рангов с расчётной.

$$U_s = 36 + 21 - 42 = 15$$

$$U_{кр / теор} (6; 6; 0,05) = 7$$

$$U_s > U_{кр} \Rightarrow \text{принимается } H_0.$$

Таким образом, статистически значимых различий в уровне представлений о вопросах пола между мальчиками и девочками не выявлено.

2. Цель - сравнение различий между двумя выборками умственно отсталых старших школьников (девушки и юноши). Так как в данном случае объёмы выборок n_1 , n_2 больше 11-ти, то можно применить непараметрический критерий Q Розенбаума. Он используется для оценки различий между двумя выборками по уровню какого-либо признака, количественно измеренного. Для расчёта критерия нужно упорядочить значения отдельно в каждой выборке по степени возрастания или убывания признака; считать выборкой 1 ту, значения в которой предположительно выше; определить самое высокое значение в выборке 2; подсчитать количество значений в выборке 1, которое выше максимального значения в выборке 2, это величина обозначается S_1 ; определить самое низкое значение в выборке 1; подсчитать количество значений в выборке 2, которое ниже минимального значения выборки 1, эта величина обозначается S_2 ; подсчитать эмпирическое значение по формуле; сравнить эмпирическое и критическое значения: если эмпирическое значение равно или превышает критическое, то H_0 отвергается.

$$Q_{\text{эмп}} = S_1 + S_2$$

Гипотезы:

H_0 : Уровень представлений о вопросах пола у юношей (n_1) не превышает данного уровня у девушек (n_2)

H_1 : Уровень представлений о вопросах пола у юношей (n_1) превышает данный уровень у девушек (n_2).

В данной выборке испытуемые – умственно отсталые юноши и девушки отвечали на 12 вопросов. Вопросы оценивались по 10-тибалльной шкале. Потом вычислялись средние данные по каждому вопросу в каждой выборке (отдельно юноши и девушки). Таким образом, было получено 12 показателей в одной и другой выборке.

Таблица 5.

Статистические данные по вопросам анкеты-опросника для умственно отсталых юношей и девушек, обучающихся в старших классах

№ п/п	Статистические данные по ответам		Выводы
	юношей	девушек	
1	5	7	Разница в пользу девушек
2	5	7	Разница в пользу девушек
3	6	6	Результаты равны
4	6	5	Разница в пользу юношей
5	5	4	Разница в пользу юношей
6	5	4	Разница в пользу юношей
7	10	8	Разница в пользу юношей
8	8,5	7	Разница в пользу юношей
9	7	5	Разница в пользу юношей
10	7	5	Разница в пользу юношей
11	6	1	Разница в пользу юношей
12	10	7	Разница в пользу юношей

Затем данные были упорядочены по убыванию.

юноши девушки

10

10

8,5

7

8

6

7

6

7

6

7

5

7

5	6
5	5
5	5
5	4
5	4
	1
	1

$$S_1 = 3 \quad S_2 = 4$$

$$Q_{\text{эмп}} = 7 \quad Q_{\text{кр}}(12;12;0,05) = 6$$

$Q_{\text{эмп}} > Q_{\text{кр/теор}}$, поэтому H_0 отвергается, следовательно, уровни представлений о вопросах пола различаются с достоверностью 0,05, хотя невозможно полностью принять гипотезу H_1 , так как $Q_{\text{эмп}} < Q_{\text{кр/теор}} (0,01)$.

3. Цель - сравнение полового самосознания и самовыражения старшеклассниц трёх категорий (умственно отсталых, с задержкой психического развития, нормально развивающихся) для выявления специфики (феномена) женственности у умственно отсталых старшеклассниц. В данном случае может применяться H -критерий Крускала-Уоллиса, который предназначен для оценки различий одновременно между тремя и более выборками по уровню какого-либо признака.

Детальный качественный анализ анкет-опросников старшеклассниц трёх категорий (умственно отсталых, с задержкой психического развития, нормально развивающихся) переведён в количественный с помощью оценивания ответов испытуемых в баллах по 10-тибалльной шкале. Далее используются средние баллы по трём выборкам испытуемых по основным компонентам (их аспектам) полового самосознания / самовосприятия – по 14 балльных оценок в каждом. Потом эти данные были объединены по 5-ти аспектам (представления об «идеале»; желание соответствовать «идеалу»; желание самосовершенствоваться; адекватность самовосприятия; самопознание в плане самоопределения) и были выведены средние значения. Таким образом, получилось три выборки, каждая из которых содержит 5 оценок. Для сравнения этих данных был применён H -критерий Крускала-Уоллиса. Для расчёта критерия все показатели переносятся на индивидуальные карточки, карточки каждой выборки

помечаются разным цветом или знаком, потом они раскладываются в единый ряд по степени нарастания признака, затем они ранжируются, ранги подписываются на карточках, далее карточки раскладываются по группам, подсчитываются суммы рангов в каждой выборке, потом критерий высчитывается по формуле, сравниваются эмпирическое и критическое значения: при равенстве или преобладании эмпирического значения над критическим H_0 отвергается.

$$H_{эмп} = \left[\frac{12}{N(N+1)} \cdot \sum \frac{Ti^2}{n} \right] - 3(N+1)$$

Гипотезы:

H_0 : между выборками n_1, n_2, n_3 существуют лишь случайные различия.

H_1 : между выборками n_1, n_2, n_3 существуют неслучайные различия.

Выборка № 1 (n_1) (умственно отсталые старшеклассники)	Выборка № 2 (n_2) (старшеклассники с ЗПР)	Выборка № 3 (n_3) (нормально развивающиеся старшеклассники)
--	---	--

1)6,6	7,8	9,1
2)6,2	7,1	8,3
3)5,7	5,5	8,7
4)3,5	5,4	7
5)5,5	6,5	8,5

Ранжируя все значения вместе (так, как если бы шла работа с одной объединённой выборкой) по степени нарастания признака, приписывая меньшему значению меньший ранг, были получены следующие ранги.

Умственно отсталые старшеклассники: 8; 6; 3,5; 5; 1 $\Sigma_1 = 23,5$

Старшеклассники с ЗПР: 11; 7; 3,5; 2; 10 $\Sigma_2 = 33,5$

Нормально развивающиеся старшеклассники: 14; 13; 9; 12; 15
 $\Sigma_3 = 63$

Общая $\Sigma_{1,2,3} = 120$

$$\Sigma Ri = \frac{15(15+1)}{2} = 120$$

Равенство реальной (общей суммы рангов) с расчётной соблюдено.

ν – количество степеней свободы

c – количество сопоставляемых выборок

$$\nu = c - 1 \quad \nu = 2$$

$$H_{\text{эмп}} = 8,4$$

Таким образом, при объёмах выборок данных $n_1, n_2, n_3 = 5$

$$H_{\text{теор/кр}} \begin{cases} 8,00 (0,009) \\ 7,98 (0,01) \\ 5,78 (0,049) \\ 5,66 (0,051) \end{cases}$$

$H_{\text{эмп}} > H_{\text{теор/кр}}$, даже на уровне значимости 0,009; $\Rightarrow H_0$ отвергается и принимается H_1 .

Таким образом, на математическом уровне подтверждаются различия в сформированности аспектов и уровне развития полового самосознания категории женственности. Выявляется преобладание данного уровня у нормально развивающихся старшеклассниц и наиболее низкое, специфическое его развитие у умственно отсталых учениц.

Все приведённые выше примеры описывают применение непараметрических критериев математической статистики. Для использования параметрических критериев необходимо вычисление дисперсии и определение нормальности распределения признака.

Формулы параметрических критериев Фишера и Стьюдента

Критерий Фишера F для сравнения дисперсий.

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2} \text{ Большую дисперсию делят на меньшую}$$

t критерий *Стьюдента* для сопоставления различия в средних значениях данных:

$$t = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{\left| \frac{\bar{S}_1^2}{n_1} \right| + \left| \frac{S_2^2}{n_2} \right|}}$$

$$t = \frac{|\bar{X}_B - \bar{Y}_B|}{\sqrt{(n-1)S_x^2 + (m-1)S_y^2}} \cdot \sqrt{\frac{n \cdot m(n+m-2)}{n+m}}$$

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПО ИТОГАМ ИЗУЧЕНИЯ ПОСОБИЯ

1. Подходы к классификации методов психодиагностики; характеристики данных методов.

1. Деление методов психодиагностики на «основные» и «особые» было предложено:

- а) С.Л. Рубинштейном
- б) Б.Г. Ананьевым
- в) К.М. Гуревичем

2. Жёсткая регламентация процедуры проведения психодиагностической методики, а также интерпретации её данных. Это характеристика методов:

- а) высокой степени формализации
- б) низкой степени формализации

3. Наблюдение, при котором экспериментатор прибегает к мнениям других людей – экспертов:

- а) опосредованное
- б) непосредственное
- в) включённое
- г) сплошное

4. Письменный опрос на определённую тему, направленный на изучение большого количества людей:

- а) анкета
- б) интервью
- в) проективный метод

5. Перечень заданий с вариантами ответов (решений), который чаще всего предполагает правильность или неправильность выполнения с целью проверки уровня развития интеллекта, способностей, уровня обученности и др.

- а) опросник
- б) тест
- в) анкета

6. Особый метод, который предполагает преднамеренное воздействие экспериментатора на изучаемое явление и требует планирования?

- а) эксперимент
- б) тест
- в) интервью

2. Требования к построению и проверке психодиагностических методик

7. Унификация, регламентация, приведение к единым нормативам процедуры проведения обследования и обработки его результатов?

- а) стандартизация
- б) надёжность
- в) валидность
- г) репрезентативность

8. Средний уровень развития большой совокупности людей?

- а) выборка
- б) норма теста
- в) стандарт

9. Какие существуют виды валидности?

- а) содержательная
- б) внешняя
- в) оценочная
- г) прогностическая
- д) измерительная

10. Определение надёжности методики с помощью её повторного проведения на одной и той же группе испытуемых через определённый промежуток времени?

- а) ретестовая надёжность
- б) надёжность параллельных форм
- в) надёжность частей методики

11. Профессионально-этический принцип психологической диагностики, говорящий о том, что для обследования испытуемого должны применяться методики, соответствующие требованиям стандартизации, валидности, надёжности и репрезентативности?

- а) нанесения ущерба
- б) соблюдения тайны
- в) научной обоснованности психодиагностических методик

3. Научные методы постановки психологического диагноза; виды психологических диагнозов

12. Психологический диагноз, который заключается не только в определении особенностей (симптомов), но и выявляет причины их возникновения?

- а) симптоматический
- б) этиологический
- в) типологический

13. Какой из диагнозов представляет собой развёрнутое описание индивидуальных особенностей личности и не имеет чёткой и однозначной формулировки – диагностического «ярлыка»?

- а) психологический
- б) медицинский

14. Что является примером психологического диагноза?

- а) умственная отсталость
- б) нарушение познавательной деятельности
- в) несформированность высших психических функций
- г) задержка психического развития
- д) аутизм
- е) специфические поведенческие реакции

4. Психологическая диагностика особенностей детей с отклонениями в развитии; основные принципы их психологического изучения.

15. Ребёнок должен изучаться со всех сторон (познавательная деятельность, сфера личности, сфера общения, ЗУНы по программе, обучаемость, физическое развитие и т.д.). Это принцип...

- а) системного подхода
- б) комплексного изучения
- в) всестороннего и целостного изучения

16. Учёт не только уровня актуального развития, но и потенциальных возможностей испытуемого; в основе – учение Л.С. Выготского о ЗАР и ЗБР:

- а) динамического изучения
- б) гуманности
- в) комплексного изучения

17. О системном подходе при изучении детей с отклонениями в развитии говорится в трудах:

- а) М.М. Семаго
- б) Г.М. Дульнева
- в) В.И. Лубовского
- г) И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной

5. Психологическая диагностика особенностей детей с различными отклонениями в развитии

18. При проведении психологического обследования особое внимание нужно уделять на привлечение внимания, развитие мотивации обследования с детьми:

- а) с ЗПР
- б) с РДА
- в) слабовидящими

19. При проведении психологического обследования слабослышащих детей нужно опираться:

- а) только на остаточный слух
- б) только на зрение
- в) только на речь
- г) на остаточный слух и зрение
- д) на движения

20. Оценка познавательной деятельности в рамках ПМП служб проводится в большей степени:

- а) медиком
- б) психологом
- в) педагогом

6. Заключение по результатам психодиагностического обследования ребёнка с нарушениями в развитии.

21. Анамнестические данные, анализ познавательной деятельности, личностной сферы и взаимоотношений описываются в:

- а) общей части психологического заключения
- б) специальной части психологического заключения

22. Может ли психолог в заключении по результатам обследования ребёнка с отклонением в развитии сделать следующие выводы: «у ребёнка нарушение познавательной деятельности», «нарушение поведения», «явления дезадаптации»?

- а) да
- б) нет

23. Должно ли заключение по результатам психологического обследования ребёнка с нарушениями в развитии содержать прогноз и рекомендации, либо оно должно только констатировать уровень актуального развития испытуемого?

- а) должно содержать прогноз и рекомендации
- б) должно констатировать только уровень актуального развития испытуемого

ЛИТЕРАТУРА

1. Андрущенко, Т. Ю. Диагностические пробы в психологическом консультировании [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. Ю. Андрущенко. – М. : Академия, 2002. – 80 с.
2. Алмазова, О. В. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб. пособие в 3-х ч. / О. В. Алмазова ; Урал. гос. пед. ун-т ; Ин-т спец. образования УрГПУ. – Екатеринбург, 2004. ч. 1 : Теоретические основы; ч. 2 : Виды психолого-педагогической помощи; ч.3 : Психологическая служба образования.
3. Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика [Текст] : учеб. для вузов / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер, 2004. – 351 с.
4. Введение в психодиагностику [Текст] : учеб. пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений / Психол. ин-т РАО ; под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Академия, 1997. – 192 с.
5. Велиева, С. В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста [Текст] / С. В. Велиева. – СПб. : Речь, 2005. – 238 с.
6. Венгер, Л. А. Психологическая готовность к обучению в школе [Текст] / Л. А. Венгер // Развитие мышления и умственного воспитания дошкольника / Н. Н. Поддьяков [и др.] ; под ред. Н. Н. Поддьякова, Н. П. Говорковой. – М., 1985. – С. 165-195.
7. Волков, Б. С. Методы исследований в психологии / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М. : Педагогическое общество России, 2003.
8. Гамезо, М. В. Атлас по психологии [Текст] : информационно-методическое пособие к курсу «Психология человека» / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – 3-е изд., доп. и испр. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 276 с.
9. Забрамная, С. Д. От диагностики к развитию [Текст] : материалы для психол.-пед. изучения детей в дошкол. учреждениях и нач. кл. шк. / С. Д. Забрамная. – М. : Новая шк., 1998. – 144 с.
10. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов / С. Д. Забрамная. – 2-е изд., перераб. - М. : Просвещение : ВЛАДОС, 1995. – 112 с.
11. Игры и занятия с детьми раннего возраста, имеющими отклонения в психофизическом развитии [Текст] : кн. для педагогов / Е. А. Стребелева [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой, Г. А. Мишиной. – М. : Полиграф сервис, 2002. – 128 с.

12. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст] : учеб. пособие / В. В. Лебединский. М. : Академия, 2003.- 144 с.

13. Личко, А. Е. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков и опыт его практического использования [Текст] / А. Е. Личко. – СПб. : Питер, 2001.

14. Немов, Р. С. Психологическое консультирование [Текст] : учеб. для студ. вузов / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 528 с.

15. Немов, Р. С. Психология [Текст] : учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. : кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Р. С. Немов. – М. : Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.

16. Основы психодиагностики [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / под общ. ред. А. Г. Шмелёва. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 544 с.

17. Печора, К. Л. Дети раннего возраста в дошкольных учреждениях [Текст] : пособие для воспитателей дошкол. учреждений / К. Л. Печора, Г. В. Пантюхина, Л. Г. Голубева. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 172 с.

18. Практическая психодиагностика: методики и тесты [Текст] : учеб. пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара. : БАХРАХ-М, 2006. – 672 с.

19. Принципы отбора детей во вспомогательные школы [Текст] / под ред. Г. М. Дульнева, А. Р. Лурия. – Изд. 3-е, испр. и доп. - М. : Просвещение, 1973. – 224 с.

20. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития [Текст] : хрестоматия / сост. и общ. ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2002. – 256 с.

21. Психолого-медико-педагогическая консультация [Текст] : методич. рекомендации / под ред. Л. М. Шипицыной. - 2-е изд., дополн. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. – 352 с.

22. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ю. Левченко [и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М. : Академия, 2005. – 320 с.

23. Психолого-медико-педагогическое обследование ребёнка [Текст] : комплект рабочих материалов / М. М. Семаго [и др.] ; под общ. ред. М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 1999. – 136 с.

24. Рычкова, Н. А. Дезадаптивное поведение детей: Диагностика, коррекция, психопрофилактика [Текст] / Н. А. Рычкова. – М. : ГНОМ и Д, 2000. – 96 с.

25. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2001. – 208 с.

26. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский [и др.] ; под ред. В.И. Лубовского. – М. : Академия, 2003. – 464 с. (287 экз.).

27. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста [Текст] / под ред. С. Ю. Циркина. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.

28. Ульenkova, У. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / У. В. Ульenkova, О. В. Лебедева. – М. : Академия, 2002. – 176 с.

29. Урунтаева, Г. А. Диагностика психологических особенностей дошкольника [Текст] : практикум для студентов сред. и высш. пед. учеб. заведений и работников дошкол. учреждений / Г. А. Урунтаева. – 2-е изд., стер. - М. : Академия, 1999. – 95 с.

Учебное издание

Алмазова Светлана Леонидовна

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Учебное пособие

Оригинал-макет Е.В. Фокиной

Подписано в печать 20.01.10 Формат 60х84¹/₁₆
Бумага множительных аппаратов. Гарнитура «Times New
Roman».

Печать на ризографе. Усл.печ. л. 7,25 Уч.-изд.л. 10.25
Тираж 100 экз. Заказ

Оригинал-макет отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017 Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26
E-mail: uspu@uspu.ru. [http:// www.uspu.ru](http://www.uspu.ru)