

О.В. АЛМАЗОВА

**ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ДИАГНОСТИКА**

Екатеринбург 2007

Министерство социальной защиты населения
Свердловской области
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный
педагогический университет»
Институт специального образования

О . В . АЛМАЗОВА

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

Учебное пособие

Екатеринбург 2007

УДК 371.90 (075)
ББК Ч430я7
А 51

Печатается по заказу Министерства
социальной защиты населения
Свердловской области в рамках
государственного контракта
№ 13 от 16.04.2007

Автор-составитель:
кандидат педагогических наук,
доцент О. В. Алмазова

Рецензент:
кандидат педагогических наук,
профессор В. В. Коркунов

Алмазова, О. В.
А 51 Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб.
пособие / О. В. Алмазова. – Екатеринбург : Издатель Калинина
Г.П., 2007. – 227 с.
ISBN 5-901487-38-9

Учебное пособие предназначено для студентов очного и заочного отделений, обучающихся по специальностям факультета коррекционной педагогики (олигофренопедагогика, сурдопедагогика, тифлопедагогика, логопедия, специальная психология, специальная дошкольная педагогика и психология), а также для слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки и практических работников учреждений системы специального образования, проходящих аттестационный период, и тех, кто желает повысить свою квалификацию в ходе самообразовательного процесса, всех, кто интересуется психологией как наукой.

УДК 371.90 (075)
ББК Ч430я7

ISBN 5-901487-38-9

© Алмазова О.В. [Текст], 2007.
© ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», 2007.
© Министерство социальной защиты населения Свердловской области, 2007.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	4
Теоретические основы психолого-педагогической диагностики.....	11
Определение основных понятий науки. История её появления и становления.....	11
Дифференциальная психометрия. Репрезентативность, надёжность, валидность.....	30
Психодиагностическая процедура. Нормативные требования к психодиагностической процедуре.....	37
Психодиагностические средства.....	46
Психолого-педагогическая характеристика. Психолого-педагогическое заключение.....	81
Виды психолого-педагогической помощи.....	94
Психопрофилактика и её методы.....	94
Психокоррекция и её методы.....	99
Психолого-педагогическое консультирование.....	106
Психологическая служба образования.....	120
Организация психологической службы образования.....	120
Психологическая служба в общеобразовательных специальных (коррекционных) учреждениях.....	134
Психолого-педагогическая поддержка семьи.....	139
Литература.....	148
Литература для любознательных.....	150
Приложение.....	157
Приложение к теме «Теоретические основы психолого-педагогической диагностики».....	157
Приложение к теме «Виды психолого-педагогической помощи».....	184
Приложение к теме «Психологическая служба образования».....	203

ПРЕДИСЛОВИЕ

Психолого-педагогическая диагностика (ППД) – сравнительно молодая отрасль общей психологической науки, имеющая прикладной характер, поэтому используемая в разных областях смежных с ней наук. В области специальной педагогики и специальной психологии её применение традиционно связано с теорией и практикой комплектования специальных (коррекционных) образовательных учреждений (в недавнем прошлом – с «отбором детей» в те или иные учреждения), следовательно, с работой психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК) в настоящее время и с работой отборочных медико-педагогических комиссий (МПК) в недавнем прошлом.

Кроме того, психодиагностика применялась и применяется для целей текущего (динамического) изучения детей после направления их в то или иное конкретное учреждение.

Студенты, обучающиеся на факультетах коррекционной педагогики и готовящиеся к работе в области специального образования, изучали и изучают курс психолого-педагогической диагностики в обязательном порядке, поскольку он является базовым курсом, овладение которым составляет важную часть их профессионального становления. В прошлые годы курс носил разные названия и имел своё содержание, направленность и объём учебного времени, отводимого на его усвоение.

Долгие годы основными учебниками и учебными пособиями курса служили работы: Г. М. Дульнева, А. Р. Лурия («Принципы отбора детей во вспомогательные школы», 1973); Т. А. Власовой, К. С. Лебединской, В. Ф. Мачихиной («Отбор детей во вспомогательную школу», 1983); С. Я. Рубинштейн («Экспериментальные методики патопсихологии», 1970); А. А. Венгера, Г. Л. Выгодской, Э. И. Леонгард («Отбор детей в специальные дошкольные учреждения», 1972) и др. Многие положения названных источников не потеряли своей актуальности и сегодня.

Особое место занимали и занимают работы С. Д. Забрамной (1971, 1985, 1993, 1995, 1999 гг.), ставшие классическими учебными пособиями для многих поколений студентов-дефектологов.

Особая веха в психодиагностике связана с фактом перевода на русский язык книги американского психолога Анны Анастаси «Психологическое тестирование» в 1982 году под редакцией К. М. Гуревича.

Неоценимый вклад в становление психологической службы специальных (коррекционных) учреждений и в работу постоянно действующих психолого-медико-педагогических консультаций внёс В. И. Лубовский.

На современном этапе развития психолого-педагогической диагностики требуется новое осмысление процессов, происходящих в области оказания помощи семьям, имеющим детей с нарушениями интеллектуального и/или физического развития. Современному специалисту необходим целый комплекс разнообразных знаний, умений и навыков для оказания такой помощи. Меняется содержание образовательных стандартов высшего профессионального образования в отношении психолого-педагогической диагностики. Следовательно, необходимы учебники и учебные пособия, отражающие всё то лучшее, что было накоплено психолого-педагогической диагностикой в прежние годы, и то, что появляется в настоящее время.

Написание данного учебного пособия вызвано несколькими причинами:

во-первых, отсутствием учебников или учебных пособий по психолого-педагогической диагностике для факультетов, ведущих подготовку будущих специалистов системы специального образования;

во-вторых, осознанием необходимости оказания помощи студентам в овладении основным объёмом знаний, умений и навыков, способствующих облегчению усвоения ими последующих учебных курсов психолого-педагогической направленности и становлению их профессионального образования;

в-третьих, более чем десятилетним опытом преподавания автором данной учебной дисциплины, в результате которого сложилось представление об основных трудностях в усвоении студентами определённых знаний, умений и навыков при изучении отдельных тем курса.

Спецификой данного пособия является то, что оно предназначено для студентов, обучающихся по специальностям 031500 «Тифлопедагогика», 031600 «Сурдопедагогика», 031700 «Олигофренопедагогика», 031800 «Логопедия», 031900 «Специальная психология», 032000 «Специальная дошкольная педагогика и психология». Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования предусматривают изучение курса ППД студентами названных специальностей в одинаковом объёме. Для этих студентов изучение курса является пропедевтическим для дальнейшего усвоения специфических курсов в соответствии со специальностью. Например, для студентов, обучающихся по специальности «специальная психология», базовые понятия, определения и основные положения курса ППД будут уточняться, расширяться и конкретизироваться в рамках таких курсов, как «Методы психологической диагностики», «Методы психологической коррекции», «Психологическое консультирование» и др.

Прежде всего, пособие предназначено для студентов очного отделения, поскольку написано на основе рабочей программы преподавателя по данному курсу. Кроме того, пособие может быть использовано студентами заочного отделения, которые в большей мере самостоятельно должны усвоить такой же объём учебного материала по курсу, как и студенты очного отделения.

Также учебное пособие может использоваться слушателями курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки, а также студентами, получающими второе высшее образование, которые не изучали курс ППД при получении первого образования.

Пособие может оказаться полезным для работников учреждений системы специального образования, проходящих аттестационный период, а также для тех из них, кто желает повысить свою квалификацию самостоятельно. Наконец, пособие может использоваться теми, кто интересуется психологией как наукой.

В структуру пособия в целом входят три самостоятельные части, каждая из которых соответствует требованиям стандартов высшего образования и рабочей программы преподавателя.

Часть первая пособия названа «Теоретические основы психолого-педагогической диагностики». Материалы, представленные в первой части, включают основные понятия науки психодиагностики, составляют основу знаний, необходимых не только для изучения последующих разделов данного курса, но и для изучения последующих дисциплин психолого-педагогического блока. Вместе с тем, эти материалы можно рассматривать как закрепление и углубление знаний, полученных в ходе изучения таких предметов, как «Психология человека», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Основы специальной психологии». В первой части пособия рассматриваются пять тем изучаемой дисциплины.

Материалы, представленные во второй части «Основные виды психолого-педагогической помощи», включают понятия об основных видах психолого-педагогической помощи детям, подросткам, родителям, педагогам в тех случаях, когда у них возникают проблемы различного спектра: клинические, педагогические, психологические и т. д. Речь идёт о психопрофилактике, психокоррекции и психологическом консультировании. Главная задача данного блока информации – показать значение психодиагностики для осуществления основных видов психолого-педагогической помощи. Во второй части пособия рассматриваются три темы изучаемой дисциплины.

Часть третья пособия имеет название «Психологическая служба образования». Материалы, представленные в третьей части, включают

вопросы организации психологической службы образования, специфики психологической службы в общеобразовательных специальных (коррекционных) учреждениях, психолого-педагогической поддержки семьи. Все обозначенные вопросы являются логическим продолжением тех тем, которые уже были изучены в предыдущих двух частях пособия, а также важны для освоения студентами разных специальностей последующих курсов психолого-педагогического блока. В третьей части пособия рассматриваются три темы изучаемой дисциплины.

Название темы и её программное содержание представлено в соответствии с рабочей программой дисциплины.

Теоретические материалы рассматривать в качестве текстов лекций ни в коем случае нельзя по следующим причинам:

- автор пособия не даёт собственного анализа и не выражает собственного отношения к информации, представленной в этой части;
- объём материала по каждой теме достаточно большой, поэтому полное его изложение в течение лекции не представляется возможным.

Автор пособия в данном случае выступает в качестве составителя. Цель такой представленности материала заключается:

во-первых, чтобы представить вниманию студентов разнообразные точки зрения разных авторов на один и тот же вопрос или проблему во избежание формирования у них превратного мнения, что в гуманитарной области имеются аксиоматические знания, а также во избежание механического запоминания и воспроизведения терминов и определений без осознания их значения;

во-вторых, чтобы дать студентам возможность выбрать из представленных материалов ту информацию, которая им самим кажется наиболее адекватной для раскрытия того или иного вопроса в ходе практических, лабораторных занятий и на экзамене по курсу;

в-третьих, чтобы у студентов было пособие, которое в компактном виде содержит информацию более чем из 30-ти источников специальной литературы, к которым они не всегда могут обратиться даже по рекомендациям преподавателя в силу объективных и субъективных причин;

в-четвёртых, чтобы студенты могли использовать эти материалы для самостоятельной работы над темами курса по заданиям и под контролем преподавателя;

в-пятых, чтобы дать возможность преподавателю в ходе лекции по конкретной теме выразить своё мнение в отношении тех или иных положений, уточнить отдельные понятия и определения, обобщить материал, сделать систематизированные выводы, остановиться на наи-

более важным для освоения материала, пояснить и уточнить некоторые теоретические положения на конкретных примерах.

Примечание: все информационные блоки в обязательном порядке имеют сноски на источник-оригинал с указанием страниц. Это сделано не только с целью соблюдения этических норм использования источников литературы, но и с учебной целью, поскольку даёт возможность студентам, заинтересовавшимся тем или иным вопросом, фактом, событием, представленным в пособии в виде фрагмента, уточнить свои представления и расширить объём знаний, опираясь на оригинал.

Перечень основных понятий в конце каждой темы представлен с той целью, чтобы студент ориентировался на то, какие понятия составляют минимально необходимый уровень при освоении той или иной темы.

Список цитированной литературы ориентирует студентов на источники и даёт возможность уточнять, углублять, конкретизировать информацию, затронутую в материалах лишь фрагментарно.

Рубрика «Литература для любознательных» введена автором пособия не случайно:

во-первых, действительно любознательным и желающим познать сверх программы студентам она даст возможность получить дополнительные знания по той или иной теме;

во-вторых, она может быть использована при написании рефератов, курсовых работ, как по этому курсу, так и по другим курсам психолого-педагогического блока;

в-третьих, она (в отличие от списка цитированной литературы) содержит источники, включающие не только монографии и книги, но и статьи из научных журналов, имеющие описание экспериментальных исследований, конкретные примеры и т. д., что также может помочь студентам в написании учебных работ. Литература, включённая в эти списки, в основном новая – последних лет издания (не позже 10 лет).

Кроме того, к пособию оформлены Приложения в дополнение к тому материалу, который изложен в той или иной теме. В отличие от фрагментов источников, представленных в теме, материалы приложений дают информацию, позволяющую студентам ознакомиться с оригиналом в полном объёме.

После изучения материалов пособия студенты должны знать:

1. Основные проблемы, задачи, реалии и перспективы психолого-педагогической диагностики; её место в системе психологической и педагогической наук и в системе других наук о человеке.
2. Основные понятия и термины науки психодиагностики.

3. Значимость психолого-педагогического обследования для определения хода психического развития детей и его соответствия возрастным нормативам.

4. Основные классификации психодиагностических средств. Понятия о стандартизации методов, методик и проведении психодиагностических процедур.

5. Основные виды психолого-педагогической помощи клиентам (детям, подросткам, родителям, педагогам и др.).

6. Содержание работы педагогов и психологов при оказании психопрофилактической, психокоррекционной, консультативной помощи клиентам.

7. Значимость психодиагностических методов и методик, применяемых в процессе оказания основных видов психолого-педагогической помощи.

8. Основные термины и понятия, относящиеся к теории и практике оказания психопрофилактической, психокоррекционной и консультативной психолого-педагогической помощи.

9. Организацию, принципы и содержание функционирования системы диагностической, коррекционно-развивающей, консультативно-просветительской, психопрофилактической работы с детьми и подростками в рамках психологической службы народного образования.

10. Методы организации системы комплексных психолого-педагогических служб.

11. Основы оказания психолого-педагогической поддержки семьи, имеющей как нормативно развивающихся детей, так и детей с отклонениями физического и/или интеллектуального развития.

12. Основные международные и государственные нормативно-правовые акты, обеспечивающие деятельность психологов и педагогов в системе психологической службы народного образования.

Студенты должны 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. Самостоятельно подбирать литературу, готовить доклады и сообщения по темам курса, публично выступать с докладами и защитой рефератов.

3. Грамотно и аккуратно работать с источниками специальной литературы: цитировать, конспектировать, аннотировать, реферировать.

4. Анализировать конкретную документацию на детей (медицинскую, психологическую, педагогическую).

5. Организовывать диагностическую работу с детьми и подростками во время педагогической практики и в ходе исследовательской деятельности в процессе выполнения курсовых работ.

6. Оказывать консультативную помощь детям, подросткам, их родителям, коллегам (специалистам-смежникам), другим лицам, нуждающимся в знаниях в области психодиагностики, при этом адекватно оценивать свои профессиональные и личностные возможности, а также использовать знания морально-этических норм данной деятельности.

7. Проводить психопрофилактическую, психокоррекционную и консультативную работу с детьми и подростками во время педагогической практики и в ходе исследовательской деятельности в процессе выполнения курсовых и выпускных работ.

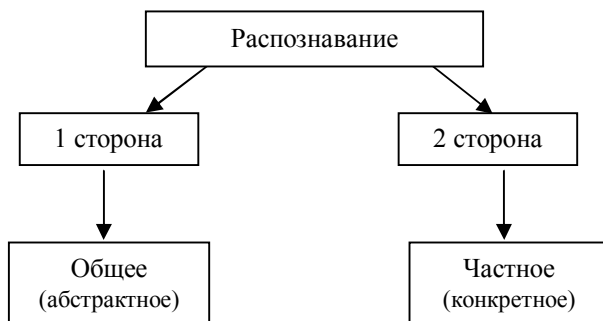
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Определение основных понятий науки. История её появления и становления

Значение термина «диагноз»

Одно из значений термина «диагноз» в переводе с греческого языка – «распознавание» [К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, 1997. С. 3]. Следовательно, сущность диагностики состоит в распознавании. Распознавание имеет две стороны.

Схема 1



Отсюда дословный перевод термина «диагноз», который состоит из двух корней:

«DIA» и «GNOSIS» – «междузнание», то есть знание между двумя рядами знаний – общего и частного – и направленного на распознавание общего в частном [В. И. Войтко, Ю.З. Гильбух, 1976]. Диагностика понимается как распознавание чего-либо (например, болезни в медицине, отклонения от нормы в специальной педагогике и психологии, неисправности в работе какого-либо технического средства и т.д.).

Дословный перевод термина «психодиагностика»

Термин «психодиагностика» – психологическая диагностика. В переводе с греческого «PSYCHE» – душа, «DIAGNOSTIKOS» – способность распознавать. Отсюда дословный перевод термина – «способность распознавать душу».

*Научное определение психодиагностики в начале XX века
и на этапе современного состояния науки*

Термин появился в начале 20-х годов XX столетия. Термин не был достаточно чётко определён теми, кто ввёл его в научный обиход

(Бине, Россолимо, Симон и др.), поэтому уже в 20-х годах наметилась тенденция к расширительному употреблению термина. Им стали пользоваться (без достаточных оснований) в качестве синонима слов: «тестирование», «психометрия», «оценка», «исследование», «психологический профотбор» и т. д.

Термин «психодиагностика» был перенесён в психологию из медицины. Один из авторов, впервые употребивший его в психологической литературе Т. Симон, – был медиком. В статье Бине и Симона «Новые методы для диагностики интеллектуального уровня аномальных» говорится о том, что речь идёт не просто о заимствовании термина, а заимствуется он с точки зрения понятийной, содержательной аналогии.

Изначально термин «психодиагностика» определялся как наука и практика постановки психологического диагноза {В. И. Войтко, Ю. З. Гильбух, 1976}.

Современные трактовки понятия «психодиагностика» достаточно разнообразны.

Психодиагностика – область психологической науки, разрабатывающая методы распознавания и измерения индивидуально-психологических особенностей личности [Словарь-справочник по психологической диагностике, 1989. С. 113-114].

Психологическая диагностика – психологическая дисциплина, разрабатывающая методы выявления и изучения индивидуально-психологических особенностей человека; служит соединительным звеном между общепсихологическими исследованиями и практикой. Под психологической диагностикой подразумевается также и область психологической практики, работа психолога по выявлению разнообразных качеств, психических и психофизиологических особенностей, черт личности. В компетенцию психологической диагностики входят конструирование и апробация методик, разработка требований к ним как к измерительным инструментам, выработка правил проведения обследования, способов обработки и интерпретации результатов, обсуждение возможностей и ограничений тех или иных методов [Психологический словарь, 1996. С. 300-301].

Психодиагностика – это раздел психологии, изучающий принципы, методические приёмы и средства построения и применения диагностических процедур с целью определения значений некоторых психологических феноменов, позволяющих установить диагноз [Н. И. Шевандрин, 1993. С. 8].

Психодиагностика – это не только направление практической психологии, но и теоретическая дисциплина. Как теоретическая дис-

дисциплина психодиагностика имеет дело с переменными и постоянными величинами, характеризующими внутренний мир человека. Для того чтобы эти величины были выделены, описаны и зафиксированы, должна быть проведена теоретическая работа по анализу и обобщению фактов, характеризующих психическую реальность человека. Эти факты составляют основу теоретических построений и гипотез, которые проверяются специальными методами. Таким образом, психодиагностика, с одной стороны – это способ проверки теоретических построений, а с другой – конкретное воплощение теоретических построений – способ движения от абстрактной теории, от обобщения к конкретному факту. Иногда работа в теоретической психодиагностике идёт независимо от теоретических общепсихологических разработок: выделяются и описываются (даже не в научных категориях) важные переменные, характеризующие психическую реальность, только после этого они осмысливаются в более широком теоретическом контексте.

Кроме того, теоретическая психодиагностика непосредственно обусловлена практикой применения её данных. Практическая психодиагностика выступает как применение в реальных, жизненных условиях и конкретных обстоятельствах сложных устройств, какими являются результаты работы теоретической психодиагностики – методы и методики [Г. С. Абрамова, 1994. С. 40-43].

Современная психологическая диагностика определяется как психологическая дисциплина, разрабатывающая методы выявления и изучения индивидуально-психологических и индивидуально-психофизиологических особенностей человека. Под психодиагностикой подразумевается также и область психологической практики, работа психолога по выявлению разнообразных качеств, психических и психофизиологических особенностей, черт личности.

Психодиагностика как психологическая дисциплина служит соединительным звеном между общепсихологическими исследованиями и практикой [К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, 1997. С. 3].

Резюмируя сказанное, психодиагностику можно определить как теорию и практику постановки психологического диагноза. Отсюда центральной категорией психодиагностики является понятие психологического диагноза.

Психологический диагноз

– основная категория науки психодиагностики

Психологический диагноз представляет собой распознавание многоуровневых проблем обнаружившегося отклонения или недостатка в поведении индивида с целью их устранения путём соответствующей

щих «терапевтических» воздействий психолого-педагогического характера.

Психологический диагноз должен быть строго объективным, надёжным, выступать научной предпосылкой для прогноза будущего изменения психических и психофизиологических параметров обследуемого [В. И. Войтко, Ю. З. Гильбух, 1976].

Диагноз психологический – конечный результат деятельности психолога, направленной на описание и выяснение сущности индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, определяемых задачей психодиагностического обследования [Словарь-справочник, 1989. С. 44].

Под диагнозом понимают распознавание любого отклонения от нормального функционирования и как определённое состояние психической функции или процесса конкретного объекта (индивида, семьи, малой группы). Установление психологического диагноза осуществляется с целью оценки актуального состояния личности, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций.

Различают симптоматический, этиологический и типологический диагнозы. Симптоматический диагноз ограничивается констатацией определённых особенностей или симптомов, на основании которых непосредственно строят практические выводы. Этиологический диагноз учитывает не только наличие определённых особенностей, но и причины их возникновения. Высший уровень – типологический диагноз, который заключается в определении места и значения полученных данных в целостной динамической картине личности [Л. Б. Шнейдер, 1995. С. 6].

Психологический диагноз производится не просто по результатам психологического обследования, но обязательно предполагает соотнесение полученных данных с тем, как выявленные особенности проявляются в жизненных ситуациях («жизненные показатели»). Большое значение при постановке диагноза имеет возрастной анализ полученных данных, причём анализ с учётом «зоны ближайшего развития» ребёнка.

Значительные трудности в постановке диагноза связаны с недостаточно чётким представлением школьного психолога о границах своей профессиональной компетенции. Психологический диагноз должен ставиться школьным психологом в строгом соответствии с профессиональной компетенцией и на том уровне, на котором может осуществляться конкретная психолого-педагогическая коррекция.

Формулировка диагноза обязательно должна содержать прогноз,

т. е. на основе всех пройденных этапов исследования нужно наметить путь и характер дальнейшего развития ребёнка в двух направлениях: при условии, если с ребёнком будет своевременно проведена необходимая работа и если такая работа с ним осуществлена не будет. Следует тщательно продумывать, *кому и в какой форме* сообщать о диагнозе и прогнозе психического и личностного развития школьника. Сообщая диагноз тому, кто его запрашивал (учителям, родителям, учащимся), необходимо «перевести» его на доступный язык, «очистить» от научной терминологии, иначе он не будет понят, и труд психолога будет напрасным [И. В. Дубровина, 1995. С. 24-25].

В зависимости от целей диагностической работы судьба поставленного психологом диагноза может быть различной. Этот диагноз может быть передан другому специалисту (например, учителю, врачу и др.), который сам принимает решение о его использовании в своей работе. Поставленный диагноз может сопровождаться рекомендациями по развитию или коррекции изучаемых качеств и предназначаться не только специалистам (педагогам, дефектологам, практическим психологам и др.), но и самим обследуемым и их родителям. Вместе с тем на основе проведённого обследования сам психодиагност может строить коррекционно-развивающую, консультационную или психолого-терапевтическую работу с испытуемым [К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, 1997. С. 4].

Отличие диагноза медицинского от диагноза психологического

Многое в психодиагностику, несомненно, может и должно быть перенесено – после соответствующей творческой переработки – из теории *медицинского диагноза*, история которой исчисляется столетиями, а также из технической диагностики, оформившейся в самостоятельную дисциплину.

Постановка психологического диагноза должна, подобно медицинской и технической диагностике, основываться на применении знаний о симптоматике отдельных отклонений и проводиться целенаправленно с использованием рабочих гипотез, по определённым схемам, алгоритмам и т.д.

Вместе с тем не следует упускать из виду своеобразие этих видов диагностики.

Специфика психологического диагноза лучше всего обнаруживается при сопоставлении его с медицинской моделью диагноза, в основе которой лежит чёткое разграничение двух дискретных, качественно определённых состояний организма человека:

- так называемой нормы (здоровья);

- болезни.

Последняя характеризуется наличием комплекса взаимосвязанных признаков: более или менее известным этиологическим фактором, морфологическими, физиологическими и психическими изменениями, их проявлениями (симптомами), а также закономерным нарастанием и развитием указанных изменений и симптомов.

Сущность медицинского диагноза составляет распознавание общего, абстрактного (определённой болезни) в частном, конкретном (в обследуемом индивиде). Пациент идентифицируется в качестве конкретного носителя данной болезни в тех случаях, когда у него обнаруживается ряд специфических симптомов, как субъективных, так и объективных. К последним относятся отклонения от нормальных, более или менее жёстко установленных значений отдельных величин, характеризующих функциональное состояние организма (температура тела, артериальное давление, состав крови и т. д.), а также некоторые внешние признаки (изменение цвета кожного покрова, появление сыпи, отёчность конечностей и т. д.)

При отсутствии очевидных специфических симптомов создаётся ситуация множественности причинно-следственных связей, обуславливающая возникновение ряда диагностических гипотез, обладающих примерно равной вероятностью.

Перед врачом встаёт задача постановки так называемого дифференциального диагноза, который ставится на основе изменения вероятности отдельных гипотез путём выявления специфических симптомов с использованием необходимых химических анализов, физиологических тестов, аппаратурных исследований и т.п.

Путём дедуктивного подведения больного под определённую нозологическую категорию и присвоения ему соответствующего диагностического «ярлыка» врач распространяет на него обширный комплекс общих знаний о данной болезни, включая прогноз её дальнейшего протекания в зависимости от тех или иных способов и процедур лечения.

Такова модель медицинского диагноза.

Психологический диагноз отличается от медицинского специфическими свойствами.

Во-первых, объект психологического исследования – непрерывные психические (поведенческие) величины, которые не имеют жёстко определённых границ между нормой и патологией.

Во-вторых, сочетание отклонений (психических признаков) часто нельзя подвести под какое-либо однородное понятие.

В-третьих, психологический диагноз имеет дело с взаимосвязями между явлениями различной природы:

- психологическими,
- психолого-педагогическими,
- социально-педагогическими,
- нейропсихофизиологическими,

и, следовательно, с причинной обусловленностью (детерминацией) различных уровней и сфер.

В-четвёртых, психологический диагноз может быть поставлен с различной степенью «глубины» и «широты» и охватывать различное количество иерархических звеньев.

В-пятых, психологический диагноз не может ограничиваться отнесением обследуемого индивида к определённой классификационной категории и присвоением ему соответствующего диагностического «ярлыка». Он должен содержать указания на ряд сугубо индивидуальных свойств, т. е. составлять более или менее развёрнутое описание. При этом наряду с отрицательными признаками, в психологическом диагнозе указываются и положительные свойства обследуемого.

В-шестых, для психологического диагноза акт подведения обследуемого под «определённый тип» является не заключительным, а лишь промежуточным этапом, за которым должен следовать этап детального текущего описания индивидуальных особенностей обследуемого.

В-седьмых, ввиду сложности психологического диагноза трудной оказывается и проблема психологического прогнозирования. Связь между диагнозом и прогнозом является здесь гораздо более многозначной и тонкой, чем в медицине [По В. И. Войтко, Ю. З. Гильбух, 1976].

Понятие «норма» с общефилософской, психологической и педагогической точек зрения

Философское решение проблемы: нормальное развитие – это обретение родовой человеческой сущности и её самореализация. [Б. С. Братусь. Аномалии личности. 1988].

Возрастная норма характеризует средний уровень развития изучаемого свойства у большой группы психологически и физически здоровых детей определённого возраста, отобранных на случайной основе.

По отклонению от возрастной нормы или соответственно ей и определяется уровень развития изучаемого свойства у ребёнка.

Если его индивидуальные показатели оказываются выше нормы, то обычно говорят, что ребёнок опережает сверстников, если ниже нормы, то делается вывод о том, что он отстаёт от сверстников.

Но возрастные нормы не являются абсолютными и неизменными, пригодными для оценки уровня психологического развития во все времена и у всех без исключения детей. Нормы почти всегда относительны и отражают состояние определённой выборки детей.

В каждом конкретном случае, когда в результате психодиагностического обследования ребёнку дают характеристику, включающую оценку уровня его психологического развития, следует указывать, к какой выборке или категории детей относится та норма, с которой сравнивается показатель развития данного ребёнка.

Нормы очень изменчивы. Пользоваться нормами, которые были установлены более 10 лет назад, практически в настоящее время нельзя, так как они требуют обязательной перепроверки через каждые 3-5 лет.

Самое существенное. На основе оценки степени развитости у ребёнка того или иного психологического свойства нельзя судить о том, как пойдёт его развитие дальше. Это развитие, вообще говоря, зависит не столько от достигнутого уровня, сколько от способности ребёнка к научению, к приобретению нового опыта, а также от качества обучения, от совершенства учебной деятельности, от многих других факторов и обстоятельств [Р. С. Немов].

Термин «норма» в диагностике имеет два значения. В первом значении норма – это количественные границы, в которых находится наиболее типичная часть обследуемой группы, некий средний индивид. Статистические нормы в отношении личности определяются узкими специалистами (социологами, физиологами, психологами). Задача педагога – использовать готовые нормы. Ему не требуется прибегать к статистическим доказательствам, достаточно выявить признаки, убедиться в их представленности и установить (на основе сравнения с нормой) качественный уровень его развития. Значительная часть диагностических методик, разработанных специалистами, имеет шкалы норм, оценок.

Второе значение термина «норма» – модальное, это то, что должно быть, социокультурное требование к какому-либо качеству личности, группы. Это требование явно или неявно считается в обществе необходимым. Социокультурное нормирование имеет качественный характер; ему подлежат многие психологические переменные, например, ценности личности, групповые моральные нормы, мотивы учения, эмоциональное самочувствие ребёнка и т. д. [Г.А. Карпова, 2001].

Существует ли в современных психолого-педагогических исследованиях достаточно внятное представление о «нормах развития»?

Несомненно, какие-то представления есть, но они невняты; так до сих пор фактически не различаются среднестатистические нормы (в некотором отношении все мы похожи друг на друга, имеем типологически общие черты), социокультурные нормы (в некотором отношении мы не только похожи, но и едины), и индивидуально-личностные нормы (в некотором отношении мы абсолютно уникальны, ни на кого не похожи и единичны). Одновременный учёт всех трёх типов норм и умение работать в соответствии с ними – это и есть сегодня нормальный педагогический профессионализм. Такой одновременный учёт можно сформулировать и более жёстко: норма – это не то среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребёнка при соответствующих условиях. И задача возрастного психолога и педагога – эти соответствующие условия определить, а при необходимости и создать [В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, 2000. С. 23-24].

Социокультурный норматив – это уровень свойства, который явно или неявно считается в обществе необходимым. Очевидно, что всякое обучение должно быть ориентировано на нормативы, а не на статистические нормы [Основы психодиагностики... 1996. С. 25-26].

В основе одной из новых концепций психодиагностики, разрабатываемой в течение ряда лет коллективом научных сотрудников Психологического института РАО под руководством К. М. Гуревича, лежит представление о нормативности психического и личностного развития. Главной исследовательской задачей в связи с этим является разработка теоретических принципов критериально-ориентированной диагностики и их реализация в конкретных методах. В качестве критерия предложено использовать так называемый социально-психологический норматив (СПН).

В сжатом виде СПН можно определить как систему требований, которые общество предъявляет к психическому и личностному развитию каждого из его членов. Чтобы не быть оторгнутым от существующей вне его общности, человек стремится овладеть теми требованиями, которые к нему предъявляются, причём этот процесс является активным – каждый стремится занять определённое место в социуме и сознательно осуществляет этот процесс. Эти требования и могут составлять содержание СПН, которые, в сущности, являются идеальной моделью требований социальной общности к личности. Следовательно, оценка результатов тестирования должна проводиться по степени близости к СПН, который дифференцируется в образовательно-возрастных границах. Такие требования могут быть закреплены в форме правил, предписаний, требований к человеку и включать самые раз-

нообразные аспекты: умственное развитие, нравственное, эстетическое и т. д.

Требования, составляющие СПН, вполне реальны, они присутствуют в образовательных программах, в квалификационных профессиональных характеристиках, общественном мнении учителей, воспитателей, родителей. Такие нормативы историчны, они меняются вместе с развитием общества. Жизнь нормативов, т. е. время их существования, зависит от отнесённости к той или иной сфере психического, с одной стороны, и от темпов развития общества, с другой.

Так, наиболее динамичны нормативы умственного развития, поскольку научно-технический прогресс выдвигает всё новые требования к человеку, его подготовленности, знаниям, умениям, к его личности, а это влечёт за собой пересмотр учебных программ, квалификационных требований. Можно предположить большую консервативность нормативов, относящихся к нравственной и другим сферам личности.

Проблема нормативности диагностики развития далека от своего разрешения и смыкается с проблемой нормативности психического развития в разные возрастные периоды, а она очень сложна и мало разработана. Выявление и описание таких нормативов являются специальными теоретико-методологическими задачами.

Учитывая роль обучения в развитии ребёнка, при выявлении норматива необходимо опираться на анализ современных программ обучения, которые при всём их несовершенстве призваны давать учащимся в систематизированном виде основополагающие понятия и умственные действия, способные служить показателями умственного развития на разных возрастных ступенях.

Иногда высказывается мнение, что нормативный подход ведёт к ограниченному пониманию развития. Следует согласиться с тем, что этот подход не может, разумеется, охватить психическое развитие во всём его многообразии, но мы рассматриваем СПН как некий обязательный минимум, но не предел развития.

В целом трудно переоценить введение принципа нормативности в диагностику. По существу, его введение заставляет исследователя пересмотреть цели тестирования и все этапы конструирования, проверки, интерпретации методик, и в первую очередь позволяет подойти к содержательной диагностике, предусматривающей обязательное теоретическое обоснование вводимого в задания теста содержания [К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, 1997. С. 184-186].

Если речь идёт о диагностике интеллекта, то проблем с определением единого критерия оценки, точки отсчёта не возникает. Такой точкой отсчёта является статистическая норма, по отношению к кото-

рой оцениваются разные степени успешности или неуспешности выполнения диагностической пробы.

А как быть с диагностикой психических свойств и состояний личности в психологии и патопсихологии? Где та тонкая грань, видимая лишь наиболее опытным психологам, отделяющая норму от патологии? Где эта точка отсчёта?

Прежде всего, где найти понятие «норма» и существует ли в отечественной психологии такое понятие, как «норма»? Нет! Такого понятия нет!

Истоки этого недоразумения восходят к отечественной психологии. В течение многих лет мы занимались акцентуациями характера, не задавая себе вопроса: акцентуации по отношению к каким критериям? К какой норме поведения?

СПН «является идеальной моделью требований социальной общности к личности», это та самая «норма», или точка отсчёта, которая «дифференцируется в образовательно-возрастных границах»? Если учесть ещё замечание, что «в одном из институтов РАО создана группа, которая работает над выработкой СПН», то мы опять движемся в направлении создания нового типа социального характера.

А как же быть с индивидуальными свойствами личности, с индивидуальными характерами?

Мы всё время ищем «свой путь», не желая замечать, что есть и другие пути.

Речь идёт о переходе от клинических типов психопатий и акцентуаций к анализу «вариантов нормы» [Д. Я. Райгородский, 2000. С. 6-11].

*Психологическая и педагогическая диагностика:
сходство и отличия*

Диагностический подход уверенно становится в настоящее время одной из главных парадигм личностно-ориентированного образования. Закладываются теоретические основы педагогической диагностики как самостоятельной научно-практической отрасли педагогики (А. С. Белкин, Б. П. Битинас, Ю. З. Гильбух, Н. К. Голубев, К. Ингенкамп, Г. А. Карпова и др.). Значительное число педагогов-практиков – учителей, классных руководителей, социальных педагогов, воспитателей – инициативно осуществляют диагностические процедуры с тем, чтобы сделать информацию о личности, группе, педагогических отношениях источником своего личного профессионального целеполагания и основой индивидуального подхода к ребёнку.

Однако концептуальные и прикладные традиции в педагогической диагностике ещё не сложились и педагогу-пользователю далеко

не просто самостоятельно определиться в выборе методов, методик, форм организации диагностического процесса.

Понятие «педагогическая диагностика» (ПД) сегодня употребляется в трёх взаимосвязанных значениях.

В первом значении ПД обозначает самостоятельный вид педагогической деятельности, нацеленный на аналитико-информационное обеспечение учебно-воспитательного процесса. В этом качестве она является составной частью гностического компонента (вида) педагогической деятельности, т. е. практической системой разнообразных способов, приёмов и форм сбора и интерпретации данных об актуальном состоянии элементов и параметров педагогических систем, процессов, отношений и их субъектов.

Во втором значении ПД обозначает специфический акт познавательной деятельности педагога по распознаванию актуального состояния единичного объекта в его соотношении с нормой, т. е. конкретный психологический механизм, при помощи которого осуществляется сбор эмпирической информации.

В третьем значении ПД – это область педагогической науки, анализирующая и обобщающая указанные выше диагностические процессы. Как научная дисциплина ПД представляет собой самостоятельную теоретико-прикладную отрасль педагогики, которая изучает закономерности вынесения диагностических суждений о разнообразных элементах и параметрах педагогических систем, отношений и их субъектов, правила проведения диагностической процедуры; принципы, методы и формы диагностики в педагогической сфере.

Генезис и историческое развитие ПД идёт по логике расширения её предмета: в орбиту диагностического внимания педагогов вовлекаются всё новые и новые аспекты педагогической действительности по мере обогащения и развития человековедческого (в том числе педагогического) знания и становления образовательных систем общества.

На современном этапе своего развития педагогическая диагностика представлена разветвлённым рядом направлений, отражающих её предметную многоаспектность:

- дидактическая диагностика, ориентированная на изучение итогов обучения – знаний, умений, навыков, на определение уровня обученности учащихся;

- психолого-педагогическая диагностика, ориентированная на изучение субъектов образовательного процесса; в рамках данного направления изучаются: образовательные возможности учащихся; индивидуально-личностные особенности учащихся, значимо определяющие характер их школьной адаптации, социализации, духовно-нрав-

ственного становления; особенности поведения учащегося;

- социально-педагогическая диагностика, ориентированная на изучение воспитательного потенциала микро- и макросреды: семьи, ученического коллектива, ближайшей среды вне школы;

- управленческая диагностика, ориентированная на изучение элементов и звеньев образовательного процесса как целостной управляемой системы: целеполагания; организации учебно-воспитательного процесса в целом по школе и на уроке; деятельности структурных подразделений школы на всех уровнях; методической и технической оснащённости; повышения квалификации педколлектива и т. д.

Педагогический диагноз – конечный педагогический продукт диагностического изучения личности. Сам по себе диагноз не имеет ценности. Он ценен только тогда, когда может стать основой для педагогического прогноза и выработки программы индивидуального подхода.

Как самостоятельная научно-прикладная область знания ПД располагает комплексом методов диагностического обследования. Состав методов ПД поливалентен, он вобрал в себя лучшие методы различных наук: общенаучные, психодиагностические, социологические, собственно педагогические, психофизиологические. Именно в области методов ПД ярко иллюстрируется сущностная природа педагогики – «науки по самой сути своей интегративной, ассимилирующей в своём предмете данные других общественных и естественных наук...» [Советский энциклопедический словарь. 1989; Г. А. Карпова. Методы педагогической диагностики. 2001. С. 3-8].

В строгом смысле большинство тестов в педагогике, сходных с психологическими тестами по процедурным признакам, на самом деле не являются психологическими по их предметной направленности. Психологическими тестами следует считать только тесты, направленные на измерение психических свойств.

Тестирование знаний по определённым предметам школьной программы не даёт информации о психических свойствах. Эти тесты следует называть педагогическими. Надёжным и недостаточно формализованным, но хорошо знакомым нам вариантом педагогических тестов являются обычные школьные и вузовские контрольные работы и экзамены. Педагогические тесты дают нам информацию о знаниях и умениях, но не о способностях, чертах и мотивах человека. Ясно, что знания и умения подвергаются более быстрой и лёгкой коррекции (обучению и изменению), чем психические свойства личности. Это более оперативная диагностика, чем психодиагностика. Хороший, точный психологический диагноз позволяет прогнозировать поведение

человека на гораздо более протяжённом отрезке его жизни (хотя, возможно, и менее точно). В этом ценность прогноза на основе психодиагностики [Основы психодиагностики. 1996. С. 20].

Наряду с тестами по исследованию интеллекта, специальных и комплексных способностей возник ещё один тип тестов, широко применяемых в учебных заведениях, – тесты достижений. Этим термином западные тестологи-психометристы окрестили педагогические тесты предметных знаний – знаний по определённым учебным предметам.

В отличие от тестов интеллекта они отражают не столько влияние многообразного накопленного опыта, сколько влияние специальных программ обучения на эффективность решения тестовых заданий.

Тесты достижений относятся к наиболее многочисленной группе диагностических методик. Одним из наиболее известных тестов достижений и широко применяемых в США до сих пор является Стэнфордский тест достижений (SAT), впервые опубликованный в 1923 г. С его помощью оценивается уровень обученности в разных классах в средних учебных заведениях.

Дальнейшее развитие тестов достижений привело к появлению в середине XX века критериально-ориентированных тестов [Основы психодиагностики. 1996. С. 49-50].

Психолого-педагогическая диагностика.

Цель, задачи, предмет науки

Для того чтобы быть специалистом высокой квалификации, психолог должен достаточно хорошо овладеть как научными, так и практическими основами психодиагностики. То и другое в отдельности, т. е. знание лишь научных основ методики или знание методики без понимания её научного обоснования, не гарантирует высокого уровня профессионализма в этой области.

Практическая психодиагностика используется в самых разных областях деятельности психолога: и тогда, когда он выступает как автор или участник прикладных психолого-педагогических экспериментов; и тогда, когда он занят психологическим консультированием или психологической коррекцией. Но чаще всего, по крайней мере, в работе практического психолога, психодиагностика выступает как отдельная, вполне самостоятельная сфера деятельности. Её целью становится постановка психологического диагноза, т. е. оценка наличного психологического состояния человека.

Точная психодиагностика в любом психолого-педагогическом научном эксперименте предполагает оценивание психологических свойств.

В области практической психодиагностики решаются следующие задачи:

- определение профессиональных требований, предъявляемых к психологу как к психодиагносту;
- установление перечня знаний, умений и навыков, которыми он должен обладать для того, чтобы успешно справляться со своей работой;
- выяснение минимума практических условий, соблюдение которых является гарантией того, что психолог действительно успешно и профессионально овладел тем или иным методом психодиагностики;
- разработка программ, средств и методов практической подготовки психолога в области психодиагностики, а также оценки его компетентности в этой области.

Нельзя обойтись без точной психодиагностики и в прикладных исследованиях, так как необходимо достаточно убедительное доказательство того, что в результате нововведений действительно и в нужном направлении изменяются оцениваемые психологические особенности.

Ещё более настоятельной психодиагностика является в практической психокоррекционной работе. Дело в том, что убедиться в эффективности предпринятых психокоррекционных мер в данном случае должен не только психолог или экспериментатор, но и сам клиент. Последнему нужно иметь доказательства того, что в итоге проведённой совместно с психологом работы в его собственной психологии и поведении действительно произошли важные позитивные перемены. С точной психодиагностики наличного состояния дел должен начинаться и ею же заканчиваться любой психокоррекционный сеанс.

Научная и практическая психодиагностика решает ряд типичных для неё задач. К ним относятся следующие:

- установление наличия у человека того или иного психологического свойства или особенности поведения;
- определение степени развитости данного свойства, её выражение в определённых количественных и качественных показателях;
- описание диагностируемых психологических и поведенческих особенностей человека в тех случаях, когда это необходимо;
- сравнение степени развитости изучаемых свойств у разных людей.

Все четыре перечисленные задачи в практической психодиагностике решаются или каждая в отдельности, или комплексно в зависимости от целей проводимого обследования. Причём практически во всех случаях, за исключением качественного описания результатов,

требуется владение методами количественного анализа, в частности математической статистикой.

Итак, психодиагностика есть особая, достаточно сложная область профессиональной деятельности психолога, требующая специальной подготовки. Совокупность всех знаний, умений и навыков, которыми должен владеть психолог-диагност, настолько обширна, а сами знания, умения и навыки настолько сложны, что психодиагностика рассматривается как особая специализация в работе профессионально-психолога.

В перечне специализаций психодиагностика не случайно находится на первом месте. Без неё не может обойтись ни один специалист-психолог любого профиля.

Из-за ошибок в психодиагностике, чаще всего связанных с отсутствием профессионализма, сводятся на нет результаты как экспериментальной, так и консультативной психокоррекционной работы [Р. С. Немов, 1995. С. 74-77].

В настоящее время психодиагностика используется в народном образовании в процессе оптимизации обучения и воспитания.

Наиболее часто в педагогической деятельности психодиагностика находит применение при решении вопросов диагностики способностей, коррекции поведения, диагностики профпригодности, оценки личности.

Предмет психодиагностики составляют психические процессы, состояния и психические свойства личности [Л. Б. Шнейдер, 1995. С. 6].

Объектом в случае педагогической психодиагностики являются все компоненты педагогического процесса: педагог, учащиеся, используемые педагогические средства, действенность форм организационного педагогического процесса и т. п. [Н. И. Шевандрин, 1993. С. 8-9].

Психологическая диагностика в области дефектологии решает несколько основных задач. Прежде всего, при обследовании детей с отклонениями в развитии на медико-педагогических комиссиях её применение позволяет получить сведения об уровне умственного и об особенностях психического развития ребёнка, что имеет существенное значение в определении того, для какой категории аномалий характерны отклонения, наблюдаемые у данного ребёнка, и, следовательно, какой тип учреждения наиболее адекватен для его обучения.

Вторая задача психологической диагностики – выявление индивидуально-психологических особенностей ребёнка для обеспечения обоснованного дифференцированного подхода в процессе обучения и воспитания.

Третья задача психологической диагностики – это оценка хода (динамики) психического развития. Такая оценка необходима, в частности, для определения эффективности методов, содержания и средств обучения, поскольку определить их только на основе оценки знаний нельзя. Для этой цели необходимо в начале и конце эксперимента по применению нового содержания (методов) обучения производить замеры каких-то проявлений психического развития, что лучше всего делать методами тестового характера с достаточно широким возрастным диапазоном применения [В. И. Лубовский, 1989. С. 4].

*Психолого-педагогическая диагностика
в системе других наук*

Теоретические основы психодиагностики задаются соответствующими областями психологической науки: общая, дифференциальная, возрастная, медицинская психология и др. [К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, 1997. С. 3].

Теоретическая дисциплина – психодиагностика развивается и существует постольку, поскольку развивается общепсихологическая теория как представление о предмете психологической науки. В то же время развитие предмета психологической науки предполагает дифференциацию её предмета – появление всё новых и новых отраслей психологии.

Развитие этих отраслей – медицинской психологии, возрастной, консультативной, юридической, инженерной, военной, спорта и др. – уточнение их предметов и методов существенно влияет на содержание психодиагностики. Благодаря развитию отраслей психологии психодиагностика получает возможность использовать всё большее число конкретных показателей психической реальности и выделять всё более существенные связи и закономерности между ними. Эти проблемы решает дифференциальная психометрика – наука, обосновывающая и разрабатывающая измерительные диагностические методы.

Итак, теоретическая психодиагностика использует данные общей психологии, её отраслей (предметных областей), а также данные психометрики и практики применения психологического знания [Г. С. Абрамова, 1994. С. 40-41].

В психологическом консультировании психодиагностика в начале работы с клиентом должна быть сведена к минимуму и в основном должна опираться на результаты непосредственного наблюдения консультанта за поведением клиента, когда консультант общается с ним в психологической консультации. Психодиагностика включает в себя анализ и обобщение данных, непосредственно получаемых от клиента без применения специальных психологических тестов.

В психокоррекционной работе психодиагностика играет более заметную роль, проводится обычно в самом начале консультации и на неё отводится гораздо больше времени [Р. С. Немов, 2001. С. 18].

Таким образом, психодиагностика тесно связана, прежде всего, с другими разделами *психологической науки*:

- с общей психологией, которая изучает общие закономерности возникновения и функционирования психических процессов: познавательных, эмоциональных, волевых и др. у нормального взрослого человека;

- с возрастной психологией, которая даёт психодиагностике информацию по вопросам развития психики в онтогенезе, закономерностях перехода от одного периода психического развития к другому на основе смены типов ведущей деятельности;

- с педагогической психологией, изучающей закономерности процесса усвоения индивидом социального опыта в условиях учебно-воспитательного процесса;

- с дифференциальной психологией, изучающей как психологические различия отдельных конкретных индивидов, так и типологические различия психологических проявлений у представителей разных социальных, этнических, возрастных и др. групп;

- с патопсихологией, изучающей изменения психической деятельности при патологических состояниях мозга, связанных с психическими или соматическими заболеваниями;

- со специальной психологией, которая изучает психологические феномены детей, имеющих те или иные отклонения физического и/или интеллектуального развития, закономерности этого развития;

- с отраслями специальной психологии:

- * тифлопсихологией, изучающей закономерности развития слепых и слабовидящих детей;

- * сурдопсихологией, изучающей закономерности развития глухих, слабослышащих и позднооглохших детей;

- * психологией умственно отсталых детей;

- * психологией детей с задержками психического развития (ЗПР);

- * психологией детей – логопатов, имеющих нарушения речевого развития;

- * психологией детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата;

- * психологией детей, имеющих отклонения эмоционально-волевой сферы и поведения.

- с психиатрией, изучающей причины и сущность психиче-

ских болезней, их проявления, течение, способы лечения и предупреждения; использующей клинические, нейрофизиологические, генетические, психологические и др. методы исследования (анализ наш).

Основные понятия темы:

- | | |
|---------------------------|--|
| - диагноз | - психодиагностика |
| - норма | - педагогическая диагностика |
| - психологический диагноз | - психолого-педагогическая диагностика |
| - медицинский диагноз | |

Список цитированной литературы

1. Абрамова, Г. С. Введение в практическую психологию. [Текст] / Г. С. Абрамова. – М. , 1994.
2. Братусь, Б. С. Аномалии личности. [Текст] / Б. С. Братусь. – М. , 1988.
3. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев , 1989.
4. Введение в психодиагностику. [Текст] / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. , 1997.
5. Войтко, В. И. О некоторых основных понятиях психодиагностики. [Текст] / В. И. Войтко, Ю. З. Гильбух. // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 16-30.
6. Гуревич, К. М. Что такое психологическая диагностика. [Текст] / К. М. Гуревич. // Серия «Педагогика и психология». № 4. – М. , 1985.
7. Карпова, Г. А. Методы педагогической диагностики. [Текст] / Г. А. Карпова. – Екатеринбург , 2001.
8. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. [Текст] / В. И. Лубовский. – М. , 1989.
9. Немов, Р. С. Психологическое консультирование. [Текст] / Р. С. Немов. – М. , 2001.
10. Немов, Р. С. Психология. [Текст] : в 3 кн. / Р. С. Немов. – М. , 1995. Кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – 1995.
11. Основы психодиагностики. [Текст] / под общ. ред. А. Г. Шмелёва. – Ростов-на-Дону , 1996.
12. Психологический словарь. [Текст] / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. , 1996.
13. Психологическая служба школы. [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М. , 1995.
14. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. [Текст] / Д. Я. Райгородский. – Самара , 2000.

15. Слободчиков, В. И. Психология развития человека. [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., 2000.

16. Шевандрин, Н. И. Применение методов психодиагностики в педагогической практике. [Текст] / Н. И. Шевандрин. – Ростов-на-Дону, 1993. Ч. 1 : Основы общей психодиагностики. – 1993.

17. Шнейдер, Л. Б. Основы психодиагностики. [Текст] / Л. Б. Шнейдер. – М., 1995. Ч. 1. – 1995.

Дифференциальная психометрия. Репрезентативность, надёжность, валидность

Значение терминов «психометрика» и «психометрия»

Психометрика (психометрия) – область психологии, которая изучает теоретические и методологические проблемы измерений во всех областях психологии; разрабатывает математические модели для методов психологического измерения; определяет формальные требования для экспериментальной проверки психометрических свойств разнообразных методов психологического, в том числе психодиагностического, измерения.

Термин психометрика появился в первой половине XVII в. в трудах немецкого философа Х. Вольфа [Психологический словарь. 1996. С. 311].

Психометрия (психометрика) от греческого *metron* – мера. Это область психологической диагностики, связанная с теорией и практикой измерений в психологии.

Первоначально психометрия была направлена на измерения лишь временных характеристик психических процессов, затем область измерений расширилась. Общая психометрия направлена на решение задач измерения психологических характеристик стимула, в частности на моделирование общепсихологических (присущих всем людям) функциональных зависимостей между свойствами стимулов и субъективными реакциями (например, объективная прибавка веса и порог субъективного ощущения увеличения тяжести).

По отношению к психодиагностике и дифференциальной психологии психометрия выступает как методологическая дисциплина, обосновывающая требования к измерительным психодиагностическим методам, процедуры их разработки и применения статистического анализа методик, адаптации их к новым условиям, интерпретации тестовых данных.

В практическом аспекте психометрия служит обоснованием психометрических тестов, в которых наиболее ярко (по сравнению с

другими методами психодиагностики) выражена направленность на количественную измерительную функцию теста.

В последнее время появляются и развиваются новые направления психометрии, в частности теория и практика многомерных тестов, методы факторного анализа и т. д. [Словарь – справочник ... 1989. С. 115-116].

Психометрика – математизированная технология создания стандартизированных измерительных психодиагностических методик. Современная психометрика требует, чтобы любой тест, претендующий на то, чтобы считаться научным, обладал необходимыми психометрическими свойствами. Это свойства валидности, надёжности, репрезентативности.

В психометрике обоснованы определённые правила и методы измерения указанных психометрических свойств тестов. Следование этим правилам и методам обеспечивает объективный контроль за степенью научности любого нового предложенного теста, а также за степенью реальной ценности старого теста, который вполне может по определённым причинам устареть и перестать «работать» правильно [Основы психодиагностики. 1996. С. 16-17].

Психометрика – наука о психологических измерениях. С 1936 года в США выходит специализированный журнал «Психометрика». Другой ведущий журнал в этой области – «Образовательные и психологические измерения». В этих журналах ещё до второй мировой войны и вскоре после неё выпущены ставшие классическими работы таких психометристов, как Рюлон, Гилфорд, Кронбах, обосновавших широко используемые ныне методы измерения надёжности, валидности и репрезентативности тестов [Там же. С. 50].

Психометрика – технологическая научная дисциплина, содержащая научное обоснование и описание определённых методов измерения психических свойств, в частности методов конструирования психологических тестов. Психометрика – частный случай тестологии. [Основы психодиагностики. 1996. С. 500].

Понятие о тестологии как ядре психометрии.

Тестирование: педагогическое, психологическое, профессиональное – сходство и отличия

Тестология – наука о тестах. Тест (англ. Test – проба, испытание, проверка) – в психологической диагностике – стандартизированное, часто ограниченное во времени испытание, предназначенное для установления количественных (и качественных) индивидуально-психологических различий. Тест – основной инструмент психодиагностическо-

го обследования, с помощью которого осуществляется психологический диагноз [Словарь – справочник. 1989. С. 139].

Психологический тест – краткая психодиагностическая методика, предполагающая стандартизированную процедуру проведения, количественную формализованную процедуру обработки результатов и подсчёта тестовых показателей, готовый перечень рекомендаций по интерпретации полученных показателей. В типичном случае тест состоит из набора отдельных заданий (пунктов) с закрытым перечнем вариантов ответа, предложенных испытуемому для выбора, инструкции по проведению, ключей, норм и инструкции по интерпретации. [Основы психодиагностики. 1996. С. 499-500].

Тестология – математизированная технология создания и использования разнообразных тестов, не только психологических, но и технических, медицинских, профессиональных и т.п. Современная тестология является отраслью прикладной математики и кибернетики. [Основы психодиагностики. 1996. С. 511].

Высокий уровень развития психометрики, ставшей практически синонимом тестологии, иногда приводит к тому, что даже специалисты склонны ставить знак равенства между понятиями «тестирование» и «психологическое тестирование». Но в строгом смысле большинство тестов в педагогике и профобучении, сходных с психологическими тестами по процедурным признакам, на самом деле не являются психологическими по их предметной направленности. Психологическими тестами следует считать только тесты, направленные на измерение психических свойств.

Тестирование знаний по определённым предметам школьной программы, а также специальных навыков и умений в профессиональных (профориентационных) тестах не даёт информации о психических свойствах. Эти тесты следует называть соответственно педагогическими и профессиональными. Ненадёжным и недостаточно формализованным, но хорошо знакомым нам вариантом педагогических тестов являются обычные школьные и вузовские контрольные и экзамены. Броская особенность профессиональных тестов – использование особых тренажёров, в которых специально воспроизводится модель какой-то производственной задачи. Педагогические и профессиональные тесты дают нам информацию о знаниях и умениях, но не о способностях, чертах и мотивах человека. Ясно, что знания и умения подвергаются более быстрой и лёгкой коррекции (обучению и изменению), чем психические свойства личности. Это более оперативная диагностика, чем психодиагностика. Хороший, точный психологический диагноз позволяет прогнозировать поведение человека на гораздо более протяжён-

ном отрезке его жизни (хотя, возможно, и менее точно). В этом ценность прогноза на основе психодиагностики [Основы психодиагностики. 1996. С. 20].

Значение термина «дифференциация».

Дифференциальная психометрия –

наука о дифференциальных психических измерениях

Термин «дифференциация» происходит от французского differentiation, от латинского differentia, что означает «разность», «различие». Дифференциация понимается как разделение, расчленение, расслоение целого на различные части, формы и ступени [БСЭ. 1972. С. 339].

Дифференциальная психометрика – наука о дифференциальных психических измерениях. Комплекс сведений о дифференциально-психологических измерениях составляет предмет дифференциальной психометрии. В этой области психометрии числовые значения (ранги, баллы, оценки шкальные и т. д.) приписываются не стимулам, а индивидам. Дифференциальная психометрия анализирует качественные и количественные индивидуальные различия по психическим свойствам, способностям, когнитивным функциям (внимание, память, мышление и т. д.), а также характеристики поведения, мотивы, эмоциональные особенности личности и пр. [Словарь-справочник. 1989. С. 116].

Индивидуальные различия между людьми

в качественном и количественном составе

их психических свойств, мотивов, поведенческих черт и т. д.

Изучаются в рамках науки дифференциальная психология.

Дифференциальная психология – отрасль психологической науки, изучающая и объясняющая психологические и поведенческие различия людей [Р. С. Немов, 1997. С. 657]. Предпосылкой возникновения дифференциальной психологии на рубеже XIX и XX веков явилось введение в психологию эксперимента, а также генетических и математических методов. Пионером разработки дифференциальной психологии был Ф. Гальтон (Великобритания), который изобрёл ряд приёмов и приборов для изучения индивидуальных различий. В. Штерн (Германия) ввёл термин «дифференциальная психология» в 1900 году.

В дифференциальной психологии широко применяются тесты – как индивидуальные, так и групповые; они используются для определения умственных различий, а с изобретением так называемых проективных тестов – для определения интересов, установок, эмоциональных реакций. С помощью тестов методами факторного анализа выявляются факторы, характеризующие общие свойства (параметры, измерения) интеллекта или личности. На этом основании определяются

количественные вариации в психологических свойствах отдельных индивидов.

Вопрос о причинах психологических различий явился предметом острейших дискуссий на протяжении всей истории дифференциальной психологии и, прежде всего, – это проблема соотношения биологических и социально-культурных факторов в формировании индивидуальных особенностей человека. В 50-60 годы XX века для дифференциальной психологии характерно интенсивное развитие новых подходов и методов как экспериментальных, так и математических. Совершенствуется техника статистического анализа тестов, изучается роль ценностной ориентации личности, детально выявляются психологические аспекты возрастных и половых различий.

Наряду с различиями между индивидами в умственном отношении широко исследуются различия в творческих и организаторских способностях, общей структуре личности, сфере мотивации. Изучаются корреляции между психологическими свойствами, с одной стороны, и физиологическими – с другой.

Факты и выводы дифференциальной психологии важны для решения многих практических задач (отбор и обучение персонала, диагностика и прогностика развития отдельных свойств, склонностей, способностей индивидов и др.) [БСЭ. 1972. С. 332].

Дифференциальная психология изучает как психологические различия конкретных индивидов, так и типологические различия психологических проявлений у представителей разных социальных, классовых, этнических, возрастных и других групп. Сравнительному исследованию чаще всего подвергаются личностные и интеллектуальные особенности индивида, изучаемые в эксперименте, определяемые с помощью наблюдения, тестов или результатов самонаблюдения. Одна из важных задач современной дифференциальной психологии, ранее часто ограничивавшейся описанием характера и диапазоном индивидуально-психологических проявлений, заключается в выделении наиболее существенных параметров организации психической деятельности (измерений, факторов), от которых зависит индивидуально-типологическая характеристика субъекта. Для понимания причин и условий возникновения индивидуально-психологических различий важно изучение их нейрофизиологических факторов в виде основных свойств нервной системы; это изучение ведётся ныне в рамках дифференциальной психофизиологии.

Современная дифференциальная психология широко применяет развитый математико-статистический аппарат, в том числе методы корреляционного, регрессивного, факторного анализов. Данные диф-

ференциальной психологии имеют важное прикладное значение для практики обучения, воспитания, психиатрических и психотерапевтических воздействий, определения профессиональной пригодности, профотбора и профориентации [Психологический словарь. 1996. С. 100].

Понятие о стандартизации методик.

Психометрика как математизированная технология создания стандартизированных измерительных психодиагностических методик

Первым исследователем, использовавшим в психологической экспериментатике «интеллектуальный тест», был Дж. М. Кеттел. Этот термин после статьи Кеттела «Интеллектуальные тесты и измерения», опубликованной в 1890 году, приобрёл широкую известность. В своей статье Кеттел писал о том, что применение серии тестов к большому числу индивидов позволит открыть закономерности психических процессов и тем самым приведёт к преобразованию психологии в точную науку. Вместе с тем он высказал мысль о том, что научная и практическая ценность тестов возрастёт, если условия их проведения будут однообразными. Так впервые была провозглашена необходимость *стандартизации* тестов для того, чтобы стало возможным сравнение их результатов, полученных разными исследователями на разных испытуемых [Основа психодиагностики. 1996. С. 39-40].

Стандартизация – от английского *standard* – типовой, нормальный. Это – унификация, регламентация, приведение к единым нормативам процедуры и оценок теста.

Благодаря стандартизации методики достигается сопоставимость полученных результатов у разных испытуемых, появляется возможность выражения тестовых оценок в относительных к выборке стандартизации показателях, сопоставления таких оценок в разных тестовых методиках.

В психологической диагностике различают две формы стандартизации. В первом случае под стандартизацией понимаются обработка и регламентация процедуры проведения, унификация инструкции, бланков обследования, способов регистрации результатов, условий проведения обследования, характеристика контингентов испытуемых. Строгая периодичность процедуры обследования – обязательное условие обеспечения надёжности теста и определения тестовых норм для оценивания результатов обследования.

Во втором случае под стандартизацией понимается преобразование нормальной (или искусственно нормализованной) шкалы оценок в новую шкалу, основанную уже не на количественных эмпирических значениях изучаемого показателя, а на его относительном месте в рас-

пределении результатов в выборке испытуемых [Словарь-справочник. 1989. С. 133-134].

Диагностическая методика отличается от любой исследовательской тем, что она стандартизирована. Стандартизация – это единообразие процедуры проведения и оценки выполнения теста. Рассматривается она в двух планах: как выработка единых требований к процедуре эксперимента и как определение единого критерия оценки результатов диагностических испытаний. Стандартизация процедуры диагностического эксперимента подразумевает единообразие инструкций, бланков и других материалов испытания и обследования, способов регистрации результатов, условий проведения испытания.

Обычно авторы методики в руководстве приводят точные и подробные указания по процедуре её проведения. Формулирование таких указаний составляет основную часть стандартизации новой методики, так как только строгое их соблюдение даёт возможность сравнивать между собой показатели, полученные разными испытуемыми.

Другим наиболее важным этапом в стандартизации методики является выбор критерия, по которому следует проводить сравнение результатов диагностических испытаний, поскольку диагностические методики не имеют заранее определённых стандартов успешности или неудачи в их выполнении.

В общих чертах стандартизация диагностической методики, ориентированной на норму, осуществляется путём её проведения на большой представительной выборке испытуемых, которая ничем не отличается от той, для которой данная методика предназначена. На этой группе испытуемых, называемой выборкой стандартизации, высчитываются нормы, указывающие не только средний уровень выполнения задания, но и относительную вариативность выше и ниже среднего уровня. В результате можно оценить разные степени успешности или неуспешности в выполнении диагностической пробы. Это позволяет определить положение конкретного испытуемого относительно выборки стандартизации [А. Анастаси, 1982; К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, 1997. С. 52-53].

Выборка, по которой определяются статистические тестовые нормы, называется *выборкой стандартизации*. Её численность, как правило, не меньше 200 человек [Основы психодиагностики. 1996. С. 149].

Итак, стандартизация теста – совокупность экспериментальных, методических и статистических процедур, обеспечивающих создание строго фиксированных компонентов текста (инструкции, набора заданий, метода обработки протоколов и подсчёта баллов, способа интер-

претации). В частном случае под стандартизацией понимается сбор репрезентативных тестовых норм и построение стандартной шкалы тестовых баллов [Там же. С. 507].

Основные понятия темы:

- | | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| - психометрика | - дифференциация |
| - психометрия | - дифференциальная психометрия |
| - тест | - дифференциальная психология |
| - тестология | - психометрические свойства |
| - тестирование | - валидность |
| - тестирование педагогическое | - надёжность |
| - тестирование психологическое | - репрезентативность |
| - тестирование профессиональное | - стандартизация методик |

Список цитированной литературы

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование. [Текст] / А. Анастаси ; под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. – М. , 1982.
2. Большая советская энциклопедия (БСЭ) [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М. , 1972. Т. 8.
3. Бурлачук, Л. Ф. Словарь–справочник по психологической диагностике. [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев , 1989.
4. Введение в психодиагностику. [Текст] / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. , 1997.
5. Немов, Р. С. Психология. [Текст] : в 3 книгах. / Р. С. Немов. – М. , 1998. Кн.1 : Общие основы психологии. – 1998.
6. Основы психодиагностики. [Текст] / под общ ред. А. Г. Шмельёва. – Ростов-на-Дону , 1996.
7. Психологический словарь. [Текст] / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. , 1996.

Психодиагностическая процедура.

Нормативные требования к психодиагностической процедуре

Определение понятия «психодиагностическая процедура»

Психодиагностическая процедура – это процесс психологического обследования испытуемого и психологический анализ полученных результатов, проводимые на высокопрофессиональном уровне с соблюдением нормативных требований и с применением методик, отвечающих требованиям валидности, надёжности и репрезентативности.

Процедура диагностирования накладывает на создателей и интерпретаторов методик высокую моральную ответственность за судьбу людей, подвергающихся тестированию. Игнорирование общих принципов обследования, объективных ограничений используемых методов может привести к очень серьёзным ошибкам, особенно в случаях ис-

пользования и толкования результатов тестовых методик малоквалифицированными людьми.

Успех диагностики зависит от профессиональной компетентности специалиста, овладевшего структурными элементами процесса диагностирования.

В психодиагностике нет одного универсального приёма диагностирования. Этому нельзя раз и навсегда научиться. Каждая новая ситуация не похожа на предыдущую. Поэтому всякий раз диагностика должна проводиться в соответствии с диагностической задачей. Это требует от диагноста специальных знаний, профессионального опыта, интуиции, понимания и культуры диагностирования [Л. Б. Шнейдер, 1995. С. 6-7].

*Психологическое обследование,
психологическое исследование: сходство и отличие понятий*

Различение практического *обследования* и научного дифференциально-диагностического *исследования* является одним из важнейших в современной тестологической культуре.

Обследование – это применение готового, уже разработанного теста. Его результат – сведения о психических свойствах конкретного обследованного человека (испытуемого).

Дифференциально-диагностическое исследование – это комплекс теоретических и экспериментальных работ, направленных на формулирование концепции измеряемого психического свойства (скрытого фактора, влияющего на эффективность и характер деятельности), на выявление диагностических признаков (или «эмпирических индикаторов»), по которым можно получать информацию о заданном свойстве, это создание и испытание методики регистрации выявленных признаков [Основы психодиагностики. 1996. С. 12-13].

Диагностическое обследование – конкретная программа действий с определённым объектом, направленная на регистрацию или оценку диагностических признаков и постановку диагноза данному объекту. «Обследование» следует отличать от «исследования»: последнее направлено на получение обобщённого знания (проверку теоретических гипотез), тогда как обследование – на получение конкретных знаний о конкретном объекте [Там же. С. 481].

Психодиагностическое обследование – деятельность психолога, конечным результатом которой является психологический диагноз. [Словарь-справочник. 1989. С. 113].

Пилотажное исследование – предварительное исследование некоторой проблемы, направленное на проверку правильности задуманного эксперимента, его замысла, гипотез, методик, плана и программы.

В пилотажном исследовании уточняются детали будущего эксперимента, поэтому такое исследование иногда называют пробным [Р. С. Немов, 1995. С. 501].

*Психологический анализ результатов обследования
(интерпретация)*

В процессе переработки и интерпретации диагностических данных традиционно выделяют два пути: клинический и статистический. Клинический подход ориентирован, прежде всего, на опыт исследователя, интуицию; его особенностью является доверие к «субъективному суждению» [А. Анастаси, 1982].

Статистический подход предусматривает учёт объективных (количественных) показателей, их статистическую обработку.

На определённом этапе психодиагностического обследования нередко возникает необходимость упорядочения диагностических показателей, сведения их в систему. Эта задача многократно усложняется в случае, когда используемые диагностические методики опираются на различные теоретические положения, а полученные результаты выражаются в терминах не общепринятых.

Интеграция разнородных данных может осуществляться на эмпирическом и теоретическом уровнях. В первом случае разрабатывается какая-либо схема сопоставления результатов отдельных методик без обращения к их теоретическим концепциям. Теоретический уровень обобщения диагностических данных значительно сложнее. Здесь требуется систематизация полученных результатов на основе какой-либо теории и выражение их в понятиях данной теории.

Психодиагностическое обследование завершается разработкой программы действий для осуществления связи с полученными результатами. Итоги психодиагностического обследования должны быть представлены в психологических понятиях, доступных неспециалисту [Словарь-справочник. 1989. С. 113].

Технология проведения диагностической процедуры

Традиционно термин «технология» обозначает совокупность знаний о способах и средствах проведения производственных процессов, а также сами эти процессы. Если рассматривать получение диагноза как производственный процесс, то можно утверждать, что *психодиагностическая технология* есть система знаний о способах и средствах получения психологического диагноза, а также сам процесс его установления. В ситуации массового обследования роль технологии резко возрастает. При этом технологичность самих процедур становится важной составляющей диагностического сценария, вносит содержательный элемент в психологический диагноз.

При проведении диагностического обследования необходимо учитывать цель, объект, предмет исследования, а также возможные ограничения: по ресурсам (времени, диагностических материалов, профессиональной компетентности и т. п.); по точности; принципиальные ограничения (например, некоторые переменные являются дополнительными и не могут быть одновременно измерены со сколь угодно точностью).

Для первоначального ознакомления с диагностическими процедурами следует применять легко реализуемые методики, а с развитием навыков обследования и интерпретации переходить к более сложным процедурам.

Психодиагностическая технология в педагогической практике включает следующее.

- Выявление психологических проблем, существующих в педагогической практике. При этом необходима предварительная оценка ситуации, как на уровне здравого смысла, так и с помощью экспертного анализа (например, путём опроса сотрудников педколлектива). Далее должна следовать статистическая обработка результатов опроса экспертов и концептуальный анализ.

- Постановку цели, соответствующей выявленным проблемам.

- Порождение задач диагностического исследования, позволяющих детализировать и операционализировать цели диагностики.

- Выбор диагностических средств, исходя из целей, задач, объекта, предмета исследования, ограничений по времени, ресурсам. Если возникает необходимость, следует предусмотреть этап конструирования собственных вариантов методик или их систем.

- Построение детализированного сценария диагностического обследования, включая проведение процедур сбора информации, обработки результатов, выдачи рекомендаций и т.п.

- Проведение обследований.

- Статистическую обработку полученной информации. В зависимости от характера используемых методов это может быть простейший подсчёт средних значений, дисперсии данных, либо сложные процедуры факторного, кластерного, латентно-структурного анализа и многомерного шкалирования. Указанные методы статобработки позволяют уменьшить количество анализируемых переменных, представить информацию в наглядном виде, выявить скрытые тенденции диагностируемого феномена.

- Интерпретацию полученных результатов в категориях, доступных неспециалисту или психологу.

- Выдачу рекомендаций по возможной терапии, коррекции или развитию.

Предварительная подготовка экспериментатора к сеансу обследования должна включать точное запоминание инструкции, приобретение тестовых материалов, оптимальное их размещение, подробное знакомство с процедурой проведения, предварительный инструктаж ассистентов и т.п.

Условия проведения обследования должны быть надлежащим образом стандартизированы. В первую очередь это относится к словесным инструкциям, времени обследования, тестовым материалам. Кроме этого, особое внимание следует уделить факторам, связанным с окружающей обстановкой: помещению, изолированному от излишнего шума; подходящему освещению; специальным мерам, предотвращающим прерывание тестирования; манере поведения экспериментатора; характеру его знакомства с испытуемыми и рядом других.

Примеров важных диагностических условий можно привести достаточно много, но основные выводы из подобных примеров означают выполнение трёх *требований*:

- следовать процедурам стандартизации даже в незначительных подробностях;
- регистрировать любые нестандартные условия эксперимента;
- при интерпретации результатов учитывать условия тестирования [А. Анастаси, 1982].

Характер диагностической ситуации играет исключительно важную роль. У испытуемых одно поведение, если он сам обратился к психологу за консультативной помощью («ситуация клиента»), и совершенно другое, если производится принудительное обследование по заказу администрации («ситуация экспертизы»). Испытуемые могут добровольно и бескорыстно сотрудничать с психологом в целях помощи исследованию («научное сотрудничество») либо участвовать в эксперименте за определённое вознаграждение («платное участие»).

Для каждой из перечисленных ситуаций следует использовать соответствующие тестовые нормы, методы диагностики и интерпретации.

Для качественного проведения диагностики важно также *взаимопонимание* между диагностом и испытуемыми. Хорошее взаимопонимание позволяет должным образом мотивировать интерес обследуемого, установить с ним необходимый контакт и обеспечить выполнение стандартных процедур диагностики. Например, очень важно ослабить напряжение обследуемого. В случае тестирования дошкольников

необходимо учитывать боязнь незнакомых людей, лёгкую отвлекаемость, негативизм и т. п. При обследовании школьников и взрослых следует иметь в виду, что любой тест неявно задевает престиж индивида. Учащимся старших классов, студентам и взрослым, кроме того, важно знать цели диагностики. Во всех случаях необходимо убедить обследуемых в том, что в их собственных интересах получить по тесту показатели, правильно отражающие их возможности [А. Анастаси, 1982].

Современная диагностическая работа с детьми в образовательных учреждениях должна опираться на новые оригинальные технологии обследования.

Цель психологического обследования – выявление особенностей и уровня актуального развития ребёнка, отражающих особенности формирования базовых составляющих психической деятельности, с целью определения путей развивающей и коррекционной работы, адекватных для ребёнка вида и формы обучения.

Одним из основных условий обследования является оптимизация самого процесса обследования, сокращение времени его проведения, минимизация энергозатрат как ребёнка, так и исследователя [Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, 2001. С. 85-88].

Таким образом, общая технология психодиагностической процедуры такова.

1. Планирование обследования обусловлено практической задачей (профотбор, консультирование, экспертиза и т. д.), определением предмета психодиагностики (черт личности, эмоциональных и функциональных состояний, мотивационно-смысловой сферы и т. д.), сложностью выдвинутой проблемы, подбором соответствующих методик, их комплексностью, достоверностью, подготовкой стимульного материала, ответственностью за последствия выводов. На этапе планирования составляют схему обследования, определяют состав и количество испытуемых, необходимое число измерений, разрабатывают план обработки результатов, готовят условия проведения обследования.

2. Обеспечение условий проведения обследования. Лучшим помещением является специально оборудованная комната. Обязательным условием должно быть предварительное устранение помех и постороннего вмешательства. Необходимо заранее позаботиться и расположить в нужном порядке весь тестовый материал, в случае использования аппаратуры продумать соответствие условий тестирования стандартизации обстановки.

3. Установка контакта с испытуемым. Доброжелательные, доверительные отношения с испытуемым (клиентом) – залог качествен-

ного обследования. Испытуемый должен быть проинформирован о целях обследования, о возможностях использования результатов. Ничто не может быть применено во вред личности. Диагност обязан тщательно проинструктировать испытуемого по каждому тесту. Вопрос о мотивации испытуемого в обследовании – ключевой для получения надёжных достоверных результатов. Эффективность человеческой деятельности обусловлена не только способностями и взаимоотношениями, но и уровнем включённой мотивации, т. е. силой мотива. Необходимо позаботиться о снятии тревожности испытуемых, так как установлено, что показатели тестов интеллекта и достижений обратно пропорциональны тревожности.

4. Личность диагноста. Внешность, характер, манера поведения и речи, настроение, так же, как и уровень профессиональных знаний, владение диагностом методикой, безусловно, влияют на успешность обследования. Психодиагносту полезно перед непосредственным проведением обследования (даже если оно проводится в учебных целях) самому поработать в качестве испытуемого. От психодиагноста требуется соблюдение спокойствия, нейтральности, постоянной внимательности, чёткости в работе.

5. Инструкция испытуемому должна быть ясной, чёткой, краткой и однозначной.

6. Протокол обследования представляет собой форму записи результатов, последовательность и объём регистрации. Форма протокола продумывается заранее. В необходимом случае заготавливаются опросные листы, ключи или трафареты с прорезями. В протокол заносят и наблюдение диагноста, и самоотчёт испытуемого.

7. Обработка полученных данных представляет собой очень ответственный и трудоёмкий процесс. Он включает в себя анализ данных, сопоставление с другими результатами, обобщение и интерпретацию. Этот процесс подвластно осуществить, только опираясь на фундаментальные знания курса психологии, достаточный профессиональный опыт, используя методы статистической обработки данных. С помощью методов математической статистики проводится выделение и анализ статистических закономерностей, то есть в конечном итоге разделение необходимого и случайного в данном явлении (для учебных или рабочих целей принято иметь не менее 30 измерений исследуемого признака в одной системе условий). Искусство обработки заключается в том, чтобы получить из результатов исследования как можно больше достоверных выводов, установить взаимосвязи измеренных процессов и влияющих на них факторов [Л. Б. Шнейдер, 1995. С. 7-8].

Требования к процедуре индивидуального и группового обследования

Индивидуальные тесты – это такой вид методик, когда взаимодействие экспериментатора и испытуемого происходит один на один. Индивидуальное тестирование имеет свои преимущества: психолог имеет возможность наблюдать за испытуемым (за его мимикой, произвольными реакциями), слышать и фиксировать непредусмотренные инструкцией высказывания, что позволяет оценить отношение к обследованию; отмечать функциональное состояние испытуемого и др. Кроме того, в зависимости от уровня подготовленности испытуемого можно по ходу эксперимента заменить один тест другим. Индивидуальная диагностика необходима при работе с детьми младенческого и дошкольного возраста, в клинической психологии – для тестирования лиц с соматическими или нервно-психическими нарушениями, людей с физическими недостатками и т. д. Необходима она и в тех случаях, когда нужен тесный контакт экспериментатора и испытуемого с целью оптимизации его деятельности. Однако индивидуальные тесты требуют, как правило, много времени на проведение эксперимента и в этом смысле менее экономичны по сравнению с групповыми. Индивидуальные тесты – основной тип обследования. Требуется специальная подготовка экспериментатора: он должен быть специалистом в области психодиагностики.

Групповые тесты – это такой тип методик, который позволяет одновременно проводить испытания с очень большой группой людей (до нескольких сот человек). Примерами первых таких тестов были разработанные в США армейские тесты «Альфа» и «Бета», направленные на оценку общих способностей при отборе новобранцев для прохождения службы. Групповое обследование применяется в тестах интеллекта, тестах интересов, в целях отсеивания (скрининга).

Обычно количество лиц в обследуемой группе – 20-25 человек. Иногда тесты выгодно проводить в небольших группах по 3-5 испытуемых. Это целесообразно для повышения мотивированности при обследовании детей за счёт реализации эффекта соревнования.

Поскольку инструкции и процедура проведения детально разработаны, экспериментатор должен неукоснительно их выполнять. При групповом тестировании особенно строго соблюдается единообразие условий проведения эксперимента. Обработка результатов объективизирована и не требует высокой квалификации. Результаты большинства групповых тестов могут обрабатываться на ЭВМ.

Однако следует отметить и определённые недостатки группового тестирования. Так, у экспериментатора гораздо меньше возможно-

стей установить взаимопонимание с испытуемым, пробудить его интерес и заручиться его сотрудничеством. Любые случайные состояния испытуемого, такие, как болезнь, утомление, беспокойство и тревожность, которые могут влиять на выполнение заданий, гораздо труднее выявить в групповом тестировании. В целом лица, незнакомые с такой процедурой, скорее покажут более низкие результаты при групповом тестировании, нежели при индивидуальном. Поэтому в тех случаях, когда принимаемое по результатам тестирования решение важно для испытуемого, желательно дополнить результаты группового тестирования либо индивидуальной проверкой неясных случаев, либо информацией, полученной из других источников [К. М. Гуревич, 1985; К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, 1997. С. 32-33].

К процедурам группового обследования предъявляются следующие требования:

- инструкции следует сообщать испытуемым одинаковым образом, как правило, письменно; в случае устных указаний они даются в разных группах одними и теми же словами, понятными для всех, в одинаковой манере;
- ни одному испытуемому не следует давать никаких преимуществ перед другими;
- в процессе эксперимента не следует давать отдельным испытуемым дополнительные пояснения;
- эксперимент с разными группами следует проводить по возможности в одно и то же время дня в сходных условиях;
- временные ограничения в выполнении заданий для всех испытуемых должны быть одинаковыми [К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, 1997. С. 52].

Примечание. Требования к психодиагностической литературе и методическим материалам. Требования к пользователям методик (пользователь-психолог, использование методик специалистами-смежниками). Требования к использованию ЭВМ в психодиагностике (см. Приложения с. 166-176).

Основные понятия темы:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| - психодиагностическая процедура | - пользователи методик |
| - инструкция | - нормативные требования |
| - психологическое обследование | - психодиагностическая литература |
| - индивидуальное обследование | - принципы психодиагностики |
| - психологическое исследование | - психодиагностические материалы |
| - групповое обследование | - морально-этические нормы |
| - интерпретация результатов обследования | - ЭВМ в психодиагностике |

Список цитированной литературы

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст] : в 2 кн. / А. Анастаси ; пер с англ. ; под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. – М. , 1982.
2. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. [Текст] / Л. Ф. Бурлачук. – Киев , 1989.
3. Введение в психодиагностику. [Текст] / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. , 1997.
4. Гуревич, К. М. Что такое психологическая диагностика. [Текст] / К. М. Гуревич. // Серия «Педагогика и психология». – № 4. – М. , 1985.
5. Немов, Р. С. Психология. [Текст] : в 3 кн. / Р. С. Немов. – М. , 1995. Кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – 1995.
6. Основы психодиагностики. [Текст] / под общ ред. А. Г. Шмелёва. – М. ; Ростов-на-Дону , 1996.
7. Семаго, Н. Я. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. , 2001.
8. Шевандрин, Н. И. Применение методов психодиагностики в педагогической практике. [Текст] / Н.И. Шевандрин. – Ростов-на-Дону , 1993. Ч. 1 : Основы общей психодиагностики. – 1993.
9. Шнейдер, Л. Б. Основы психодиагностики. [Текст] / Л. Б. Шнейдер. – М. , 1995. Ч. 1. – 1995.

Психодиагностические средства

Определение понятия «психодиагностические средства».

Классификация арсенала психодиагностических средств:

методы высокого уровня формализации

(строго формализованные)

и методы мало формализованные.

Разнообразие подходов к классификации

Психодиагностические средства – это методы и методики, с помощью которых решаются те или иные диагностические задачи.

Классификация методов психодиагностики призвана облегчить практическому работнику выбор методики, максимально соответствующей его задаче. Поэтому такая классификация должна отражать связь методов, с одной стороны – с диагностируемыми психическими свойствами, с другой стороны – с практическими задачами, ради решения которых эти методы разрабатываются. Критерии решения этих задач и должны предопределять выбор диагностируемых свойств, а

вслед за этим и методик, направленных на эти свойства и наилучшим образом соответствующих имеющимся условиям.

Безусловно, не существует взаимоднозначного соответствия между задачами и методиками. Наиболее ценные методики обладают универсальностью: они могут успешно применяться для решения разных задач. В овладении этими методиками и в процедурах их проведения есть технологические признаки, заслуживающие самостоятельного учёта. По этим признакам методики группируются в самостоятельную операционально-технологическую классификацию.

Широкий класс методик в психодиагностике называется *методом*. Частная *методика* привязана к решению узкого класса практических задач и направлена на диагностику определённых свойств. Метод определяется общим родством технологических приёмов и процедур в проведении всех методик данного типа [Основы психодиагностики. 1996. С. 105-107].

Средства, которыми располагает современная психодиагностика, по своему качеству подлежат разделению на две группы: методики высокого уровня формализации, или строго формализованные, и методики мало формализованные.

К *строго формализованным методикам* относятся тесты, опросники, методики проективной техники и психофизиологические методики. Для них характерны: определённая регламентация, объективизация процедуры обследования или испытания (точное соблюдение инструкций, строго определённые способы предъявления стимульного материала, невмешательство исследователя в деятельность испытуемого и др.), стандартизация (установление единообразия проведения обработки и представления результатов диагностических экспериментов), надёжность и валидность. Эти методики позволяют собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки и в таком виде, который даёт возможность количественно и качественно сравнивать индивидов между собой.

К *мало формализованным методикам* следует отнести наблюдения, беседы и интервью, анализ продуктов деятельности. Эти методики дают очень ценные сведения об испытуемом, особенно когда предмет изучения выступают такие психические процессы и явления, которые мало поддаются объективизации (например, плохо осознаваемые субъективные переживания, личностные смыслы) или являются чрезвычайно изменчивыми по содержанию (динамика целей, состояний, настроений и т. д.). Следует иметь в виду, что мало формализованные методики очень трудоёмки (например, наблюдение за обследуемым осуществляется иногда в течение нескольких месяцев) и в большей

степени основаны на профессиональном опыте, психологической подготовленности самого психодиагноста. Только высокий уровень культуры проведения психологических наблюдений, бесед помогает избежать влияния случайных и побочных факторов на результаты обследования или испытания.

Мало формализованные диагностические методики не следует противопоставлять строго формализованным методикам. Как правило, они взаимно дополняют друг друга. В полноценном диагностическом обследовании необходимо гармоничное сочетание тех и других методик [К. М. Гуревич, Е. М. Борисова Введение в психодиагностику. 1997. С. 30-31].

Как и всякая классификация, эта тоже не вполне точна. Однако всё существенное, что, во всяком случае, нужно знать о психологической диагностике наших дней, охвачено этими классами [К. М. Гуревич, 1981].

Не существует жёсткой границы между двумя классами – объективными и субъективными методиками. Между крайними вариантами существует ряд промежуточных вариантов методик, обладающих и определёнными признаками объективности, и определёнными признаками субъективности [Основы психодиагностики. 1996. С. 107-108].

В современной психологии применяется немало различных методов психодиагностики, однако далеко не все из них можно назвать научно обоснованными. Кроме того, среди них есть *исследовательские* и собственно *психодиагностические* методы. Последнее название относится только к той группе методов, которые используются в оценочных целях, то есть позволяют получать точные количественные и качественные характеристики изучаемых психологических свойств. Методы, которые не преследуют данную цель и предназначены только для изучения психологических процессов, свойств и состояний человека, носят название исследовательских. Они обычно применяются в эмпирических и экспериментальных научных исследованиях, основная цель которых – получение достоверных знаний [Р. С. Немов, 1995. С. 89].

Выбор метода обследования – один из наиболее сложных этапов диагностико-коррекционной работы психолога. В процессе ответа на конкретный вопрос практики психолог применяет различные методы изучения или обследования учащегося. Поэтому он должен владеть самыми разнообразными методами как высоко формализованными, так и низко формализованными.

Одна из сложностей использования любых стандартных методик заключается в кажущейся лёгкости постановки точного и надёжного диагноза на основе результатов тестирования. Неопытному практиче-

скому психологу кажется, что сопоставление полученных им данных с «ключом» той или иной стандартизированной методики определяет диагноз. Это неверно. Даже прекрасное знание тестовых методик не даёт права на категорическое экспертное решение: нужен ещё более глубокий психологический анализ и грамотная интерпретация комплекса разных показателей в их динамике. Особенно это важно учитывать в работе школьного психолога: полученные в результате тестовых исследований данные могут не раскрывать ближайших возможностей школьников. Л. С. Выготский убедительно показал, что наличное состояние возможностей ребёнка ещё не даёт правильного представления о ходе его психического развития, то есть существенно важным является не только то, что может выполнить ребёнок в настоящее время, но и то, что он сможет достичь в ближайшем будущем.

Чтобы более глубоко и тонко определить причину того или иного психологического явления или образования, психолог анализирует в единстве данные, полученные в результате наблюдения, собственных впечатлений и с помощью тестовых и других объективных методик. Практическому психологу следует быть чрезвычайно наблюдательным и, проводя любое обследование, обращать внимание на состояние ребёнка, на особенности его поведения, мимики, жестикуляции и пр. [И. В. Дубровина. Психологическая служба школы. 1995. С. 23-24].

*Классификация строго формализованных методов:
тесты, опросники, проективная техника,
психофизиологический метод*

1. *Характеристика метода тестов. Классификация тестов.* Тесты (от англ. Test – проба, испытание, проверка) – это стандартизированные и обычно краткие и ограниченные во времени испытания, предназначенные для установления количественных и качественных индивидуально-психологических различий между людьми. Их отличительная особенность заключается в том, что они состоят из заданий, на которые от испытуемого нужно получить правильный ответ [К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, 1997. С. 32].

Тестами в психологии называют стандартизированные методики психодиагностики, позволяющие получать сопоставимые количественные и качественные показатели степени развитости изучаемых свойств.

Сопоставимость означает, что оценки, получаемые при помощи теста, можно сравнивать друг с другом независимо от того, где, когда, как и кем, они были получены (если тест применялся правильно). Из всех возможных психодиагностических методик к тестам предъявля-

ются самые строгие требования, касающиеся валидности, надёжности, точности и т. д. [Р. С. Немов, 1995. С. 105].

Тест – это краткосрочное задание, выполнение которого может служить показателем совершенства некоторых психических функций. Тест – объективное и стандартизированное измерение выборки поведения [А. Анастаси, 1982. С. 31].

Метод тестов является одним из основных в современной психодиагностике, а по уровню популярности в образовательной и профессиональной психодиагностике он прочно удерживает первое место в мировой психодиагностической практике уже фактически в течение столетия.

Тесты – это методики, которые состоят из серии заданий с выбором из готовых вариантов ответа. При подсчёте баллов по тесту выбранные ответы получают однозначную количественную интерпретацию и суммируются. Суммарный балл сравнивается с количественными тестовыми нормами, и после этого сравнения формулируются стандартные диагностические заключения.

Спокойное рациональное осознание достоинств и недостатков метода тестов освобождает всех (исполнителей, заказчиков, испытуемых) как от чрезмерных упований на метод тестов, так и от пренебрежения к нему [Основы психодиагностики. 1996. С. 131-140].

Всякая норма со временем, как правило, изменяется вместе с теми естественными изменениями, которые с годами происходят в психологическом развитии людей. Существует эмпирически установленное правило, в соответствии с которым как минимум один раз в пять лет нормы теста, особенно интеллектуального, должны пересматриваться.

Существуют определённые, строгие правила проведения тестирования, обработки и интерпретации его результатов. Наиболее важные из этих правил следующие.

- Прежде чем применять тот или иной тест, психологу необходимо познакомиться с ним и попробовать его на самом себе или на другом человеке. Это позволит в дальнейшем избежать возможных ошибок, связанных с проведением тестирования и обусловленных недостаточно хорошим знанием его нюансов.

- Важно заранее позаботиться о том, чтобы перед началом выполнения тестовых заданий испытуемые хорошо поняли их и сопровождающую тест инструкцию.

- Во время проведения тестирования необходимо следить за тем, чтобы все испытуемые работали самостоятельно, независимо друг

от друга и не оказывали друг на друга влияния, способного изменить результаты тестирования.

- Для каждого теста должна существовать обоснованная и выверенная процедура обработки и интерпретации результатов, позволяющая избежать ошибок, возникающих на этом этапе тестирования. Это, в частности, касается приёмов математико-статистической обработки первичных данных, которые также должны быть строго и заранее установлены.

Прежде чем приступить к тестированию, необходимо провести определённую подготовительную работу к нему. Вначале испытуемым представляют тест и объясняют, для чего он предназначен, с какой целью проводится тестирование, какие данные в результате его могут быть получены и каким образом могут быть использованы в жизни. Затем дают инструкцию и добиваются того, чтобы она была правильно понята всеми испытуемыми. Убедившись в этом, психолог приступает к тестированию, строго следя за соблюдением инструкции и всех указанных выше условий, обеспечивающих достоверность получаемых результатов [Р. С. Немов, 1995. С. 107-109].

2. *Классификация тестов [по материалам Справочника по психодиагностике. 1989; К. М. Гуревича, 1985; К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой, 1997].*

По особенностям используемых задач тесты делятся на *вербальные и невербальные (практические)*.

Тесты вербальные – тип тестов, в которых материал задач представлен в речевой форме. Основным содержанием работы испытуемого являются операции с понятиями, мыслительные действия, осуществляемые в словесно-логической форме.

Задания, составляющие эти методики, апеллируют к памяти, воображению, мышлению в их опосредованной языковой форме.

Они чаще всего направлены на измерение способности к пониманию вербальных инструкций, навыков оперирования грамматическими языковыми формами, овладения навыками письма и чтения.

Вербальные тесты чувствительны к различиям в языковой культуре, уровню образования, профессиональным особенностям.

Вербальный тип заданий наиболее распространён среди тестов интеллекта, тестов достижений, при оценке специальных способностей.

Данные тесты используются для исследования общей культуры, осведомлённости, академической успеваемости, творческих способностей и т. д.

Тесты практические – тип тестов, в которых материал задач представлен невербальными заданиями. Задачи в таких тестах представлены в наглядной форме (например, составление фигур, задания на дополнение изображений, выполнение действий по образцу, перерисовывание).

Выполнение таких заданий облегчает процедуру обследования лиц с нарушениями речи, слуха и лиц, не имеющих образования (или с низким уровнем образования). Невербальные тесты уменьшают влияние языковых различий на результат испытания.

Невербальные тесты широко используются при оценке пространственного и комбинаторного мышления. В качестве отдельных субтестов они включены во многие тесты интеллекта, общих и специальных способностей, тестов достижений.

По формам процедуры обследования тесты делятся на *групповые* и *индивидуальные*.

(Материал смотри в теме «Психодиагностическая процедура. Нормативные требования к психодиагностической процедуре»).

По направленности исследования тесты делятся на *тесты интеллекта* и *тесты личности*.

Тесты интеллекта – это тесты общих способностей, предназначенные для измерения уровня интеллектуального развития.

Проявления интеллекта многообразны, но им присуще то общее, что позволяет отличать их от других особенностей поведения. Этим общим является активизация в любом интеллектуальном акте мышления, памяти, воображения, всех тех психических функций, которые обеспечивают познание окружающего мира.

Полученные с помощью тестов интеллекта результаты выражаются количественно в виде интеллектуального коэффициента (IQ – «ай-кью»).

Тесты интеллекта создавались и создаются не в вакууме, а в определённых социальных условиях. В них всегда учитываются социальные нормы и ценности, стандарты поведения и мышления, присущие определённой культуре.

В отечественной психологии тесты интеллекта применяются в дифференциальной диагностике умственной отсталости и задержек психического развития, а также в судебно-медицинской экспертизе подростков.

Наиболее знаменитым тестом интеллекта, адаптированным из зарубежной психодиагностики, является тест Векслера. Осуществляется разработка отечественных тестов интеллекта, предназначенных для

диагностики уровня интеллектуального развития учащихся средней школы (Школьный тест умственного развития – ШТУР, 1985)

Тесты интеллекта предназначены для исследования и измерения возрастного интеллектуального развития человека. Они являются наиболее распространёнными психодиагностическими методиками.

Под интеллектом как объектом измерения подразумеваются не любые проявления индивидуальности, а, прежде всего те, которые имеют отношение к *познавательным* процессам и функциям (к мышлению, памяти, вниманию, восприятию). По форме тесты интеллекта могут быть групповыми и индивидуальными, устными и письменными, бланковыми, предметными и компьютерными. Каждое задание таких тестов имеет правильное решение, и, следовательно, об успешности их выполнения судят по числу правильных и неправильных ответов.

В последние 30–35 лет успешно разрабатываются *вербальные критериально-ориентировочные тесты интеллекта*. Их принципиальное отличие от традиционных тестов состоит в том, что в заданиях, в которых испытуемый должен найти своё решение определённой логической задачи, используются не любые понятия и термины, а только те, которые составляют содержание учебных программ. Включение подобных понятий и терминов позволяет установить, насколько они стали предметом мыслительной деятельности учащихся [1997].

Тесты способностей – это тип методик, предназначенных для оценки *возможностей* индивида в овладении знаниями, навыками, умениями в различных областях: математике, технике, литературе, в разнообразных видах художественной деятельности.

Принято выделять общие и специальные способности. Общие способности обеспечивают овладение разными видами знаний и умений, которые человек реализует во многих видах деятельности. Общие способности отождествляются с интеллектом и поэтому часто называются общими интеллектуальными (умственными) способностями.

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

По своей форме тесты способностей носят разнообразный характер (индивидуальный и групповой, устный и письменный, бланковый, предметный, аппаратный и т. д.). Ответы испытуемых здесь также оцениваются как правильные или неправильные [1997].

Тесты личности – группа методик, направленных на измерение неинтеллектуальных проявлений личности.

Используются для диагностики эмоциональных, мотивационных, межличностных свойств индивидуума [1985].

Эти психодиагностические методики направлены на оценку *эмоционально-волевых* компонентов психической деятельности: мотивации, интересов, эмоций, отношений (в том числе и межличностных), – а также *особенностей поведения* индивида в определённых ситуациях. Тесты личности диагностируют неинтеллектуальные психические проявления испытуемых.

Тесты личности можно подразделить на тесты действия и ситуационные тесты. Тесты действия представляют собой относительно простые, чётко структурированные процедуры, в которых возможен правильный ответ.

Особенностью ситуационных тестов является то, что испытуемому предлагается выбрать образ поведения в сложной социальной ситуации, близкой к реальной. С их помощью диагностируются, в частности, такие аспекты личности, как склонность к асоциальному поведению, а также к стабильным, устойчивым решениям и действиям [1997].

В зависимости от наличия или отсутствия временных ограничений тесты делятся на *тесты скорости* и *тесты результативности*.

Тесты скорости – тип психодиагностических методик, в которых основным показателем продуктивности работы испытуемых является время выполнения (объём) тестовых задач.

В качестве типичного примера тестов скорости можно привести корректурную пробу (изучение внимания, работоспособности).

Тесты результативности – тип методик, ориентированных на измерение или констатацию достигнутого испытуемым результата при выполнении тестового задания.

При этом показатель скорости работы испытуемого не принимается во внимание или имеет вспомогательное значение.

К группе тестов результативности относится большинство методик исследования личности [1985] (в варианте классификации 1997 года последних тестов нет).

Классификация 1997 года имеет некоторые дополнения и в целом выглядит так:

Тесты можно расклассифицировать, выделить несколько подклассов в зависимости от того, какой признак взят за основание деления. Наиболее значительными представляются классификации тестов по форме и по содержанию.

По форме тесты могут быть индивидуальными и групповыми, устными и письменными; бланковыми, предметными, аппаратурными и компьютерными; вербальными и невербальными.

По содержанию – тесты интеллекта, способностей, личности; особое место в этом делении занимают тесты достижений (смотри тему «Определение основных понятий науки. История её появления и становления»).

Рассмотрим дополнительные единицы классификации тестов по форме.

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

Бланковые, предметные, аппаратурные, компьютерные тесты.

Эти тесты различаются по материалу, который используется при тестировании. Бланковые тесты (другое широко известное название – тесты «карандаша и бумаги») представлены в виде отдельных бланков или тетрадей, брошюр, в которых содержится инструкция по применению, примеры решения заданий, сами задания и графы для ответов. Для старших подростков предусмотрены формы, когда ответы заносятся не в тестовые тетради, а на отдельные бланки. Это позволяет использовать одни и те же тестовые тетради многократно. Бланковые тесты могут применяться как при индивидуальном, так и при групповом тестировании.

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

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

Компьютерные тесты – это автоматизированный вид тестирования в форме диалога испытуемого и ЭВМ. Тестовые задания предъявляются на экране дисплея, а ответы испытуемый вводит в память ЭВМ с клавиатуры. Таким образом, протокол сразу создаётся как набор данных (файл) на магнитном носителе. Стандартные статистические пакеты позволяют очень быстро проводить математико-статистическую обработку полученных результатов по разным направлениям. При желании можно получить информацию в виде графиков, таблиц, диаграмм, профилей.

С помощью компьютера экспериментатор получает для анализа такие данные, которые без ЭВМ получить практически невозможно: время выполнения отдельных заданий теста, время получения правильных ответов, количество отказов от решения и обращения за помощью, время, затрачиваемое испытуемым на обдумывание ответа при отказе от решения, время ввода ответа (если он сложен) в ЭВМ и т. д. Эти особенности испытуемых можно использовать для углублённого психологического анализа результатов, полученных в процессе тестирования [К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, 1997. С.32-37].

3. *Характеристика метода опросников. Опросники личности. Опросники-анкеты. Биографические анкеты.*

Опросник – более или менее стандартизированная процедура получения информации, заключающаяся в предъявлении испытуемому вопросов в письменном виде и основанная на определённом способе интерпретации его ответов. В случае более формализованных тест-опросников вопросы даются с закрытым веером ответов (вопросы со множественным выбором), и каждый из ответов связывается с определённым вкладом в тестовый балл, что фиксируется в ключе к тесту. В тест-опросниках вопросы, как правило, формулируются в косвенной форме или в форме утверждений, описывающих определённое поведение. Опросники, в которых вопросы обращены к знанию испытуемого о себе в наиболее прямой форме, принято называть анкетами. Принято считать, что анкеты – социологическая методика, а тест-опросники – психологическая [Основы психодиагностики. 1996. С. 492].

Тесты-опросники – это тесты с заданными вариантами ответа на пункт (вопрос). Но ключ к пункту в этом случае определяется не социокультурными нормативами, а с помощью особых психометрических процедур. Тесты-опросники применяются в большей степени для диагностики личностных черт, а также установок, ценностных ориентаций, самооценки [Основы психодиагностики. 1996. С. 109].

Опросники – это группа психодиагностических методик, в которой задания представлены в виде вопросов и утверждений. Они пред-

назначены для получения данных со слов обследуемого. Опросники относятся к числу наиболее распространённых диагностических инструментов и могут быть подразделены на *опросники личности и опросники-анкеты*. В отличие от тестов в опросниках не может быть «правильных» и «неправильных» ответов. Они лишь отражают отношение человека к тем или иным высказываниям, меру его согласия или несогласия.

Опросники личностные – разновидность опросников, разработанных в рамках субъективного диагностического подхода и направленных на измерение различных особенностей личности.

Опросники личностные могут быть подразделены на опросники черт личности, опросники типологические, опросники мотивов, интересов, ценностей, установок.

Опросники черт личности – группа личностных опросников, разработанных на основе выделения черт личности. Непосредственно наблюдаемые черты личности в этом случае выступают как исходный материал для построения опросников.

Опросники типологические – группа личностных опросников, разработанных на основе выделения типов личности как целостных образований, не сводимых к набору черт (или факторов). В отличие от конструирования опросников черт личности, такой подход требует группировки самих обследуемых, а не их личностных признаков. В опросниках типологических диагностика осуществляется на основе сопоставления с соответствующим (усреднённым) типом личности.

Опросники мотивов – группа личностных опросников, предназначенных для диагностики мотивационно-потребностной сферы личности, которая позволяет установить, на что направлена активность индивидуума (мотивы как причины, определяющие выбор направленности поведения). Помимо этого, существенное значение имеет вопрос о том, как осуществляется регуляция динамики поведения. В данном случае нередко прибегают к измерению установок, и в этом аспекте опросники мотивов смыкаются с некоторыми видами опросников установок. Разработка опросников мотивов в психодиагностике во многом связана с необходимостью оценки влияния фактора «социальной желательности», имеющего установочную природу и снижающего достоверность данных, получаемых с помощью личностных опросников.

Опросники интересов – группа опросников, предназначенных для измерения интересов. Разработка первых опросников интересов была связана преимущественно с решением достаточно узкой задачи: согласится ли обследуемый на какой-либо конкретный вид деятельности или откажется от него? В дальнейшем данные, полученные с по-

мощью опросников интересов, рассматриваются во взаимосвязи с различными личностными особенностями, более того, в них вводятся личностные шкалы.

Опросники ценностей – группа опросников, предназначенных для измерения ценностей и ценностных ориентаций личности. Ценности формируются в процессе усвоения социального опыта и обнаруживаются в интересах, установках и других проявлениях личности. В литературе сообщается о достаточно высокой надёжности и валидности этих опросников.

Опросники установок – группа опросников, предназначенных для измерения относительной ориентировки индивидуума в одномерном континууме установок [Словарь-справочник. 1989. С. 93-96].

Опросники личностные предназначены для диагностики степени выраженности у индивида определённых личностных черт или других психологических характеристик, количественным выражением которых служит суммарное число ответов на пункты личностного опросника. Наряду с одномерными опросниками личности, диагностирующими какую-либо одну характеристику, существуют многомерные опросники, дающие информацию о целом ряде различных характеристик личности. Опросники личностные применяются в прикладных и исследовательских целях, как в индивидуальных, так и групповых обследованиях. В последнее время активно используется перевод личностных опросников на компьютерную основу с автоматизированным предъявлением и обработкой результатов [Психологический словарь. 1996. С. 239].

Каждый из личностных опросников опирается на какие-либо теоретические положения. Исходя из этих положений, строится предполагаемая модель исследуемого феномена, отбирается ряд диагностических признаков (например, психическая неуравновешенность, асоциальность, интравертированность и т. д.), формируется набор вопросов, позволяющих оценить степень выраженности исследуемых признаков.

Обычно в опросниках для подсчёта количества баллов используется такой критерий, как частота проявления того или иного признака [Н. И. Шевандрин, 1993. С. 16-17].

Личностные опросники можно рассматривать как стандартизированные самоотчёты, которые по форме бывают групповыми и индивидуальными, чаще всего письменными, бланковыми или компьютерными. По характеру ответов они делятся на опросники с предписанными ответами (закрытые опросники) и со свободными ответами (открытые опросники).

По мнению А. Анастаси [1982], биографические опросники ока-

зались валидными для предсказания результатов деятельности в разнообразных сферах. В психодиагностике биографические опросники облегчают получение об обследуемом информации, необходимой для достоверной интерпретации показателей тестов (методик), используемых в психодиагностическом обследовании [Словарь-справочник...1989. С. 93].

Характеристика метода проективной техники.

Общая характеристика метода. Понятие «проекция».

Понятие «неопределённый стимул». Классификация проективных методик в зависимости от стимулов.

Метод проективной техники – это группа методик, предназначенных для диагностики личности. Для них характерен в большей мере глобальный подход к оценке личности, а не выявление отдельных её черт. Существенным признаком проективных методик является использование в них неопределённых стимулов, которые испытуемый должен сам дополнять, интерпретировать, развивать и т. д. Так, испытуемому предлагается интерпретировать содержание сюжетных картинок, завершать незаконченные предложения, давать толкование неопределённых очертаний и т.п.

В этой группе методик ответы на задания не могут быть правильными или неправильными: возможен широкий диапазон разнообразных решений. При этом предполагается, что характер ответов обследуемого определяется особенностями его личности, которые «проецируются» в его ответах. Цель проективных методик относительно замаскирована, что уменьшает возможность испытуемого давать такие ответы, которые позволяют произвести о себе желательное впечатление.

Эти методики носят в основном индивидуальный характер и в большей своей части являются предметными или бланковыми методиками [К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, 1997. С. 39-40].

Проективные методики (лат. Projectio – выбрасывание вперёд) – совокупность методик, направленных на исследование личности, и образованных в рамках проективного диагностического подхода. Понятие «проекции» для обозначения этих методик было впервые использовано Л. Франком [1939] и, несмотря на неоднократные попытки изменить их название, закрепилось и является общепринятым в психологической диагностике.

Наиболее существенным признаком проективных методик является использование в них неопределённых, неоднозначных (слабоструктурированных) стимулов, которые испытуемый должен конструировать, развивать, дополнять, интерпретировать. В соответствии с

проективной гипотезой каждое эмоциональное проявление индивидуума, его восприятия, чувства, высказывания, двигательные акты несут на себе отпечаток личности. Личность проявляется тем ярче, чем менее стереотипны ситуации-стимулы, побуждающие её к активности.

Следует различать следующие группы проективных методик.

1. Конститутивные – структурирование, оформление стимулов, придание им смысла (например, тест Роршаха).
2. Конструктивные – создание из оформленных деталей осмысленного целого (например, Мира Тест).
3. Интерпретативные – истолкование какого-либо события, ситуации (например, Тематической Апперцепции тест – ТАТ).
4. Катаргические – осуществление игровой деятельности в особо организованных условиях (например, психодрама).
5. Экспрессивные – рисование на свободную или заданную тему (например, рисуночные проективные тесты).
6. Импрессивные – предпочтение одних стимулов (как наиболее желательных) другим (например, тест Люшера).
7. Аддитивные – завершение предложения, рассказа, истории (например, «предложения завершения методики»).

Несмотря на давнее и широкое использование, проективные методики – предмет непрекращающихся споров между их сторонниками и противниками. Критиками проективных методик указывается на то, что они недостаточно стандартизированы, почти целиком отданы на откуп опыту и знаниям экспериментатора, вследствие чего полученные результаты скорее проясняют личность исследователя, а не обследуемого. Неоднократно отмечалось пренебрежение нормативными данными. Особо подчёркивается неподатливость проективных методик традиционным способам определения надёжности и валидности.

А. Анастази [1982] права в том, что вопрос о ценности проективных методик более уместно ставить при их рассмотрении как качественных клинических процедур, а не при количественной оценке их показателей, как это осуществляется в психометрических тестах. По этой причине термин «тест» (в строгом смысле этого слова) не подходит для обозначения проективных методик.

Сказанное выше определяет значение обязательного соотнесения «проективного материала» с результатами, полученными в других исследованиях, информацией о жизненном пути обследуемого [Словарь-справочник. 1996. С. 106-107].

З. Фрейд рассматривает «проекцию» как объяснение патологических симптомов паранойи [1896], затем при разборе «случая Шребера» [1911]. В этих работах проекции понимались как приписывание

другим людям социально-неприемлемых желаний, в которых человек как бы отказывает себе. То есть Фрейд рассматривает проекцию как механизм защиты против неосознаваемых асоциальных влечений, который лежит в основе бредаобразования при паранойе.

Впоследствии им была описана защитная проекция – вынесение вовне, экстернизации страха, тревоги. В работах последующих лет Фрейд вводит понятие «проекции» и как нормального психологического процесса. Проекция интерпретируется им как первичный процесс «уподобления» окружающей реальности собственному внутреннему миру.

Б. Мюрстейн и Р. Прайер предлагают различать несколько видов проекции: классическую защитную проекцию (вынесение вовне страха, тревоги), атрибутивную проекцию (приписывание собственных мотивов, чувств и поступков другим людям), аутистическую проекцию (обусловленность восприятия потребностями воспринимающего), рациональную проекцию (отличается «рациональной» мотивировкой) [Л. Б. Шнейдер, 1995. С. 13-15].

Проективные методики требуют специальной психологической подготовки, несмотря на то, что внешне некоторые из них выглядят пустяковой шуткой (особенно рисуночные методики).

В последние годы в психологических исследованиях стали весьма популярны графические методы, получившие значительное распространение на Западе ещё с начала 50-х гг.

За сравнительно недолгую историю графических методов – психодиагностических тестов – разработано много специальных приёмов и процедур, вошедших в число классических диагностических средств. Это, в частности, рисунок человека – тест Ф. Гудинафа, Д. Харрис, тест «Дерево» К. Коха, «Дом-дерево-человек» Д. Бука; рисунок семьи В. Вульфа, которые с разными модификациями использовали В. Хьюлс, Л. Корман, Р. Бернс и С. Кауфман, А. И. Захаров, Е. Т. Соколова, Г. Т. Хоментаскас и др. В отечественной практике получила распространение диагностическая методика «Пиктограмма», первоначально предложенная А. Р. Лурия как приём изучения опосредованного запоминания, а затем весьма детально изученная в работах С. Я. Рубинштейн, С. В. Лонгиновой и др.

Однако при всём разнообразии методов, в целом получивших название графических, их возможности ещё недостаточно широко раскрыты. С одной стороны, в практической сфере используется незначительное количество вариантов заданий и тем изображения, а с другой – отсутствует внимание к проверке их на валидность, надёжность получаемых данных и интерпретаций.

Графические методы, относясь к классу проективных, дают человеку возможность самому проецировать реальность и по-своему интерпретировать её. Поэтому естественно, что полученный результат в значительной мере несёт на себе отпечаток личности, её настроения, состояния, чувства, особенностей представления, отношения и т.д.

В каждом графическом изображении, которое можно рассматривать как невербальное сообщение для другого, остаётся что-то специфически индивидуальное. Трудность методической задачи состоит в том, чтобы максимально контрастно выделить то, что принадлежит автору изображения, отделив его от того, что составляет нормативную, «неавторскую» сторону изображения – канву стандартной ситуации, влияние стандарта задания, содержание общего смысла сообщения и т.п. Но это весьма трудно сделать, поскольку в субъективном графическом продукте (письме, рисунке) воедино слиты и выражаются совместно, с одной стороны, смысл (сообщение), отношение автора, его способности и т. д., а с другой – ограничения на это выражение со стороны культуры (в данном случае норм графики), материала изображения, структуры графического задания и, наконец, возраста человека (например, специфических этапов развития графических умений и навыков ребёнка). Указанные ограничения образуют упомянутую выше своеобразную нормативную структуру и выступают как отсчётный фон, на котором и по отношению к которому могут быть выявлены личностные особенности человека.

С теоретической точки зрения возможна и разрешима проблема психологической идентификации личности человека по результатам анализа его графического продукта. Это позволяет рассматривать два различных варианта методов психодиагностики соответственно видам графического продукта:

- методы психографического анализа текста;
- психодиагностические рисуночные тесты.

Рисуночные тесты, как особая разновидность психографических методов, часто используются в практической диагностике и нередко служат единственным средством развития общения между психологом и консультируемым: в рисунках содержится обилие «сигналов» для психолога, которые можно использовать для построения диалога с консультируемым. Последний, в свою очередь, в процессе общения с психологом использует не только слова, но и образы. Рисунки, как показывает опыт, имеют яркие индивидуальные различия, что даёт возможность построения на их основе естественных психологических классификаций и типологий, и это достигается значительно быстрее, чем при применении других методов.

Анализ рисунков, письма, «изобразительного языка» в целом не только расширяет диагностические возможности, но и способствует более глубокому пониманию всего душевного состояния человека, его видения мира и социальной ориентации.

Однако за многими достоинствами графических методов, простотой и доступностью их применения стоят высокие требования к специалисту-психологу, использующему их. Необходимы длительная практика, чрезвычайная осторожность в интерпретации, умение правильно формировать сложный комплекс методик, поскольку графические методы не должны применяться изолированно от других методов [Е. С. Романова, О. Ф. Потёмкина, 1992. С. 3-5].

Проективный метод до настоящего времени остаётся не до конца обоснованным. Р. Кэттел сформулировал, отстаивая свою пессимистическую позицию по оценке диагностической значимости проективных методик, следующие аргументы:

- неясно, какие слои личности отражаются в проективных тестах – осознаваемые или бессознательные;
- интерпретационные схемы не учитывают, что защитные механизмы – идентификация и проекция – могут исказить восприятие проективных стимулов одновременно и притом в разных направлениях, так что апелляция к механизму проекции до того, как природа искажённого восприятия доказана, неправомерна;
- неясно, какие именно переменные проецируются на влечение, бессознательные комплексы, динамические аффективные состояния, устойчивые мотивы.

В последнее время развивается тенденция постепенного сближения проективных техник с тестами, что позволит расширить сферу применения проективных методик [Л. Б. Шнейдер, 1995. С. 15-16].

Характеристика психофизиологического метода.

История появления метода. «Тепловское» направление в психологии. Понятие о «дифференциальной физиологии»

К числу индивидуальных различий, которые, прежде всего, бросаются в глаза, можно отнести такие важные черты, как убеждения, интересы, знания, умения, навыки, то есть всё то, что составляет содержание психической жизни человека. Но в то же время обращает на себя внимание тот факт, что люди отличаются друг от друга тем, как формируются у них умения и привычки, как усваивают они знания. Иными словами, кроме различий, относящихся к содержательной стороне психической жизни, люди различаются по некоторым динамическим, формальным особенностям своего психического склада и поведения. Согласно представлениям современной дифференциальной пси-

хофизиологии, индивидуальная выраженность динамических характеристик психической деятельности (быстрота, темп, выносливость, работоспособность и др.) определяется основными свойствами нервной системы (СНС). В настоящее время уже не подлежит сомнению, что СНС влияют на индивидуальный стиль учебной и трудовой деятельности, а при определённых условиях – и на её результативность.

Разработка теоретических основ, принципов конструирования методик диагностики свойств нервной системы у человека велась в школе Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына [М. К. Акимова, В. А. Данилов, В. Т. Козлова, 1992. С. 3].

Теплов Борис Михайлович (1896–1965) – российский психолог, основатель отечественной школы дифференциальной психологии. Развивая учение И. П. Павлова о типах высшей нервной деятельности, Б. М. Теплов выдвинул программу изучения физиологических основ индивидуальных различий психологии человека. Теплов и его ученики изучали свойства нервной системы, создавали приёмы их объективной экспериментальной диагностики, исследовали психологические проявления этих свойств и формирование на их основе индивидуального стиля деятельности и др. [Психологический словарь. 1996. С. 379].

В 1936 г. вышло постановление ЦК ВКПб «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», которое остановило более чем на 40 лет не только практику применения тестов, но фактически и научные разработки в области психодиагностики.

Резкая критика педологии сопровождалась отрицанием всего положительного, что было сделано учёными, так или иначе связанными с педологией, в области психологии и психологической диагностики.

Новым идеологическим наступлением на психодиагностику и на психологию в целом явилась в 1950 г. печально известная «павловская» сессия двух Академий (педагогических и медицинских наук). Согласно агрессивной-материалистической идеологии (в духе сталинской интерпретации марксизма-ленинизма), легальное право на существование и развитие сохранялось не за «дифференциальной психологией», а за дифференциальной психофизиологией, связывающей многообразие психических явлений с механизмом условного рефлекса, а происхождение индивидуальных психологических различий исключительно с типами нервной системы в духе учения И. П. Павлова. Разработанная в трудах Б. М. Теплова, Б. Г. Ананьева, В. С. Мерлина, их учеников и последователей, отечественная дифференциальная психофизиология на долгие годы оказалась единственной легальной формой существования психодиагностики в России. Принятые на вооружение

советскими педагогическими и детскими психологами так называемый каузально-генетический метод (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и другие), а также метод формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина) обозначили фактический отказ от применения психодиагностики как таковой в практике образования, её замену лонгитюдным исследованием или исследованием в процессе формирующего воздействия, которые могут быть качественно выполнены только квалифицированными специалистами в рамках специальной научной программы [Основы психодиагностики. 1996. С. 61-63].

Большинство психофизиологических методик требует лабораторных условий, их применение доступно лишь специалистам.

Учителю повседневно приходится иметь дело с этими различиями; ведь они говорят о таких индивидуальных особенностях, как работоспособность, лёгкость переключения с одного вида деятельности на другой, темп, скорость приобретения новых знаний.

Не секрет, что для одних учащихся учебная работа идёт почти на пределе, тогда как у других возможности даже не используются полностью. Опытный учитель, творческий и наблюдательный, может подметить особенности своих учеников и подсказать каждому из них, как лучше организовать свою работу в классе и дома. Но всё это делается «на глазок».

Учителю бы очень помогли методики диагностирования свойств нервной системы.

У психофизиологических методик есть отличительная черта: *они лишены оценочного подхода к индивиду*.

Эти методики направлены на выявление генетической представленности жизненно важных свойств индивидов.

В одних обстоятельствах лучше проявляют себя люди с одним сочетанием свойств нервной системы, в других – с другим. Сказать, кто из них лучше или хуже, невозможно [К. М. Гуревич, 1981].

При доказательстве диагностической значимости результатов, полученных с помощью психофизиологических методик, используются все те критерии, которые разработаны в рамках традиционной тестологии (стандартизация, надёжность, валидность).

По своей форме большинство психофизиологических методик являются аппаратными: используются как электроэнцефалографы, так и специальная аппаратура. Но в последние два десятилетия были разработаны методики типа «карандаш и бумага» (бланковые методики). Для практического психолога они могут представлять особый интерес, поскольку их можно широко использовать в школьной практике и непосредственно на производстве. Как аппаратные, так и бланко-

вые методы носят индивидуальный характер [(К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, 1997. С. 40-41)].

*Классификация мало формализованных методов:
наблюдение, беседа и интервью,
метод анализа продуктов деятельности человека*

1. *Характеристика метода наблюдения. Определение понятия. Цель наблюдения. Схема наблюдения. Виды наблюдения. Правила проведения наблюдения.* Одним из наиболее доступных и широко применяемых в педагогической практике методов является *наблюдение*. Наблюдение – это научно-целенаправленное и определённым образом фиксируемое восприятие исследуемого объекта [Н. И. Шевандрин, 1993. С. 9].

Наблюдение – метод психологического исследования, рассчитанный на непосредственное получение нужной информации через органы чувств [Р. С. Немов, 1997. С. 667].

Наблюдение – преднамеренное и целенаправленное восприятие, обусловленное задачей деятельности [Психологический словарь. 1996. С. 212].

Наблюдение – это целенаправленное и планомерное восприятие явлений, результаты которого фиксируются наблюдателем [Б. С. Волков, Н. В. Волкова, 1994. С. 11].

Казалось бы, что может быть проще, чем наблюдать за интересующим нас объектом. К этому самому простому методу сбора информации мы прибегаем всякий раз, когда у нас отсутствуют какие-либо другие более изощрённые, более совершенные методы. Так чаще всего и происходит на практике. Исходя из ложного представления о том, что наблюдение – самый простой метод, методически малограмотные исполнители прибегают к стихийному и неорганизованному наблюдению под девизом: «Надо присмотреться, авось что-нибудь увидим».

На самом деле такое неорганизованное наблюдение оказывается малоэффективным занятием [Основы психодиагностики. 1996. С. 120].

Наблюдение – это старейший метод психологической диагностики. С его помощью можно получить обширную информацию о человеке. Он является незаменимым везде, где не разработаны или неизвестны стандартизированные процедуры. При этом исследователю для проведения наблюдения не требуется согласия со стороны наблюдаемых и кооперирования с ними.

Особо важное значение метод наблюдения имеет для изучения психологических особенностей детей, поскольку ребёнок как объект исследования представляет большие трудности для экспериментально-

го изучения, чем взрослый человек [К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, 1997. С. 41-42].

Метод внешнего и объективного наблюдения. Заключается в том, чтобы производить более подробные наблюдения за внешними проявлениями человека, за его поступками, словами, жестами и т. д., регистрируя их путём записи или каким-либо другим способом, а затем на основании этих подробных записей делать заключение относительно его внутренних переживаний, относительно его психических свойств и особенностей. Причём выбираются проявления, наиболее характерные и наиболее ярко выражающие душевные переживания данного человека.

Схема 2

Наблюдение и созерцание с точки зрения
феноменологического метода

НАБЛЮДАТЬ
(видеть)

СОЗЕРЦАТЬ
(смотреть)

Содержание

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Точно знать, что - Фиксировать и знать, как это делать, обосновывать для себя его необходимость - Планировать заранее - Отслеживать выполнение плана - Описывать результаты, - находить критерии описания обобщать его в слове | <ul style="list-style-type: none"> - Без цели - Не фиксировать процесс смотрения, раствориться в нём, отдаться чувствам, впечатлениям. - Без предварительного плана - Без рефлексивного самоконтроля - Результат – это новые переживания |
|---|---|

Результат

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Протокол с фиксированной датой, точным временем, описанием объекта наблюдения, параметров наблюдения, их изменения, и примечания – наблюдатель-исследователь, который <ol style="list-style-type: none"> a. включён в процесс b. вне его | <ul style="list-style-type: none"> - Обогащение феноменологического поля, интуиции, переживаний, картины мира, полная включённость, растворение в объекте, сопричастность ему и сопереживание |
|---|--|

Апперцепция через интуитивно поставленную задачу и случайное наблюдение может осуществить связь процессов наблюдения и созерцания.

(Об апперцепции мы можем говорить в тех случаях, когда в психическом процессе активно участвует наше «Я», ядро нашей лич-

ности, благодаря чему и самый процесс становится ярче и интенсивнее) [Г. С. Абрамова, 1998. С. 71-74].

2. *Общая характеристика наблюдения как метода исследования*

Симптомы наблюдения

- Движения, действия, поступки, деятельность.
- Мимика, жесты, пантомимика.
- Высказывания, речь, словесные реакции.
- Вегетативные реакции.

Характеристика

- Наличие *цели* и разработанной *схемы* наблюдения (составленная после предварительного изучения объекта и предмета исследования).

- *Условия*, наиболее характерные для изучаемого явления.

- *Законсперированность* наблюдателя и его целей деловыми, с точки зрения испытуемого, взаимоотношениями с ним.

- *Немедленная, систематическая* и по возможности *полная* регистрация результатов (факты, а не их истолкование):

* протоколирование с помощью условных значков, стенографирования;

* система категорий и оценочных шкал;

* магнитофонная запись, фото-кино-видео регистрация.

- При наблюдении за сложными процессами (например, занятиями) могут работать *два* и более наблюдателей. Каждый должен иметь точно определённые цели и свои задачи наблюдения (подготовка наблюдателей, координация их деятельности).

- *Систематичность* проводимых наблюдений [Б. С. Волков, Н. В. Волкова, 1994. С. 13].

К достоинствам наблюдения следует отнести естественность, независимость от умений испытуемых оценивать свои действия, возможность оценить отдалённые последствия воспитательных воздействий и др.

Недостатки: пассивность, наличие элементов субъективизма, недоступность данному методу некоторых скрытых проявлений психики (мотивы, мысли, переживания и т.п.) [Н. И. Шевандрин, 1993. С. 9].

Достоинства наблюдения заключаются также в следующем: доступности, дешевизне средств; не искажает естественного протекания психических процессов.

Недостатки: большие затраты времени в связи с пассивностью наблюдателя (позиция выжидания); трудно предвидеть, когда появится

нечто важное с точки зрения исследуемой проблемы; некоторые явления недоступны наблюдению; невозможность повторного наблюдения тождественных фактов; трудность установления причины явления (слитность наблюдаемых фактов с попутными явлениями, много неучитываемых условий, возможность субъективизма); трудность статистической обработки.

Таким образом, наблюдение – процесс сложный. Он требует особой подготовки наблюдателей [Б. С. Волков, Н. В. Волкова, 1994. С. 13].

В стандартизированном наблюдении набор признаков уже задан в инструкции, подготовленной для наблюдателя другим исполнителем – автором данной методики стандартизированного наблюдения. Если наблюдение производится в практических, а не в исследовательских целях, то поисковое наблюдение никогда не завершается на поисковом этапе и после выделения минимального набора признаков наблюдением переходит на этап реализации – этап фиксации выделенных признаков и статистики (частоты) их появления у наблюдаемых объектов. Иногда этот этап называется кодированием.

Таким образом, полная инструкция для стандартизированного наблюдения должна включать максимально развёрнутые описания кодифицированных признаков (лучше с обоснованием их связи с диагностическими категориями).

Под кодификацией признака понимается то краткое обозначение, под которым данный признак фиксируется в протоколе наблюдения.

Как обеспечиваются надёжность и валидность наблюдения? Для этого необходимо привлечь к стандартизированному наблюдению за одними и теми же объектами и событиями не менее двух независимых наблюдателей-кодировщиков. При этом либо все наблюдатели одновременно производят «живое» наблюдение, либо они имеют дело с видеозаписью.

После получения независимых протоколов между ними рассчитываются коэффициенты сопряжённости. Чем ближе к единице этот коэффициент, тем более надёжной и валидной считается методика наблюдения в исполнении данного коллектива наблюдателей [Основы психодиагностики. 1996. С. 122-124].

3. *Виды наблюдений.*

Непосредственное. Проводит сам исследователь, непосредственно наблюдая за изучаемым явлением и процессом.

Опосредованное. Используются готовые результаты наблюдений, подготовленные другими людьми (сообщения воспитателей, магнитофонная запись, кино-видео записи).

Открытое (явное). Наблюдение, протекающее в условиях осознанного педагогом и детьми факта присутствия посторонних лиц (поведение ребёнка, знающего, что за ним наблюдают, меняется. Важно, чтобы цель наблюдения прямо не сообщалась).

Скрытое. Наблюдение через стеклянную стену, которая пропускает свет в одном направлении. Использование скрытых камер и т.д.

Включённое (причастное). Наблюдатель включается в определённую социальную ситуацию и анализирует события «изнутри». Наблюдатель выступает как член наблюдаемой группы.

Невключённое (непричастное). Исследователь ведёт наступление «извне».

Систематическое (сплошное). Регулярное наблюдение в течение определённого периода. Фиксируются все проявления психической деятельности ребёнка (дневники родителей, дневники педагогов).

Несистематическое (выборочное). Наблюдается какой-либо один психический процесс, какое-либо одно психическое явление (навыки общения воспитателя с ребёнком; речь ребёнка).

Долговременное. Наблюдение при изучении психического развития детей в течение нескольких лет.

Кратковременное. Существуют разные варианты: наблюдение деятельности ребёнка в определённое время дня, в течение одного часа и т.д.; наблюдение для замера интервалов времени, частотности событий и т. д.

Каузальное (причинное). Наблюдение отдельных случаев, которые имеют какой-либо интерес. Наблюдение за данным случаем, чтобы получить представление о нём (наблюдение за возбудимым ребёнком).

Эпизодическое. Фиксируются отдельные факты поведения, например, типичные для данного ребёнка.

Внешнее (наблюдение со стороны). Способ сбора данных о другом человеке, его психологии и поведении путём наблюдения за ним со стороны.

Внутреннее (самонаблюдение). Переживая соответствующее явление, исследователь наблюдает за собой, за своими ощущениями.

Приведённая классификация наблюдений условна и отражает лишь наиболее значимые их особенности. В связи с особенностями каждого вида наблюдения оно должно быть применено там, где может

дать наиболее полезные результаты [Б. С. Волков, Н. В. Волкова, 1994. С. 11-12].

В педагогических и психологических исследованиях применяется широкое разнообразие видов, форм наблюдения. К числу наиболее распространённых видов можно отнести следующие.

- Наблюдения хронологические: лонгитюдные, или «продольные» (проводятся в течение длительного времени, обычно ряда лет и предполагают постоянный контакт исследователя и объекта изучения); периодические (проводятся в течение определённых, обычно точно заданных промежутков времени); единичные, или однократные (обычно представлены в виде описания отдельного случая).

- В зависимости от ситуации наблюдения могут быть «полевыми» (естественными для жизни наблюдаемого условия), лабораторными (объект наблюдается в искусственных условиях) и спровоцированными в естественных условиях.

- В зависимости от позиции наблюдателя по отношению к объекту наблюдение может быть открытым или скрытым (стекло Гезелла), наблюдением со стороны и включённым. Включённое наблюдение, как и наблюдение со стороны, может быть открытым и скрытым.

Перечисленные виды наблюдения не противостоят друг другу и в реальном конкретном исследовании могут сочетаться.

Правила, при соблюдении которых эффективность метода повышается:

- проводить многократные систематические наблюдения данного факта в разнообразных ситуациях, что позволит отделить случайные совпадения от устойчивых закономерных связей;

- не делать поспешных выводов, обязательно выдвигать и проверять альтернативные предположения относительно той реальности, которая стоит за наблюдаемым фактом;

- не отрывать частные условия возникновения наблюдаемого факта от общей ситуации; рассматривать их в контексте общей ситуации;

- стараться быть беспристрастным;

- оценивать одного обследуемого должны несколько наблюдателей, и окончательная оценка должна образовываться из их наблюдений, при этом суждения каждого должны быть независимыми.

Полностью исключить влияние личности экспериментатора на результаты наблюдения всё же невозможно [К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, 1997. С. 45-46].

Характеристика методов беседы и интервью.

Определение понятий. Технология проведения

диагностической беседы и диагностического интервью

Психологическая беседа (интервью). Этот метод, являющийся

одним из наиболее древних и популярных в паранаучной психологии, очень часто кажется новичкам и дилетантам самым простым, естественным и эффективным. На самом деле этот метод является самым субъективным из всех перечисленных. Ведь интервьюер добывает сведения об испытуемом, наблюдая и анализируя его ответы в момент оказания на него воздействия. Именно воздействием следует считать вопросы интервьюера. В случае непосредственного контактного интервьюирования (не по переписке и не по телефону) на испытуемого воздействуют все коммуникативные особенности интервьюера: не только слова, но и его поза, жесты, мимика, интонации. Результаты вскрытия личностных проблем оказываются совершенно различными в зависимости от того, устанавливается или нет доверительный контакт между интервьюером и интервьюируемым. Метод психологической беседы больше используют психологи-консультанты, чем психологи-диагносты. Во всех случаях профессиональные психологи учатся многие годы овладению только одним каким-то видом беседы. Подчеркнём ещё раз, что беседа относится к классу интерактивных методов (методов прямого воздействия) и в этом качестве всегда сочетает сбор информации с оказанием психолого-педагогического воздействия [Основы психодиагностики. 1996. С. 114–115].

Интервью – метод получения информации от человека в ходе живого диалога (очной беседы), согласно которому специально подготовленный исполнитель (интервьюер) задаёт вопросы, руководствуясь определённой целью и определённой коммуникативной тактикой (последовательность, форма постановки вопросов и т. п.) [Основы психодиагностики. 1996. С. 483].

Устный опрос называется интервью. Психолог сам задаёт испытуемому вопросы и сам же записывает ответы на них. Эти вопросы заранее определены [Р. С. Немов, 1995. С. 93].

Метод беседы применяется на разных стадиях исследования, как для первичной ориентировки, так и для уточнения выводов, полученных другими методами, особенно методом наблюдения. Умелое применение метода беседы может дать весьма ценные результаты.

Метод интервью предполагает свободу опрашиваемого в формулировке ответов, их развёрнутость. Часто вопросники для интервью строят по типу социологических анкет, преследующих цель получить распределение типичных ответов по большому количеству вопросов.

Такой подход необходим только на первой стадии исследования, для первичной ориентировки в проблеме. Вопросники могут дать ценные результаты для дальнейшего уточнения изучаемых свойств, выдвижения новых гипотез [Практикум по общей психологии. 1990. С. 21].

Беседа – метод сбора фактов о психических явлениях в процессе личного общения по специально составленной программе.

Метод беседы применяется:

- при изучении личности ребёнка, его прошлой жизни, домашней обстановки, его родителей, товарищей, его интересов и т. д.;
- при применении других методов исследования для получения дополнительных данных (подтверждение, уточнение того, что было выявлено);
- при первоначальном знакомстве, когда начинается какое-либо исследование.

Беседа может быть:

- стандартизированная (точно сформулированные вопросы, которые задаются всем опрашиваемым);
- нестандартизированная (вопросы ставятся в свободной форме).

Каждая беседа должна иметь четко сформулированную *цель и план* её проведения.

Успешность беседы зависит:

- от степени её подготовленности (наличие цели, плана беседы, учёта возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, учёта условий, места проведения и т. д.);
- от искренности даваемых ответов (наличие доверительности, такта исследователя, соблюдения требований воспитательного процесса, правильности постановки поддерживающих беседу вопросов и вопросов, связанных с целью беседы и т. д.).

Требования к методу беседы:

- сформулировать цель беседы;
- составить план (целевые вопросы);
- подготовить «поддерживающие» вопросы;
- определить способы регистрации (магнитофон, бланки записи, кодировка ответов, условные обозначения);
- создать благоприятную обстановку (место, время и т. д.);
- уметь владеть собой (педагогический такт);
- следить за поведением собеседника, его мимикой, эмоциональными реакциями и особенностями речи;
- фиксировать результаты беседы.

Основные приёмы установления контакта:

- деловые, естественные взаимоотношения;
- учёт интересов и потребностей собеседника;
- учёт событий (объектов), имеющих эмоциональный характер.

тер.

При формулировке и постановке вопросов следует предпочитать:

- вопросы в косвенной форме;
- вопросы в определительной форме;
- вопросы краткие, максимально понятные собеседнику;
- достижение определённой цели каждым вопросом.

Следует избегать:

- ставить вопросы в «лоб» (прямые);
- малораспространённых слов, слов с двойным значением;
- формулировок, на которые могут быть шаблонные ответы;
- формулировок, внушающих определённые ответы;
- слов, вызывающих определённое отрицательное (положительное) отношение;
- неэтичного затрагивания интимных сторон личности самого собеседника.

Основные приёмы ведения беседы

1. Не торопить собеседника. Дать высказаться полностью.
2. Помогать наводящими (не внушающими) вопросами.
3. Искренность ответов проверять соответствующими вопросами.
4. Поощрять собеседника на взаимность. Слушать дружелюбно.
5. Соблюдать требования воспитательного процесса.

Характеристика вопросов беседы

Прямые. Вопросы с однозначно понимаемым смыслом. (Нравится ли тебе...?) Прямой «личный» вопрос иногда смущает собеседника, поэтому ответ не искренен.

Косвенные. Истинные цели для собеседника замаскированы. («Предположим, что ты не успел закончить рисунок в отведённое время, будешь ли ты дорисовывать его позже?»; «Нравится ли вашим ребятам ваша группа, класс?»). При ответе на такие безличные вопросы собеседник выражает свою точку зрения.

Проективные. В таких вопросах речь идёт не о самом собеседнике, а о каком-то другом воображаемом человеке. («Как ты считаешь, как бы поступил ребёнок, если бы его незаслуженно наказали?»). В вопросе может быть описана ситуация с вымышленной личностью.

При ответе собеседник поставит себя на место лица, упоминаемого в вопросе, и таким образом выразит своё собственное отношение.

Вопросы внушающего действия.

Очень внушающие: «Не согласен ли ты с тем, что...?», «Не считаешь ли ты, что...?», «Не кажется ли тебе, что...?».

Внушающие: «Поделки ты делаешь?» (здесь совсем неизвестно, делает ли вообще ребёнок поделки).

Менее внушающие: «Или – или», «Любишь ли ты делать поделки или рисовать?».

Наиболее благоприятная форма вопроса – это определительные вопросы: «Чем ты любишь заниматься дома?».

Примечание: любой вопрос всегда имеет то или иное внушающее влияние, поэтому необходимо максимально оградить собеседника от внушения.

При анализе беседы необходимо обратить внимание на следующее.

- Получилась ли беседа, если нет, то почему?
- Какие приёмы использовались: поощрения, кивки, изменения голоса, рисунки и пр.?
- Особенности поведения ребёнка, его мимика, жесты, интонация речи, оговорки и др.
- На какие вопросы собеседник наиболее активно отвечал и почему?
- Какие вопросы достигли цели и почему?
- Характер окончания беседы, её воспитательный (диагностический) эффект.

- Какие задачи решены в результате беседы?

[Б. С. Волков, Н. В. Волкова, 1994. С. 16-19].

Беседа служит средством установления контакта с ребёнком.

Беседа позволяет судить о личностных качествах и поведении ребёнка, помогает вскрыть причины некоторых отклонений в развитии. В ходе беседы выявляются запас сведений и точность представлений. Чтобы выполнить функции метода исследования, беседа должна быть целенаправленной. При установлении умственных способностей ребёнка в беседе следует выявить:

- точность представлений ребёнка о себе, своих родителях, ближайших родственниках, друзьях (имя, отчество, фамилия, возраст) и способность дифференцировать понятия «семья», «соседи», «родственники» и т. д.;

- характер представлений о времени (умение определять время на часах, понимание временной протяжённости и т. д.);

- представления о явлениях природы (различение времён года с учётом их признаков, наличие представлений о грозе, снегопаде и т. д.);
- умение ориентироваться в пространстве (практическое овладение понятиями «справа-слева», «вверху-внизу», «ближе-дальше» и т. д.);
- запас сведений о своей родине, о выдающихся событиях, понимание прочитанных книг, просмотренных фильмов и т. д.

Вопросы должны быть чёткими и понятными, а сама беседа носить непринуждённый характер. Важно соблюдать педагогический такт.

Не рекомендуется начинать беседу, если дети имеют дефекты речи, слуха или трудно вступают в контакт. В этих случаях можно воспользоваться наглядным материалом, который заинтересует ребёнка и позволит выявить то, что требуется исследователю [С. Д. Забрамная, 1995. С. 63-64].

Характеристика метода анализа продуктов деятельности человека. Определение понятий «продукты деятельности» и «продукты детской деятельности».

Анализ продуктов детской деятельности.

Интерпретация результатов анализа

В педагогической деятельности в качестве её продуктов могут рассматриваться тетради с сочинениями, дневники, альбомы по рисованию, журналы и т. п. Для проведения указанного метода исследования определяется категория анализа, например, оценка, тема, пропуски занятий и т. п. Далее подсчитывается частота встречаемости элемента, соответствующего категории наблюдения в продуктах деятельности (игровой, учебной, трудовой) испытуемого. После этого производится содержательная интерпретация результатов статистического анализа [Н. И. Шевандрин, 1993. С. 11].

В психодиагностике существует способ получения информации о человеке – это количественно-качественный анализ документальных и материальных источников, позволяющий изучать продукты человеческой деятельности. Под понятием «документальный источник» понимаются письма, автобиографии, дневники, фотографии, записи на киноплёнке, творческие результаты в разных видах искусства, материалы средств массовой информации (газеты, журналы и т. п.).

Изучение продуктов деятельности позволяет выявить:

- интересы, склонности, способности;
- особенности навыков и умений; объём знаний;
- отношение к деятельности;

- особенности различных сторон психики: восприятия, мышления, воображения и др.

Объекты изучения: изделия ручного труда (рукоделие, вышивка и др.); рисунки, лепка, аппликация, постройки и др.; стихи, сказки, рассказы (пересказ, сочинение).

Требования к методу:

- наличие программы изучения как предмета деятельности, так и процесса его изготовления;

- систематичность, всесторонность выбора объекта;

- изучение объекта в соответствии с условиями жизни и деятельности испытуемых.

Примерный анализ постройки «Мост» (по условиям)

1. Выполнены ли все условия?

2. Прочность постройки.

3. Эффективность и целесообразность подбора деталей. Возможна ли их замена?

4. Использование цвета.

5. Симметрична ли постройка?

6. Наличие украшений и дополнительных элементов.

Наблюдая за процессом создания постройки ребёнком, обратить внимание на:

- последовательность действий;

- наличие ошибок и их исправление, самоконтроль;

- обращение за помощью;

- самостоятельность и увлечённость;

- устойчивость внимания;

- преодоление трудностей и достижение результата;

- речевые и эмоциональные реакции.

[Б. С. Волков, Н. В. Волкова, 1994. С. 45].

Обследование детей в ПМПК (психолого-медико-педагогической комиссии), как правило, начинается с изучения их документации (медицинской карты, характеристики) и продуктов деятельности (тетрадей, рисунков и т. п.).

Если ребёнок учился в школе, необходимо очень внимательно проанализировать его тетради. Внешний вид тетради свидетельствует о таких качествах ребёнка, как аккуратность, понимание школьных требований, интерес к самому процессу учения. Характер выполнения письменных работ поставит перед исследователем вопрос о причинах имеющихся у ребёнка трудностей. Так, несоблюдение линий при письме может быть вызвано и нарушением моторики, и трудностями пространственной ориентировки, и просто непониманием требований и

др. Ошибки при письме (перестановка, пропуск букв, недописывание слов, смешение глухих и звонких согласных и т. д.) также имеют разные причины. Важно проследить, как ребёнок преодолевал эти трудности, какая помощь и в какой мере оказывалась ему учителем. Сравнивая первую и последнюю тетради, можно установить динамику развития ребёнка. Интересные сведения о ребёнке можно получить и из его рисунков. Иногда именно рисунок является первым сигналом о том или ином психическом неблагополучии [С. Д. Забрамная, 1995. С. 60-61].

Метод изучения рисунков.

Рисунок является важным дифференциально-диагностическим показателем при изучении детей. В тех случаях, когда рисунок, находящийся в педагогической документации ребёнка, чем-тостораживает, целесообразно провести специальное исследование, предложить ребёнку рисование свободное и по заданию. Способность ребёнка выбрать тему, характер изображения, сам процесс рисования могут дать ценный дополнительный материал для уточнения окончательного диагноза.

Как правило, умственно отсталые дети затрудняются выбрать тему, прибегая к изображению привычных однотипных предметов, не создавая сюжета. В их рисунках на свободную тему нет замысла, фантазии. Даже когда детям даётся задание, что надо рисовать, они не всегда выполняют его в соответствии с инструкцией. Бедность и нечёткость представлений проявляются в несоблюдении форм, пропорций частей предмета, в ограниченном и не всегда верном использовании цвета. Умственно отсталые дети затрудняются объяснить рисунок. В зависимости от степени интеллектуального снижения эти недостатки меньше или больше выражены.

Своеобразны рисунки детей с психическими заболеваниями. Нелогичность, нелепость изображения; неадекватное, беспорядочное использование цвета, несообразность пропорций; сексуальная выраженность и др. могут проявляться в их рисунках.

Так, для больных шизофренией характерны незавершённость, отсутствие основных частей, геометризация, вычурность, нагромождения и наслоения, несогласование замысла рисунка с размерами листа, боязнь рисовать далеко от края, уплощение рисунка.

При эпилептической деменции характерны чрезмерная тщательность, излишняя скрупулёзность, выраженная медлительность, трудность переключения. Они тратят на рисунок очень много времени, застревают на вырисовывании отдельных несущественных деталей. Им сложно выделить главное, их рисунки стереотипны.

Помимо диагностических целей, в условиях психолого-медико-педагогических консультаций рисунок может быть использован для установления контакта с ребёнком и как «безречевая» методика в тех случаях, когда имеются трудности речевого общения [С. Д. Забрамная, 1995. С. 65-66].

Понятие о «тестах учителя»

в современной зарубежной и отечественной психодиагностике

В последнее время в западной психологической литературе появился термин «тесты учителя». Под ним подразумеваются не только традиционные тесты учёта и контроля школьных достижений, но и целенаправленное использование учителем в своей работе мало формализованной диагностики. В частности, выделяется умение проводить систематические наблюдения, имеющие своей целью изучение индивидуально-психологических особенностей учеников, их поведения. По основательности разработки тесты учителя далеко отстают от того, что достигнуто в строго формализованной диагностике. Однако само их появление в психологической литературе следует рассматривать как свидетельство неудовлетворённости той формалистичностью, которая стала неотъемлемой особенностью психологического диагностирования.

Только сочетание формализованных методов диагностики с наблюдениями, беседами, тестами учителя и т. п. формами изучения observable может дать удовлетворяющий результат [К. М. Гуревич, Е. М. Борисова, 1997. С. 50-51].

Почему типовые педагогические методы, «в общем и в среднем» правильные, не срабатывают в некоторых индивидуальных случаях? На этот вопрос нельзя дать ответа, если не учитывать своеобразие индивидуальных психологических особенностей конкретного ребёнка в данный момент его развития, в конкретных жизненных обстоятельствах. Объективность сведений об этих индивидуальных особенностях зависит от того, насколько объективными, научнообоснованными методами получены эти сведения. Да, опытный учитель в ходе повседневной работы с детьми умеет приблизительно определить эти особенности «на глазок» в результате педагогического наблюдения. Но и ему, и тем более начинающему учителю для точной фиксации и измерения этих особенностей сегодня не обойтись без помощника, каким призван стать в современной школе педагог-психолог или практический психолог образования.

Научные, психологические методы тестирования поднимают на новый, более высокий и технологичный уровень не только учёт особенностей характера детей, но и контроль знаний как оперативный, так

и аттестационный. На сегодня все учителя-предметники должны уметь самостоятельно использовать методы тестирования, в частности, для объективного контроля знаний и умений учащихся.

В своей собственной предметной области все учителя должны уметь составить и провести предметный тест. Особенно облегчает задачу рутинного контроля за уровнем достижений и динамикой обучения внедрение современных компьютерных методов. Понимание основ измерительно-статистической логики поможет будущему учителю понять глубину и специфику собственно научных методов психодиагностики, источники и научные основы её объективности, невозможность её сведения к субъективным оценкам «на глазок».

Простейшие приближённые оценочные шкалы и тесты учитель должен уметь применить сам. Но главное – он должен уметь грамотно определить, когда от самостоятельности следует воздержаться и обратиться к специалисту [Основы психодиагностики. 1997. С. 3, 5, 7].

Основные понятия темы:

- | | |
|--|------------------------------|
| - психодиагностические средства | - опросники |
| - арсенал психодиагностических средств | - опросники-анкеты |
| - методы психодиагностики | - проективная техника |
| - методики психодиагностики | - проекция |
| - строго формализованные методы | - неопределённый стимул |
| - мало формализованные методы | - рисуночные пробы |
| - тесты тесты | - психофизиологический метод |
| - классификация тестов | - «тепловское» направление |
| - дифференциальная психофизиология | - наблюдение |
| - беседа | - интервью |
| - продукты детской деятельности | - «тесты учителя» |

Список цитированной литературы

1. Абрамова, Г. С. Практикум по возрастной психологии. [Текст] / Г. С. Абрамова. – М., 1998.
2. Акимова, М. К. Методики диагностики природных психофизиологических особенностей человека. [Текст] / М. К. Акимова, В. А. Данилов, В. Т. Козлова. – М., 1992.
3. Анастаси, А. Психологическое тестирование. [Текст] / А. Анастаси. – М., 1982.
4. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев, 1989.
5. Волков, Б. С. Методы изучения психики ребёнка. [Текст] / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М., 1994.
6. Гуревич, К. М. Что такое психологическая диагностика.

[Текст] / К. М. Гуревич. – М., 1985.

7. Введение в психодиагностику. [Текст] / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М., 1997.

8. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. [Текст] / С. Д. Забрамная. – М., 1995.

9. Немов, Р. С. Психология. [Текст]: в 3 кн. / Р. С. Немов. – М., 1995. Кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – 1995.

10. Основы психодиагностики. [Текст] / под ред. А. Г. Шмелёва. – М.; Ростов-на-Дону, 1996.

11. Практикум по общей психологии. [Текст] / под ред. А. И. Щербакова. – М., 1990.

12. Психологический словарь. [Текст] / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М., 1996.

13. Психологическая служба школы. [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1995.

14. Романова, Е. С. Графические методы в психологической диагностике. [Текст] / Е. С. Романова, О. Ф. Потёмкина. – М., 1992.

15. Шевандрин, Н. И. Применение методов психодиагностики в педагогической практике. [Текст] / Н. И. Шевандрин. – Ростов-на-Дону, 1993. Ч. 1 : Основы общей психодиагностики. – 1993.

16. Шнейдер, Л. Б. Основы психодиагностики. [Текст] / Л. Б. Шнейдер. – М., 1995.

Психолого-педагогическая характеристика.

Психолого-педагогическое заключение

Определение понятий: «психологическая характеристика»,

«педагогическая характеристика»,

«психолого-педагогическая характеристика»

Индивидуализация обучения и воспитания требует знаний об особенностях личности учащегося, которые необходимы учителю с целью создания оптимальных условий для развития школьника. С давних времён одним из широко распространённых способов фиксирования индивидуально-психологических особенностей учащихся было составление характеристик. Учитель, наблюдая ученика и активно взаимодействуя с ним, обобщал свои представления о нём в характеристике. Другой учитель, ознакомившись с этими характеристиками, быстрее, чем без них, мог получить представление о своих подопечных, установить контакт с ними, наметить педагогические задачи. Хорошо составленная характеристика помогает избежать многих ошибок, плохая же (т. е. составленная предвзято или строящаяся на превратном

истолковании поведения ученика) может осложнить отношения с классом нового педагога, познакомившегося с характеристиками до начала непосредственных контактов с учащимися.

Требования, предъявляемые к учителю, заметно различаются, во-первых, в зависимости от того времени, когда они сформулированы, а во-вторых, в зависимости от того, кем они предъявляются, педагогами или психологами. Характеристики, составлявшие в России в XIX в., представляют собой подробное описание наблюдений над учащимися с приведением конкретных случаев из жизни и указанием особенностей поведения в конкретных обстоятельствах. В конце XIX – начале XX в. всё шире осознаётся необходимость систематизировать знания об индивидуальных особенностях учащихся. П. Ф. Лесгафт строит типологию учащихся, а А. Ф. Лазурский, описывая воспитанников кадетского корпуса, использует около 200 личностных черт и даже на основе их выраженности предлагает индивидуальные графические личностные профили.

Дальнейшая стандартизация характеристик связана с развитием тестологии и педологии в 20-30-е годы XX столетия, когда задача составления характеристик с учителя была переложена на специальных исследователей, знакомых с учащимися не по их деятельности, а по ответам на разные анкеты и по результатам выполнения диагностических проб, что при существующем несовершенстве тестовых методик порой вело к появлению необоснованных заключений. Это не могло не вызвать критику педологии.

Последовавший после запрещения педологии период 40-50-х годов, характеризуется тем, что педагогический процесс рассматривался прежде всего как идеологический, и учителю предлагалось «не ограничиваться только описанием черт личности, но и искать их детерминацию и давать им общественную моральную оценку». Наряду с описанием определяющих черт личности в характеристике должны были быть отражены общие анкетно-паспортные сведения, место и роль учащегося в учебном и общественном коллективе, влияние на учащегося семьи, быта, окружения; отношение учащегося к учебной работе, идейно-моральные черты облика нового человека (на какие черты следует педагогу опереться), а также сформулированы виды педагогической помощи, в которой нуждается учащийся. Расписанная по многочисленным пунктам такая характеристика представляла собой досье на ученика и требовала на составление очень много времени.

С 60-х годов характеристики на учащихся стали составляться педагогами в соответствии с часто меняющимися методическими ука-

заниями, а чаще всего по той форме, которая принята в данной конкретной школе.

Этот краткий экскурс в историю показывает, что требования к характеристикам в разные времена диктовались особенностями социально-исторического процесса и были тесно связаны с этапами развития психологической науки об индивидуальных особенностях личности детей. Но при всём многообразии существовавших и существующих форм характеристик очевидно, что школе они необходимы, хотя процесс их совершенствования далёк от завершения [Д. Р. Кадырбаева, И. Л. Энгельс, 1989. С. 45-46].

Психолого-педагогическая характеристика – документ, отражающий поведение и успеваемость учащихся (воспитанников), их интересы и склонности к отдельным видам занятий, физическое и умственное развитие, дисциплинированность, личностные черты.

В психолого-педагогической характеристике детей с нарушениями развития должны находить отражение не только особенности отклоняющегося развития ребёнка, но и положительные стороны его личности, а также его потенциальные возможности. В характеристике отмечаются динамические изменения в общем развитии и поведении ребёнка, происходящие под влиянием обучения и воспитания. В коррекционно-образовательном учреждении психолого-педагогическую характеристику составляет педагог-дефектолог (воспитатель) на основе изучения каждого ребёнка [С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко, 2005. С. 43].

Требования, которым должна удовлетворять характеристика:

- раскрывать индивидуально-психологические особенности учащегося, проявляющиеся в его поведении и в учении;
- дифференцировать разных учащихся по степени выраженности тех или иных особенностей;
- выявлять отношение педагога к учащемуся;
- строиться по стандартной схеме;
- легко «читаться», т. е. быть понятной педагогам и психологам, не знакомым с учащимися;
- процедура составления характеристики должна быть нетрудоёмкой [Д. Р. Кадырбаева, И. Л. Энгельс, 1989. С. 47].

При динамическом наблюдении ребёнка дошкольного возраста, посещающего коррекционно-образовательное учреждение, целесообразно использовать карту развития ребёнка [С. Д. Забрамная, И. Ю. Левченко, 2005. С. 43].

*Схема педагогической характеристики
на ребёнка дошкольного возраста*

В первую очередь в характеристике должно быть отражено:

- как долго ребёнок посещает данный детский сад, в том числе, сколько времени он обучается у последнего воспитателя, часто ли болеет, охотно ли ходит в детский сад;
- как ребёнок ведёт себя в дошкольном учреждении (контактирует ли с взрослыми, с воспитателем, со сверстниками);
- достаточно ли он овладел навыками самообслуживания;
- как относится к занятиям и как ведёт себя на занятиях; какие особенности поведения способствуют, а какие препятствуют усвоению и закреплению знаний, умений, навыков;
- как ребёнок относится к труду, какие виды труда предпочитает, в каком темпе работает, доводит ли дело до конца и проявляет ли заинтересованность в конечном результате;
- особенности умственного развития ребёнка: справляется ли он с программой детского сада;
- какое участие принимают родители в развитии и воспитании ребёнка;
- что создаёт наибольшие трудности или вызывает беспокойство у воспитателя.

Характеристика может быть написана в свободной форме, но с последовательным изложением вышеуказанных разделов [М. М. Семего, 1999. С. 19].

В помощь педагогам для сбора материала и составления характеристики может быть предложена программа педагогического изучения детей с нарушениями развития в условиях образовательного учреждения, разработанная С. Д. Забрамной.

*Программа¹ педагогического изучения ребёнка
с отклонениями в развитии*

Содержание	Методы
1. <i>Общие сведения о ребёнке</i> Фамилия, имя, дата рождения. Дата поступления в специальное образовательное учреждение. Посещал ли до этого специальные (коррекционные) учреждения, детский сад общего типа, массовую школу (в каких классах и сколько лет обучался).	Изучение документации

¹ Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко [и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М. : Академия, 2005. – С. 43.

<p>2. <i>История развития</i> Состояние здоровья родителей. Как протекала беременность у матери, вовремя ли родился, как протекали роды. Особенности раннего развития ребёнка. Какие заболевания или травмы перенёс в первые годы жизни.</p>	<p>Беседа с родителями. Изучение медицинской документации</p>
<p>3. <i>Семья</i> Состав, взаимоотношения между членами семьи. Материальные условия жизни, занятия родителей. Отношение членов семьи к ребёнку.</p>	<p>Посещение семьи. Беседы с родителями</p>
<p>4. <i>Физическое состояние</i> Отклонения в физическом развитии. Особенности физического развития (данные о росте, массе тела, упитанности, особенностях осанки и др.); нарушения движений; наличие параличей, парезов; стереотипные и навязчивые движения, жесты, мимика. Утомляемость при физических нагрузках. Выдерживает ли нагрузки, предусмотренные режимом данного детского учреждения.</p>	<p>Наблюдение во время занятий, игр и т. д. Врачебное обследование</p>
<p>5. <i>Особенности познавательной деятельности</i> - Состояние органов чувств (слуха, зрения, обоняния, вкуса, осязания). Не бывает ли обманов чувственного восприятия (иллюзий, галлюцинаций). - Особенности речи. Владеет ли связной речью или изъясняется отдельными словами. Дефекты произношения и их характер. Понимание устной речи (указаний, инструкций, объяснений). Запас слов. Сформированность грамматического строя речи. Умеет ли давать полные ответы на вопросы и связно рассказывать. Нет ли многоочерчия, нецеленаправленности речи. Понимание письменной речи (написанных слов, текстов книг, таблиц и т. д.). - Особенности внимания. Легко ли привлекается внимание; устойчивость внимания. Способность распределять внимание. Переключаемость с одного вида деятельности на другой. - Особенности восприятия и осмысливания воспринимаемого. Понимает ли окружающую обстановку, не бывает ли случаев помрачения сознания. Знает ли названия и назначения простых предметов. Соотносит ли реальные предметы и их изображения на картинках. Понимает ли содержание картин. Улавливает ли главное в воспринимаемом. Умеет ли классифицировать предметы и делать простые обобщения. Способен ли самостоятельно понять содержание прослушанного текста. Улавливает ли причинно-следственные связи.</p>	<p>Изучение медицинской документации. Специальные исследования. Наблюдение за речью ребёнка. Беседы с ребёнком. Логопедическое обследование. Изучение письменных работ Наблюдение за ребёнком на занятиях и в свободное от занятий время. Наблюдение за ребёнком на занятиях и вне их. Беседы с ребёнком.</p>

<p>- Особенности памяти. Как запоминает; преобладающий вид памяти (зрительная, моторная, слуховая, «смешанная»). Быстрота запоминания. Надолго ли запоминает (прочность запоминания). Что лучше запоминает: цифры, факты, описания. Особенности процесса припоминания.</p> <p>- Особенности усвоения учебного материала. Отношение к отдельным учебным предметам. Имеет ли понятие о пространственных характеристиках предметов: длине, высоте, форме. Знает ли буквы, цифры (умеет ли читать, писать, считать). Знает ли стихи. Умеет ли пересказывать прослушанное, прочитанное. Развитие навыков ручного труда, рисования, самообслуживания. Трудности в овладении новым материалом. Результаты работы, проведённой педагогом по преодолению этих затруднений.</p> <p>- Интересы (отсутствуют, слабо выражены, неравномерны); чем интересуется (трудом, пением, рисованием, танцами и т. д.).</p>	<p>Наблюдение за ребёнком на занятиях и в играх. Индивидуальные беседы с ребёнком.</p> <p>Наблюдение за ребёнком в процессе занятий, изучение работ, выполненных на занятиях.</p> <p>Наблюдение за ребёнком на занятиях и вне их, на экскурсиях. Изучение практических работ детей</p>
<p>6. <i>Эмоционально-волевая сфера</i> Преобладающее настроение ребёнка (весёлое, грустное). Отмечаются: возбудимость, тормозимость, неуравновешенность, спокойствие. Реакция на происходящее вокруг. Свойственны ли ребёнку чувства страха, удивления, восторга, сострадания. Способность к волевому усилию в занятиях, в поведении. Умеет ли сдерживать себя от недозволенных действий.</p>	<p>Наблюдение за ребёнком на различных занятиях, вне их, на экскурсиях, в играх и т. д.</p>
<p>7. <i>Особенности личности</i> Соблюдение правил поведения. Как проявляет себя в учебной, трудовой и игровой деятельности. Нравственные качества: отношение к родным, близким, товарищам. Взаимоотношения с взрослыми, с другими детьми. Проявления чувства привязанности, любви, доброго отношения к окружающим; склонность вредить, обижать других, лживость и др. «Разрушительные» наклонности, склонность к бродяжничеству, агрессии, в том числе аутоагрессии и т. п.</p>	<p>Наблюдение за ребёнком в различных видах деятельности.</p>

Оценка качеств одного человека другим, в том числе и ученика учителем, во многом зависит от того, в каких ситуациях оценивающий наблюдал оцениваемого, от частоты и близости контактов с ним, но, прежде всего, от субъективного эмоционального отношения к нему. С этой точки зрения, характеристика учащегося всегда субъективна. Складывающиеся у учителя позитивные или негативные установки по

отношению к тому или иному учащемуся неизбежно накладывают отпечаток на составляемую характеристику, сказываются в завышении или занижении оценок, в приписывании отрицательных или положительных (с точки зрения учителя) черт [Д. Р. Кадырбаева, И. Л. Энгельс, 1989. С. 49].

*Схема педагогической характеристики
на ребёнка школьного возраста*

При направлении ребёнка на ПМПК педагог представляет характеристику на учащегося.

В первую очередь в характеристике должно быть отражено:

- как долго ребёнок посещает данное педагогическое учреждение, в том числе, сколько времени он обучается у последнего педагога;
- как ребёнок ведёт себя в педагогическом учреждении (контактирует ли с взрослыми, с педагогом, со сверстниками);
- как относится к учёбе и как ведёт себя на уроках;
- помогают ли родители ребёнку в учёбе;
- какие особенности способствуют, а какие препятствуют усвоению знаний.

Далее необходимо указать конкретно, какими знаниями по программе ребёнок овладел (математика, чтение, письмо, ознакомление с окружающим) и какому уровню программных требований на настоящий момент ребёнок соответствует.

Следует также указать, что вызывает наибольшие трудности у ребёнка и что больше всего беспокоит педагога в данном ребёнке или что вызывает наибольшие трудности у педагога при общении с данным ребёнком или его обучении.

Педагогическая характеристика пишется в свободной форме с последовательным изложением вышеуказанных разделов, отражающих основные показатели учебной деятельности ребёнка. Представление подписывается классным руководителем и заверяется печатью школы [М. М. Семаго, 1999. С. 19-20].

В некоторых случаях бывает необходимо отразить результаты наблюдения не только за отдельным ребёнком, но и за целым классом (группой). Это целесообразно сделать по следующей схеме, предложенной И. М. Бгажниковой.

Рекомендации к составлению характеристики класса¹

1. Сведения о составе класса:
 - количество учащихся; возраст, состав;
 - характеристика групп учащихся по уровню познавательных (речевых, двигательных) возможностей;
 - количество учащихся, занимающихся по сниженной или индивидуальной программе (фамилии, предметы);
 - краткая характеристика актива класса, содержание выполняемых поручений.
2. Коллективистские отношения внутри класса:
 - характер отношений детей (заинтересованность в общих делах, равнодушие, разобщённость);
 - наличие лидеров; чем определяется лидерство, как оно влияет на детский коллектив;
 - общественные дела класса, их выполнение учащимися (самостоятельное, под контролем, с помощью учителя или воспитателя);
 - отношение коллектива к детям с нарушениями поведения, личностными или выраженными недостатками физического развития;
 - характер связей между учащимися (авторитарные, равноправные, по подражанию, неустойчивые);
 - роль общественного мнения и формы его проявления (похвала, одобрение, критика, отсутствие адекватной оценки);
 - организованность коллектива (умение подчиняться требованиям актива класса и взрослых).
3. Характер связи классного коллектива с общешкольным:
 - участие класса в работе детских организаций по интересам;
 - содержание общешкольного поручения и характер его выполнения (заинтересованное, постоянное, эпизодическое);
 - характер связей с другими классами (помощь, совместные дела, соревнование);
 - участие в спортивно-массовых мероприятиях, праздниках и др.

Анализ характеристик, составленных разными учителями по свободной форме и по формам, рекомендуемым педагогической наукой, показал, что эти характеристики очень различались друг от друга по выделяемым показателям. Характеристики, составленные по свободной форме одним учителем на разных учащихся, отличались и объ-

¹ Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко [и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забравной. – М. : Академия, 2005. – С. 43, 46-47.

ёмом, и числом выделенных психологических признаков, что отражало субъективность и избирательность отношения учителя к ученикам. Характеристики, написанные разными педагогами, порою были трудносопоставимы друг с другом, так как в них отражались ещё и индивидуальные особенности самих учителей. Использование же схем для составления педагогических характеристик, увеличивая трудоёмкость, ведёт не просто к стандартизации процедуры, а скорее, к стереотипизации самих характеристик, делает их похожими друг на друга. Особенно невыразительны описания так называемых средних учеников, не выделяющихся ни успеваемостью, ни нарушениями поведения, не очень активных в общественной работе. Указанные недостатки привели к тому, что в педагогической среде в последнее время часто можно встретиться с мнением о ненужности характеристик как таковых.

С психологической точки зрения, главным недостатком характеристик, составленных педагогами по свободному плану или по какой-либо схеме, является то, что в них в качестве основных критериев для описания учащихся берутся не индивидуально-психологические особенности интеллекта, личности и общения учеников, а особенности результативности их деятельности, т. е. не причины, а описание последствий. Во многом это связано с тем, что формирование оценочных суждений большинством учителей о психологических свойствах учащихся затруднено в силу сложности понимания этих свойств [Д. Р. Кадырбаева, И. Л. Энгельс, 1989. С. 46].

*Рекомендации к составлению
психологического заключения
по материалам изучения мышления и речи детей*

В связи с неоднородностью контингента детей с отклонениями развития требуется применение широкого диапазона диагностических методов. Среди них – общие методы, традиционно используемые в обследовании, и специфические, позволяющие выявлять те или иные нарушения и дисгармонии в развитии мышления и речи. Кроме особенностей и уровня развития мышления и речи, при изучении проблемных детей выясняются существенные личностные качества, сопряжённые с мыслительными и речевыми процессами и проявляющиеся в интеллектуальной и речевой деятельности детей. В психологическом заключении отражается специфика способов регуляции ребёнком собственной деятельности, и даются ответы на следующие вопросы.

- Может ли ребёнок ставить цели своей познавательной деятельности, принимать их и удерживать до окончания процесса решения задачи?

- Может ли он планировать предстоящую деятельность?

- Осуществляется ли ребёнком, и если да, то как – текущий, последующий и упреждающий контроль при решении интеллектуальной или другой задачи?

- Правильно ли ребёнок оценивает свою деятельность и её результаты?

- Способен ли он осуществить перенос умений с ранее усвоенных на вновь усваиваемые способы решения познавательных задач?

- Может ли он варьировать приёмы решения познавательных задач, проявлять гибкость и самостоятельность в их решении?

- Насколько ребёнок способен проявлять умственное напряжение при трудностях и неудачах?

- Как и какую помощь он использует?

Основываясь на этих данных, в заключении отражают ответы на вопросы.

1. Каковы содержание и структура нарушения развития?

- Какие признаки нарушения являются первичными?

- Какие вторичные нарушения закономерно возникли и развились как следствие первичного дефекта?

2. Какова взаимосвязь в развитии высших психических функций ребёнка, особенно – мышления и речи?

3. Соответствует ли уровень интеллектуального и речевого развития ребёнка возрастным нормам?

4. Каков уровень жизненного опыта (знаний и практических навыков) к моменту обследования?

5. Какова степень обучаемости ребёнка и чем характеризуется зона его ближайшего развития?

6. Каково воздействие интеллектуального и речевого развития ребёнка на формирование его личности?

Важно привести конкретные примеры, иллюстрирующие то или иное суждение, а также проследить, как выявленные особенности связаны с обучаемостью ребёнка. Последнее необходимо, чтобы дифференцировать случаи отставания в учёбе, связанные с нарушением психического развития.

Такая последовательность и в обследовании, и в изложении заключения не случайна, ибо характеристика исполнительской (операционной) стороны психической деятельности отражает процессы, способы и операции, посредством которых осуществляется психическая деятельность и прежде всего – мышление и речь как высшие её формы. Особое внимание при этом уделяется операциям анализа, синтеза, сравнения, обобщения, конкретизации и абстрагирования.

На основе полученных материалов формируются рекомендации применительно к субъектам воздействия (учащиеся, родители, учителя).

При соблюдении перечисленных условий психологическое заключение становится важной компонентой комплексного заключения о развитии ребёнка и основой медицинского диагноза.

На основе комплексного заключения составляется программа коррекционной работы с ребёнком. Для её реализации важно правильно организовать консультирование родителей и учителей [О. Н. Усанова, 2006. С. 325-327].

*Технология составления заключения
по результатам психологического обследования*

Психологическое заключение может быть написано либо в свободной форме, либо психолог может воспользоваться приведённой ниже схемой составления заключения.

Общая часть заключения

1. Основные паспортные данные ребёнка.
2. Основные жалобы родителей, педагогов, других лиц, которые сопровождали ребёнка на консультацию.
3. Раздел, посвящённый наиболее важным анамнестическим данным.
4. Специфика внешности и поведения ребёнка в процессе обследования, в том числе его аффективное, эмоциональное реагирование, общая мотивация, отношение к обследованию (критичность и адекватность).
5. Сформированность регуляторных функций.
6. Общая оценка операциональных характеристик деятельности ребёнка в различные моменты обследования (в том числе и её динамический аспект).
7. Особенности развития различных компонентов когнитивной сферы.
8. Характеристики эмоционально-личностной сферы, включая межличностные отношения.

Специальная часть заключения

1. Психологический диагноз.
2. Вероятностный прогноз развития.
3. Рекомендации по дальнейшему сопровождению ребёнка.

Специальная часть заключения адресована непосредственно психологу и другим специалистам «внеурочного плана», участвующим в сопровождении ребёнка, оказания ему специальной помощи [Н. Я. Семаго, М. М. Семаго, 2001. С. 115-116].

Заключение педагога ПМПК

Подобное заключение нисколько не отрицает наличие педагогической характеристики. Оно необходимо в следующих случаях.

- В конфликтной ситуации педагога класса и родителей ребёнка (или других специалистов, администрации школы). Такое заключение является результатом независимой педагогической экспертизы в рамках школьного консилиума.

- В ситуации дополнительного обследования ребёнка на муниципальной или окружной (городской) консультации педагогом-дефектологом или педагогом с большим опытом работы, привлечённым к деятельности консультации.

В педагогическом заключении педагог должен отразить свои наблюдения по следующим разделам.

- Общие впечатления о ребёнке.
- Общая осведомлённость и социально-бытовая ориентировка.
- Сформированность учебных навыков.
- Эмоционально-поведенческие особенности.
- Заключение и рекомендации по обучению.

В заключении должны быть в предельно краткой форме отражены особенности поведения ребёнка во время обследования, характер деятельности, резюмировано соответствие (частичное соответствие или несоответствие) ребёнка требованиям программы, соответствие программных знаний возрасту и классу, в котором находится ребёнок в настоящее время.

Здесь же следует сформулировать выводы и привести необходимые рекомендации по организации дальнейшего обучения, если это необходимо, по форме и виду обучения, адекватных возможностям ребёнка, соответствующим направлениям внеурочной коррекционной работы разных специалистов [М. М. Семаго, 1999. С. 20-22].

Основные понятия темы:

- | | |
|---|---|
| - психологическая характеристика | - психологическое заключение |
| - педагогическая характеристика | - структура психологического заключения |
| - психолого-педагогическая характеристика | - оформление заключения |
| - структура психолого-педагогической характеристики | - презентация психологического заключения |
| | - этические нормы использования психологического заключения |

Список цитированной литературы

1. Кадырбаева, Д. Р. Психолого-педагогическая характеристика школьника [Текст] / Д. Р. Кадырбаева, И. Л. Энгельс // Вопросы психологии. – 1989. – № 4.
2. Психолого-медико-педагогическое обследование ребёнка [Текст] : комплект рабочих материалов / под общ. ред. М. М. Семаго. – М. : Аркти, 1999.
3. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко [и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М. : Академия, 2005.
4. Семаго, Н. Я. Проблемные дети [Текст] : основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : Аркти, 2001.
5. Усанова, О. Н. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. Н. Усанова. – С-Пб. : Питер, 2006.

ВИДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Психопрофилактика и её методы

Психопрофилактика. Определение понятия.

Психопрофилактическая работа – мало разработанный вид деятельности школьного психолога, хотя важность её признаётся всеми учёными и практиками. Мы говорим о психологической профилактике в тех случаях, когда психолог на основе своих знаний и опыта проводит работу по *предупреждению* возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии учащихся, по *созданию* психологических условий, максимально благоприятных для этого развития [Рабочая книга... 1991. С. 44-45].

Психологическая профилактика – предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, воспитанников в образовательных учреждениях, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития (Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования РФ. Приказ Министерства образования РФ от 22 октября 1999 г. № 636) [Сборник... 2001. С. 95].

Задачи психопрофилактики

1. Формирование ответственности за соблюдение в школе психологических условий, необходимых для полноценного психического и личностного развития школьника на каждом возрастном этапе.

2. Своевременное выявление таких особенностей ребёнка, которые могут способствовать появлению определённых сложностей или отклонений в его интеллектуальном или личностном развитии.

3. Предупреждение возможных отклонений и осложнений в связи с переходом учащихся на следующую возрастную ступень.

4. Категории для работы: отдельные учащиеся, группы учащихся (классы, возрастные параллели), члены педагогического коллектива, родители или лица их заменяющие [И. В. Дубровина, 1995. С. 18-19].

Задачи данного направления определяются необходимостью формирования у педагогов и детей потребности в психологических знаниях, желания использовать их в работе с ребёнком или в интересах собственного развития, создания условий для полноценного психического развития ребёнка на каждом возрастном этапе, своевременного предупреждения возможных нарушений в становлении личности и интеллекта.

Психопрофилактическая работа проводится преимущественно с членами педагогического коллектива, родителями и другими взрослыми, которые оказывают влияние на формирование личности ребёнка, подростка.

В русле психопрофилактического направления работники психологической службы осуществляют следующие конкретные мероприятия.

1. Проводят работу по адаптации детей к детскому саду; дают родителям и воспитателям рекомендации по оказанию помощи детям в адаптационный период.

2. Проводят обследование детей при переходе ребёнка из старшей группы в подготовительную в плане их подготовленности к школьному обучению; предлагают родителям и воспитателям методы занятий с ребёнком с целью ликвидации за предстоящий год возможных отставаний и пробелов в подготовке к школе.

3. Участвуют в приёме детей в первые классы, определяют психологическую готовность к школьному обучению с целью раннего выявления возможных отклонений и их коррекции; предлагают родителям методы занятий с ребёнком для ликвидации пробелов в подготовке к школе; совместно с учителями намечают программу индивидуальной работы с детьми с целью их лучшей адаптации к школьному обучению и обеспечения всестороннего и гармоничного развития в процессе школьного обучения.

4. Проводят психологическое обследование детей при переходе из начальной школы в неполную среднюю и из неполной средней – в среднюю общеобразовательную и профессиональную, намечая совместно с учителями, воспитателями, родителями программу индивидуальной работы с детьми с учётом их готовности к обучению на новом этапе.

5. Ведут работу по предупреждению у детей психологической перегрузки и невротических срывов, связанных с условиями жизни, воспитания и обучения.

6. Организуют педагогические консилиумы с целью психологического анализа поведения и развития ребёнка, подростка для наиболее полного раскрытия индивидуальных особенностей его личности, склонностей, способностей.

7. Ведут работу по созданию благоприятного психологического климата в детском учебно-воспитательном учреждении:

- оптимизируют формы общения в педагогическом коллективе (взрослый – взрослый);

- способствуют улучшению форм общения педагогов с детьми (взрослый – ребёнок);
- консультируют педагогов, воспитателей и других работников детских учреждений по широкому кругу профессиональных и личностных проблем.

8. Способствуют развитию коммуникативных навыков профессиональной деятельности педагогов, осуществляют мероприятия по предупреждению и снятию психологической перегрузки членов педагогического коллектива.

9. Проводят анализ плана воспитательной работы, намечаемых и проведённых мероприятий, педагогических воздействий с точки зрения их соответствия возрастным особенностям детей, актуальным задачам их развития (Положение о психологической службе в системе народного образования. Приказ Гос. Комитета по народному образованию № 616 от 19 октября 1990 г.) [Сборник... 2001. С. 11-12].

Основные функции психолога в детском дошкольном учреждении – создание условий, способствующих охране физического и психического здоровья детей, обеспечению их эмоционального благополучия, свободному и эффективному развитию способностей каждого ребёнка.

Функции психолога в детском саду можно условно подразделить на два больших раздела. Первый из них – участие в осуществлении воспитательного процесса в целом, его психологизация. Второй раздел – индивидуальная работа с детьми и содействие учёту их индивидуально-психологических особенностей.

К первому разделу относится психологическое просвещение персонала детского сада и родителей, передача им знаний о психологии детей, их возрастных особенностях, оптимальных путях общения с детьми, организация детских групп, совместной деятельности, общения детей разного возраста между собой и т. п.

Формы работы по психологическому просвещению многообразны. Это лекции и беседы, проводящиеся на методических совещаниях или родительских собраниях, групповые и индивидуальные консультации, подготовка памяток, подбор и распространение психологической и психолого-педагогической литературы.

Темы лекций, бесед, консультаций могут варьироваться в зависимости от конкретных условий, но некоторые темы можно рекомендовать как целесообразные в любом детском учреждении. Вот их примерный перечень.

1. Роль природных свойств ребёнка и условий его жизни и воспитания в психическом развитии.

2. Психологические особенности детей разных дошкольных возрастных групп.

3. Развивающее значение разных видов детской деятельности (игры, рисования, конструирования и др.).

4. Влияние взаимоотношений взрослых с ребёнком в семье на его психическое развитие.

5. Как обеспечить эмоциональное благополучие ребёнка.

6. Особенности подхода к «трудным» детям.

7. Адаптация ребёнка к детскому учреждению.

8. Возрастные кризисы развития и условия, способствующие их благополучному разрешению.

9. Психологическая готовность ребёнка к школе.

Этот перечень можно было бы, конечно, продолжить. Но главное – не сами темы бесед, а то представление о жизни и развитии детей, которое психолог стремится передать воспитателям и родителям. Его центральным моментом должно быть убеждение в том, что ребёнок не просто готовится к будущей жизни, а уже живёт, и важнейший долг взрослых – сделать эту жизнь как можно более полноценной и счастливой.

Л. С. Выготский говорил, что обучение в дошкольном возрасте отличается от школьного обучения тем, что ребёнок учится по нашей программе в той мере, в какой она становится его собственной программой. Искусство психолога как раз и заключается в том, чтобы помочь воспитателям и родителям превратить свою программу обучения и воспитания ребёнка в его собственную. А главный путь к этому – вовлечение ребёнка в доступные и интересные ему формы деятельности, которые изменяются в зависимости от возраста, индивидуальности ребёнка, а в значительной мере и от опыта, знаний и умений взрослого.

Необходимо отказаться от привычной схемы, по которой для всех детей существует один, единственно правильный путь развития, жёстко определяющийся перечнем бытующих в наших детских учреждениях видов детской деятельности, которые будто бы обеспечивают «всестороннее» и даже «гармоническое» развитие личности. Психологу следует иметь в виду, что между развивающим влиянием разных видов детской деятельности существует широкая взаимная компенсация, и поощрять следует те из них, которые могут быть лучше организованы взрослыми и к которым испытывает большую склонность сам ребёнок [Л. А. Венгер, 1993. С. 3-6].

Основная сложность этой работы заключается, прежде всего, в психологической неготовности педагогического коллектива (и родителей) к пониманию её необходимости. Почему это происходит? В школе

столько явных проблем и с отдельными учащимися, и с целыми классами, а психолог говорит о каких-то трудностях, которые ещё только могут возникнуть. «То ли возникнут – то ли не возникнут, – думают учителя и родители, – нам бы с имеющимися трудностями справиться». Психолог не должен идти на поводу у подобных рассуждений. Психологическая служба не может развиваться и приносить ощутимую пользу народному образованию, основываясь только на решении ситуационных проблем. Она должна прогнозировать возможность появления этих проблем и проводить работу в том направлении, чтобы они не возникли. Иными словами, психолог начинает психопрофилактическую деятельность тогда, когда ещё нет сложностей в работе с ребёнком, классом и прочее, но он предупреждает эти сложности как возможные.

В психопрофилактике инициатива целиком и полностью исходит от самого психолога. Можем сказать, что здесь мы наблюдаем *самопрос* в чистом виде. Психолог сам предусматривает на основе своих знаний то, о чём можно предупредить, что можно изменить, посоветовать, чтобы создать благоприятные условия для обучения и воспитания школьников. Здесь он хозяин положения.

Психологу важно привлечь к решению проблем и, главное, их предупреждению педагогический коллектив школы и родителей учащихся [Рабочая книга ... 1991. С. 45, 49-50].

Основные понятия темы:

- | | |
|--|--|
| - психопрофилактика | - психопрофилактика – направление |
| - клиенты психопрофилактической работы | работы психологической службы |
| | - психопрофилактика – деятельность практического психолога |
| | - методы психопрофилактики |

Список цитированной литературы

1. Задачи и функции психолога в дошкольном учреждении [Текст] : рук-во для практич. психолога / под ред. Л. А. Венгера. – М., 1993.
2. Психологическая служба школы. [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1995.
3. Рабочая книга школьного психолога. [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1991.
4. Сборник нормативно-правовых материалов, регламентирующих деятельность практических психологов Российской Федерации. [Текст] – Екатеринбург, 2001.

Психокоррекция и её методы

Психокоррекция. Определение понятия.

Психокоррекция – одно из трёх направлений в деятельности практического психолога (наряду с психодиагностикой и психологическим консультированием), включающее в себя использование психологических методов прямого воздействия на клиента для исправления недостатков в его психологии или поведении [Р. С. Немов. 2001. С. 504].

Психокоррекция – одна из форм профилактической работы, состоящая в недопущении деструктивных отклонений в развитии ребёнка и устранении причин, порождающих эти отклонения [Детский практический психолог. 2001. С. 7].

Психокоррекция – психологическая помощь в развитии тех или иных качеств (например, памяти, внимания, умения владеть собой, строить общение с другими) [М. К. Тугушкина, 1998. С. 7].

Психологическая коррекция – активное воздействие на процесс формирования личности в детском возрасте и сохранение её индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагогов-психологов, дефектологов, логопедов, врачей, специальных педагогов и других специалистов [Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования РФ. Приказ Министерства образования РФ от 22 октября 1999 г. № 636. // Сборник... 2001. С. 95].

Психологическая коррекция как форма психолого-педагогической деятельности впервые возникла именно в дефектологии применительно к различным вариантам аномального развития. В этой области психологическая коррекция означает совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление, компенсацию недостатков, отклонений в психическом развитии ребёнка.

По мере становления и укрепления профессиональных позиций детской практической психологии понятие «психологическая коррекция» переключалось из области аномального развития в область нормального психического развития ребёнка [Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. 2001. С. 5-6].

При определении целей и задач коррекции необходимо исходить из понимания той уникальной роли, которую играет данный конкретный период возрастного развития, ставить задачу, адекватную потенциалу развития на данном этапе онтогенеза, ценности данного возраста в целостном поступательном процессе становления личности. Реализация потенциальных возможностей каждой возрастной стадии развития

является основной формой профилактики возникновения отклонений или недостатков в развитии на последующих возрастных ступенях.

Л. С. Выготский считал, что в качестве основного содержания коррекционной работы необходимо создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребёнка. Поэтому психолого-педагогическая коррекция должна строиться как целенаправленное формирование психологических новообразований, составляющих существенную характеристику возраста. Упражнение и тренировка уже имеющихся у ребёнка психологических особенностей не делает коррекционную работу эффективной, так как обучение в этом случае лишь следует за развитием, совершенствуя способности в чисто количественном направлении, не поднимая их на более перспективный качественный уровень [Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. 2001. С. 9-10].

Основная цель коррекционной работы в пространстве нормального детства – способствовать полноценному психическому и личностному развитию ребёнка.

Основная задача – психолого-педагогическая коррекция отклонений в психическом развитии ребёнка (интеллектуальном, эмоциональном, мотивационном, поведенческом, волевом, двигательном и пр.) на основе создания оптимальных психолого-педагогических условий для развития творческого потенциала личности каждого ребёнка.

Цель и задача коррекционной работы чётко очерчивают принципиальную психолого-педагогическую позицию по отношению к детям: не ребёнка подгонять, корректировать под ту или иную образовательную систему, а саму эту образовательную систему корректировать в том направлении, чтобы она обеспечивала достаточно высокий уровень развития, воспитания и обучения всех детей [Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. 2001. С. 12-13].

Развивающая и коррекционная работа.

Задачей данного направления является активное воздействие психолога на развитие личности и индивидуальности ребёнка. Это определяется необходимостью обеспечения соответствия развития ребёнка возрастным нормативам, оказания помощи педагогическим коллективам в индивидуализации воспитания и обучения детей, развитии их способностей и склонностей [Положение о службе практической психологии образования в РФ. Проект решения коллегии Министерства образования РФ № 7/1 от 29-30 марта 1995 г. // Сборник... 2001. С. 32].

Особое место в данном направлении занимает работа по преодолению отклонений в развитии, нарушений в учении и поведении детей.

Планы и программы развивающей и психокоррекционной работы разрабатываются с учётом возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка, определяемых в ходе психодиагностики, и носят строго индивидуальный, конкретный характер.

1. Психолог разрабатывает и осуществляет программы, направленные на развитие, как отдельных сторон психического развития, так и личности в целом, с учётом задач развития ребёнка на каждом возрастном этапе.

2. Психолог разрабатывает и осуществляет программы коррекции, направленные на устранение отклонений в психическом развитии ребёнка.

3. Программы развивающей и психокоррекционной работы включают психологическую и педагогическую части. Психологическая часть планируется и осуществляется психологом. Педагогическая часть разрабатывается психологом совместно с учителем, воспитателем, мастером, родителями и выполняется последними с помощью психолога. К отдельным формам работы могут быть привлечены старшие дети, представители общественности и другие лица.

4. Развивающая и психокоррекционная работа может проводиться:

- в процессе специальной работы психолога с отдельными детьми;
- в процессе специальной работы психолога с группами детей;
- в русле воспитательных мероприятий;
- в формах, подразумевающих участие родителей и других родственников ребёнка.

Психолого-педагогическая коррекция осуществляется только в тех случаях, когда отклонения и нарушения не являются следствием органического поражения центральной нервной системы (ЦНС) или психического заболевания, а также не требует применения более строгих мер административно-воспитательного характера, что устанавливается в ходе дифференциальной диагностики.

В случаях, когда выявленные отклонения имеют преимущественно патопсихологическую, дефектологическую природу или носят характер открытых правонарушений и тем самым выходят за границы компетенции психолога, он может быть привлечён специалистами в соответствующих областях лишь в качестве эксперта или консультанта [Положение о психологической службе в системе народного образования. Приказ Государственного Комитета по народному образованию № 616 от 19 октября 1990 г. // Сборник... 2001. С. 13-14].

Психокоррекция – это обоснованное воздействие психолога на характеристики внутреннего мира человека на основе теоретического представления о норме того или иного конкретного возрастного периода.

Практический психолог пользуется психодиагностической информацией для соотнесения её с теоретическими данными о закономерностях возрастного развития и составляет программу коррекционной работы с конкретным человеком или группой людей.

Схема психокоррекции

- Что есть?
- Что должно быть?
- Что надо сделать, чтобы было должное?

Основной научной категорией, направляющей решение этих вопросов, является категория «нормы» психического развития, которая позволяет обосновать системный подход.

Уровни анализа категории «норма»

1. Нейропсихологический.
2. Общепсихологический.
3. Возрастно-психологический.

Нейропсихологический уровень анализа позволяет сделать заключение о мозговой организации исследуемого явления, так как знание о функциональной организации мозга, о локальных поражениях мозга и основных принципах локализации функций позволяет выбрать адекватные средства и способы воздействия в коррекционной работе.

Метод: анализ медицинской документации на ребёнка, то есть использование знаний, полученных специалистами-смежниками.

Общепсихологический уровень предполагает использование данных об основных закономерностях и механизмах функционирования внутреннего мира человека.

Метод: контент-анализ литературных источников по проблеме исследования.

Возрастно-психологический уровень позволяет конкретизировать общепсихологические данные и индивидуализировать их применительно к конкретному ребёнку.

Методы: контент-анализ литературных источников по возрастной и педагогической психологии; анализ данных психолого-педагогических исследований (протоколы ПМПК).

Специалист, занимающийся коррекцией должен решить для себя на основе этического профессионального кодекса вопрос о мере воздействия на другого человека. Специалист отвечает за обоснованность программы коррекции.

Коррекция осуществляется с преимуществом ориентации на собственные резервы клиента. Для этого нужно знать эти резервы.

*Организация и методы психологической коррекции
Два пути организации.*

Первый. Ориентированный на усреднённое представление о норме решения вопросов (формула: «В этих случаях надо делать так-то...»), поэтому коррекционная работа будет связана с поиском и созданием универсальных технологий коррекции. Это предельно обобщённый путь, обращённость специалиста к людям вообще.

Второй. Ориентированный на индивидуальные возможности человека. Поэтому здесь главным в работе будет освоение и построение индивидуализированных программ коррекции.

Оба эти пути не исключают, а взаимодополняют друг друга. Главное – они помогают людям.

Таким образом, получая информацию в предельно обобщённом виде (как информацию о людях вообще), мы используем её в своей работе в виде советов-поучений, составляя, таким образом, универсальные коррекционные программы.

Методы первого пути коррекции

1. Психотренинг. Он строится как универсальная коррекционная программа советов-поучений. Цель – не давать новых знаний, а сформировать новую позицию к определённым знаниям.

2. Советы-поучения. В этом плане материалом для психологической коррекции могут быть афоризмы, пословицы, поговорки, притчи и т.д.

3. Психотехнические игры. Обобщённая информация о человеке, которой пользуется специалист в ходе игры, характеризует не только его профессиональный уровень, но и общекультурный уровень.

Методы второго пути

Необходима обязательная обращённость к психодиагностическим исследованиям (использование методов психодиагностики). На основе интерпретации результатов исследования – построение коррекционных программ.

Организация коррекционной работы идёт в двух направлениях: построение нормативов для каждого изучаемого явления; изучение соответствия индивидуальных характеристик внутреннего мира человека этому нормативу.

Психологические приёмы коррекции

Зависят от той или иной ориентации специалиста на клиента.

1. «Делай как я» – специалист показывает клиенту эффективный способ и обучает его выполнению того или иного действия и т.д. В этом случае специалист берёт на себя ответственность за данный способ действия.

2. «Давай сделаем вместе» – специалист делит ответственность за поиск и нахождение эффективного способа с клиентом.

3. «Давай подумаем, как сделать лучше» – специалист передаёт ответственность за осуществление искомого способа клиенту, предельно расширяя его возможности в выборе способа и его освоения.

Целесообразность каждого приёма определяется конкретными задачами коррекции, но если специалист пользуется всегда одним и тем же приёмом, то он работает стереотипно [по материалам гл. «Психологическая коррекция как направление практической психологии» в книге Г. С. Абрамовой. 1994. С. 83-116].

Педагог – учитель или воспитатель – постоянно находится в ситуации, которая вынуждает его искать, определять причины того или иного поведения детей, их отношения к игре, учению, товарищам, взрослым, труду, их успехов и неудач в той или иной деятельности. В большинстве случаев эти причины и основания имеют психологический характер. Поэтому осуществлять какие-либо исправления, коррекцию выявленных недостатков в развитии, поведении, отношениях ребёнка педагог должен обязательно совместно с психологом, работающим в данном учреждении образования. Если в детском саду или школе психолога ещё нет, можно обратиться за консультацией в любой центр психологической, или социально-психологической, или медико-психолого-педагогической помощи детям.

Нужно хорошо понимать, что любая перспективная программа коррекции и развития ребёнка может быть эффективной лишь тогда, когда она основана на правильном заключении о состоянии его психики и специфических индивидуальных особенностях становления его личности. Правильность же заключения зависит не только от правильно подобранных и валидных психодиагностических методов (что само по себе, конечно, важно, но с чем может справиться педагог самостоятельно), но, главное, от профессиональной интерпретации данных, полученных с помощью этих методов... Профессиональная квалификация позволяет практическому психологу грамотно интерпретировать полученные диагностические данные, делать заключение на основании анализа этих данных о невидимых психических процессах, состояниях

и признаках, об условиях, необходимых для дальнейшего развития ребёнка.

Работа с детьми, имеющими те или иные неврологические отклонения, не входит в компетенцию практического психолога, ибо требует специальных знаний в области медицины и детской психиатрии. Важно, чтобы в тех случаях, когда у психолога возникают обоснованные подозрения о патопсихологическом или дефектологическом характере выявленных нарушений, он не пытался сам ставить диагноз, а в тактичной форме рекомендовал родителям обратиться в соответствующие медицинские учреждения. Коррекционная работа с ребёнком – это самый сложный вид деятельности взрослых в образовательных учреждениях. Залог её успеха – в их профессиональном взаимодействии. Неслучайно все программы коррекции и развития обычно включают в себя психологическую и педагогическую части. *Психологическая часть* развития и коррекции планируется и осуществляется практическим психологом. *Педагогическая часть* составляется на основе психологического анализа и рекомендаций совместно психологом и учителем, директором школы, воспитателем, родителями – в зависимости от того, кто будет работать с ребёнком, и выполняется педагогами и родителями с помощью психолога.

Учителя, получившие глубокие знания по психологии, могут самостоятельно (особенно в не очень сложных или типичных случаях) вести коррекционную работу, но и они должны всегда нести самую строгую ответственность за результаты своей деятельности [Психокоррекционная и развивающая работа с детьми. 2001. с. 7-9].

Основные понятия темы:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| - психокоррекция | - схема психокоррекции |
| - психокоррекция – направление работы психологической службы | - методы психокоррекции |
| - психокоррекция – деятельность практического психолога | - пути организации психокоррекции |

Список цитированной литературы

1. Абрамова, Г. С. Введение в практическую психологию. [Текст] / Г. С. Абрамова. – М., 1994.
2. Детский практический психолог. : программы и методические материалы. [Текст] / под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – М., 2001.
3. Немов, Р. С. Психологическое консультирование. [Текст] / Р. С. Немов. – М., 2001.

4. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми [Текст] : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. – 2-е изд. – М. , 2001.

5. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии [Текст] / под ред. М. К. Тугушкиной. – С-Пб. , 1998.

6. Сборник нормативно-правовых материалов, регламентирующих деятельность практических психологов Российской Федерации. [Текст] – Екатеринбург , 2001.

Психолого-педагогическое консультирование

Психологическое консультирование. Определение понятия.

Психологическое консультирование – это относительно новая область профессиональной деятельности психолога, которая сравнительно недавно в нашей стране выделилась в качестве самостоятельной сферы деятельности наряду с такими традиционными формами работы, как научные исследования, преподавание психологии, психологическая коррекция и психодиагностика.

Она, несомненно, требует специальной, довольно основательной профессиональной подготовки, которую нельзя просто заменить знаниями и умениями в указанных выше областях, хотя для психолога-консультанта и они необходимы.

Знания в области психологического консультирования являются обязательными не только для тех, кто собирается стать практическими психологами, но также для социальных работников и дефектологов (профессионалов в сфере специальной психологии).

Без психологического консультирования сейчас не обходится ни одна программа вузовской подготовки указанных специалистов, и есть все основания ожидать, что в ближайшем будущем, когда по числу психологов, занимающихся практикой, наша страна приблизится к наиболее развитым странам мира, таких специалистов в вузах начнут готовить целенаправленно именно как психологов-консультантов [Р. С. Немов, 2001. С. 10].

Психологическим консультированием называется особая область практической психологии, связанная с оказанием со стороны специалиста-психолога непосредственной психологической помощи людям, которые нуждаются в ней, в виде советов и рекомендаций. Они даются психологом клиенту на основе личной беседы и предварительного изучения той проблемы, с которой в жизни столкнулся клиент [Р. С. Немов, 2001. С. 14].

Современное «психотерапевтическое пространство» включает профессиональных терапевтов самых разных «школьных» ориентаций,

а «психотерапевтический рынок» характеризуется небывалым изобилием и разнообразием предлагаемых и широко рекламируемых психологических услуг. Как на Западе, так и в нашей стране огромной популярностью пользуются не только психотерапевты, но и целители, астрологи, шаманы, а также создатели «абсолютно новых» систем, обещающих, согласно рекламе, избавление почти от всех телесных и душевных недугов с абсолютной гарантией. Всё это порождает растерянность и недоумение, как у пациентов, так и у тех, кто хотел бы обучиться профессии психотерапевта. Из множества теорий и систем, каждая из которых заявляет о своей эффективности и уникальности, какую выбрать для обучения, лечения, преподавания?

Для отечественной психотерапии, долгие годы развивавшейся без полноценных контактов с мировым профессиональным сообществом, вхождение в психотерапевтическую культуру и приобщение к ней сопряжено с дополнительными проблемами и трудностями. Одна из них, долгое время считавшаяся величайшим завоеванием отечественной науки, заключается в стойкой приверженности единой и единственно верной материалистической естественно-научной парадигме, из чего следует, в частности, определение психотерапии «как системы лечебного воздействия на психику и через психику на организм больного», поэтому психотерапия традиционно трактовалась как область медицины. Естественнонаучная модель терапии фактически признавалась единственной, что значительно сужало терапевтическое пространство, делая многие современные терапевтические системы идеологически неприемлемыми, так же как на практике считалось недопустимым участие в психотерапевтической работе специалистов, не имеющих базового медицинского образования и диплома. Обратной стороной этой позиции, которая, впрочем, имеет некоторое вполне разумное обоснование, стала нетерпимость к психологическим немедицинским моделям психотерапии и консультирования.

Подобное положение сохранялось практически без изменений до 1980-х гг., когда, наконец, краткий критический анализ западных теорий сменился частичным принятием гуманистической ориентации, преимущественно в варианте групповой терапии как наиболее соответствующей отечественной идеологии коллективизма.

В это же время, вопреки полуофициальному запрету на занятие психотерапией, психотерапевтической практикой стали заниматься университетские специалисты-психологи, начавшие активно осваивать и внедрять консультирование и психотерапию.

Теперь, спустя почти 20 лет, эйфория всё больше сменяется скептицизмом, и то, что раньше представлялось достоинством, сегодня

видится скорее как недостаток систематического образования, особенно остро сказывающийся на практике обучения современных молодых психотерапевтов и консультантов, чьё ученичество порой ограничивается 2-3 годами, а то и 9 месяцами. Нынешний книжный бум, когда читателю, наконец, доступны произведения виднейших западных теоретиков и практиков в области психотерапии, не снимает, а, напротив, делает ещё более актуальной задачу систематизации и интеграции фундаментальных знаний [Е. Т. Соколова, 2002. С. 3-5].

Сегодня в нашей стране достаточно непросто обсуждать проблемы этической регуляции профессиональной деятельности, не имеющей ясного профессионального статуса. Рассматриваемая в контексте медицины психотерапия обязана в качестве лечебной деятельности врача руководствоваться принципом Гиппократа: «Самое главное – не навредить!». Учитывая современный «пограничный» статус психотерапии как междисциплинарной области знания, где наряду с естественнонаучными принципами медицинской модели всё больший вес начинают набирать принципы гуманитарных наук, содержание гиппократовской максимы раскрывается как требование заботы о «благополучии» пациента [Е. Т. Соколова, 2002. С. 348].

Психологическое консультирование отличается от других видов оказания практической психологической помощи людям следующими основными особенностями. В отличие, например, от индивидуальной и групповой психотерапии оно предполагает относительно кратковременный период и эпизодический характер личных контактов психолога-консультанта с клиентом. Разные виды индивидуальной и групповой психотерапии рассчитаны обычно на более длительный срок непрерывного взаимодействия психолога с клиентом – от нескольких недель до нескольких месяцев и даже лет, при значительно большем общем количестве часов, затрачиваемых на работу с клиентом.

В психотерапии (в отличие от практики психологического консультирования) активную роль в избавлении клиента от психологических проблем играет психотерапевт. Именно он предпринимает активные действия, направленные на решение проблемы клиента, а сам клиент играет в основном пассивную роль, то есть просто воспринимает воздействия психотерапевта и реагирует на них. В психологическом консультировании дело обстоит иначе: здесь психолог-консультант в основном только даёт советы клиенту, а их практическая реализация становится делом самого клиента, активную роль он сохраняет за собой.

В других видах практической психологической работы с клиентами в отличие от консультирования, проводимая психотерапевтиче-

ская практика предполагает непосредственное личное общение, взаимодействие клиента и психолога, причём даже в то время, когда клиент решает свою проблему. Основная психокоррекционная работа, связанная с практикой психологического консультирования, чаще всего проводится самим клиентом в отсутствие психолога, без прямого или постоянного взаимодействия с ним.

За конечные результаты работы с клиентом психолог-консультант не несёт прямой персональной ответственности (консультант не отвечает за то, воспользуется или не воспользуется клиент его советами). Консультант отвечает лишь за правильность своих выводов о сути проблемы клиента и за потенциальную эффективность предлагаемых клиенту практических рекомендаций. В других видах психотерапевтической практики психолог несёт личную ответственность за конечные результаты своей работы с клиентом, поскольку сам занимается коррекцией психологии и поведения клиента, сам реализует свои выводы и рекомендации.

Консультант-психолог не обязательно должен владеть приёмами и методами психотерапии, за исключением тех, которые он может применить в самой консультационной практике. Психотерапевт же, занимающийся практической коррекцией, должен профессионально владеть её методами, так как в их применении и заключается основная часть его работы [Р. С. Немов, 2001. С. 17-19].

Психологическое консультирование направлено на помощь развивающейся личности. Оно является частью работы практического психолога (наряду с психодиагностикой и проведением тренинговых процедур). Слово «консультация» происходит от латинского «consul-tage», что означает «совещаться, советовать, заботиться».

Целью психологического консультирования является забота о личности, которая находится в непрерывном процессе становления и роста.

Консультирование помогает развитию способности человека более адекватно и полно воспринимать себя и других людей, изменять и делать гибкой систему внутриличностных и межличностных отношений.

Консультант – специалист в области психологии, дающий советы, заключения по вопросам своей специальности. Он может быть приглашён для более или менее систематического курирования клиента и помощи ему в решении внутренних проблем [М. К. Тутушкина, 1998. С. 39].

Психологическое консультирование – помощь в решении тех проблем, с которыми к психологу обращаются учителя, учащиеся, ро-

дители. Нередко потребность в консультации осознаётся после просветительной и профилактической деятельности психолога. Центральным моментом консультации является процесс взаимодействия психолога и консультируемого (или консультируемых), установление доверительных взаимоотношений между ними [И. В. Дубровина, 1995. С. 19.].

Психологическое консультирование примыкает по своим задачам к психопрофилактической работе. Однако между ними есть существенные различия. Если психопрофилактическую работу мы начинаем тогда, когда психологическая проблема ещё не возникла, и мы предупреждаем её как возможную, то консультационную – тогда, когда к нам приходят с уже созревшей проблемой. Задача психолога – помочь обратившемуся к нему человеку решить его проблему. Самое трудное при этом определить истинную проблему и установить причины, её породившие. Очень часто проблема возникает в результате неправильных действий или отношений самого учителя, следовательно, проблема прежде всего в нём самом, а потом уже в ребёнке.

Психолога и учителя следует рассматривать как специалистов в своих областях. Их сотрудничество по поводу проблемы ученика позволяет соединить их знания и открывает богатые творческие возможности для решения проблем. В этом, наверное, самое большое значение консультативной работы.

Если учитель во время консультации понял причину своей неудачи в работе с ребёнком, значит, он решил свою проблему. А раз он осознал истоки проблемы, то, скорее всего, по-другому будет строить свои взаимоотношения с детьми и искать индивидуальные подходы к каждому.

Психологический смысл консультации состоит в том, чтобы помочь человеку самому решить возникшую проблему. Только таким образом он сможет накапливать опыт решения подобных проблем в будущем. Очень часто, как показывает практика, неопытный психолог пытается засыпать советами консультируемого – в результате оба оказываются неудовлетворёнными консультацией. И это несмотря на то, что пришедшие на консультацию в большинстве случаев хотят, чтобы психолог обеспечил им быстрое решение проблемы, дал совет и, главное, подтвердил их собственное восприятие ситуации. Особенно это относится к учителям.

Опыт свидетельствует, что учителя, независимо от их педагогического опыта, обращаются чаще всего к психологу по поводу «неуправляемости» отдельных учащихся, в которых видят злоумышленников и виновников осложнённых взаимоотношений. Они часто испытывают бессилие по поводу решения проблем, связанных с особенно-

стями воспитания, обучения, общения тех или иных детей. Причину этих проблем и трудностей они стремятся искать в недостатках семейного воспитания, не подвергая сомнению свои профессиональные умения и личностные качества. Но в большинстве случаев оказывается, что учителя не знают основных психологических особенностей данного ребёнка, поэтому не могут найти правильный подход к нему.

Поэтому во время консультации учителя сопротивляются активному вовлечению их самих в продуктивный процесс решения той или иной проблемы, предпочитая занимать пассивную позицию человека, перекалывающего решение вопроса на другого. Школьный психолог не должен в таких случаях идти на поводу у учителя. Его задача – подвести учителя к самостоятельному «прозрению», пониманию источников проблем.

Не менее сложно консультировать родителей. Чаще всего они приходят к психологу по настоятельной рекомендации директора или классного руководителя и в большинстве случаев с трудом принимают версии психологических причин отклонений в поведении и обучении их детей. Они довольно часто стараются отвести разговор от поиска причин возникновения того или иного психологического качества ребёнка в сферу семейных отношений, быта. Психологу, хоть это и не просто, всегда в центре внимания следует удерживать интересы ребёнка и стараться избегать опасности погружения в разбирательство бесконечных супружеских или личностных проблем родителей.

Психолог также консультирует администрацию школы, способствует повышению психологической культуры педагогов и родителей путём проведения индивидуальных и групповых консультаций, участия в педсоветах, заседаниях методических объединений, общешкольных и классных родительских собраниях.

По запросам народных судов, органов опеки и попечительства, комиссий и инспекций по делам несовершеннолетних, а также других организаций психолог проводит психологическую экспертизу состояния ребёнка, условий семейного воспитания с целью вынесения соответствующими инстанциями обоснованных решений о судьбе ребёнка и дальнейшей работе с ним.

Таким образом, консультация – важный вид работы школьного психолога. Специфика психологического консультирования в школе заключается в том, что в процессе консультации рассматривается только то, что имеет отношение к решению главной задачи школьной психологической службы – максимально содействовать психическому и личностному развитию каждого школьника. Администрация школы, учителя, родители, другие люди получают консультацию постольку,

поскольку имеют отношение к ребёнку. Их проблемы рассматриваются только в связи с проблемами учащихся, а не сами по себе [Рабочая книга ... 1991. С. 52-54].

Цели и задачи психологического консультирования

1. Консультирование как основной вид психологической практики преследует следующие цели:

2. Оказание оперативной помощи клиенту в решении возникших у него проблем. Получение срочной психологической помощи в форме устной консультации при решении оперативных проблем становится незаменимым.

3. Оказание клиенту помощи в решении тех вопросов, с которыми он вполне бы смог самостоятельно справиться без вмешательства со стороны.

4. Оказание временной помощи клиенту, который на самом деле нуждается в длительном, более или менее постоянном психотерапевтическом воздействии, но в силу тех или иных причин не в состоянии рассчитывать на него в данный момент времени.

5. Когда у клиента уже имеется правильное понимание своей проблемы и он, в принципе, готов сам приступить к её решению, но кое в чём ещё сомневается, не вполне уверен в своей правоте.

6. Оказание помощи клиенту в том случае, когда никакой другой возможности, кроме получения консультации, у него нет.

7. Когда психологическое консультирование применяется не вместо других способов оказания психологической помощи клиенту, а вместе с ними, в дополнение к ним с расчётом на то, что не только психолог, но и сам клиент займётся решением возникшей проблемы.

8. В тех случаях, когда готового решения у психолога-консультанта нет, поскольку ситуация выходит за рамки его компетенции, он должен оказать клиенту хотя бы какую-то, пусть даже минимальную и недостаточно эффективную помощь.

Во всех этих и других подобных случаях консультирование решает следующие основные задачи.

1. Уточнение (прояснение) проблемы, с которой столкнулся клиент.

2. Информирование клиента о сути возникшей у него проблемы, о реальной степени её серьёзности (проблемное информирование клиента).

3. Изучение психологом-консультантом личности клиента с целью выяснения того, сможет ли клиент самостоятельно справиться с возникшей у него проблемой.

4. Чёткое формулирование советов и рекомендаций клиенту по поводу того, как наилучшим образом решить его проблему.

5. Оказание текущей помощи клиенту в виде дополнительных практических советов, предлагаемых в то время, когда он уже приступил к решению своей проблемы.

6. Обучение клиента тому, как лучше всего предупредить возникновение в будущем аналогичных проблем (задача психопрофилактики).

7. Передача психологом-консультантом клиенту элементарных, жизненно необходимых психологических знаний и умений, освоение и правильное употребление которых возможно самим клиентом без специальной психологической подготовки (психолого-просветительское информирование клиента) [Р. С. Немов, 2001. С. 19-21].

Чаще всего психологическое консультирование проводится в заранее оговоренные часы, в специально оборудованном для этого помещении, как правило, изолированном от посторонних людей, и в конфиденциальной обстановке.

Один сеанс психологического консультирования проходит в форме личной беседы психолога с клиентом, длящейся в среднем от нескольких десятков минут до полутора, двух и более часов. В ходе этой беседы клиент рассказывает психологу о себе, о своей проблеме. Психолог, в свою очередь, внимательно выслушивает клиента, стараясь проникнуть в суть его проблемы, разобраться в ней, прояснить её как для себя, так и для самого клиента. Во время консультации оценивается личность клиента, и с учётом его индивидуальных особенностей клиенту даются научно обоснованные, аргументированные рекомендации по поводу того, как лучше всего практически решить его проблему.

Советы и рекомендации, предлагаемые клиенту психологом-консультантом, в большинстве случаев рассчитаны на то, чтобы, самостоятельно воспользовавшись ими, клиент смог полностью справиться со своей проблемой без помощи со стороны психолога-консультанта. Психологическое консультирование – это сложившаяся практика оказания действенной психологической помощи людям, основанная на убеждённости в том, что каждый физически и психически здоровый человек в состоянии справиться почти со всеми возникающими в его жизни психологическими проблемами. Клиент, однако, далеко не всегда определён и точно знает заранее, в чём состоит суть его проблемы и как её лучше всего решать, опираясь на собственные силы и возможности. В этом ему и должен оказать помощь профессионально под-

готовленный психолог-консультант. Это и есть основная задача психологического консультирования.

Методы и приемы психологического консультирования

Во время консультации психолог обычно применяет специальные приемы и методы работы с клиентом и воздействия на него, рассчитанные на то, чтобы за сравнительно короткий срок (время проведения консультации) найти и точно сформулировать способ практического решения проблемы клиента, причём сделать это таким образом, чтобы данное решение было понятно и доступно для реализации клиенту.

Количество встреч психолога-консультанта с клиентом чаще всего не ограничивается одной-двумя. В большинстве случаев требуется более длительное консультирование [Р. С. Немов, 2001. С. 15].

Психологическая культура – это забота о своём психическом здоровье, умение выходить из психологических кризисов самому и помогать близким людям. В психологической культуре выделяют три основных компонента: самопознание и самооценку, познание других людей и умение управлять своим поведением, эмоциями, общением.

Овладение психологической культурой даёт хороший психотерапевтический эффект. Многие проблемы можно решить самостоятельно, воспользовавшись рекомендациями психологов.

Каждый человек по природе может быть сам для себя интуитивным психологом, оценивать свои психические состояния, особенности поведения и проявления эмоций. Однако этого часто бывает недостаточно и нужен совет профессионала [М. К. Тутушкина, 1998. С. 6-7].

Уровни и виды психологического консультирования

Виды консультирования зависят от уровня вмешательства консультанта в жизнь клиента или группы. В практической психологии выделяют следующие уровни и виды консультирования.

1. Индивидуальное развитие и изменение, когда объектом изменения выступает отдельный человек, с целью оптимизации его существования в различных сферах жизнедеятельности: профессиональной, коммуникативной, личной, быденной. На этом уровне проводится *индивидуальное консультирование* с психодиагностикой и коррекцией.

2. Оптимизация межличностных отношений также в различных сферах жизнедеятельности: здесь может проводиться *групповое консультирование* с элементами тренинга.

3. Организационное развитие предполагает совершенствование организационных структур и управления. На этом уровне осуществляется сложное *управленческое консультирование*.

Схема деятельности консультанта: выявление проблемы – диагноз – анализ фактов – план вмешательства – вмешательство в виде консультирования – оценка результатов совместной деятельности консультанта и клиента.

Необходимыми начальными условиями проведения *индивидуальной психологической консультации*, во время которой обеспечиваются безопасность и комфорт для клиента, являются: добровольное согласие на получение консультации; активное, исследовательское и творческое отношение человека к себе и своей проблеме; доверительное отношение к консультанту.

В процессе своей работы психолог-консультант должен ставить перед собой и отвечать на следующие вопросы:

- Какой цели я хочу достичь в ходе консультации?
- Почему я хочу достичь этой цели?
- Какими средствами я собираюсь достичь этой цели?

Психологическое консультирование, следовательно, должно быть нацелено на развитие самосознания в процессе самоанализа, самооценки и саморегуляции. С точки зрения гуманистической психологии каждый человек обладает необходимыми ресурсами для решения своих проблем по мере личностного роста, поэтому в данной парадигме отдаётся предпочтение недирективному подходу. Недирективная модель исключает манипулирование, она предполагает: доверие к консультируемому, к тому, как человек воспринимает себя и свои проблемы; актуализацию человеком своих скрытых резервов, перестройку самосознания и самостоятельное решение своих проблем.

Актуализация способности заботиться о себе достигается благодаря тренировке способности смотреть внутрь себя, то есть рефлексировать внутренние проблемы; развитию способности более открыто говорить о своих заботах; осознанию своих желаний, чувств, мыслей и действий.

Индивидуально-психологическое консультирование проводится, прежде всего, с целью помощи растущей личности в процессе её становления для того, чтобы человек мог больше узнать о себе, понять и принять свою индивидуальность, разобраться с собственными проблемами и трудностями. Между психологом и консультируемым устанавливаются определённые взаимоотношения, которые характеризуются сотрудничеством, взаимопониманием и абсолютно положительным принятием. Задача специалиста заключается, по сути, в стимулировании и поддержке человека, находящегося в кризисной ситуации. Психолог даёт обратную связь, которая выражается в отражении, разъяснении существующей проблемы, и таким образом снимает неопреде-

лённость относительно возможностей консультируемого по её разрешению.

Индивидуальное психологическое консультирование может осуществляться с различными конкретными целями:

- информирование, предоставление информации по результатам психодиагностического исследования;
- ориентация на какой-либо вид деятельности, в том числе профессиональной;
- коррекция, изменение, например, отношения к себе или развитие способностей.

В любом случае психологическая консультация всегда направлена на самосознание личности, на осознание человеком своих индивидуальных особенностей, желаний, целей, потенциальных способностей, чувств, мыслей, действий.

Необходимыми условиями психологического консультирования являются добровольное согласие на получение консультации, а также доверие консультируемого, его активность и творческое исследовательское отношение к собственным проблемам. За тем, кто обращается за индивидуально-психологической помощью, всегда остаётся право принимать или не принимать оказываемую помощь и, в конечном итоге, самому решать вопросы своей жизни.

Групповая психологическая помощь заключается в участии в групповых тренинговых процедурах.

Существуют разнообразные тренинговые группы: т-группы встреч, группы по развитию навыков общения, гештальт-группы, группы психодрамы. Менее известны группы телесной терапии, танцевальной терапии, терапии искусством, тренинга умений.

Участники психокоррекционных групп являются субъектами своих собственных изменений, ориентированными на самовыражение, личностный рост и развитие.

Самостоятельная психологическая помощь – это забота человека о себе и своём личностном росте. Она проявляется в развитии самосознания, то есть в отражении себя в своём сознании, в знании о себе, переживании своей индивидуальной неповторимости.

Уровень сформированности самосознания определяется потребностью личности в самовыражении и самоактуализации, силой её стремления к нахождению своего предназначения, а также способностью взять на себя ответственность за свою жизнь [М. К. Тутушкина, 1998. С. 12-15; 39-42].

Этапы проведения психологического консультирования

Основные этапы проведения психологического консультирования следующие.

1. Подготовительный этап. На этом этапе психолог-консультант знакомится с клиентом по предварительной записи, имеющейся о нём в регистрационном журнале, а также по той информации о клиенте, которую можно получить от третьих лиц.

2. Настроечный этап. На данном этапе психолог-консультант лично встречает клиента, знакомится с ним и настраивается на совместную работу с клиентом.

3. Диагностический этап. На данном этапе психолог-консультант выслушивает исповедь клиента и на основе её анализа проясняет, уточняет проблему клиента. Основное содержание данного этапа составляет рассказ клиента о себе и о своей проблеме, а также психодиагностика клиента, если возникает необходимость её проведения.

4. Рекомендательный этап. Психолог-консультант вместе с клиентом вырабатывает практические рекомендации по решению его проблемы. Здесь эти рекомендации уточняются, проясняются, конкретизируются во всех существенных деталях.

5. Контрольный этап. На данном этапе психолог-консультант и клиент договариваются друг с другом о том, как будет контролироваться и оцениваться практическая реализация клиентом полученных им практических советов и рекомендаций. В конце данного этапа, если в этом возникнет необходимость, психолог-консультант и клиент могут договориться друг с другом о том, где и когда они встретятся в следующий раз [Р. С. Немов, 2001. С. 79-80].

Иногда для принятия решения о проблеме клиента психолог-консультанту может понадобиться провести дополнительное обследование клиента при помощи ряда психологических тестов. В этом случае консультант должен объяснить клиенту необходимость проведения такого обследования, указав, в частности, в чём оно будет состоять, сколько времени на него понадобится, как оно будет проходить и какие результаты оно может дать. Важно также заранее сказать клиенту о том, как, где и кем могут быть или реально будут использованы результаты его психологического обследования.

Если клиент не даёт согласие на проведение психологического тестирования, то психолог-консультант не должен на этом настаивать. Вместе с тем он обязан – если это на самом деле так – предупредить клиента о том, что его отказ участвовать в психологическом тестиро-

вании может затруднить осмысление его проблемы и нахождение её оптимального решения [Р. С. Немов, 2001. С. 78].

В процессе проведения психологического консультирования возникает срочная необходимость психологического тестирования клиента.

Во-первых, тогда, когда у психолога-консультанта не хватает сведений для того, чтобы сделать правильные выводы о сути проблемы клиента и с учётом его индивидуальности предложить действенные меры по практическому решению возникшие проблемы. В этом случае необходимо бывает разносторонне изучить личность клиента, с тем, чтобы узнать о тех его индивидуальных особенностях, которые важны для прояснения проблемы и для точного определения путей её решения.

Во-вторых, тогда, когда необходимо оценить такие индивидуальные особенности клиента, которые и в обычной, повседневной жизни слабо или почти не проявляются в поведении человека.

В-третьих, тогда, когда психологу-консультанту необходимо точно установить, какое влияние на данного клиента оказало или может оказать посещение психологической консультации, получение и выполнение им рекомендаций психолога-консультанта.

В-четвёртых, тогда, когда в практике консультирования применяется новый, достаточно непроверенный метод, эффективность которого окончательно не установлена, не оценена ни количественно, ни качественно. В этом случае само по себе консультирование превращается в своеобразный научно-практический психологический эксперимент, требующий точной оценки его результатов.

В-пятых, тогда, когда сама по себе процедура психодиагностики, применяемая в практике психологического консультирования, имеет известное психотерапевтическое значение, оказывая благотворное влияние на клиента.

Описанные случаи в процессе проведения психологического консультирования могут возникать как в отдельности, так и совместно, в любом их сочетании. Применение тестирования скорее следует рассматривать как правило, чем как исключение из правил [Р. С. Немов, 2001. С. 121-123].

Основные понятия темы:

- | | |
|---|------------------------------------|
| - психологическое консультирование | - психологическая культура |
| - психологическое консультирование | - консультирование индивидуальное |
| - направление работы психологической службы | - консультирование групповое |
| - психологическое консультирование | - этапы процедуры консультирования |
| - деятельность практического психолога | |

Список цитированной литературы

1. Детский практический психолог. [Текст] : программы и методические материалы / под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – М. , 2001.
2. Немов, Р. С. Психологическое консультирование. [Текст] / Р. С. Немов. – М. , 2001.
3. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии [Текст] / под ред. М. К. Тугушкиной. – С-Пб. , 1998.
4. Психологическая служба школы [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М. , 1995.
5. Рабочая книга школьного психолога [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М. , 1991.
6. Соколова, Е. Т. Психотерапия: Теория и практика. [Текст] / Е. Т. Соколова. – М. , 2002.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ОБРАЗОВАНИЯ

Организация психологической службы образования

Психологическая служба – общественная организация, часть структуры общества, сообщество людей, оказывающих профессиональные психологические услуги населению. Психологическая служба существует как официальная часть общества и включает в себя профессиональных психологов, оказывающих соответствующие услуги [Р. С. Немов, 2001. С. 505].

Психологическая служба – система практического использования психологии для решения комплексных задач психологической экспертизы, диагностики, консультации в сферах производства, медицины, образования, культуры, спорта, правоохранительной деятельности.

Психологическая служба образования – один из компонентов системы образования. Психологическая служба образования нацелена на создание благоприятных условий для сохранения и укрепления психического здоровья, а также психического, физического и личностного развития детей дошкольного и школьного возраста [Психологический словарь. 1996. С. 303].

Школьная психологическая служба является необходимым компонентом системы народного образования. Целесообразность её функционирования определяется насущной потребностью школы в такой организации своей деятельности, которая обеспечила бы развитие индивидуальных особенностей и творческого отношения к жизни каждого учащегося. Опираясь на свои профессиональные знания о возрастных закономерностях психического развития, психической деятельности и поведения человека, их зависимости от особенностей взаимоотношений школьников с взрослыми и сверстниками, организации учебно-воспитательного процесса, психолог обеспечивает возможность для индивидуального подхода к ребёнку, определяет его способности, причины возможных отклонений и пути их психолого-педагогической коррекции. Этим психологическая служба способствует повышению эффективности учебно-воспитательной работы школы, формированию социально активной личности.

В решении всех проблем работники службы руководствуются интересами ребёнка и задачами его всестороннего и гармоничного развития.

Психологическая служба осуществляет свою деятельность в тесном контакте с медицинской, дефектологической и другими видами служб, органами опеки и попечительства, специалистами в других областях, представителями общественности, оказывающими учебно-вос-

питательному учреждению помощь в воспитании и развитии детей. Отношения со всеми специалистами строятся на основе равенства и взаимодополняемости позиций.

Деятельность психологической службы осуществляется специалистами, получившими общепсихологическую и специальную психологическую подготовку в области детской, возрастной и педагогической психологии, психодиагностики, психокоррекции, активных методов социально-педагогического обучения и психологического консультирования. Педагоги, привлечённые к работе психологической службы, должны пройти специальную переподготовку для получения соответствующей квалификации. Квалификация практического психолога должна быть подтверждена дипломом или свидетельством соответствующего высшего учебного заведения.

В соответствии с основными целями психологической службы народного образования содержание её работы определяется:

- необходимостью обеспечения полноценного личностного и интеллектуального развития детей на каждом возрастном этапе, формирования у них способностей к самовоспитанию и саморазвитию;
- важностью обеспечения индивидуального подхода к каждому ребёнку и, в соответствии с этим, значимостью психолого-педагогического изучения детей;
- задачами профилактики и преодоления отклонений в интеллектуальном и личностном развитии детей.

[Положение о психологической службе в системе народного образования. Приказ Государственного Комитета по народному образованию № 616 от 19 октября 1990. // Сборник... 2001. С. 10-11].

Школьная психологическая служба возникла не сегодня, во многих странах она давно и успешно развивается.

Основным содержанием психологической службы является помощь в обеспечении развития здоровой личности, коррекция разного рода затруднений в развитии личности, проблемы профессиональной ориентации.

Научное обоснование и организация психологической службы в каждой стране реализуются по-своему. Психологическая служба, с одной стороны, определяется принятыми в стране психологическими концепциями, а с другой стороны, потребностями народного образования, целями воспитания и формирования личности, которые зависят от культурных, политических, экономических и других особенностей той или иной страны.

В нашей стране первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли ещё на рубеже

XIX – XX вв. и связаны с так называемой педологией [Рабочая книга ... 1991. С. 7-11].

Содержание педологии составила совокупность психологических, анатомо-физиологических, биологических и социологических подходов к развитию ребёнка. Предполагалось, очевидно, что результатом такого комплексного изучения будет новое знание о ребёнке, о закономерностях его целостного развития. Печально известное постановление ЦК ВКП(б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе наркомпросов» объявило эту науку вредной и затормозило на многие годы развитие таких продуктивных направлений детской психологии, как психодиагностика, практическая психология и др.

Только с конца 60-х гг. возобновился активный поиск форм практического участия психологов в работе школы. Школьная психологическая служба, как целостная система, начала создаваться впервые в Эстонии [И. В. Дубровина, 1995. С. 6-7].

Определённым этапом развития школьной психологической службы стал проведённый в Москве (1982-1987) эксперимент по введению в школу должности психолога. Целью эксперимента являлась разработка теоретических и организационных вопросов, связанных с работой психолога в школе, создание модели школьной психологической службы для последующего внедрения её в систему народного образования [Рабочая книга... 1991. С. 12].

Научными предпосылками создания и развития школьной психологической службы являются фундаментальные положения отечественной психологии о закономерностях психического развития, формирования личности и индивидуальности в онтогенезе (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.).

Особое внимание следует обратить на теоретические положения о том, что личность – это целостная психологическая структура, формирующаяся в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения; что психическое развитие и формирование личности ребёнка возможны только в общении с взрослыми, в процессе той деятельности, которая на каждом возрастном этапе онтогенеза является ведущей. Это предполагает, что при определённых условиях все здоровые дети обладают способностью к развитию [И. В. Дубровина, 1995. С. 9].

Теоретический анализ проблемы, экспериментальные исследования и обобщение результатов деятельности практических психологов показали, что школьную психологическую службу следует рассматривать в трёх аспектах:

- как одно из направлений педагогической и возрастной психологии, а именно её теоретико-прикладное направление, изучающее закономерности психического развития и формирования личности школьника с целью разработки способов, средств и методов профессионального применения психологических знаний в условиях современной школы (*научный аспект*);

- как психологическое обеспечение всего процесса обучения и воспитания, включая составление учебных программ, создание учебников, разработку психологических оснований дидактических и методических материалов, психологическую подготовку учителей и пр. (*прикладной аспект*);

- как непосредственную работу психологов в школе или ином детском учебно-воспитательном учреждении, а также при РУНО и пр. (*практический аспект*).

Научный аспект предполагает разработку методологических проблем школьной психологической службы. Основная функция исполнителей – научные исследования, теоретическое обоснование и разработка психодиагностических, психокоррекционных (или развивающих) методов работы в школьной психологической службе. Отличие этих исследований от академических заключается в том, что они не только выявляют те или иные психологические механизмы или закономерности и тем самым обогащают научные знания, но и определяют психологические условия становления этих механизмов и закономерностей в контексте целостного формирования личности конкретного ребёнка. Научный сотрудник, выполняющий эти исследования, ориентируется на практического психолога как основного заказчика.

Прикладной аспект предполагает использование психологических знаний работниками народного образования. Главными «действующими лицами» этого направления являются педагоги, методисты, дидакты, которые самостоятельно или в сотрудничестве с психологами используют и ассимилируют новейшие психологические данные при составлении учебных программ и планов, создании учебников, разработке дидактических и методических материалов, построении программ воспитания и пр.

Практический аспект службы обеспечивают школьные психологи, задача которых – работа с детьми, коллективом класса, учителями, родителями, направленная на решение конкретных проблем. В их задачу не входит создание новых методов, исследование психических закономерностей и пр. Но они обязаны профессионально грамотно использовать всё то, чем на сегодняшний день располагает психологическая наука. Они могут выдвигать перед научными центрами наиболее

актуальные проблемы, требующие скорейшего разрешения. Поэтому школьный психолог должен обладать высоким уровнем профессионализма.

Развитие прикладного и практического аспектов психологической службы зависит от научного аспекта, являющегося теоретической базой, с помощью которой определяются содержание, функции и модель школьной психологической службы [И. В. Дубровина, 1995. С. 8].

Единство этих трёх аспектов составляет *предмет школьной психологической службы*. Каждый аспект психологической службы имеет свои задачи, решение которых требует от исполнителей определённой профессиональной подготовки. От чёткой проработки каждого аспекта зависит развитие школьной психологической службы в целом.

Психологическая служба представляет собой единую систему, состоящую из трёх основных звеньев:

- детский практический психолог, работающий в конкретном учебно-воспитательном заведении (под учебно-воспитательным учреждением имеется в виду детский сад, школа, ПТУ, техникум, детский дом, школа-интернат);
- психологический кабинет регионального управления народного образования – РУНО (ГУНО, облУНО и пр.);
- центр психологической службы народного образования.

[Положение о психологической службе в системе народного образования. Приказ Государственного Комитета по народному образованию № 616 от 19 октября 1990. // Сборник... 2001. С. 10].

Наиболее распространёнными являются две формы организации школьной психологической службы:

- группа психологов работает при районном (городском) отделе народного образования;
- психолог работает непосредственно в школе.

Развитие психологической службы в системе народного образования требует взаимодействия в организации этих двух форм деятельности.

Целесообразно обсудить основные функции каждой из упомянутых моделей, их достоинства и недостатки. Так, оторванность психологической службы от учебно-воспитательного процесса, от реальной жизни учащихся в школе приводит к тому, что основная работа происходит по запросам учителей и родителей, которые обращаются к психологу преимущественно по поводу тех учащихся, у которых ярко выражены отклонения в поведении, развитии. Основная же масса учеников остаётся вне поля зрения психолога. Чтобы работа была эффективной, психолог должен точно знать, как претворяются в жизнь его сове-

ты и рекомендации, основывающиеся на применении диагностики, какие изменения произошли в школьной жизни в результате его консультативной или профилактической деятельности. Только анализируя научно организованную систему всех влияний на ребёнка, психолог получает информацию о результативности своей деятельности. Эта работа способствует развитию деятельности психолога в школе, именно она позволяет решать проблемы не только актуального, но и перспективного направления деятельности школьного психолога.

Психологическую службу народного образования следует проектировать как единую систему в масштабах всей страны. Эта система могла бы иметь свою структуру:

практические психологи в детских садах, средних общеобразовательных школах, в учреждениях интернатного типа для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в медико-психолого-педагогических консультациях, профессионально-технических училищах, вузах;

психологические кабинеты при районных отделах и управлениях народного образования;

центры психологической службы народного образования, создаваемые в крупных городах, краях и пр.

Только создание единой системы психологической службы народного образования страны может гарантировать высокий уровень деятельности всех подразделений службы, научно-методическую разработку её проблем, методическое оснащение и материальное обеспечение, профессиональную оценку результатов их деятельности [И. В. Дубровина, 1995. С. 12-13].

Служба практической психологии образования (далее – служба) является структурным подразделением системы образования России, предназначенным для обеспечения прогрессивного психического развития детей и подростков, развитие их способностей, склонностей, реализации их потенций, профилактики возможных отклонений.

Структурные звенья службы имеются в каждом образовательном учреждении РФ (детских садах, школах разного типа, детских домах, интернатах и др.). Основными учреждениями службы являются центры психологической помощи разного уровня. В органах управления образованием разного уровня действуют отделы службы практической психологии образования.

Работа службы основывается на строгом соблюдении международных и российских актов и законов об обеспечении защиты и развития детей. В своей деятельности служба руководствуется законодательством РФ в области образования, нормативными документами и

актами, приказами, инструкциями департамента образования, настоящим положением, положениями и уставами соответствующих звеньев службы.

Структура службы в сфере образования предусматривает двойное подчинение: по административной и по профессиональной линиям. Административное управление осуществляется отделами психологической службы республиканских, региональных, городских, районных управлений и департаментов образования, руководителями учебно-воспитательных учреждений. Профессиональное управление осуществляется через сеть специальных психологических учреждений разного уровня – районных, областных, городских и региональных центров. (см. схему в приложении 1) [О состоянии и перспективах службы практической психологии. Проект решения коллегии Министерства образования РФ № 7/1 от 29-30 марта 1995 г. // Сборник... 2001. С. 30].

Под Службой понимается организационная структура, в состав которой входят педагоги-психологи образовательных учреждений всех типов, образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры), психологические и медико-педагогические комиссии (ПМПК), научные учреждения, подразделения высших учебных заведений, учебно-методические кабинеты и центры органов управления образованием и другие учреждения, оказывающие психологическую помощь участникам образовательного процесса.

Первичная помощь участникам образовательного процесса в образовательных учреждениях всех типов оказывается педагогом-психологом (педагогами-психологами) или группой специалистов с его участием. Состав группы специалистов определяется целями и задачами конкретного образовательного учреждения.

Специализированная помощь участникам образовательного процесса, а также содействие в профессиональной деятельности педагогов-психологов образовательных учреждений всех типов оказывается учреждениями, предназначенными для углублённой специализированной помощи детям, имеющим проблемы в обучении, развитии и воспитании: образовательными учреждениями для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, и психолого-педагогическими и медико-педагогическими комиссиями.

Научно-методическое обеспечение деятельности службы осуществляется научными учреждениями, подразделениями высших учебных заведений, учебно-методическими кабинетами и центрами органов управления образованием, а также научными учреждениями Российской академии образования [Положение о службе практической психо-

логии в системе Министерства образования РФ. Приказ Министерства образования РФ от 22 октября 1999 г. № 636]. (См. Приложение с. 203).

Служба стала неотъемлемой составной частью системы образования, обеспечивающей комплексную и многопрофильную психолого-педагогическую и медико-социальную помощь в воспитании, обучении и развитии обучающихся, воспитанников. Служба является сформировавшейся структурой в системе Минобразования России.

За последние годы служба практической психологии успешно развивается в учреждениях общего среднего образования, в образовательных учреждениях дошкольного, специального, дополнительного образования, начального профессионального образования. Структурные подразделения службы также созданы в учреждениях среднего и высшего профессионального образования 11 субъектов РФ.

Расширяя спектр своей деятельности, специалисты службы реально оказывают высококвалифицированную многопрофильную помощь детям, родителям, педагогическим работникам в определении мер, содействующих предупреждению отклонений в развитии детей и подростков, а также раннему их выявлению. Для этой цели создан Центр ранней диагностики и специальной помощи детям (от рождения до трёх лет) с выявленными отклонениями в развитии.

В целях реализации права каждого ребёнка на получение полноценного образования психолого-педагогические и медико-педагогические комиссии (ППП и МПК) субъектов Федерации осуществляют выбор оптимального образовательного процесса, отвечающего его возможностям.

Широкое распространение получили образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС – центры). Деятельность указанных образовательных учреждений направлена на оказание помощи детям, испытывающим трудности в освоении образовательных программ, на осуществление индивидуально ориентированной педагогической, психологической, социальной, медицинской помощи детям, предотвращение феноменов школьной и социальной дезадаптации у обучающихся, воспитанников.

Реальностью сегодняшнего времени становится деятельность ППМС-центров по оказанию помощи лицам, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях, связанных с региональными конфликтами, экологическими бедствиями, катастрофами и др.

Служба практической психологии доказала свою необходимость в системе образования, но вместе с тем существует ряд проблем, значительно снижающих эффективность её деятельности.

В первую очередь структурным подразделениям службы необходимо незамедлительное комплексное и масштабное информационно-техническое обеспечение (оборудование кабинетов педагогов-психологов в образовательных учреждениях, оснащение современными диагностическими и коррекционными средствами учреждений специализированной психологической помощи – ППМС-центров, ПП и МПК и т. д.).

Возрастающие потребности образовательных учреждений в кадровом обеспечении – хорошо подготовленными специалистами психологического профиля – в достаточной степени не удовлетворяются [О плане мероприятий по развитию службы практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации в 2000 – 2001 гг. Решение коллегии Министерства образования Российской Федерации от 21 февраля 2000 года № 515. // Сборник... 2001. С. 96-97].

Ориентация на развитие ребёнка определяет основное содержание деятельности школьных психологов:

- реализация в работе со школьниками возможностей, резервов каждого возраста (сензитивность того или иного периода, «зона ближайшего развития» и пр.);
- развитие индивидуальных особенностей школьников – интересов, склонностей, способностей, жизненных планов и пр.;
- создание благоприятного для развития ребёнка психологического климата, который определяется прежде всего организацией продуктивного общения учащихся со взрослыми и сверстниками.

Иными словами, практический психолог в школе ответственен прежде всего за соблюдение психологических условий, обеспечивающих полноценное психическое и личностное развитие каждого ребёнка. Нарушение этих условий мешает своевременной реализации возрастных и индивидуальных возможностей детей и ведёт к необходимости коррекционной или специально развивающей работы [И. В. Дубровина, 1995. С. 11-12].

Существует два направления деятельности школьной психологической службы – актуальное и перспективное.

Актуальное направление ориентировано на решение злободневных проблем, связанных с теми или иными трудностями в обучении и воспитании школьников, отклонениями в их поведении, общении, формировании личности. В настоящее время в школе много таких проблем, и оказание конкретной помощи учителям, учащимся, родителям – существенная задача психологической службы школы сегодняшнего дня. Однако эта задача не должна быть единственной и главной.

Перспективное направление нацелено на развитие, становление

индивидуальности каждого ребёнка, на формирование его психологической готовности к созидательной жизни в обществе.

Эти два направления неразрывно между собой связаны: психолог, решая перспективные задачи, повседневно оказывает конкретную помощь нуждающимся в ней ученикам, их родителям.

Главная цель школьной психологической службы связана с перспективным направлением её деятельности, ориентированным на максимальное содействие психическому и личностному развитию школьников, основным фактором которого являются способности: общие, как база формирования всесторонне и гармонически развитой личности, и специальные, как основа формирования индивидуальности учащихся. Опыт создания школьной психологической службы показал, что эта цель реализуется только тогда, когда практическими психологами достигается «стыковка» начальной и конечной целей деятельности по отношению к ребёнку.

Начальная цель взаимодействия психолога с ребёнком – определение (и формирование – в случае необходимости) его готовности к школе через интеллектуальные, эмоциональные, мотивационные, поведенческие характеристики, выявление его индивидуальных особенностей как основы его развития. Конечная цель взаимодействия психолога со школьником – формирование у подростка психологической готовности к жизненному самоопределению, включающему личностное, социальное, профессиональное самоопределение.

Психологическая готовность к этому самоопределению включает:

- сформированность на высоком уровне психологических структур самосознания школьников;
- развитость потребностей, обеспечивающих содержательную наполненность личности, среди которых центральное место занимают нравственные установки, ценностные ориентации и временные перспективы;
- становление предпосылок индивидуальности как результат развития и осознания своих интересов и потребностей каждым старшеклассником.

Психологическая готовность вступить в жизнь взрослых и занять в ней достойное место не предполагает завершённых в своём формировании психологических структур и качеств, она предполагает сформированность психологических образований и механизмов, обеспечивающих старшекласснику возможность непрерывного роста его личности. Именно за обеспечение этой возможности ответственна

школьная психологическая служба, и в этом заключается основной смысл её деятельности.

Цель и задачи школьной психологической службы обуславливают ведущий принцип работы практического психолога – принцип индивидуального подхода к учащимся. При этом индивидуальный подход в обучении и воспитании не означает, что ребёнок должен обучаться и воспитываться индивидуально, независимо от других детей, а предполагает профессиональное знание и понимание индивидуально-психологических особенностей каждого учащегося, специфических условий, которые повлияли на формирование той или иной черты его личности. У каждого ребёнка есть индивидуальные особенности, которые можно развить и которые могут превратиться в его сильные стороны. Развитие способностей у ребёнка всегда должно быть связано с развитием у него особых, только ему присущих черт. Главное – не вести борьбу с индивидуальными особенностями, а развивая их, изучать потенциальные возможности учащихся и строить воспитательную работу по принципу индивидуального развития [И. В. Дубровина, 1995. С. 9-11].

Функции психолога в дошкольных учреждениях

Основные функции психолога в детском дошкольном учреждении – создание условий, способствующих охране физического и психического здоровья детей, обеспечению их эмоционального благополучия, свободному и эффективному развитию способностей каждого ребёнка. Реализация этих функций требует ряда взаимосвязанных видов работы, как с персоналом детского сада, так и непосредственно с детьми и их родителями.

Психолог в детском саду – это, прежде всего, человек, знающий и глубоко понимающий ребёнка, разбирающийся в общих закономерностях психического развития и в возрастных особенностях этого развития и его индивидуальных вариантах. Вместе с тем, он должен хотя бы в общих чертах ориентироваться и в психологии взрослых, во всяком случае, в тех её сторонах, которые определяют позицию, занимаемую взрослыми по отношению к ребёнку.

Успешность работы психолога в большой степени зависит от того места, которое он сумеет занять в коллективе, его взаимоотношений с заведующей и остальным персоналом детского сада. Он должен, ни в коем случае не подменяя руководство, выступать в качестве компетентного и доброжелательного консультанта, рекомендации которого выполняются благодаря его личному авторитету и признанной всеми квалификации. Но для того, чтобы приобрести такой авторитет, психологу необходимо систематически вести психологическое просвещение

коллектива, всей своей деятельностью убеждать коллег в значимости психологических знаний для успешного выполнения ими своих обязанностей.

Основные направления работы:

- психологическое просвещение педагогического персонала и родителей;
- организация адаптации детей в детском саду;
- проведение обследования детской группы и выработка рекомендаций по работе с детьми, нуждающимися в коррекции, их взаимоотношений со сверстниками;
- организация общения детей разных возрастных групп между собой;
- проведение обследования отдельных детей (по запросам воспитателей или родителей) и выработка рекомендаций по коррекции отклонений в их развитии;
- определение готовности старших дошкольников к обучению в школе [Л. А. Венгер, 1993].

Функции психолога в школах

Каждая школа имеет свои особенности, которые так или иначе оказывают влияние на развитие ребёнка. Специфика задач и форм работы школьного психолога зависит от типа детского учреждения: средняя общеобразовательная школа, специальная средняя общеобразовательная школа, школа-интернат и пр.

Очередность и глубина задач зависят от конкретной ситуации в каждой школе, уровня профессиональной подготовки психолога. В целом психолог призван:

- выявлять психологическую готовность детей к школьному обучению, совместно с учителем намечать программу индивидуальной работы с ними с целью лучшей адаптации младших школьников к школе;
- разрабатывать и осуществлять совместно с учителями и родителями развивающие программы с учётом индивидуальных особенностей школьников и задач их развития на каждом возрастном этапе;
- держать под особым контролем переходные, переломные моменты в жизни школьников;
- осуществлять диагностико-коррекционную работу с неуспевающими и недисциплинированными школьниками;
- диагностировать интеллектуальные, личностные и эмоционально-волевые особенности учащихся, препятствующие нормальному протеканию процесса обучения и воспитания, и осуществлять их коррекцию;

- выявлять и устранять психологические причины нарушений межличностных отношений учащихся с учителем, со сверстниками, с родителями и другими людьми;
- консультировать администрацию школы, учителей, родителей по психологическим проблемам обучения и воспитания детей, развития их внимания, памяти, мышления, характера и пр.;
- проводить индивидуальные и групповые консультирования учащихся по вопросам обучения, развития, проблемам жизненного самоопределения, самовоспитания, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками;
- вести профориентационную работу, которая не может быть приурочена только к выпускным классам. В рамках школьной психологической службы профориентация выступает как итог длительной постоянной работы с учащимися по выявлению и развитию их способностей, интересов, формирования адекватной самооценки, ценностных ориентаций, жизненных перспектив и пр. Вся эта работа должна подводить учащихся к самопрофориентации, то есть к их осознанному, самостоятельному и желанному выбору будущей профессии или сферы профессиональной деятельности.

Из такого объёмного, но всё-таки ещё неполного перечня задач ясно, что только постоянные профессиональные наблюдения за детьми и взрослыми, глубокое знание школьной ситуации, в которой находится ребёнок (или группа детей, класс, параллель и пр.), возможность длительного контакта и проведения неоднократных, в случае надобности, обследований одного и того же ребёнка, изучение результатов собственных рекомендаций делают работу практического психолога эффективной [Рабочая книга ... 1991. С. 18-19].

Функции психолога в домах ребёнка, детских домах, интернатах

Выявлена специфика работы практического психолога в учреждениях интернатного типа для детей, лишённых попечения родителей.

Психическое развитие этих детей характеризуется замедленным темпом и имеет ряд качественных негативных особенностей.

Существующие программы и способы работы с детьми, лишёнными попечения родителей, не компенсируют неблагоприятных обстоятельств их жизни и её последствий. Даже изменение учебных программ, существенное улучшение материального обеспечения и другие мероприятия организационного характера сами по себе не решают данной проблемы.

Воспитанники детских учреждений интернатного типа с самого раннего возраста нуждаются в специально организованной психологи-

ческой помощи, обеспечиваемой в учреждении интернатного типа профессиональным психологом, который разрабатывает и осуществляет такие развивающие психопрофилактические и психокоррекционные программы, которые компенсировали бы неблагоприятный опыт и обстоятельства жизни этих детей и способствовали бы формированию их личности.

В учреждениях интернатного типа все виды деятельности школьного психолога имеют свою специфику [Рабочая книга... 1991. С. 19-20].

С 1987 г. в детских домах и школах-интернатах введена должность психолога. Введение этой должности означает признание того факта, что для обеспечения полноценного психического развития детей, воспитывающихся вне семьи, необходима специальная психологическая помощь.

Основные направления, принципы и методы работы психолога в детском доме или школе-интернате в основном совпадают с таковыми в обычной школе. Здесь также необходима и диагностическая, и коррекционная, и развивающая, и профилактическая деятельность. Вместе с тем в работе практического психолога в детском учреждении интернатного типа есть своя специфика, продиктованная, с одной стороны, условиями обучения и воспитания детей в таких учреждениях, а с другой стороны, особенностями их психического развития, личности и поведения [Рабочая книга... 1991. С. 274].

Основные направления работы психологической службы: психопрофилактическая, психодиагностическая, психокоррекционная и развивающая, консультативная, психологическое просвещение.

Школьному психологу необходимо владеть всеми видами работы, так как только в совокупности они дают возможность на высоком профессиональном уровне решать стоящие перед ним задачи [И. В. Дубровина, 1995. С. 17].

(См. тему «Виды психолого-педагогической помощи» пособия и нормативно-правовые материалы в Приложении).

Формы организации школьной психологической службы. Структура психологической службы народного образования. Нормативно-правовые материалы, регламентирующие деятельность практических психологов образования (См. материалы выше, а также материалы Приложения).

Основные понятия темы:

- | | |
|--------------------------------------|--|
| - психологическая служба образования | - функции психолога образовательных учреждений |
| - школьная психологическая служба | - структура психологической службы образования |

- аспекты школьной психологической службы
- направления работы школьной психологической службы
- нормативно-правовые основы психологической службы образования

Список цитированной литературы

1. Задачи и функции психолога в дошкольном учреждении. [Текст] : рук-во для практич. психолога / под ред. Л. А. Венгера. – М., 1993.
2. Немов, Р. С. Психологическое консультирование. [Текст] / Р. С. Немов. – М., 2001.
3. Психологическая служба школы [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1995.
4. Психологический словарь [Текст] / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М., 1996.
5. Рабочая книга школьного психолога [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1991.
6. Сборник нормативно-правовых материалов, регламентирующих деятельность практических психологов Российской Федерации. [Текст] – Екатеринбург, 2001.

Психологическая служба в общеобразовательных специальных (коррекционных) учреждениях¹

Общие положения

Реально существующая тенденция ухудшения здоровья детей и подростков социально обусловлена и зависит от таких факторов, как состояние окружающей среды, экономический потенциал общества, наследственность и здоровье родителей, условия жизни и воспитания в семье, в образовательном учреждении. Проблема здоровья стала особенно актуальной в настоящее время, когда в педагогической деятельности осуществляется переход от массового унифицированного образования, направленного на передачу определенного набора знаний, умений и навыков, к образованию дифференцированному, ориентированному на максимальные возможности конкретного ребенка вне зависимости от его исходного уровня в развитии.

За последние годы среди обучающихся и воспитанников разнопрофильных образовательных учреждений увеличивается число лиц с отклонениями в развитии. Существующая система психолого-педагогической и медико-социальной помощи этой категории детей, осо-

¹ Психолого-медико-педагогическая консультация [Текст] : метод. рекомендации / под ред. Л. М. Шипицыной. – С-Пб., 1999. С. 184-188.

бенно в раннем возрасте, когда такая поддержка является наиболее важной и перспективной с точки зрения преодоления имеющихся отклонений, обуславливает создание службы специальной психологической помощи в системе образования, которая в отличие от службы практической психологии образования, будет ориентирована на решение проблем детей, имеющих отклонения в развитии.

Кроме того, увеличивается количество детей с нарушениями, которые нельзя отнести ни к одному из традиционно выделяемых видов психического дизонтогенеза. При этом такие дети попадают в число инвалидов детства и испытывают выраженные трудности в адекватной самореализации, интеграции в образовательную и социокультурную среду. К такой категории можно отнести, в частности, детей, пострадавших в социальных и экологических катастрофах и имеющих стойкие нарушения в физическом и психическом здоровье, а также детей с делинквентным поведением. То же самое можно сказать и о детях с тяжелыми соматическими заболеваниями, которые по имеющимся данным, выступают в качестве второй по распространенности группы (после повреждения ЦНС), у которых наблюдается наиболее замедленная динамика психосоциального развития.

Аналогичная тенденция к расширению контингента детей, нуждающихся в специальном психологическом сопровождении, отмечается и в мировой практике; появились и широко используются такие термины, как «дети с особыми потребностями», «дети группы риска», дети, пострадавшие от насилия и др.

Учитывая имеющиеся отдельные компоненты психологических служб системы образования, службу специальной психологической помощи целесообразно рассматривать в качестве ее органической составляющей, находящейся на стыке практической психологии образования, здравоохранения и социальной защиты.

Необходимость создания (выделения) службы специальной психологической помощи в образовании определяется противоречием между ростом потребности в специальной психологической помощи, с одной стороны, и недостаточным количеством квалифицированных специалистов в этой области, способных оказывать необходимую психологическую помощь, с другой стороны. Отсутствие правовых и финансовых основ деятельности таких специалистов в рамках психологической службы России, а также недостаточное развитие системы подготовки и повышения квалификации указанных специалистов для работы в таких службах значительно снижает эффективность оказания специальной психологической помощи в системе образования.

Цели и задачи службы специальной психологической помощи

В центре внимания службы специальной психологической помощи – дети и подростки с различными отклонениями в психическом, соматическом, сенсорном, интеллектуальном, личностном и социальном развитии, а также лица, имеющие особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями здоровья.

Основной целью службы специальной психологической помощи в системе образования является выявление, устранение и предотвращение дисбаланса между процессами обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями и их индивидуальными возможностями, создание условий для социально-психологической адаптации, включая дальнейшее профессиональное самоопределение обучающихся и воспитанников.

Основная цель службы реализуется через решение диагностических, коррекционных, профилактических и организационно-просветительских задач и конкретизируется в следующих видах деятельности специалиста:

- дифференциальная психологическая диагностика, направленная на выявление психологической структуры нарушения, определения сохранных зон развития для подбора адекватного образовательного учреждения;
- разработка индивидуальной психокоррекционной программы, согласованной с учебным процессом, психологической структурой развития ребенка (с учетом зоны ближайшего развития);
- оценка учебной и социальной микросреды для организации оптимальных условий обучения и развития ребенка;
- формирование и реализация индивидуальной коррекционной программы, встроенной в целостный процесс психолого-медико-педагогической коррекции развития ребенка с особыми потребностями; совместная с педагогом работа по развитию когнитивных функций и эмоционально-волевой сферы, коррекция поведенческих проблем;
- оказание помощи педагогам в организации адекватных условий обучения и воспитания для ребенка с особыми образовательными потребностями, рекомендации в отношении учебной нагрузки, параметров и формы оценки результатов обучения с учетом индивидуальных особенностей ребенка, предложения по подбору и распределению детей в классе;
- консультирование и оказание помощи педагогу в организации и развитии взаимодействия между учениками в учебном процессе и за его пределами;

- обеспечение психологической поддержки родителей и лиц их заменяющих. Психологическое консультирование семей, направленное на формирование адекватного воспитательного подхода к ребенку с проблемами в обучении, улучшение эмоционального контакта с ним, соотнесение возможностей ребенка с требованиями учебного процесса;

- обеспечение социально-психологических предпосылок эффективной интеграции детей и подростков в образовательную социокультурную среду на разных возрастных этапах развития ребенка;

- формирование психологической культуры субъектов образовательного пространства с целью подготовки процессов интеграции детей, имеющих отклонения в развитии в социокультурную среду образовательного учреждения;

- формирование у педагогов, учителей, воспитателей, администрации образовательного учреждения, преподавателей, родителей (лиц их заменяющих), а также детей, подростков и молодежи потребности в психологических знаниях, желания использовать их в работе с ребенком или в интересах собственного развития, создавая условия для полноценного личностного развития.

Научно-методической основой деятельности являются достижения различных отраслей отечественной и зарубежной психологии в области изучения общего и специфического в психическом развитии разных категорий детей с отклонениями в развитии, в разработке психологических методов выявления, устранения и предупреждения отклонений в развитии.

Новые технологии службы специальной психологической помощи в системе образования разрабатываются на основе изучения новейших достижений в специальной психологии, клинической психологии и смежных с ними областях психологических знаний, на основе анализа существующего опыта деятельности практических педагогов и психологов.

Профессиональное кадровое обеспечение службы

Опорные организационные структуры – психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК), образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (центры), специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и др.

Профессиональную деятельность в указанных опорных организационных структурах осуществляют специалисты различного профи-

ля (медики, педагоги-психологи, логопеды, социальные педагоги и др.), имеющие высшее профессиональное образование.

На должность педагога-психолога, работающего в области специальной психологической помощи в системе образования должен назначаться специалист с основными специальностями: 022700 – психолог, клинический психолог, преподаватель психологии; 031900 «Специальная психология»; 032000 «Коррекционная педагогика и специальная психология (дошкольная)», а также коррекционные педагоги и специалисты с базовым психологическим образованием, прошедшие подготовку и повышение квалификации в указанной области.

Для повышения квалификации специалистов, работающих в службе специальной психологической помощи в системе образования необходимо предусмотреть специализацию и разработку дифференцированных учебных планов для второго высшего образования в соответствии с существующими образовательными стандартами.

Нормативно-правовая документация, регламентирующая деятельность специалистов в образовательных учреждениях специального образования и опорных организационных структурах службы специальной психологической помощи в системе образования утверждается либо на уровне субъектов Федерации, либо на Федеральном уровне.

Основные понятия темы:

- | | |
|--|---|
| - специальная психологическая помощь | - психолого-медико-педагогическая служба (ПМПС) |
| - система специального образования | - психолого-медико-педагогическая консультация (ПМПК) |
| - направления работы психологической службы специальных (коррекционных) учреждений | - психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) |
| - психолого-педагогическое сопровождение детей | |

Список цитированной литературы

1. Забрамная, С. Д. Материалы для психолого-педагогического обследования в медико-педагогических комиссиях. / С. Д. Забрамная. – М. , 1985.
2. Забрамная, С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. / С. Д. Забрамная. – М. , 1988.
3. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. / С. Д. Забрамная. – М. , 1995.
4. Особый ребёнок и его окружение. Медицинские, социальные и психологические аспекты / под ред. А. Я.Варги и А. А. Северного. – М. , 1994.

5. Психолого-медико-педагогическая консультация. Методические рекомендации / под ред. Л. М. Шипицыной. – С-Пб, 1999.

6. Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребёнка / под ред. Е. И. Казаковой, Л. М. Шипицыной. – С-Пб, 1998.

Психолого-педагогическая поддержка семьи

В каждом человеке изначально заложена потребность любить и быть любимым, каждому хочется встретить своего единственного и неповторимого и жить с ним счастливо всю жизнь, разделяя радости и горести, воспитывая детей. Но, к сожалению, далеко не всегда удаётся реализовать эти желания.

Вот тогда и приходит на помощь психология, которая призвана помочь людям разобраться в себе и других, чтобы на основе этого знания «созидать» себя и строить свои отношения с окружающим миром. Обычно человеку удаётся решить свои проблемы, однако, весьма часто это происходит за счёт ущемления интересов других людей либо за счёт игнорирования собственных интересов. В результате появляется внутриличностная и межличностная напряжённость, а это может привести к дискомфорту, конфликтам, умственным и физическим расстройствам и, в конечном итоге, к болезням. Поэтому раннее обращение к психологу можно рассматривать и как профилактическую меру.

Во всём мире существует сеть консультативных психологических кабинетов, куда люди регулярно обращаются за помощью. А многие семьи имеют своего «домашнего» психолога, значимость которого аналогична значимости семейного врача. В странах бывшего СССР пока нет такой традиции, но развивающееся общество неизбежно придёт к необходимости подобной формы психологического содействия.

В практике семейного консультирования можно выделить несколько направлений, которые взаимопересекаются и дополняют друг друга:

- работа с одинокими людьми, которые желают создать семью, но терпят неудачу уже на начальной стадии завязывания знакомства;

- добрачное консультирование пар, подающих заявление на регистрацию брака;

- консультирование конфликтных, кризисных семей и разводящихся;

- приём родителей, сталкивающихся с трудностями в воспитании детей и подростков, конфликтующих со своими родителями, педагогами и окружением.

Каждое из этих направлений имеет свою специфику, и по каждому может вестись как индивидуальная, так и групповая работа [М. К. Тутушкина, 1998. С. 193, 195].

Семейная терапия – одно из направлений психологической помощи. Как самостоятельное направление семейная терапия возникла в 50-е гг. XX в. в рамках зарубежной психотерапии.

Научно-психологической основой для семейной терапии служит психология развития личности в семейном окружении и психология межличностных отношений в семье. Социология семьи, культурология, социобиология также вносят существенный вклад в формирование методологической основы семейной психотерапии.

Такой подход оказался не только продуктивным, но и экономически эффективным. Семья, если ей дать нужный профессиональный толчок, сама, на основе внутренних ресурсов, способна помочь своим членам, а не усугублять страдания обратившегося за психологической помощью.

Психотерапевт не может дать семье больше, чем её члены могут сделать друг для друга, по сути дела он лишь способствует запуску положительного семейного механизма [Психологический словарь. 1996. С. 347-348].

Существующие сегодня в мировой практике виды консультативной психологической помощи семье чрезвычайно разнообразны. Они могут отличаться ориентированностью работы и характером оказываемой помощи и задач, решаемых специалистами. Эти различия формируют ту или иную модель помощи. Каждая из таких моделей опирается на теоретическую базу и предопределяет используемые методы работы.

По своей ориентированности психологическая помощь может оказываться:

- преимущественно одному члену семьи в связи с проблемами, которые прямо или косвенно вызваны его семейной жизнью или её отсутствием;
- брачной или предбрачной паре;
- семье в целом;
- родителю или родителям;
- родителям и детям;
- ребёнку и подростку.

По своему характеру психологическая помощь может состоять:

- в рекомендации организационных мер, связанных с воспитанием ребёнка, таких, как направление в специальные или вспомогательные школы, специальные детские сады, направление на дополни-

тельные консультации у психоневролога, логопеда, психолога-консультанта другого профиля и т.д.;

- в рекомендации методов воспитания, обучения;
- в профессиональной ориентации подростков;
- в определении готовности ребёнка к школьному обучению и выявлении причин трудностей в учении;
- в осуществлении психотерапевтических и психокоррекционных воздействий.

Все указанные виды помощи являются психологическими в том смысле, что они нацелены на проблемы, вызванные психологическими причинами, и основаны на психологическом воздействии.

Психологическую по своему характеру помощь далеко не всегда оказывают сами психологи. Среди специалистов, деятельность которых связана с определением такой помощи, есть врачи-психиатры, психотерапевты, психоневрологи, сексопатологи, педагоги, социальные работники.

В соответствии с ориентированностью помощи и её характером можно выделить несколько моделей психологической помощи семье.

Педагогическая модель базируется на гипотезе недостаточной педагогической компетентности родителей и предполагает оказание им помощи в воспитании детей. При этом виде помощи лицом, в отношении которого планируется и осуществляется воздействие, является тот член семьи, на которого жалуются, прежде всего, жалуется ребёнок. Консультант анализирует вместе с родителями сложившуюся ситуацию и вырабатывает программу мер, направленных на её изменение. Хотя сам родитель может быть в той или иной степени причиной неблагополучия ребёнка, однако эта возможность, по крайней мере открыто, не рассматривается, а в выработке мер воздействия консультант ориентируется не столько на индивидуальные особенности ребёнка и родителя, сколько на универсальные, оптимальные, с точки зрения педагогики и психологии, способы воспитания. Консультант выступает в роли специалиста, которому лучше консультируемого известны проблемы, приёмы и способы воспитания, он может давать советы, задания, проверять их выполнение и т.д. По своей профессиональной подготовке и ориентации консультанты, работающие в этой модели, - это педагоги и социальные работники, реже психологи.

Диагностическая модель основывается на предположении дефицита специальных знаний у родителей, которые позволили бы им принять правильное решение, и предполагает оказание помощи в виде вынесения диагностического заключения, которое послужит основой для организационных решений, в том числе и состоящих в посещении

других специалистов. Как правило, в рамках этой модели объектом диагностики оказываются дети или подростки с отставанием в развитии, с трудностями в учёбе, с отклонениями в поведении, а помощь оказывается родителям в виде рекомендаций тех или иных решений. Подобный вид помощи развит в западных странах. Эффективность этого вида помощи зависит от степени развитости и дифференцированности системы специальных воспитательных учреждений.

Социальная модель помощи основывается на предположении, что семейные трудности – результат неблагоприятных обстоятельств, и помимо анализа жизненной ситуации и рекомендаций предполагает непосредственное вмешательство в эти обстоятельства жизни клиентов. Такого рода помощь оказывается, например, службой знакомств, которая предоставляет реальную возможность там создать семью.

Медицинская модель помощи предполагает, что в основе семейных трудностей лежат болезни, болезненные состояния или болезненное развитие личности одного или обоих супругов, ребёнка. Соответственно усилия специалистов направлены на излечение этой болезни, реабилитацию больных членов семьи, адаптацию здоровых членов семьи к особенностям больных.

Психологическая (психотерапевтическая) модель помощи предполагает, что причины тех или иных проблем или неблагополучий в семье лежат либо во внутрисемейном общении, либо в личностных особенностях членов семьи. И то и другое рассматривается не как следствие болезни кого-либо из членов семьи, а как закономерное, хотя и негативное, следствие развития членов семьи и семьи в целом. Другими словами, психологическая модель рассматривает семейные дисгармонии, в том числе связанные с развитием личности ребёнка, его поведением, в рамках самодвижущегося процесса. В этом процессе исходные предпосылки в виде особенностей мотивации брака или поведения ребёнка, стереотипов родительской семьи и сформированного жизненного стиля, система отношений к людям и событиям, личностных черт и т.д. порождают систему эмоциональных связей, взаимоотношений, реализующихся в общении. Особенности этих связей и общения в целом, в свою очередь, служат предпосылками внутрличностных конфликтов, определяют способы неадекватного реагирования на ситуации, затрагивающие жизнь семьи. Психологическая модель предполагает анализ семейной ситуации клиента и его личности и создание на его основе «диагноза», который позволяет психологу-консультанту, психотерапевту помочь семье и её членам. Эта помощь состоит в том, чтобы разорвать порочный круг, в котором конфликты

порождают дезадаптивные черты членов семьи, а те, в свою очередь, порождают конфликтное общение.

Психологическая (психотерапевтическая) модель в качестве своего основного «орудия» использует не сами по себе абстрактно взятые знания, не авторитет науки и не силу и влияние социальных институтов, а закономерности человеческого бытия и общения – как общения в семье, так и общения между консультантом и его клиентами. Основываясь на этих закономерностях, специалист пытается усилить внутренние ресурсы семьи в целом и её членов, необходимые им для того, чтобы самим справляться с возникающими трудностями.

Каждая из этих моделей имеет свои достоинства и недостатки. Так, педагогическая консультация, проведённая индивидуально, применительно к конкретным воспитательным проблемам данной семьи, может быть эффективнее лекции или чтения популярной литературы. Консультативная помощь в рамках диагностической модели, без сомнения, полезна, но не самостоятельна. Она позволяет консультанту помочь своему клиенту осознать всю глубину проблемы, но дальнейшая судьба клиента выпадает из поля действия консультанта. Медицинская модель оправдывает себя в ситуациях выраженных психических расстройств членов семьи, однако, она неадекватна по отношению к здоровым людям.

Психологическая модель должна сопровождать и в известном смысле предшествовать всем другим видам помощи. Так, прежде чем предлагать советы и педагогические рекомендации, выносить диагностические заключения, необходимо понять, зачем родители требуют этих советов или заключений, какие мотивы стоят за посещением консультации. Перед тем, как предлагать социальную помощь, необходимо понять, все ли собственные ресурсы использовали просители, а если нет, то почему. Оказание помощи в адаптации членов семьи к живущему в ней больному ребёнку или взрослому требует помимо медицинских знаний об этиологии, патогенезе, течении и прогнозе заболевания углублённого психологического анализа структуры семьи, способов субъективной переработки факта болезни здоровыми членами семьи, их влияние на течение болезни [А. А. Бодалёв, В. В. Столин, 1989. С. 8-12].

Психотерапевтическая модель консультативной помощи семье.

В основании психотерапевтической модели консультативной психологической помощи лежит несколько предпосылок научно-методического и социально-практического характера.

Индивидуальный подход. Акцент в работе психолога-консультанта делается на устранении или профилактике тех индивидуально-

или социально-психологических причин, которые, по-разному проявляясь в разных семьях, приводят к распаду семьи, глубоким семейным дисгармониям, алкоголизму, невротическим заболеваниям, снижению качества семейного воспитания и нарушениям в поведении и развитии детей. Хотя за всеми этими явлениями могут стоять общие проблемы социально-демографической, экономической или социологической природы, психолог-консультант исходит из допущения, что они по-разному трансформируются у разных людей, в разных семьях и опосредуются личностными особенностями членов семьи, их психологическими ресурсами. Благодаря этому опосредующему влиянию психологических структур и процессов одни и те же факторы в одних семьях приводят к дисгармонии и неблагополучию, а в других – нет. Поэтому объектом анализа и воздействия в рамках консультативной психологической помощи всегда является конкретная семья (или личность) с присущими только ей особенностями развития, реагирования на жизненные ситуации, способами решения конфликтов, планами и т. д.

Консультативная работа с отдельной семьёй не должна подменять деятельность организаций и институтов, и, в частности, органов массовой пропаганды, которая направлена на идейное воспитание. Цель консультативной работы не столько в том, чтобы прививать высокие моральные стандарты, сколько в том, чтобы укрепить возможность у членов семьи им следовать. Данное положение также подчёркивает, что сотрудники службы, как правило, не должны ограничиваться подачей пусть даже полезного совета, а обязаны стремиться к выявлению индивидуальных причин семейных дисгармоний и содействовать устранению этих причин в конкретных случаях.

Опыт показывает, что, например, за одними и теми же по своему содержанию жалобами родителей могут лежать самые разные причины: особенности темперамента ребёнка, не учитываемые родителями, соматические или психические заболевания, неудачно сложившийся опыт общения в коллективе, психическая травма, особенности воспитательного стиля или личности самих родителей, специфика семейной ситуации в целом, характер общения и различные трудности в контактах родителей-супругов, в том числе и сексуальные проблемы. Это означает, что специалисты Службы должны уметь определить природу тех или иных нарушений и оказать адекватную помощь.

Использование методов психологического воздействия

В ситуации оказания психологической помощи в рамках психотерапевтической модели консультант опирается, прежде всего, на

- личностные ресурсы своего клиента и на свои личностные ресурсы;

- на закономерности и психотерапевтический потенциал общения как в диаде консультант-клиент, так и в группе, в том числе в семье.

Использование медикаментозного воздействия выходит за рамки компетентности психолога-консультанта; прямое вмешательство консультанта в социальную ситуацию клиента снижает эффективность психологической помощи, так как не способствует укреплению у него чувства самостоятельности, ответственности, способности справляться с жизненными трудностями. Психолог-консультант, таким образом, апеллирует к разуму, эмоциям, чувствам, потребностям и мотивам клиента, так же как к его способности общаться с людьми, при этом используя различные техники, приводящие в движение эти ресурсы клиента.

Использование потребности в помощи

Психотерапевтическая модель помощи предполагает работу с семьями и членами семей, которые не только объективно, но и субъективно испытывают трудности в семейном общении и семейном воспитании, то есть мотивированы на принятие психологической помощи и добровольно обратились в консультацию. Это положение основано на том проверенном опытным путем факте, что психологические методы воздействия эффективны только для семей, добровольно обращающихся к психологу. В том случае, когда члены семьи пытаются решить свои проблемы своими силами и не желают вмешивать посторонних или в том случае, когда неблагополучие семьи кроется не столько в межличностных отношениях или психологических особенностях членов семьи, сколько в конфликтных отношениях семьи с обществом, одно только психологическое воздействие малоэффективно. Когда семья характеризуется антиобщественной направленностью (пьянством, аморальным образом жизни, жестоким обращением с детьми), она должна быть объектом всей системы воспитательных воздействий общества, включая общественные организации, производственные коллективы, общественность по месту жительства, правоохранительные и медицинские учреждения.

Профессиональный характер помощи

Помощь, оказываемая психологом, строится на базе профессиональной подготовки в области индивидуального и семейного консультирования, индивидуальной или групповой психотерапии, а также в области психологии развития, психологии личности, социальной и медицинской психологии и других специальных дисциплин. Это положение подчёркивает то обстоятельство, что, находясь в сложной жизненной, в частности, семейной ситуации, человек может получить полез-

ный совет от родных, друзей, знакомых. Никакая служба не может отменить ценности участия близких, друзей, заинтересованной помощи общественных организаций. Однако было бы нецелесообразным и расточительным организовывать службу, которая ограничивалась бы советами, основанными на здравом смысле и благожелательном отношении. Здравый смысл и доброжелательность, конечно же, важные и необходимые качества практического психолога, однако свои действия в тех или иных ситуациях он основывает на профессиональных знаниях и опыте.

Недостаточный профессионализм в практике консультирования приводит к тому, что консультант оказывается не столько союзником, сколько соучастником своего клиента, он вступает с ним в коалицию, направленную против другого члена семьи, который на самом деле не меньше нуждается в помощи и поддержке, либо становится «эмоциональным донором», который профессиональную деятельность подменяет растратой чувств и эмоций, нередко в ущерб собственной личной жизни и семейным отношениям.

Таким образом, психотерапевтическая модель консультативной психологической помощи предполагает:

- установление контакта с клиентом, который здоров с медицинской точки зрения, но испытывает то или иное неблагополучие в семейной жизни, нуждается в помощи и просит о ней;
- проведение психологической диагностики, направленной на выявление причин неблагополучия и определение возможных форм помощи;
- собственно консультативную работу, коррекционные и психотерапевтические мероприятия, направленные на снятие имеющегося неблагополучия путём активации собственных психологических ресурсов клиента или семьи в целом.

В рамках этой модели термины «психологическое консультирование», «психотерапия», «психологическая коррекция» употребляются синонимично, что ни в коей мере не отрицает преимущественной компетенции медицины в области психотерапии, направленной на лечение заболеваний. Употребление перечисленных терминов отражает тот факт, что по содержанию (исследование групповой динамики, особенностей контакта консультанта и клиента, специальных техник) психологическая помощь в описываемом варианте и психотерапия тождественны, так же как тождественны они и по конечной цели – созданию психологических условий для полноценного личностного развития, общения, жизни в целом тех, кто обращается за помощью [А. А. Бодалёв, В. В. Столин, 1989. С 13-16].

Становление системной семейной психотерапевтической (психокоррекционной) практики связано с развитием теории коммуникаций и применением теории систем к объяснению проблем человеческого поведения. Семейная терапия предполагает возможность оказания помощи ребёнку или взрослому пациенту через его семью, в которой он заболел или получил разного рода отклонения. Опыт многих практикующих семейных психологов и психотерапевтов показал, что при индивидуальной работе с пациентом успешность психокоррекционной работы может существенно снижаться после его возвращения в семью с её привычными формами взаимодействия и взаимоотношений. Таким образом, целью семейной терапии является создание условий для формирования функциональной семейной организации, которая обеспечит максимальный рост потенциальных возможностей каждого члена семьи.

В настоящее время семейная терапия представляет собой достаточно гибкий подход и может включать в себя индивидуальные встречи с членами семьи, работу с отдельными семейными подсистемами (супружеской, детской и т. д.), с нуклеарной семьёй, делая при этом акцент на совместные встречи и планируя создание условий для изменения во всей семейной системе [Детский практический психолог. 2001. С. 142.].

Основные понятия темы:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| - психологическая служба семьи | - психологическая модель помощи семье |
| - педагогическая модель помощи семье | - психотерапевтическая модель помощи семье |
| - диагностическая модель помощи семье | - психолого-педагогическая поддержка семей, имеющих детей с отклонениями в развитии |
| - социальная модель помощи семье | |

Список цитированной литературы

1. Детский практический психолог. [Текст] : программы и методические материалы / под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – М. , 2001.
2. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии [Текст] /под ред. М. К. Тугушкиной. – С-Пб. , 1998.
3. Психологический словарь [Текст] / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М. , 1996.
4. Семья в психологической консультации [Текст] / под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – М. , 1989.

Литература

1. Абрамова, Г. С. Введение в практическую психологию. [Текст] / Г. С. Абрамова. – М., 1994.
2. Абрамова, Г. С. Практикум по возрастной психологии. [Текст] / Г. С. Абрамова. – М., 1998.
3. Акимова, М. К. Методики диагностики природных психофизиологических особенностей человека. [Текст] / М. К. Акимова, В. А. Данилов, В. Т. Козлова. – М., 1992.
4. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст] : в 2 кн. / А. Анастаси ; пер с англ. ; под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. – М., 1982.
5. Большая советская энциклопедия (БСЭ) [Текст] / гл. ред. А. М. Прохоров. – 3-е изд. – М., 1972. Т. 8.
6. Братусь, Б. С. Аномалии личности. [Текст] / Б. С. Братусь. – М., 1988.
7. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. [Текст] / Л. Ф. Бурлачук. – Киев, 1989.
8. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев, 1989.
9. Введение в психодиагностику. [Текст] / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М., 1997.
10. Войтко, В. И. О некоторых основных понятиях психодиагностики. [Текст] / В. И. Войтко, Ю. З. Гильбух. // Вопросы психологии. – 1976. – № 4. – С. 16-30.
11. Введение в психодиагностику. [Текст] / под ред. К. М. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М., 1997.
12. Волков, Б. С. Методы изучения психики ребёнка. [Текст] / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М., 1994.
13. Гуревич, К. М. Что такое психологическая диагностика. [Текст] / К. М. Гуревич. // Серия «Педагогика и психология». – № 4. – М., 1985.
14. Детский практический психолог. : программы и методические материалы. [Текст] / под ред. О. А. Шаграевой, С. А. Козловой. – М., 2001.
15. Забрамная, С. Д. Материалы для психолого-педагогического обследования в медико-педагогических комиссиях. / С. Д. Забрамная. – М., 1985.
16. Забрамная, С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения. / С. Д. Забрамная. – М., 1988.
17. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. [Текст] / С. Д. Забрамная. – М., 1995.

18. Задачи и функции психолога в дошкольном учреждении [Текст] : рук-во для практич. психолога / под ред. Л. А. Венгера. – М., 1993.
19. Кадырбаева, Д. Р. Психолого-педагогическая характеристика школьника [Текст] / Д. Р. Кадырбаева, И. Л. Энгельс // Вопросы психологии. – 1989. – № 4.
20. Карпова, Г. А. Методы педагогической диагностики. [Текст] / Г. А. Карпова. – Екатеринбург, 2001.
21. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей. [Текст] / В. И. Лубовский. – М., 1989.
22. Немов, Р. С. Психология. [Текст] : в 3 книгах. / Р. С. Немов. – М., 1998. Кн.1 : Общие основы психологии. – 1998.
23. Немов, Р. С. Психология. [Текст] : в 3 кн. / Р. С. Немов. – М., 1995. Кн. 3 : Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – 1995.
24. Немов, Р. С. Психологическое консультирование. [Текст] / Р. С. Немов. – М., 2001.
25. Основы психодиагностики. [Текст] / под общ. ред. А. Г. Шмелёва. – Ростов-на-Дону, 1996.
26. Особый ребёнок и его окружение. Медицинские, социальные и психологические аспекты / под ред. А. Я. Варги и А. А. Северного. – М., 1994.
27. Практикум по общей психологии. [Текст] / под ред. А. И. Щербакова. – М., 1990.
28. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми [Текст] : учеб. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. – 2-е изд. – М., 2001.
29. Психологическая помощь и консультирование в практической психологии [Текст] / под ред. М. К. Тугушкиной. – С-Пб., 1998.
30. Психологическая служба школы. [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1995.
31. Психологический словарь. [Текст] / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – М., 1996.
32. Психолого-медико-педагогическая консультация. Методические рекомендации / под ред. Л. М. Шипицыной. – С-Пб., 1999.
33. Психолого-медико-педагогическое обследование ребёнка [Текст] : комплект рабочих материалов / под общ. ред. М. М. Семаго. – М. : Аркти, 1999.
34. Психолого-педагогическая диагностика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко [и др.] ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М. : Академия, 2005.

35. Психолого-педагогическое медико-социальное сопровождение развития ребёнка / под ред. Е. И. Казаковой, Л. М. Шипицыной. – С-Пб, 1998.

36. Рабочая книга школьного психолога. [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1991.

37. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. [Текст] / Д. Я. Райгородский. – Самара, 2000.

38. Романова, Е. С. Графические методы в психологической диагностике. [Текст] / Е. С. Романова, О. Ф. Потёмкина. – М., 1992.

39. Сборник нормативно-правовых материалов, регламентирующих деятельность практических психологов Российской Федерации. [Текст] – Екатеринбург, 2001.

40. Семаго, Н. Я. Проблемные дети [Текст] : основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : Аркти, 2001.

41. Семья в психологической консультации [Текст] / под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – М., 1989.

42. Слободчиков, В. И. Психология развития человека. [Текст] / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М., 2000.

43. Соколова, Е. Т. Психотерапия: Теория и практика. [Текст] / Е. Т. Соколова. – М., 2002.

44. Усанова, О. Н. Специальная психология [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О. Н. Усанова. – С-Пб. : Питер, 2006.

45. Шевандрин, Н. И. Применение методов психодиагностики в педагогической практике. [Текст] / Н. И. Шевандрин. – Ростов-на-Дону, 1993. Ч. 1 : Основы общей психодиагностики. – 1993.

46. Шнейдер, Л. Б. Основы психодиагностики. [Текст] / Л. Б. Шнейдер. – М., 1995. Ч. 1. – 1995.

Литература для любознательных

1. Абрамова, Г. С. Практикум по психологическому консультированию. [Текст] / Г. С. Абрамова. – М., 1996.

2. Алёшина, Ю. Б. Индивидуальное и семейное консультирование. [Текст] / Ю. Б. Алёшина. – М., 1994.

3. Анищенко, М. В. О чём рассказал детский рисунок. Заметки психолога [Текст] / М. В. Анищенко // Начальная школа. – 1992. – № 4.

4. Ануфриев, А. Ф. Психологический диагноз: Система основных понятий. [Текст] / А. Ф. Ануфриев. – М., 1995.

5. Ануфриев, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей: Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики.

Коррекционные упражнения. [Текст] / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина. – М., 1997.

6. Арасланова, Е. А. Опыт работы Центра реабилитации для детей-инвалидов с аномалиями умственного развития, воспитывающихся в семьях [Текст] / Е. А. Арасланова // Вестник психосоциальной и реабилитационной работы. – 1997. – № 3.

7. Белопольская, И. Л. Некоторые вопросы психолого-педагогического консультирования семей, имеющих детей с отклонениями в интеллектуальном развитии [Текст] / И. Л. Белопольская // Дефектология. – 1984. – № 5.

8. Беспалько, И. Г. Проективные методы [Текст] / И. Г. Беспалько, И. Н. Гильяшева. // Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. – Л., 1983.

9. Бине, А. Ненормальные дети. [Текст] / А. Бине, Т. Симон // Измерение умственных способностей. – С-Пб., 1998.

10. Битинас, Б. П. Педагогическая диагностика: сущность, функции, перспективы. [Текст] / Б. П. Битинас, Л. И. Катаева. // Педагогика. – 1993. – № 2.

11. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. [Текст] / М. Р. Битянова. – М., 1997.

12. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. [Текст] / М. Р. Битянова. – М., 1998.

13. Божович, Е. Д. Психологическая служба в структуре педагогического процесса. [Текст] / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1986. – № 2.

14. Брагинский, В. Необычные дети в обычной школе [Текст] / В. Брагинский // Русский медицинский журнал. – 2000. – № 2.

15. Бурлачук, Л. Ф. Международные конгрессы по тесту Роршаха и проективным техникам [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. // Вопросы психологии. – 1991. – № 4.

16. Бурлачук, Л. Ф. Адаптация опросника для диагностики пяти факторов личности [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, Д. К. Королёв. // Вопросы психологии. – 2000. – № 1.

17. Бурменская, Г. В. Возрастно-психологическое консультирование. [Текст] / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс. – М., 1990.

18. Витакер, К. Танцы с семьёй. [Текст] / К. Витакер, В. Бамберри. – М., 1997.

19. Гамезо, М. В. Атлас по психологии. [Текст] / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М., 1999.

20. Горбачёва, Е. И. Критериально-ориентировочное тестирова-

ние в диагностике умственного развития школьников [Текст] / Е. И. Горбачёва // Вопросы психологии. – 1988. – № 2.

21. Григорьева, Л. П. Концепция диагностики аномального развития детей с сенсорными нарушениями. [Текст] / Л. П. Григорьева // Дефектология. – 1996. – № 3.

22. Гуревич, К. М. Умственное развитие школьников: критерии и нормативы. [Текст] / К. М. Гуревич, Е. И. Горбачёва. – М., 1992.

23. Данилова, Е. Е. Беседа как один из методов работы школьного психолога [Текст] / Е. Е. Данилова // Активные методы в работе школьного психолога. – М., 1990.

24. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития [Текст] / под ред. Е. А. Стребелевой. – М., 1998.

25. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника [Текст] / под ред. А. Я. Коломинского и Е. А. Панько. – Минск, 1997.

26. Дифференциальная диагностика нарушений психического развития детей, пострадавших в результате аварии на Чернобыльской АЭС [Текст] : метод. рекомендации для ПМПК. – С-Пб., 1992.

27. Дмитриева, Т. В. Гештальт-подход к работе парами и семьями [Текст] / Т. В. Дмитриева // Вестник психосоциальной и реабилитационной работы. – 1997. – № 3.

28. Дневник работы практического психолога с педагогическим коллективом школы [Текст] / сост. С. А. Минюрова. – Екатеринбург : УрГПУ 1996.

29. Елизаров, А. Н. Телефон доверия: работа психолога-консультанта с родителями в ситуации родительски - юношеских конфликтов [Текст] / А. Н. Елизаров // Вопросы психологии. – 1995. – № 3.

30. Ермолаева, М. В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками. [Текст] / М. В. Ермолаева. – М., 1998.

31. Забрамная, С. Д. Ваш ребёнок учится во вспомогательной школе. [Текст] / С. Д. Забрамная. – М., 1993.

32. Исаев, Д. Н. Психопрофилактика в практике врача. [Текст] / Д. Н. Исаев. – Л., 1984.

33. Кабанов, М. М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. [Текст] / М. М. Кабанов, А. Е. Личко, В. М. Смирнов. – М.– Л., 1983.

34. Карабанова, О. А. Игра в коррекции психического развития ребёнка. [Текст] / О. А. Карабанова. – М., 1997.

35. Комплексная методика психомоторной коррекции [Текст] / под ред. А. В. Семенович. – М., 1998.

36. Консультирование детей в психолого-педагогическом центре [Текст] / под ред. Л. С. Алексеевой. – М. , 1998.
37. Копьев, А. Ф. Индивидуальное психологическое консультирование в контексте семейной психотерапии [Текст] / А. Ф. Копьев // Вопросы психологии. – 1986. – № 4.
38. Копьев, А. Ф. Между свободой и необходимостью: к методологии краткосрочного психологического консультирования [Текст] / А. Ф. Копьев // Вопросы психологии. – 1996. – № 4.
39. Коровин, К. Г. Дифференциальная диагностика – традиции и «новаторство» [Текст] / К. Г. Коровин // Дефектология. – 1997. – № 6.
40. Лаак, Я. Тер. Психодиагностика: Проблемы содержания и методов. [Текст] / Я. Тер. Лаак. – М. , 1996.
41. Лейтц, Г. Психодрама: теория и практика. Классическая психодрама Я.Л. Морено [Текст] / Г. Лейтц ; пер с нем. – М. , 1994.
42. Леснова, А. Б. Психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний. [Текст] / А. Б. Леснова, А. С. Кузнецова. – М. , 1987.
43. Лоймен, Ш. Психологический тренинг умений: Школа Верджинии Сатир. [Текст] / Ш. Лоймен. – С-Пб. , 2001.
44. Лубовский, В. И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1994. – № 1.
45. Лубовский, В. И. О публикациях психодиагностических материалов [Текст] / В. И. Лубовский, Л. И. Переслени, М. М. Семаго. // Вопросы психологии. – 1997. – № 1.
46. Лубовский, Д. В. О применении теста фрустрации Розенцвейга в школьной психодиагностике [Текст] / Д. В. Лубовский // Вопросы психологии. – 1990. – № 3.
47. Мамайчук, И. И. Психокоррекция детей и подростков с нарушениями в развитии. [Текст] / И. И. Мамайчук. – С-Пб. , 1997.
48. Маркова, А. К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. [Текст] / А. К. Маркова, А. Г. Лидерс, Е. Л. Яковлева. – Петрозаводск , 1992.
49. Мастюкова, Е. М. Они ждут нашей помощи. [Текст] / Е. М. Мастюкова, А. Г. Московкина. – М. , 1991.
50. Мастюкова, Е. М. Профилактика и коррекция нарушений психического развития детей при семейном алкоголизме. [Текст] / Е. М. Мастюкова [и др.]. – М. , 1989.
51. Моргенштерн, И. Ф. Психографология. [Текст] / И. Ф. Моргенштерн. – М. , 1994.

52. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. [Текст] / Р. Мэй. – М., 1994.
53. Ниренберг, Д. Как читать человека, словно книгу. [Текст] / Д. Ниренберг [и др.]. – Баку, 1992.
54. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации [Текст] / под ред. А. А. Бодалёва. – М., 1987.
55. Овчарова, Р. В. Справочная книга школьного психолога. [Текст] / Р. В. Овчарова. – М., 1996.
56. Осницкий, А. К. Выявление проблем ребёнка и родителей с помощью «фильм-теста» Рене Жиля [Текст] / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1997. – № 1.
57. Популярная психология для родителей [Текст] / под ред. А. С. Спиваковской. – М., 1999.
58. Практикум по психодиагностике: дифференциальная психометрика. [Текст] – М., 1984.
59. Практическая психология образования. [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.
60. Психодиагностика: теория и практика. [Текст] / пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Н. Ф. Талызиной. – М., 1986.
61. Психокоррекция: теория и практика [Текст] / под ред. Ю. С. Шевченко и др. – М., 1995.
62. Психолог в начальной школе [Текст] : учебно-практическое пособие / Т. Ю. Андрющенко. – Волгоград, 1995.
63. Психогигиена детей и подростков [Текст] / под ред. Г. Н. Сердюковской, Г. Гёльница. – М., 1985.
64. Психологическая диагностика : проблемы и исследования [Текст] / под ред. К. М. Гуревича. – М., 1981.
65. Психологические методики диагностики личностных особенностей ребёнка, воспитывающегося в детском доме [Текст] / под ред. М. Н. Лазуговой. – М., 1995.
66. Реан, А. А. Нужны нормативные акты для использования психодиагностических методик [Текст] / А. А. Реан // Вопросы психологии. – 1988. – № 5.
67. Рубинштейн, С. Я. Экспериментальные методики патопсихологии. [Текст] / С. Я. Рубинштейн. – С-Пб., 1998.
68. Руководство практического психолога: Готовность к школе: Развивающие программы [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.
69. Руководство практического психолога: Практическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы [Текст] /

под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1997.

70. Самоукина, Н. В. Первые шаги школьного психолога. [Текст] / Н. В. Самоукина. – Дубна, 2000.

71. Самоукина, Н. В. Практический психолог в школе. [Текст] / Н. В. Самоукина. – М., 1997.

72. Сатир, В. Как строить себя и свою семью. [Текст] / В. Сатир. – М., 1992.

73. Сборник нормативно-правовых материалов, регламентирующих деятельность практических психологов Российской Федерации. [Текст] – Екатеринбург : УрГПУ, 1999.

74. Семаго, М. М. Консультирование семьи «проблемного» ребёнка (психо-коррекционные аспекты работы психолога-консультанта) [Текст] / М. М. Семаго // Семейная психология и семейная терапия. – 1998. – № 1.

75. Семья в психологической консультации [Текст] / под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – М., 1989.

76. Скиннер, Р., Клинз Д. Семья и как в ней уцелеть. [Текст] / Р. Скиннер, Д. Клинз. – М., 1995.

77. Снегирёва, Т. В. Смысл и символ в проективном рисунке [Текст] / Т. В. Снегирёва // Вопросы психологии. – 1995. – № 6.

78. Собчик, Л. Н. Психодиагностика. Методология и методы. : практич. рук-во. [Текст] / Л. Н. Собчик. – М., 1990.

79. Спиваковская, А. С. Профилактика детских неврозов. Комплексная психологическая коррекция. [Текст] / А. С. Спиваковская. – М., 1988.

80. Сухарев, А. В. Этнофункциональный подход к проблемам психопрофилактики и воспитания [Текст] / А. В. Сухарев // Вопросы психологии. – 1996. – № 4.

81. Тихомиров, О. К. Психологическая экспертиза компьютеризированной психодиагностической деятельности [Текст] / О. К. Тихомиров, Л. П. Гурьева. // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 1.

82. Тихомиров, О. К. Анализ этапов компьютеризированной психодиагностики [Текст] / О. К. Тихомиров, Л. Н. Собчик, Л. П. Гурьева [и др.] // Вопросы психологии. – 1990. – № 2.

83. Усанова, О. Н. К проблеме психолого-педагогического изучения детей [Текст] / О. Н. Усанова, С. Н. Шаховская. // Дефектология. – 1995. – № 3.

84. Хоментausкас, Г. Т. Семья глазами ребёнка. [Текст] / Г. Т. Хоментausкас. – М., 1989.

85. Черников, А. В. Интегративная модель системной семейной

психотерапевтической диагностики. [Текст] / А. В. Черников. – М. , 1997.

86. Чиркова, Т. И. Психологическая служба в детском саду. [Текст] / Т. И. Чиркова. – М. , 1998.

87. Школа и психическое здоровье учащихся [Текст] / под ред. Громбаха. – М. , 1988.

88. Шматко, Н. Новые формы организации коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии [Текст] / Н. Шматко // Дошкольное воспитание. – 1998. – № 3.

89. Шмелёв, А. Г. Психометрические основы психодиагностики [Текст] / А. Г. Шмелёв // Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – М. , 1987.

90. Эйдемиллер, Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии [Текст] / Э. Г. Эйдемиллер ; под ред. Л. И. Вассермана. – М. , 1996.

91. Эйдемиллер, Э. Г. Семейная психотерапия. [Текст] / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. – Л. , 1990.

92. Этические принципы молодого психолога-практика [Текст] // Вестник Московского ун-та. – Серия 14. – Психология. – 1996. – № 3.

93. Я работаю психологом... Опыт, размышления, советы [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М. , 1999.

**ПРИЛОЖЕНИЕ К ТЕМЕ
«ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ»**

Приложение 1

Таблица 1

*Шкала умственного развития Бине – Симона¹
(вариант 1911 г.)*

Возраст	Содержание задания
3 года	<ol style="list-style-type: none"> 1. Показать свои глаза, нос, рот. 2. Повторить предложение длиной до шести слогов. 3. Повторить по памяти два числа. 4. Назвать нарисованные предметы. 5. Назвать свою фамилию.
4 года	<ol style="list-style-type: none"> 1. Назвать свой пол. 2. Назвать несколько показываемых предметов. 3. Повторить ряд из трех однозначных чисел. 4. Сравнить длину показанных линий (3 задачи).
5 лет	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сравнение (попарно) тяжести. 2. Срисовать квадрат. 3. Повторить слово из трех слогов. 4. Решить головоломку. 5. Сосчитать четыре предмета.
6 лет	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определить время дня. 2. Назвать назначение нескольких предметов обихода. 3. Срисовать ромб. 4. Сосчитать тринадцать предметов. 5. Сравнить с эстетической точки зрения два лица (3 задания).
7 лет	<ol style="list-style-type: none"> 1. Различить правую и левую стороны. 2. Описать картинку. 3. Выполнить несколько поручений. 4. Назвать общую стоимость нескольких монет. 5. Назвать показанные четыре основных цвета. 6. Сравнение двух объектов по памяти. Установление сходства между ними.
8 лет	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обратный счет от 20 до 1. 2. Обнаружение пропусков в изображениях людей (4 задачи). 3. Назвать день, число, месяц, год. 4. Повторить ряд из пяти однозначных чисел.

¹ Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев, 1989. – С. 184-186.

9 лет	<ol style="list-style-type: none"> 1. Назвать все месяцы. 2. Назвать стоимость всех монет. 3. Составить из предложенных трех слов две фразы. 4. Ответить на три легких вопроса. 5. Ответить на пять более трудных вопросов.
10 лет	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ранжирование предметов. 2. Воспроизведение фигур. 3. Поиск несоответствий в рассказах. 4. Ответы на трудные отвлеченные вопросы. 5. Составление предложения из трех слов с одним из предложенных в задании.
11 лет	<ol style="list-style-type: none"> 1. Противостояние внушению при сравнении линий разной длины. 2. Составление предложения из трех слов. 3. В течение трех минут произнести 60 слов. 4. Определение отвлеченных понятий. 5. Восстановить порядок слов (3 задания).
12 лет	<ol style="list-style-type: none"> 1. Повторение однозначных чисел. 2. Поиск трех рифм к слову «Стакан». 3. Повторение предложений длиной 26 слогов. 4. Объяснение смысла картины. 5. Завершение рассказа.

Проведение исследования и оценка полученных результатов

Дети младшего возраста обследуются по всей шкале, при этом осуществляется последовательный переход от низких к более высоким возрастным уровням. Обследование старших начинается с набора заданий, которые соответствуют уровню меньшему на одну ступень, нежели паспортный (хронологический) возраст. Если на этой ступени обследуемый получает менее пяти баллов, предлагаются тесты еще более низкой ступени. Испытание продолжается вплоть до того возрастного уровня, на котором для ребенка все пять тестов оказываются недоступными.

За выполнение каждого из пяти тестов начисляется один балл, однако «цена» этого балла для тестов, предназначенных детям в возрасте 3 и 6 мес., равна 0,6 мес., а для 12, 18 и 24- месячных – 1,2 мес. Временные показатели выполнения тестов суммируются, что позволяет определить умственный возраст.

Примечание: приведенная здесь шкала Бине – Симона носит иллюстративный характер. Легко заметить, что показатели психического развития в значительной мере отстают от норм психического развития детей соответствующих возрастных групп в настоящее время.

*Психологические тесты Бине – Симона
в возрастном аспекте¹*

Таблица 2

ТЕСТЫ БИНЕ-СИМОНА с последующими видоизменениями

Возраст	Содержание задания
3 месяца	<ol style="list-style-type: none"> 1. Тянет вещи в рот (прямо). 2. Реакция на внезапный звук. 3. Координация глазных яблок. 4. Следит за предметом боковым зрением. 5. Мигание.
6 месяцев	<ol style="list-style-type: none"> 1. Равновесие головы и тела. 2. Определение источника звука. 3. Противопоставление большого пальца. 4. Долгое держание предмета в руке. 5. Ребёнок тянется к предмету. 6. Сам поднимает голову. 7. Самостоятельность движений. 8. Удовольствие: игры более длительны.
1 год	<ol style="list-style-type: none"> 1. Стояние 5 минут, сидение 2–3 минуты. 2. Речь (спонтанно произносит слова, повторяет слоги и слова). 3. Подражание движениям (помахать игрушкой, покачать головой и др.). 4. Подражание чирканью карандашом. 5. Узнавание предметов (мяч, игрушки, кубик, картинки), повторный выбор игрушки. 6. Предпочтение одному из предметов.
1,5 года	<ol style="list-style-type: none"> 1. Питьё (глотки, а не сосание). 2. Еда ложкой, вилок. 3. Речь (повторение слов). 4. Выплёвывание (хлеб с уксусом). 5. Узнавание картин (предметов на картинках). 6. Передвижение: ползание к желаемым предметам или стояние, держась за стул. 7. Понимание: смотрит на знакомые предметы при их назывании. 8. Послушание: понимание простых приказаний.

¹ Уральская государственная медицинская академия последипломного образования. Кафедра детской, подростковой психиатрии и наркологии. Челябинский государственный университет. Кафедра медико-социальной коррекции и реабилитации. – Челябинск, 1997. – С. 3-17.

2 года	<ol style="list-style-type: none"> 1. Показывание и называние предметов (ложка, чашка, напёрсток). 2. Подражание движениям (поднять руки, хлопнуть, положить обе руки на голову). 3. Выполнение простых приказаний. 4. Копия круга на бумаге и в воздухе. 5. Развертывание конфет из бумаги. 6. Язык: называние желаемой пищи. 7. Рисунки (указывает на знакомые предметы: мальчик, собака, кошка). 8. Послушание: «Брось мяч в корзину», «Закрой дверь», «Принеси мяч». 9. Самостоятельность движений (идёт прямо к желаемому предмету). 10. Доска с тремя отверстиями (треугольным, круглым и квадратным). 11. Название частей тела. 12. Построение из кубиков. 13. Словарь по картинкам. 14. Словесные комбинации (спонтанные).
3 года	<ol style="list-style-type: none"> 1. Показать нос, рот, глаза, уши, волосы, руки (3 из 4 ответов). 2. Повторить 3 фразы из 6-7 слогов (У меня есть собака. Птица летит в гнездо. Когда идёт дождь, бывает мокро. У нас есть котёнок. Петя дал мне игрушку. Он любит читать книги). 3. Повторить 2-3 цифры: 3, 7, 4, 9, 5, 7. 4. Назвать свою фамилию, имя. 5. Показать три картинки (назвать 6-9 предметов в трёх картинках, узнавание и идентификация объектов, описание). 6. Назвать пол. 7. Назвать ключ, нож, монету, часы, карандаш (3 ответа из 5).
4 года	<ol style="list-style-type: none"> 1. Пол ребёнка. 2. Назвать 5 показанных предметов (ключ, нож, монета, карандаш). 3. Повторение 3-4 цифр: 7, 1, 4; 2, 8, 6; 5, 3, 9; 4, 7, 3, 9; 2, 8, 5, 4. 4. Сравнение двух (прямой и кривой) линий, длин, карандашей. 5. Повторить три фразы из 6 слогов: «Его зовут Ваней». «Он учится в школе». «Шура услышал свисток и увидел поезд». «Летом в лесу было много грибов и ягод». 6. Различение форм: круг, квадрат, треугольник. 7. Сосчитать 4 монеты (по одной монетке). 8. Составить прямоугольник. 9. Срисовать квадрат (32 мм x 32 мм). 10. Эстетическое сравнение. 11. Что делать, когда холодно, хочется спать, хочется есть? (два ответа из трёх в течение 20 с).

5 лет	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сравнение двух тяжестей: коробки в 3 и 12 г, 6 и 15 г (два из трёх). 2. Копирование квадрата (пером) по образцу. 3. Повторить 3 фразы из 10 слогов каждая (12-13 слогов). 4. Складывание двух кусков картона по образцу в квадрат, прямоугольник (2 из 3 в течение 1 минуты 3 раза). 5. Сосчитать 4 монетки или 4 карандаша. 6. Повторить 4 цифры (3 комбинации). 7. Определить предмет по употреблению: ложкой едят суп. Что делают метлой, топором, карандашом? Ты видел стол. Что это такое? Стул, лошадь, вилка, кукла. 8. Сколько лет. 9. Различить утро, день, вечер, ночь. 10. Различить 4 цвета (красный, желтый, синий, зеленый). 11. Исполнить 3 поручения. 12. Понять 6% из 100 слов. 13. Эстетическое сравнение (3 из 3).
6 лет	<ol style="list-style-type: none"> 1. Описание рассматриваемых картин. Связь отдельных частей и отдельных действий. 2. Эстетическое сравнение трёх женских лиц. 3. Составление прямоугольника из двух треугольников. 4. Повторить 3 фразы из 16-18 слогов каждая (Летом Вася каждый день ходил на реку ловить рыбу. Когда дети вернулись домой, мама позвала их обедать. Кошка поймала мышь и принесла её в нашу комнату.) 5. Исполнение 3 поручений за 1 раз (положи ключи на стол, отвори дверь в комнату, прогони кошку со стула). 6. Возраст. 7. Различие между утром и вечером. Сейчас вечер или утро? Сейчас день или вечер? 8. Определение знакомых предметов. Что такое вилка, соль, лошадь? 9. Правая рука и левое ухо, правый глаз (показать понимание или указать, 5 ответов из 6). 10. Показать недостающие части в рисунке (3 из 4). 11. Отличить правую руку от левой. 12. Число пальцев. 13. Сосчитать 13 коп., 15 коп., 4 коп. 14. Повторить 4 цифры. 15. Ответить на 3 лёгких вопроса-задачи. 16. Понять 22% слов. 17. Тебе надо идти в школу, а на улице дождь. У тебя случился дома пожар. Если ты опоздаешь на обед. 18. Назвать 4 монеты: 5 коп., 1 коп., 50 коп., 10 коп.

7 лет	<ol style="list-style-type: none"> 1. Срисовать ромб и треугольник (7:35). «Нарисуй то же самое». 2. Показать недостающие части на рисунке (лицо без глаз, без носа, фигура без рук). 3. Знание монет (4). 4. Повторить 3 комбинации из 3 цифр: 5, 1, 9, 4, 3, 6, 4, 8, 5, 3, 9, 3, 7, 1, 8, 3, 1, 7, 5, 9, 9, 8, 1, 7, 6. 5. Копирование написанной фразы: «Маленький Павел». 6. Сосчитать 13 копеек. 7. Описать картинку (описательный способ). Что нарисовано на этой картинке? 8. Наличие знаний «право-лево». 9. Число пальцев на руках: сколько пальцев на левой, на правой, на обеих руках (не считать). 10. Повторить 14-16-слоговое выражение. 11. Понять 14% слов. 12. Завязать узел-бант (по образцу, 1 мин). 13. Различие. (Какая разница между мухой и бабочкой? Камнем и яйцом? Деревом и стеклом?) 14. Знание дней недели.
8 лет	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понять и запомнить прочитанное (скорость чтения 53 слова). 2. Назвать монеты: 5 коп., 1 коп., 50 коп., 10 коп. 3. Сосчитать 6 монет по 1 (3) и по 2 коп. (3) суммой до 9 коп. 4. Название четырёх цветов (красный, голубой, зелёный, жёлтый). (Бумага, карандаш, мотки шерсти). 5. Сосчитать от 0 до 20. Умеешь считать назад? Сосчитай от 20 до 0. 6. Письмо под диктовку. «Маленькие девочки весело играли». 7. Сравнение 2 предметов на память (бабочка и муха, дерево и стекло). 8. Ответить на следующие вопросы. <ul style="list-style-type: none"> - Что нужно сделать, если в комнате сквозняк? - Что нужно сделать, если сломаешь чужую вещь? - Один мальчик играл с мячом в чужой квартире и разбил стекло. Что он должен сделать? - Когда, идя в школу, ты замечаешь, что опаздываешь, что ты будешь делать? - Что нужно сделать, если тебя нечаянно ударит товарищ? - Ты хочешь поездом поехать на дачу (в лагерь), прибыв на станцию, ты видишь, что поезд ушёл. Что ты будешь делать? 9. Определение более совершенное, чем по назначению. «Аэроплан, волк, мышь, солдат, картофель, кошка, коньки, милиционер». Что это такое? (2 ответа из 4). 10. Должны быть представлены 2 основные мысли: «Птенчик выпал из гнезда. Он беспомощно прыгал по дорожке сада. Его нашёл Коля. Он принёс птенчика в комнату и накормил его мел-

	<p>кими крошками. Вечером он закрыл его в пустой коробке, а когда утром пришёл посмотреть на него, птенец был мёртв.</p> <p>11. Повторить 5 цифр.</p> <p>12. Понять 18% слов.</p> <p>13. Мяч на лугу. Круг 6,5 см. Как будешь искать мяч?</p> <p>14. Указать сходство: яблоко и круг, железо и серебро, пароход и автомобиль, дрова и уголь (2 ответа из 4).</p>
9 лет	<p>1. Рассматривание, осмысление картин (схватывающее), понимание всего в целом (в общей связи) с помощью наводящих вопросов.</p> <p>2. Образование обобщений: «Грачи, воробьи – птицы. Это тебе уже известно. А знаешь ли ты, что такое розы, фиалки? Пальто, пиджак? Ёлка и липа? Топор и молоток? Нож и вилка? Стул, кровать, стол?»</p> <p>3. Название даты дня (месяц, число, год). Какой теперь месяц? Какое сегодня число? Какой теперь идёт год?</p> <p>4. Сравнение тяжестей: 5 коробочек весом 3, 6, 9, 12 и 15 г распределить в убывающем порядке (найти самую тяжелую из всех и поставить сюда, теперь вторую, более лёгкую, но более тяжёлую из оставшихся, затем третью и т. д.)</p> <p>5. Определение предметов более высокого типа, чем по способу его определения употребления.</p> <p>6. Дать сдачу с 20 коп. – 6 коп., от рубля отнять 20 коп. (Стоимость карандаша). Сохранить в памяти 6-9 воспоминаний из прочитанного.</p> <p>7. Составить 3 рифмы к словам: каша, бой, вол, день, кот, час, свет, дом.</p> <p>8. Перечислить дни недели (в течение 10 с).</p> <p>9. Указать названия месяцев в разбивку.</p> <p>10. Сосчитать стоимость почтовых марок 3 по 10 коп. и 3 по 5 коп.</p> <p>11. Сосчитать в монеты по 3 коп.</p> <p>12. Сказать 50 слов в 2 минуты.</p> <p>13. Запас слов 23%.</p> <p>14. Составить фразу из трёх слов: пустыня, озеро, река, мальчик, мяч, работа, деньги, люди, лес, пояс, город.</p> <p>15. Повторить 4 цифры в обратном порядке: 5, 6, 2, 8; 4, 9, 3, 7; 8, 6, 2, 9.</p> <p>16. Заполнить пробелы в тексте.</p> <p>17. Счётное задание: «Сейчас 1968 год. Сколько лет детям, год рождения которых 1964, 1960, 1950, 1941?».</p>
10 лет	<p>1. Понять и запомнить прочитанное. Минимально передать 6 основных пунктов.</p> <p>Лев и мышь</p> <p>Мышка пробежала по спящему льву. Лев проснулся и схватил маленькое животное своими сильными лапами. «Прости меня, –</p>

пропищала мышка, – и подари мне мою жизнь, а я буду тебе за это премного благодарна. Я не хотела тебе вредить». Лев великодушно подарил ей свободу и подумал про себя: «Как сможет мышка отблагодарить льва?» Некоторое время спустямышь услышала в своей норе, что лев попался в сети. Она тотчас разгрызла верёвку, так что лев смог разорвать сети.

2. Составить 2 фразы из 3 слов: «Я скажу тебе 3 слова: улица, труба, птица – и сделаю из них 2 предложения: После школы я шёл по улице и увидел на трубе сидящую птицу. Сделай 2 предложения из слов: трамвай, лошадь, витрина, Ленинград, счастье, ручей.

3. Повторить 6 цифр: 2, 5, 0, 8, 4, 1; 5, 6, 3, 9, 7, 1; 0, 9, 5, 8, 4, 2.

4. Повторить предложение из 20-26 слогов:

«Сегодня я встретил на улице малыша, которого я уже давно не видел. Сегодня я напишу ответ на письмо, которое я получил от деда. Рано утром дети взяли удочки и пошли на реку ловить рыбу. Было уже 2 часа ночи, все в доме спали, уснула даже кошка. Как только сойдет снег, вся степь покроется высокой, густой, сочной травой».

5. Знание монет и бумажных денег. Замена или дополнение. Название противоположностей: этот человек толстый или..., эта дорога прямая или... погода сухая или...

6. Месяцы года (перечислить за 15 с).

7. Вопросы, относящиеся к способности воображения.

- Когда опоздал на поезд, что нужно сделать?

- Прежде чем принять участие в каком-либо важном деле, что нужно сделать?

- Почему легче прощается дурной поступок, совершённый в гневе, чем в спокойном состоянии?

- Когда тебя нечаянно ударил товарищ, что нужно сделать?

- Если сломали предмет, не принадлежащий тебе, что нужно сделать?

- Если спрашивают твоё мнение о человеке, которого ты плохо знаешь, что надо сделать?

- Почему надо судить о человеке по его поступкам, а не по словам? (возможно только 3 плохих ответа, 20 с на каждый).

8. Нарисовать 2 фигуры по памяти. Экспозиция 10 с.

9. Воспроизведение газетной заметки. Чтение 40 с, 2 ошибки, 8 мыслей.

Газетная заметка: «Казань, 5 сентября. Прошлой ночью в центре города был пожар. Сгорело 3 дома. 17 семей остались без жилища. Убытку более 50 тысяч рублей. Спасая девочку, которая спала в кроватке, один пожарный обжёг руки».

10. Назвать 60 слов за 3 минуты.

11. Складывание прямоугольника в рамке.

12. Заполнить пробелы в тексте.

	<p>13. Мяч на лугу.</p> <p>14. Пересказать басню или рассказ «Лев и мышь».</p> <p>15. Запас слов 26%.</p> <p>16. Объяснение нелепостей: 4 правильных ответа из 4, на каждый по 30 секунд.</p>
11 лет	<p>1. Критика фраз (предупредить о несообразностях).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Один несчастный велосипедист разбил себе голову и тотчас умер, его отправили в больницу и очень боятся, что он не выздоровеет. - У меня 3 брата: Павел, Сергей и я. - Вчера нашли тело девушки, разрезанное на 18 кусков. Думают, что она лишила себя жизни. - Вчера случилась катастрофа на железной дороге, но небольшая, насчитывают только 48 убитых. - Если мне вздумается лишиться себя жизни, я не сделаю этого в пятницу. Этот день приносит мне несчастье. - Один машинист сказал: «Чем больше у меня вагонов, тем быстрее идет поезд». (Только 2 плохих ответа в течение 2 минут). <p>2. Три слова в одной фразе.</p> <p>3. 60 слов за 3 минуты.</p> <p>4. Самостоятельное объяснение картинок, понимание всего в целом без наводящих вопросов.</p> <p>5. Определение отвлечённых понятий: милосердие, правосудие, доброта, смелость, забота.</p> <p>6. Восполнить пропуски в словах (деформирование текста): «Когда мои родители уехали в прошлом месяце, мой брат внезапно тяжело заболел. Я пошёл тотчас за... и стал заботливо за ним ухаживать. Через 2 дня родители приехали обратно. Когда они узнали, что я заботился и ухаживал за ним, они быстро... и сами также. Позже выяснилось, что мой брат незадолго до этого съел большое количество незрелых фруктов. Этим он естественно.... Родители тогда сказали ему: «Смотри, в будущем не будь таким». Я надеюсь, он будет слушаться родителей.</p> <p>7. Запас слов 30%.</p> <p>8. Пересказать басню.</p> <p>9. Понять 5 острот.</p>
12 лет	<p>1. В одном рассказе написано: «Иван с завистью смотрел на своего брата». Что значит зависть? «Из мести он бросил своему товарищу камень в окно». Что значит месть, ненависть, справедливость, честность, жалость?</p> <p>2. Исправить предложения с неправильной расстановкой слов:</p> <ul style="list-style-type: none"> - на отправились мы прогулку ранний час в. - просил тетрадь своего учителя исправить я мою. - защищает собака хорошая своего храбро хозяина. <p>3. Подобрать 3 рифмы к 3 словам, например ...</p>

	<p>Теперь сам сочини стихи. В конце первой строки слово: совок (час, лист)».</p> <p>4. Обсуждение следующей ситуации:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Что делают, прежде чем беруться за важное дело? - Что делают, если товарищ нечаянно ударит? - Что ты скажешь, если спросят твое мнение о человеке, которого ты плохо знаешь? - Что хуже: ударить товарища в гневе или потому, что терпеть его не можешь? - Когда знают лучше человека: когда слышат, как он говорит, или когда видят, как он поступает? <p>5. Обратный счёт (5 цифр в обратном порядке) 6, 3, 5, 9, 7; 4, 9, 7, 5, 0, 8.</p> <p>6. Повторить фразу, состоящую из 26 слогов. «Я каждый день вижу на улице жёлтого пса. Маленький Мориц запачкал новый фартук».</p> <p>7. Истолковать содержание картины. «Скажи, что нарисовано на этой картинке?»</p> <p>8. Вопросы в рассказах: «У моего соседа только что были странные посетители. По очереди подходили: врач, нотариус, священник. Что случилось с моим соседом?»</p> <p>9. Критика нелепых предложений.</p> <p>10. 7 воспоминаний из прочитанного.</p> <p>11. Тест мяча и поля.</p> <p>12. Указать сходство:</p> <ul style="list-style-type: none"> - змея, корова, воробей; - книга, газета, радио; - шерсть, хлопок, кожа; - нож, копейка, проволока; - роза, картофель, дерево. <p>13. Объяснение басен (приложение) «Извозчик», «Крестьянин и аист», «Молочница и её мечты», «Старик, его сын и осёл», «Лисица и ворона».</p> <p>14. Внушаемость по отношению к длине линий.</p> <p>15. Запас слов 36-38%.</p> <p>16. Запомнить 7 цифр.</p>
13-14 лет	<p>1. Вырезание из бумаги (дырочки на сложенных листах).</p> <p>2. Перевернутый треугольник (дополнить).</p> <p>3. Установить различия: удовольствие и счастье, развитие и переворот, восшествие и происшествие, бедность и нищета, гордость и тщеславие.</p> <p>4. Повторить 7 цифр: 2, 1, 8, 3, 4, 3, 9; 9, 7, 2, 8, 4, 7, 5.</p> <p>5. Пересказ басни.</p> <p>6. Арифметические задачи. Задача: «Рабочий получает 20 руб. в неделю, расходует 14 руб. Сколько надо времени, чтобы накопить 300 руб.?»</p>

	7. Запас слов 42%. 8. Заполнение пробелов в тексте. 9. Дополнить смысл незаконченных рассказов. 10. Вывод правила (вырезание дырочек на 6 бумажках или на одной). 11. Перестановка стрелок на часах: 6 ч 22 мин, 8 ч 8 мин, 2 ч 46 мин.
15 лет	1. Объяснить картинку. 2. Повторить 7 цифр. 3. Повторить 26 слогов в выражении. 4. Три рифмы в минуту. 5. Заполнить пробелы в тексте. 6. Поставить стрелки на 4 ч без 3 мин. 7. Пересказать басню. 8. Изучение запаса слов. 9. Арифметические задачи: - Если 2 тетради стоят 5 коп., сколько тетрадей можно купить на 50 коп.? - Сколько будет стоить 7 кг масла, если 100 г стоят 15 коп.? (по 1 мин на каждую задачу).

Приложение 3

Требования к психологу-психометристу (разработчику)¹

Статус психолога-психометриста (разработчика методик) присваивает аттестационная экспертная комиссия при Обществе психологов, которая выдает разработчику специальный аттестат – разрешение на ведение разработок (сроком на 4 года), после чего он проходит переекспертацию.

1. Разработчик методик должен быть специалистом-исследователем в области дифференциальной психометрии. Он должен обеспечить вновь созданной (адаптированной) методике необходимые психометрические характеристики репрезентативности, надежности, валидности, установленные в специальных психометрических экспериментах.

2. Разработчик экспертных методик должен знать и применять принципы количественной проверки согласованности экспертных оценок, необходимой для обоснования экспертной методики и стандартизации как самой процедуры ее проведения, так и процедуры подготовки пользователя (новый пользователь «стандартизируется» по отноше-

¹ Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев, 1989. – С. 179.

нию к эталонным оценкам, вынесенным по эталонным наборам данных уже обученными экспертами).

3. Разработчик методики подготавливает инструктивные материалы и руководство по применению методики, направляет эти материалы в методический центр для получения аттестации. Он отвечает за правильное определение круга специалистов, которым могут быть предоставлены материалы по использованию аттестованной методики.

4. С помощью головной методической организации (в рамках данной отрасли) разработчик отбирает сведения о круге специалистов, активно использующих методики в практической работе, принимает от них рекламации и предложения. Он определяет структуру и способы пополнения данных по методике.

5. С накоплением новых предложений по усовершенствованию методики разработчик через определенный интервал времени (от двух до пяти лет) предлагает пересмотренную версию методики.

6. Разработчик обеспечивает корректное использование методики с процедурной и этической точек зрения, сопровождая инструктивные материалы специальными рубриками. Психолог-разработчик выполняет все требования профессионально-этического кодекса психологов, принятого Обществом психологов.

7. Психолог-разработчик выполняет все требования по охране авторских прав других разработчиков, а также международные обязательства, принятые СССР по охране авторского права.

8. О работе по модификации уже аттестованной методики психолог должен поставить в известность тот общественный или административный (отраслевой) центр (в рамках Общества психологов), который аттестовал методику. Психолог не имеет права вносить модификации в уже аттестованную методику и распространять скорректированные инструктивные материалы.

9. Разработчик может задавать «открытый статус» оригинальной разработанной им методике и описать процедуру применения в массовом издании. Однако перед публикацией психолог должен получить справку из методического центра о том, что методика действительно является оригинальной и не имеет аналогов из числа зарегистрированных в картотеке центра П-методик, либо о том, что зарегистрированные аттестованные аналоги методики уже имеют «открытый статус».

10. Психолог-разработчик должен содействовать патентоведческой (информационно-поисковой) работе методического центра в той области психологии, в которой он имеет аттестованные методики.

11. Разработчик активно содействует работе практиков, направленной на внедрение методики. По результатам внедрения аттестованной методики разработчик получает от заказчика справку о внедрении, которая заносится в учетную карточку, хранящуюся в картотеке методического центра.

Приложение 4

Требования к психодиагностической литературе и методическим материалам¹

Разработчик и пользователь методик взаимодействуют между собой, прежде всего, посредством методической литературы.

Стандартные требования к оформлению руководств, методических указаний, писем и другой методической литературы приняты в качестве директивных документов обществами психологов целого ряда стран.

Целесообразно различать круг требований к документам различного типа:

- к исследовательской литературе, публикуемой в научных журналах, сборниках и монографиях;
- к обзорно-аналитическим руководствам и справочным изданиям, освещающим процедурные и количественные, а также содержательно-теоретические аспекты какой-либо методики или класса методик;
- к «подручным» методическим материалам, непосредственно инструктирующим пользователя о применении методики и содержащим стимульный материал, инструкции, тексты, задания, ключи, нормы, правила и интерпретации;
- к популярным изданиям, освещающим психодиагностические методики и понятия.

1. *Научные сообщения.* Должны освещать теоретические основания методики (концепт и методический прием), способ разработки и эмпирического обоснования, исследовательские данные о репрезентативности, надежности, валидности шкал, тестовых показателей (коэффициенты корреляций, регрессионный и факторный веса). Для читателей в научном сообщении могут быть даны образцы, отдельные примеры тестовых заданий, иллюстрирующие принципы, на которых построена методика. В научных сообщениях не должны освещаться для методик с профессиональными ограничениями (П-методик): полный

¹ Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев, 1989. – С. 176-179.

текст заданий, ключи, тестовые нормы, детальные инструкции по проведению и интерпретации. Обо всей этой информации автор должен говорить лишь косвенно, используя ссылки на распространяемую с грифом «ДСП» инструктивную литературу.

В научном сообщении могут быть приведены исчерпывающие описания методик, знание которых непрофессионалами (и их возможное применение непрофессионалами) не может принести ущерба конкретным людям или психодиагностическому потенциалу самой методики.

Этот класс методик предлагается условно обозначать термином «открытые методики» (0-методики).

Автор научного сообщения имеет право определить статус разработанной им методики как «открытой», но любые модификации или адаптации методики, уже определенной как «профессиональная» П-методика, должны освещаться в научных сообщениях в соответствии с указанными требованиями.

Во избежание опасности невольного разглашения тайн автор 0-методики должен получить санкцию на опубликование своей методики у соответствующего экспертного совета.

2. *Справочно-методические издания.* В этих изданиях могут быть приведены инструктивные материалы, включая текст заданий (вопросов), ключи, нормы, но при одном принципиальном условии – изданию придается статус «для научных библиотек», обеспечивающий ему распространение среди читателей, имеющих необходимую психологическую подготовку. Авторский коллектив такого издания лично отвечает перед Обществом психологов за распространение тиража этого издания по назначению.

3. *Инструктивные документы.* Содержат описание методики, обеспечивающее её адекватное использование в точном соответствии со стандартами: предмет диагностики, сфера применения, контингент испытуемых, процедура применения. Описание обязательно должно снабжаться подробными сведениями о процедуре разработки методики, полученных при этом сведениях о надежности и валидности. Приведенные тестовые нормы должны сопровождаться однозначным описанием выборки стандартизации и характера диагностической ситуации в обследовании: добровольное участие испытуемых, бескорыстно сотрудничающих с психологом в целях помощи исследованию («научное сотрудничество»), участие платных испытуемых («платное участие»), использование методики в ходе запроса испытуемого на получение консультативной помощи («ситуация клиента»), использование

методики в ходе принудительного (сплошного) административного обследования («ситуация экспертизы»).

Справочные издания и инструктивные материалы должны периодически (с интервалом в зависимости от типа методики) пересматриваться, так как условия их применения со временем неизбежно меняются, а, следовательно, меняются и психометрические свойства. В справочных и инструктивных материалах должны быть однозначно сформулированы требования к профессиональному статусу пользователя методики.

Инструктивные материалы должны пройти объективные испытания на однозначность указанных в них предписаний: пробная группа (выборка) пользователей методики (теста) должны прислать автору руководства копии протоколов по результатам обследования, на основании которых автор должен обеспечить идентичность стандартов авторского варианта методики и тех ее характеристик, которые выявляются пользователями. Последнее требование имеет принципиальное значение для методик с использованием экспертной оценки (инструкции к контент-анализу, интерпретации результатов проективной техники, полустандартизованного интервью и т. п.).

Процедуры подсчета тестовых баллов и интерпретации должны быть также описаны однозначно, что позволит получать идентичные результаты при обработке одинаковых протоколов разными пользователями руководства.

Предпочтительно включение и использование тестов локальных тестовых норм (по сравнению с неспециализированными по популяции).

4. *В популярных изданиях авторы-психологи не имеют права разглашать профессиональную тайну: описывать смысл диагностических приемов, знание которых испытуемыми существенно вредит валидности методики.*

Одной из важнейших обязанностей всех органов Общества психологов СССР (президиума, координационных комиссий, экспертных советов, секций и т. п.) является контроль за деятельностью средств массовой информации в целях соблюдения профессиональных тайн психодиагностических методик.

Требования к методикам¹

Целесообразно придерживаться следующих требований к психодиагностическим методикам разного типа:

Измерительные методики (тесты).

1. Однозначная формулировка цели, предмета и области применения методики. Предмет, диагностический конструкт (концепт) должны быть сформулированы в теоретических понятиях и соотнесены на теоретическом уровне с системой релевантных концептов. Должна быть четко выделена область применения, под которой подразумеваются особая социальная среда или сфера общественной практики (производство, медицина, семейная жизнь и т. п.), контингент испытуемых (пол, возраст, образование, профессиональный опыт, должностное положение). Должны быть конкретизированы цели использования результатов для прогноза успешности профессиональной деятельности, психологического вмешательства, принятия правовых, судебно-административных решений, прогноза стабильности коллектива и т. п.

2. Процедура проведения должна быть задана в виде однозначного алгоритма, пригодного для передачи лаборанту, не имеющему специальных психологических знаний, или ЭВМ, используемой для предъявления заданий и анализа ответов.

3. Процедура обработки должна включать статистически обоснованные методы подсчета и стандартизации тестового балла (по статистическим или критериальным тестовым нормам). Выводы (диагностические суждения) на основе тестового балла должны сопровождаться указанием на вероятностный уровень статистической достоверности этих выводов.

4. Тестовые шкалы должны быть проверены на репрезентативность, надежность, валидность в заданной области применения. Другие разработчики и квалифицированные пользователи должны иметь возможность воспроизвести данное стандартизированное исследование в своей области и выработать свои локальные стандарты.

5. Процедуры, основанные на самоотчете, должны быть снабжены средствами контроля достоверности результатов, позволяющими автоматически отсеивать недостоверные протоколы.

6. Головная методическая организация в данном ведомстве (области применения) должна вести банк данных, собранных с исполь-

¹ Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев, 1989. – С. 176-179.

зованием теста, и производить периодическую коррекцию всех стандартов методики.

Экспертные методы.

1. Данный пункт повторяет содержание первой позиции для тестов. Дополнение: указание на необходимое количество и квалификацию экспертов для получения надежных данных.

2. Инструкции должны пройти специальные испытания на однозначность их выполнения экспертами по отношению к некоторому стандартному (эталонному) набору данных (текстов, рисунков, звуко- или видеозаписей и т. д.).

3. Процедура обработки результатов должна включать в себя такое документирование промежуточных результатов, которое позволило бы проверить конечный результат другому эксперту.

4. Головная организация должна вести банк данных, обеспечивать подготовку и переподготовку в соответствии с пересмотренными стандартами методики пользователей.

Любая методика, не удовлетворяющая перечисленным требованиям, не может считаться профессиональной психодиагностической методикой. Методики должны проходить аттестацию в рамках головных методических организаций, ведущих особый банк «аттестованных психодиагностических методик». Вся методическая литература по тестам, не прошедшим аттестацию, не может считаться инструктивной в практическом смысле. Это не исключает возможности их применения в исследовательских целях.

Внутриведомственные головные методические организации объединяются на уровне Общества психологов в межведомственную аттестационную комиссию, основная цель которой – обеспечить единый уровень психодиагностических разработок во всех отраслях практической психологии.

Приложение 6

Требования к пользователям¹

Разного рода требования предъявляются к пользователям, являющимся профессиональными психологами, и пользователям-непсихологам.

¹ Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев, 1989. – С. 176-179.

Пользователь-психолог

1. Знает и применяет на практике общие теоретико-методологические принципы психодиагностики, владеет основами дифференциальной психометрии, следит за текущей методической литературой по психодиагностике, самостоятельно ведет картотеку и личную библиотечку методик, применяемых в заданной области.

2. Отвечает за решения, принимаемые на основе тестирования, обеспечивая соответствие репрезентативности и прогностической валидности методики. Предупреждает возможные ошибки, допускаемые непрофессионалами, незнакомыми с ограничениями в использовании того или иного теста.

3. Обеспечивает необходимый уровень надежности диагноза, применяя параллельные стандартизированные и нестандартизированные методики, а также метод независимых экспертных оценок.

4. При подборе методик в «батарею» (программу обследования) руководствуется не субъективными предпочтениями и предубеждениями в оценке методик, а исходит из требования максимальной эффективности диагностики – максимум надежности при минимуме затрат.

5. Параллельно с использованием методик ведет научно-методическую работу, анализируя по собранным данным эффективность применения методики в заданной области. Ведение такой научно-методической работы входит в круг обязанностей психолога, работающего в исследовательских и практических учреждениях. Он поддерживает оперативные контакты с головной методической организацией, передавая ей копии протоколов (для накопления банков данных) и получая инструктивные методические материалы.

6. Обеспечивает тщательное соблюдение всех требований для проведения стандартных методик обследования. Подсчет баллов, интерпретация, прогноз делаются в строгом соответствии с методическими указаниями. Не имеет права уклоняться от методического стандарта, принятого на определенный период. Все рекламации и предложения по использованию методики направляет в методический центр и требует их учета при очередном пересмотре методики.

7. Обеспечивает конфиденциальность психодиагностической информации, полученной от испытуемого на основе «личного доверия». Психолог обязательно предупреждает испытуемого о том, кто и для чего может использовать его информацию. Не имеет права скрывать от испытуемого то, какие решения могут быть вынесены на основе психодиагностики.

8. Хранит профессиональную тайну: не передает лицам, не уполномоченным вести психодиагностическую практику, инструктивных материалов; не раскрывает перед потенциальными испытуемыми секрета той или иной психодиагностической методики, на котором основана ее валидность; предупреждает о том, кем и для чего будет использована информация по результатам обследования. Не сообщает при использовании косвенных методик о подлинном предмете диагностики (при тестировании памяти могут быть на самом деле выявлены установки или личностные черты и т. п.).

9. Обязательно рассматривает в ходе обследования, наряду с наиболее вероятной, и альтернативную диагностическую гипотезу (интерпретацию данных), применяя в психодиагностике принцип, аналогичный принципу презумпции невиновности в судопроизводстве.

10. Сообщает в региональные или центральные органы Общества психологов обо всех замеченных им где-либо нарушениях нормативных (процедурных или этических) принципов психодиагностики. Уполномочен лично препятствовать некорректному и неэтичному применению психодиагностики и должен выполнять эту обязанность независимо от должностной субординации.

Использование методик специалистами-смежниками

Отдельные, хорошо теоретически и практически обоснованные методики, не требующие специальных знаний при интерпретации, могут использовать специалисты смежных с психологией областей: учителя, врачи, социологи, инженеры, экономисты и пр. При этом специалисту-пользователю методики вменяется в обязанность:

1. Предварительно проконсультироваться с психологами, работающими в данной практической отрасли, о том, какие именно методики могут быть применены для решения поставленных задач. При наличии аттестованных методик пользователь должен воспользоваться именно ими.

2. Если психологи предупреждают пользователя о том, что правильное использование методики требует общих знаний о психодиагностике или специальной подготовки (по овладению методикой), то пользователь обязан либо выбрать другую методику, либо пройти соответствующую подготовку, либо привлечь к проведению психодиагностики психолога, либо отказаться от психодиагностики вообще.

3. Пользователь, получающий доступ к П-методикам, автоматически берет на себя обязательство по соблюдению всех требований профессиональной тайны.

4. Пользователь следует всем этическим нормативам в проведении обследования по отношению к испытуемому и любым третьим

лицам: он так же, как и психолог, не имеет права злоупотреблять доверием и обязан предупреждать испытуемого о том, как будет использована информация.

5. Методики, не обеспеченные однозначной стандартной инструкцией, необходимыми показателями надежности и валидности, требующие параллельного использования высокопрофессиональных экспертных методов, не могут быть использованы специалистами-непсихологами.

6. Любой пользователь методик (тестов) содействует психологам в соблюдении процедурных и этических нормативов, предпринимает меры для предотвращения некорректного использования методик.

7. Пользователи, не являющиеся профессиональными психологами, могут осуществлять рационализаторскую и изобретательскую деятельность в области психодиагностики только с санкции аттестационной комиссии Общества психологов, удостоверяющей необходимый профессиональный уровень как самих разработок, так и их автора.

Приложение 7

Требования к использованию ЭВМ в психодиагностике¹

1. Головные методические центры отрасли должны поощрять применение ЭВМ психологами-разработчиками методик на этапе как психометрического анализа теста, так и автоматизации процедуры проведения, обработки и интерпретации результатов обследования. В инструктивных материалах по методике обязательно фиксируется уровень автоматизации методики, указываются авторы оригинальных программ (на правах соавторов методики или авторов модифицированных автоматизированных версий).

2. Пользователями, обладающими правом получения программного обеспечения к автоматизированной методике, являются профессиональные психологи. Специалист в смежной области не имеет права использовать программу-методику без разрешения отраслевой методической организации психологов.

3. Все варианты использования автоматизированной методики без уполномоченного пользователя следует считать некорректными и с профессиональной, и с этической точек зрения. Пользователь лично отвечает за принятие адекватного решения на основе результатов автоматической методики: он обязан контролировать достоверность этих результатов. При использовании автоматизированной обратной связи

¹ Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике. / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – Киев, 1989. – С. 179-180.

(когда клиент-испытуемый получает информацию о своих промежуточных или окончательных результатах работы по методике), пользователь лично отвечает за правильное понимание испытуемым смысла обратной информации, за психотерапевтический эффект этой информации.

4. Применение систем автоматизированной интерпретации считается корректным только в том случае, если клиент-испытуемый получает информацию на языке не научного диагноза, а собственного запроса.

5. Бесконтрольное распространение аттестованных программ-методик среди пользователей ЭВМ, попытки использования аттестованной П-методики в качестве игры с ЭВМ следует считать некорректными. Психологи должны предотвращать возможность неправильного использования автоматизированных методик и их бесконтрольное распространение среди программистов.

Все приведенные требования находятся в соответствии с международными профессионально-этическими стандартами, принятыми в работе психологов. Основные идеи этого стандарта могут быть кратко сформулированы в виде следующих принципов:

- Принцип ответственности.
- Принцип компетентности.
- Принцип этической и юридической правомочности.
- Принцип квалифицированной пропаганды психологии.
- Принцип конфиденциальности.
- Принцип благополучия клиента.
- Принцип профессиональной кооперации.
- Принцип информирования клиента о целях обследования.
- Принцип морально-позитивного эффекта обследования.
- Принцип гражданственности и патриотизма.

Методические рекомендации по составлению психолого-педагогической характеристики на ребёнка или подростка при направлении его к психиатру¹

Охрана здоровья детей и подростков требует участия представителей самых различных специальностей. Учителя, воспитатели, инспекторы комиссий по делам несовершеннолетних, мастера производственного обучения профессиональных училищ являются наиболее объективным источником информации о микросоциальных условиях в семьях учащихся, обо всех изменениях в поведении подростка, особенностях его личности, о замеченных начальных отклонениях в нервно-психической сфере. Именно они могут своевременно направить подростка для квалифицированной помощи к детскому и подростковому врачу-психиатру.

Для осуществления достаточной преемственности между этими звеньями необходимо сопроводить ребёнка умело составленной характеристикой, написание которой является ответственной и важной задачей. Для лучшего и целенаправленного освещения всех вопросов, интересующих врача-психиатра, рекомендуется схема характеристики для различных контингентов детско-подросткового возраста.

Схема характеристики учащихся массовых школ

1. Фамилия. Имя. Отчество. Возраст.
2. Образование.
3. Состав семьи.
4. Характер родителей, какое оказывают влияние на подростка.
5. Особенности воспитания:
 - гиперопека (мелочный контроль);
 - постоянное восхищение и переоценка подростка;
 - воспитание по типу жёстких взаимоотношений;
 - воспитание по типу «Золушки» (в условиях повышенной требовательности);
 - правильное воспитание.
6. Отношение с родителями:
 - взаимопонимание, сочувствие, сострадание;

¹ Методические рекомендации по составлению психолого-педагогической характеристики на ребёнка или подростка при направлении его к психиатру [Текст] / составлены на кафедре детской, подростковой психиатрии и наркологии УГМАДО и на кафедре медико-социальной коррекции и реабилитации ЧелГУ под науч. руковод. докт. мед. наук, профессора Н. Е. Бугориной. – Челябинск, 1997. – С. 3-9.

- недоброжелательное, враждебное, агрессивное;
 - стремление делать назло, отсутствие брезгливости, неопрятности;
 - утрата интереса к любой продуктивной деятельности.
7. Особенности личности:
- бурные реакции со злобностью и агрессией, упрямство, колебания настроения;
 - состояние во время конфликта (покраснение лица, потливость, одышка и т.п.);
 - состояние после конфликта (расслабленность, вялость, плаксивость, длительная напряжённость и озлобленность);
 - наличие хмуро-недовольного настроения, жестокость, жажда власти, педантизм, аккуратность, лъстивость;
 - стремление «уходить» от любых трудностей, влечение к удовольствиям, лживость, лидерские тенденции;
 - «жажда признания», стремление привлечь к себе внимание любым способом, склонность к фантазиям, капризность;
 - замкнутость, невыразительность эмоций, немотивированность поступков;
 - общительность, жажда деятельности;
 - сформированность понятий добра и зла, дозволенности и недозволенности.
8. Внеклассные интересы:
- чтение, дискотеки, вид спорта, азартные игры, коллекционирование;
 - отношение к животным;
 - бесцельное времяпровождение;
 - интерес к предполагаемой профессии;
 - развитие трудовых навыков.
9. Нарушение поведения (с какого возраста?):
- поведение и успехи в школе;
 - отставание в обучении (по каким предметам?), повторное обучение (в каких классах? почему?);
 - интеллектуальное развитие, нуждается ли в дополнительной педагогической работе, сравнительная оценка способностей и успеваемости;
 - отношение к общественной работе, стремление добровольно включаться в дела, необходимые коллективу;
 - соблюдение нравственно-этических норм, проявление настойчивости в достижении поставленных целей, стремление и умение преодолевать затруднения в учёбе и недостатки в личном поведении;

- противоправное поведение;
- кражи (где? что?);
- уходы и бродяжничество (причины, частота, где ночует?);
- алкоголизация, курение, наркотики и суррогаты;
- попытки к самоубийству.

10. Сексуальное поведение:

- сквернословие, онанизм, гомосексуальные контакты, порнография, сексуальные эксцессы.

11. Наличие конфликтной ситуации дома, в школе, на работе, с группой подростков.

12. Мероприятия педагогов по коррекции поведения и отношение к требованиям учителей.

Схема характеристики учеников вспомогательных школ

1. Фамилия. Имя. Отчество. Возраст.
2. Состав семьи (полная, неполная).
3. Образование родителей.
4. Характер родителей (отдельно отца и матери).
5. Взаимоотношения в семье, алкоголизация родителей, судимости.
6. Количество детей в семье, их особенности, место обучения, работы.
7. Стиль воспитания и контроль за проведением свободного времени:
 - гипоопека или безнадзорность;
 - гиперопека (мелочный контроль);
 - по типу «Золушки» (в условиях повышенной требовательности и строгости);
 - по типу «кумира семьи» (при постоянном восхищении и переоценке подростка);
 - правильное воспитание в условиях, способствующих всестороннему развитию ребёнка.
8. Отношение к родителям:
 - любовь и уважение к обоим или к одному из родителей;
 - сдержанно;
 - отрицательно, с пренебрежением;
 - проявление реакции активного протеста в виде непослушания, грубости, вызывающего или агрессивного поведения и др.;
 - появление реакции пассивного протеста в виде уходов из дома, отказов от еды, от речевых контактов и т. д.
9. Отношение к школе и учёбе:
 - отношение к учёбе в младших и старших классах;

- пропуски занятий;
 - успеваемость;
 - активность на занятиях и особенности поведения;
 - утомляемость и отвлекаемость на уроках.
10. Особенности мышления и интеллекта:
- сформированность внимания, памяти;
 - умение выделять существенное в изучаемом материале;
 - способность к обобщению, развитость речи;
 - самостоятельность, критичность мышления;
 - возможность самоконтроля, умение рационально планировать выполнение учебных заданий.
11. Особенности личности:
- общительный, контактный, легко сходится с людьми;
 - замкнутый, держится изолированно от окружающих;
 - возбудимый, раздражительный, легко ссорится и быстро мирится;
 - застенчивый, подчиняемый, боится ответственности;
 - злопамятный, упрямый, даёт бурные реакции со злобностью и разрушительными действиями;
 - льстивый, угодливый, аккуратный;
 - стеничный, стремится к лидерству, жаждет власти.
12. Увлечения, любимые занятия:
- чтение;
 - спорт,
 - телепередачи, кино;
 - музыка, танцы, дискотеки;
 - коллекционирование;
 - бесцельное времяпровождение;
 - прогулки, компании, азартные игры.
13. Нарушение поведения (с какого возраста):
- отношение к общественной работе, активность в делах коллектива;
 - соблюдение нравственно-этических норм, сформированность понятий добра и зла, дозволенности и запрета;
 - учёт в инспекции по делам несовершеннолетних;
 - уходы и бродяжничество (причины, частота, места ночёвок);
 - кражи, хулиганские действия, судимость.
14. Алкоголизация, курение:
- с какого возраста;
 - как часто.

15. Сексуальное поведение:
 - обострение внимания к противоположному полу;
 - встреча с девушками (юношами);
 - сквернословие;
 - онанизм, сексуальные эксцессы;
 - гомосексуальные контакты;
 - порнография.
16. Отношение к замечаниям, критике:
 - не обращает внимания;
 - раздражается, сердится;
 - приходит в уныние, огорчается;
 - прислушивается к замечаниям.
17. Мероприятия педагогов по коррекции поведения, причины госпитализации.

Схема характеристики подростков, состоящих на учёте в инспекциях по делам несовершеннолетних

1. Фамилия. Имя. Отчество. Возраст.
2. Образование или место работы.
3. Состав семьи.
4. Характер родителей, отрицательное влияние на подростка.
5. Особенности воспитания:
 - гипоопека и безнадзорность;
 - гиперопека (мелочный контроль);
 - «кумир семьи» (постоянное восхищение и переоценка подростка);
 - воспитание по типу жёстких взаимоотношений;
 - правильное воспитание.
6. Отношение с родителями:
 - взаимопонимание, сочувствие, сострадание;
 - недоброжелательное, враждебное, агрессивное, утрата интереса к любой полезной деятельности, неопрятность, стремление делать зло, разрушение вещей.
7. Особенности личности:
 - бурные реакции со злобностью и агрессией, упрямство, колебания настроения;
 - состояние во время конфликта (покраснение лица, потливость, одышка и т. п.);
 - состояние после конфликта (расслабленность, вялость, плаксивость, длительная напряжённость и злобность);
 - наличие хмуро-недовольного настроения, жестокость, жажда власти, педантизм, аккуратность, льстивость;

- стремление «уходить» от любых трудностей, стремление к удовольствиям, наличие «лидерских» тенденций, лживость;
 - «жажда признания», стремление привлечь к себе внимание любым путём, склонность к фантазиям, капризность;
 - замкнутость, невыразительность эмоций, немотивированность поступков;
 - общительность, жажда деятельности;
 - неуверенность в себе, робость, психическая невыносливость, быстрая утомляемость;
 - чрезмерная склонность к сомнениям, многократное обдумывание предстоящих и уже совершённых поступков;
 - память, интеллектуальная продуктивность;
 - сформированность понятий добра и зла, дозволенности и недозволенности;
 - отношение к животным.
8. Увлечения, интересы
- характер чтения, посещение дискотек, вид спорта, азартные игры, коллекционирование.
9. Сексуальное поведение:
- встреча с девушками (юношами), сквернословие, онанизм, гомосексуальные эксцессы, порнография.
10. Нарушения поведения:
- поведение и успехи в школе, училище, на работе, отношении к общественной работе;
 - соблюдение нравственно-этических норм;
 - противоправное поведение;
 - уходы и бродяжничество;
 - алкоголизация и курение, наркотики и суррогаты;
 - попытки к самоубийству.
11. Наличие конфликтной ситуации (какой?):
- дома, в школе, училище, на работе, с группой подростков;
 - положение среди сверстников;
 - реакция на наказание и поощрение.
12. Причины госпитализации.

ПРИЛОЖЕНИЕ К ТЕМЕ «ВИДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ»

Приложение 1

ЧТЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЛЕКЦИЙ В ШКОЛЕ¹: содержание и методика

Кому? Когда? Где? Что читать?

Кому? При чтении психологических лекций, желательно, чтобы аудитория слушателей была однородной и интересовалась, в целом, общими проблемами. В школе выделяются следующие группы потенциальных слушателей психологических лекций: представители школьной администрации, учителя начальных, средних и старших классов и их родители (соответственно возрасту детей).

Когда? Для чтения психологических лекций необходимо выбирать время, удобное для большинства учителей, родителей или учащихся. Для учителей это может быть специально отведённое время после уроков. Родители с удовольствием прослушают психологическую лекцию на родительском собрании. Школьники – либо на одном из уроков (по договорённости с классным руководителем), либо сразу после уроков.

Продолжительность психологической лекции может колебаться от 15 минут до одного часа. Так, когда учащиеся остаются после уроков для прослушивания психологической лекции, её время может быть ограничено до 15-20 минут.

Где? Для чтения лекций выбирается либо актовъ зал школы, либо одна из классных комнат. Не рекомендуется читать лекции в учительской или кабинете директора.

Что читать? При составлении тематической программы лекции психолог должен учитывать два основных условия: состав слушателей, которым он читает лекцию и интересы этих слушателей. Ниже приводятся списки интересов для каждой группы слушателей.

¹ Чтение психологических лекций в школе: содержание и методика. [Текст] // Самоукина, Н. В. Первые шаги школьного психолога. Психологический тренинг. / Н. В. Самоукина. – Дубна : ООО «Феникс+», 2000. – С. 80-87; 94-100.

Что интересно школьной администрации, учителям, школьникам и родителям?

(К разработке программ лекционных курсов)

Интересы школьной администрации:

- Каковы возможности практической психологии относительно повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в школе?
- Может ли психолог помочь в организации дифференцированного обучения?
- Может ли психолог оказать помощь в организации специализированных классов (например, экономических, педагогических, математических и других)?
- Как эффективно управлять педагогическим коллективом школы?
- Как конструктивно разрешать конфликты, возникающие между школьной администрацией, учителями и родителями?

Интересы учителей начальных классов:

- Какие программы обучения и воспитания младших школьников наиболее эффективны?
- Какую психолого-педагогическую литературу следует читать, например, при желании освоить методику развивающего обучения?
- Где и когда организуются обучающие семинары для учителей начальных классов, желающих освоить определённую систему обучения младших школьников?
- Каким образом учитель может помочь «трудному ребёнку» (зажатому и скованному; гиперактивному и не умеющему контролировать своё поведение; ребёнку, часто плачущему, отказывающемуся от общения и т. п.)?
- Как строить беседы с родителями учащихся?

Интересы учителей средних классов:

- Как заинтересовать подростков учёбой?
- Что делать с «трудным» подростком, который прогуливает уроки (грубит, нарушает дисциплину, имеет низкую успеваемость и т.п.)?
- Как взаимодействовать с подростком, совершившим асоциальный поступок?
- Как культурно организовать свободное время подростков?
- Как реагировать на то, что подростки курят?
- Как относиться к ранней любви подростков?

- Как научиться учителям сбрасывать усталость и утомление после рабочего дня?

Интересы учителей старших классов:

- Как помочь старшеклассникам успешно сдать выпускные экзамены?

- Как помочь юношам и девушкам выбрать будущую профессию по интересам и в соответствии с их способностями?

- Как заинтересовать старшеклассников учёбой?

- Как относиться к юношеской любви?

- Как правильно построить беседу с родителями учащихся?

- Как применять педагогические средства воздействия, если старшеклассник осуществил асоциальный поступок?

Интересы родителей младших школьников:

- Как помочь ребёнку хорошо учиться (выполнять домашние задания)?

- Как преодолеть трудности ребёнка в процессе школьной адаптации (общения с учителем, одноклассниками, привыкая к школьной жизни)?

- Как построить режим дня ребёнка, чтобы он не переутомлялся?

- Какие дополнительные секции, кружки и курсы позволительны для младшего школьника?

- Почему ребёнок часто болеет (плохо спит, кушает без аппетита)?

- Как влияют семейные отношения на успеваемость ребёнка?

Интересы родителей подростков:

- Как восстановить хорошее общение со своим ребёнком?

- Что делать, если подросток никого не слушается в семье и в школе?

- Как отвечать на грубость подростка?

- Что делать, если подросток курит?

- Что делать, если подросток общается в дурной компании (поздно приходит домой, что-то скрывает и т.п.)?

- Как заинтересовать подростка учёбой?

- Что делать, если подросток ничем не интересуется?

- Что делать, если девочка-подросток пользуется слишком яркой косметикой?

- Как реагировать, если подросток совершил асоциальный поступок?

- Как определить специальные способности подростка и помочь ему выбрать будущую профессию с тем, чтобы начать к ней готовиться?

Интересы родителей старших школьников:

- Как помочь своему ребёнку хорошо закончить школу и успешно сдать выпускные экзамены?

- Как определить профессиональную направленность и интересы юноши или девушки?

- Как помочь ребёнку выбрать будущую профессию?

- Что делать, если старшеклассники решили пожениться?

- Что делать, если юноша и девушка имеют половые отношения?

- Что делать, если родители заметили, что их дети употребляют наркотики?

Интересы младших школьников:

- Прослушать интересную психологическую беседу.

- Поиграть в интересные психологические игры.

- Получить эмоциональную поддержку.

Интересы подростков:

- Кто такой психолог? Чем он занимается и чем отличается от психиатра и психотерапевта?

- Можно ли верить астрологам?

- Как относиться к экстрасенсам?

- Как научиться свободно и непринуждённо общаться в компании и с девушками (с парнями)?

- Как научиться отстаивать свои взгляды в группе старшеклассников?

- Как научиться преодолевать страх?

- Как не ссориться с учителями и родителями?

Интересы старшеклассников:

- Как научиться свободно общаться с девушками или юношами?

- Как научиться решать любовные проблемы?

- Как общаться с родителями и учителями, отстаивая свою независимость?

- Какую выбрать профессию?

- Как оценить свой характер и понять самого себя?

- Как успешно сдать выпускные экзамены?

- Имеют потребности в разговорах о жизненных проблемах (построении семьи, жизненных целях и т. д.).

Разумеется, здесь перечислены не все интересы выделенных школьных групп, а только незначительная их часть. В данном случае является важным не составление подробного «банка интересов» для каждой школьной группы. Является важной идея о том, что чтение психологических лекций в школе будет эффективным в том случае, если психолог планирует тематику лекций дифференцированно, для каждой школьной группы, ориентируясь на интересы и запросы своих слушателей.

*Психотехника саморегуляции психолога-лектора:
как успешно читать в школе лекции
по практической психологии*

Чтение лекций по практической психологии для слушателей, имеющих психологического образования, отличается существенными особенностями.

Во-первых, практическая психология направлена на описание событий и фактов душевной жизни людей и поэтому явно или неявно практической психологией интересуются все: и учителя, и родители, и школьники.

Во-вторых, большинство слушателей, конечно же, считают себя знатоками практической («жизненной») психологии. У каждого человека есть свой личный опыт, своя система ценностей, размышлений и выводов.

В-третьих, слушатели интуитивно предполагают, что «психолог будет читать лекцию «по-психологически»: увлекательно, свободно, понимая и принимая мнения и позиции присутствующих, излучая внутренний свет доброжелательности и уверенной открытости. Они ждут от психолога приятного, содержательного общения, открытия для себя чего-то нового и полезного, мудрых и глубоких размышлений о жизни и профессии.

К сожалению, многие практические психологи не принимают должного значения данному обстоятельству – читают лекции «как получится». Конечно, если психолог заехал в школу только для прочтения лекции, - это ситуация, скажем, малопроблемная. Кто-то из слушателей что-то понял и заинтересовался, кто-то остался равнодушным, а кто-то сделал вывод о том, что психология – «это слишком умная наука» или «очень скучная и непонятная».

Совершенно другие задачи стоят перед психологом, который постоянно работает в школе. «Непсихологично» читать психологические лекции он не имеет права. Если школьный психолог не сумеет заинтересовать аудиторию своей темой и своей профессией, его лич-

ный авторитет снизится, а общее отношение школы к психологии будет ухудшаться...

Профессия психолога – профессия разговорная. Как профессионал, психолог должен владеть различными коммуникативными техниками общения в ситуации индивидуальной беседы и в ситуации публичного выступления, как перед знакомой, так и перед незнакомой аудиторией.

Роль психолога при чтении лекции

- Ваша лекция – это, прежде всего, праздник, интеллектуальное развлечение, удовольствие. Вы играете роль оптимистичного человека, такая роль эффективна перед младшими школьниками и подростками.

- Вы – нейтральный «информатор», предлагаете психологические знания, а слушатели сами должны решить, что и как им делать. Роль приемлема в выступлениях перед родителями.

- Вы – «жизненный философ», спокойно и рассудительно размышляете о проблемах человека, его жизни, образовании и воспитании. Можно играть эту роль в родительской интеллигентной аудитории и среди старшеклассников.

- Вы несёте в своём поведении на лекции пафос любви к детям, говорите о психологической поддержке. Ваши внимательные слушатели в этом случае – учителя и родители.

- Вы демонстрируете проблемность, сложность, озабоченность. Психолога-лектора, выступающего в такой манере, хорошо воспринимают и понимают, прежде всего, учителя и некоторые родительницы, озабоченные проблемами воспитания своих детей.

- Вы играете тревогу, «бьёте в набат», говорите о предстоящей опасности, если предлагаемые вами психолого-педагогические рекомендации не будут реализованы в семье или школе. Разумеется, ваши слушатели – это учителя и родители.

Ценностная направленность лекционного выступления

Кроме проигрывания на лекции той или иной роли, как психолог, вы должны показать слушателям, что придерживаетесь определённых нравственно-этических ценностей в работе и в жизни. Аудитория должна получить представление о том, какой вы человек, за что «боретесь» и чего хотите достичь в процессе общения со слушателями в частности.

Здесь предлагаются описания основных ценностей, которые лектор-психолог может транслировать в своём выступлении:

- идея всепобеждающего оптимизма (какие бы не случились трудности в учебном или воспитательном процессе, результат воздействий будет успешным, если очень стараться что-то сделать и действовать в соответствии с психологическими рекомендациями);
- идея полного доверия ребёнку, подростку, старшекласснику (в общении и взаимодействиях с детьми всегда нужно «идти от позитива»: доверять ребёнку или молодому человеку, стремиться конструктивно разрешать конфликты или балансировать в хронической проблемной ситуации, вытягивая её на позитив);
- идея рационального взвешивания (можно прилагать много сил в воспитании своего ребёнка, но в жизни существуют различные объективные факторы, которые могут в определённой степени снизить эффективность воспитательных мер);
- какие ценности вы, как психолог, ещё готовы отстаивать в своей лекции.

Фразы и рассуждения, с которых желательно начинать психологическую лекцию

Каждый лектор знает, что первые фразы его выступления имеют внушающее воздействие на слушателей.

Первое рассуждение, которое вы произносите в начале лекции, зависит от нескольких причин: аудитории, перед которой вы выступаете; выбранной вами роли и ценностной направленности лекции, темы вашего выступления; внезапно возникшей ситуации (погас свет, за окном пошёл сильный дождь, в зале сидят всего три человека, а вы ожидали, что будет, как минимум, пять-десять, и т. п.); вашего состояния и настроения в данный момент; ваших индивидуальных особенностей и склонностей (любите ли вы философствовать, шутите или держите строгую дистанцию со слушателями). Важно то, чтобы ваши первые фразы и слова были глубоко личными, присущими только вам, несущими отпечаток вашей индивидуальности, вашего «Я». И в то же время вы должны показать себя таким человеком, который готов проявить открытость и доверие к слушателям и говорить с ними так, как будто давно являетесь их хорошим знакомым.

Упражнение «Выбирайте по вкусу!»

Вы выступаете перед учителями:

- «Добрый день! Сегодня мы будем обсуждать с вами сложную проблему...» (Установка на серьёзность и проблемность общения, взаимодействие с аудиторией с позиции «наравне»)

- «Здравствуйте. Перед учителями психологу выступать одновременно и легко, и сложно. Легко потому, что перед нами стоят общие цели – воспитания и обучения учащихся. А сложно потому, что в таком непродолжительном выступлении нам вместе необходимо найти общий язык, объединиться в решении общих проблем». (Психолог обращается к аудитории с установкой на партнёрское межпрофессиональное взаимодействие)

- «Моя позиция: психолог может разрабатывать определённые психолого-педагогические рекомендации, и это важно. Но учитель, прежде всего, должен доверять своему опыту многолетнего знания трудного подростка или отстающего школьника. Учитель должен доверять своей профессиональной интуиции». (Выражение уважения к профессионализму учителей)

- «Я благодарна вам за проявленный интерес к психологии! Несмотря на то, что на улице сильный дождь и гроза, я вижу перед собой полностью заполненный зал ...» (Создание эмоционально-позитивного настроения перед лекцией)

- «Друзья! Если слушателей немного, разговор получается более душевным и камерным. Сегодня у нас будет не просто лекция, а диалог, общение, беседа». (Снятие напряжённости, если в аудитории собралось немного слушателей)

Вы выступаете перед родителями:

- «Дорогие родители! Мне бы не хотелось, чтобы вы воспринимали меня несколько на дистанции и отстранённо! «Вот, психолог, сейчас будет рассказывать «как надо делать», а жизнь такая сложная, и не всё в ней управляется психологическими законами», - возможно, думаете вы. Я вас понимаю. Мы все сейчас находимся в сложной жизненной ситуации – и вы, и я. Поговорим же о наших детях ...» (Эмпатическое взаимодействие, начало разговора «на равных»)

- «Какие у вас уставшие лица! Я вижу, вы пришли на лекцию после рабочего дня. Я постараюсь, чтобы лекция была для вас интересной и полезной». (Выражение эмоциональной поддержки, формирование тёплого человеческого контакта)

- «Разрешите познакомиться! Я замужем, у меня две дочери и поэтому я – не только специалист по психологии, но и мать двоих детей. В семье у нас тоже бывают проблемы и трудности во взаимоотно-

шениях, как и у всех людей. Но мы пытаемся их разрешить. Давайте сегодня поговорим о том, как мы решаем свои семейные проблемы...». (Выражение эмоциональной открытости, установка на беседу «вместе» и «наравне»)

Вы выступаете перед старшеклассниками:

- «Дорогие друзья! Мне приятно всех вас видеть сегодня на своей лекции: вы все такие молодые, энергичные и любознательные. Тема сегодняшней лекции будет для вас интересна. Но прежде чем приступить к выступлению, мне хочется сказать вам, что было бы хорошо, если бы у нас получилась не столько лекция, сколько диалог, беседа. Вы сможете высказать своё мнение по данной проблеме, а я – своё. Давайте обменяемся нашими размышлениями». (Эмоциональное принятие аудитории, приглашение к совместному диалогу)

- «Как я рада, что вы все пришли на мою лекцию! По-видимому, вас интересуют психологические проблемы. Постараюсь, чтобы на моей лекции ваш интерес был удовлетворён». (Активизация интересов старшеклассников, эмоциональное приветствие-одобрение)

- «В молодёжной аудитории я всегда испытываю такие чувства. С одной стороны, немного завидую молодости и энергии своих слушателей. С другой стороны, с удовольствием воспринимаю и свой возраст: у меня есть определённый жизненный опыт, знания, профессия, семья, дети. Так что мы, в какой-то степени, нуждаемся друг в друге – ваша молодость и мой опыт. Давайте поговорим сегодня о проблеме...». (Приглашение к совместному диалогу, выражение позитивных эмоций и организация разговора «наравне»)

Вы выступаете перед подростками:

- «Ребята! Рада вас видеть! Я по профессии – психолог и сегодня мы будем говорить о психологии. Вы слышали о том, чем занимается психолог? Что он делает в школе? Каковы его обязанности?». (Стремление заинтересовать, активизация слушателей)

- «Здравствуйте! Сегодня у нас с вами – интересное занятие. Мы будем говорить о том, что меня больше всего занимает в жизни – о психологии...» (Активизация интересов слушателей через демонстрацию своих собственных интересов)

- «Я вас приветствую! По профессии я – психолог и сегодня мы будем говорить о психологических проблемах подростков. Как научиться легко и свободно общаться? Как познакомиться с незнакомой девушкой? Как построить мирные, бесконфликтные отношения со взрослыми – родителями и учителями? Сегодня я расскажу вам много интересного и отвечу на все ваши вопросы!». (Активизация интересов)

слушателей при помощи обещания осветить их подростковые проблемы с позиции психологии)

Вы выступаете перед младшими школьниками:

- «Дорогие ребята! Сегодня у нас – весёлое и увлекательное занятие. Я буду рассказывать вам о самой таинственной в мире науке – о психологии...». (Активизация интересов школьников)

- «Ребята, здравствуйте! Я – не учительница и не буду вас учить и ставить оценки. Я – психолог, и сегодня мы будем играть в интересные психологические игры-загадки...» (Активизация интересов ребят и игровая установка)

Итак, сделаем выводы. Читать лекции в школе по практической психологии не совсем просто. Необходимо учитывать многие факторы: ориентироваться на аудиторию, переходить на её язык, стараться, чтобы лекционный материал был интересен слушателям и соответствовал их потребностям и ожиданиям. Необходимо также читать лекцию «по-психологически»: открыто и уверенно, красиво подавая ОБРАЗ-СЕБЯ, проявлять себя интересным человеком и личностью, имеющей богатый жизненный опыт. Важно стремиться высказывать своё личное мнение, апеллировать к своему жизненному и профессиональному опыту, уметь и к месту рассказывать о самом себе. Помнить, что аудиторию, практически любую, интересуют прежде всего вы – психолог, вы – человек, ваша жизнь и ваши переживания. Если люди почувствуют доверие к вам как человеку и профессионалу, они примут те знания и ту информацию, которые вы им даёте в лекции. Старайтесь активно и эмоционально начинать свою лекцию, чтобы сразу же заинтересовать слушателей, активизировать их внимание, пригласить к диалогу и совместной по-человечески задушевной беседе.

Приложение 2

Основные принципы психолого-педагогической коррекции¹

Основные принципы психокоррекционной работы в нашей стране основаны на разрабатываемых в отечественной психологии фундаментальных положениях о том, что личность – это целостная психологическая структура, которая формируется в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и пове-

¹ Психокоррекционная и развивающая работа с детьми [Текст] : учеб. пособие / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина ; под ред. И. В. Дубровиной. – 2-е изд., стереотип. – М. , 2001. – С. 13-20.

дения (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.). Психическое развитие и формирование личности ребёнка возможны только в общении с взрослыми и происходят прежде всего в той деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей (в дошкольном детстве – игра, в младшем школьном – учебная деятельность). При наличии определённых, строго продуманных условий все здоровые дети обладают способностью к развитию. И воспитатель, и учитель не имеют оснований объяснять неудачи своих воспитанников или учеников их плохим умственным развитием, отсутствием у них способностей, так как развитие детей само в значительной степени определяется обучением, воспитанием, общением, зависит от организации этих процессов.

В качестве основных условий развития можно назвать следующие.

1. Максимальная реализация в работе педагогического коллектива с учащимися возрастных возможностей и резервов с опорой на сензитивность того или иного возрастного периода, на зону ближайшего развития и пр.

Так, в младшем школьном возрасте начинается целенаправленное обучение и воспитание ребёнка. Основным видом его деятельности становится учебная деятельность, которая играет важную роль в формировании и развитии всех психических свойств и качеств. Именно этот возраст сензитивен для развития таких психологических новообразований, как произвольность психических процессов, внутренний план действия, рефлексия способов своего поведения, потребность в активной умственной деятельности или склонность к познавательной деятельности, овладение учебными умениями и навыками. Иными словами, к концу младшего школьного возраста ребёнок должен уметь учиться, хотеть учиться, верить в свои возможности и испытывать к школе и учению положительные чувства (во всяком случае, школа не должна вызывать у него отвращения и боязни).

Наилучшей основой для успешного учения и развития ребёнка является гармоническое соответствие учебных и интеллектуальных навыков и умений таким параметрам личности, как самооценка, познавательная и учебная мотивация. Это соответствие закладывается именно в младшем школьном возрасте. Практически все проблемы (в том числе неуспеваемость, учебные перегрузки и пр.), возникающие на последующих ступенях обучения, объясняются тем, что ребёнок либо не умеет учиться, либо учение ему неинтересно, не видна его перспектива.

2. Развитие в учебно-воспитательном процессе индивидуальных особенностей учащихся внутри каждого возрастного периода – интересов, склонностей, самосознания (самооценки, полового самосознания и пр.), направленности, ценностных ориентаций, жизненных планов и др.

Проблема индивидуальных различий очень сложна. Трудно назвать хоть одно какое-то свойство, черту, качество человека, которое не входило бы в круг этой проблемы. Известно, что дети в одном и том же классе очень отличаются друг от друга, и это прекрасно. Одинаковость детей должна беспокоить и настораживать педагога: тут что-то не так.

Однако центральным моментом в индивидуальных особенностях человека являются его способности.

Существует огромное многообразие видов деятельности, каждый из которых требует определённых способностей для своей реализации на достаточно высоком уровне. Формирование способностей имеет свои особенности на каждом возрастном этапе и тесно связано с развитием интересов ребёнка, самооценкой его успехов и неудач в той или иной деятельности. Психическое и личностное развитие ребёнка невозможно без развития его способностей. Развитие способностей и развитие личности – взаимообусловленные процессы. Ни к чему не способных детей нет. Все дети способны к обучению, каждый здоровый ребёнок способен получить общее среднее образование, овладеть материалом школьной программы. Однако у каждого ребёнка свой путь развития способностей.

Становление и развитие способностей требует терпения со стороны взрослых, внимания и бережного отношения к малейшим успехам ребёнка. Именно этого взрослым часто не хватает! И они успокаивают свою совесть расхожей формулой о том, что способности – это исключение, а не правило. Но если образование не развивает способностей ребёнка, это не образование, это какое-то организованное времяпровождение.

3. Создание в школе благоприятного для развития детей психологического климата, который определяется прежде всего продуктивным общением, взаимодействием ребёнка и учителей, ребёнка и сверстников.

Полноценное общение менее всего ориентируется на любой вид оценки или оценочные ситуации; для него характерна именно безоценочность. Высшая ценность в общении – это другой человек, с которым мы общаемся, причём человек любого возраста (даже маленький), со всеми его качествами, свойствами, настроениями и пр. В общении

главное – уважение права другого человека (ребёнка, взрослого) на его индивидуальность, уже сложившуюся или только-только формирующуюся.

В младших классах характер общения учителя со школьниками формирует у детей различное отношение к его личности: положительное, при котором ученик принимает личность учителя, проявляя доброжелательность и открытость в общении с ним; отрицательное, при котором ученик не принимает личность учителя, проявляя агрессивность, грубость или замкнутость в общении с ним; неопределённое, при котором у детей возникает противоречие между неприятием личности учителя и скрытым, но острым интересом к нему. Учителю не следует обижаться на неприятное отношение детей к себе, а попытаться понять причину возникновения такого отношения. Вину за несложившиеся отношения с ребёнком должен всегда брать на себя взрослый. Профессиональный анализ педагогом своих слов, действий, переживаний поможет уловить причину нарушения контакта с ребёнком и восстановить этот контакт, что очень важно для нормального учебно-воспитательного процесса. Ведь существует тесная связь между особенностями общения младших школьников с учителем и формированием у него мотивов учения.

Положительное отношение, доверие к учителю вызывают у ребёнка желание заниматься учебной деятельностью, способствуют формированию познавательного мотива учения.

Отрицательное отношение к учителю у младших школьников встречается очень редко, а вот неопределённое – весьма часто. При таком отношении у детей задерживается формирование познавательной мотивации, так как потребность в доверительном общении с учителем сочетается у них с недоверием к нему, а, следовательно, и к той деятельности, которой он занимается, в отдельных случаях – с боязнью его. Эти дети чаще всего замкнуты, ранимы или, наоборот, равнодушны, невосприимчивы к указаниям учителя, безынициативны. В общении с учителем они проявляют вынужденную покорность, смирение, порой стремление приспособиться. Причём обычно дети сами не осознают причин собственных переживаний, неустроенности, огорчений; к сожалению, нередко не осознают это и взрослые. Первоклассники в силу недостаточного жизненного опыта склонны преувеличивать и глубоко переживать кажущуюся им строгость учителя. Названное явление нередко недооценивается учителями на самом начальном этапе обучения детей. Между тем это чрезвычайно важно: в последующих классах отрицательные эмоции могут закрепиться, могут быть перенесены на учебную деятельность в целом, на взаимоотношения с учителем.

лями и товарищами. В результате могут возникнуть серьёзные отклонения в психическом и личностном развитии школьников.

Несоблюдение перечисленных выше условий психического и личностного развития детей в образовательном процессе ведёт к формированию у них негативного отношения к школе, к учению, неадекватного отношения к самим себе, к окружающим людям. Эффективное обучение и прогрессивное развитие личности в таких условиях невозможны. Требуется *коррекция этих условий*. На основании сказанного можем перейти к формулировке основных принципов (или исходных положений) психологической коррекции.

Принцип первый – единство коррекции и развития. Это значит, что решение о необходимости коррекционной работы принимается только на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребёнка.

Принцип второй – единство возрастного и индивидуального в развитии. Это означает индивидуальный подход к ребёнку в контексте его возрастного развития. Коррекционная работа предполагает знание основных закономерностей психического развития, понимание значений последовательных возрастных стадий для формирования личности ребёнка. Существуют возрастные ориентиры нормального развития. Под нормальным развитием понимают гармоничное психическое развитие, соответствующее возрасту. Такая ориентировочная возрастная норма в значительной степени обусловлена культурным уровнем и социально-историческими требованиями общества.

Ценность каждого возраста бесспорна. Именно полноценное переживание каждого этапа онтогенеза гарантирует реализацию возможностей развития того или иного возраста, что является определяющим для обеспечения всех сторон формирования личности ребёнка. Но при этом следует учитывать, что для каждого конкретного ребёнка возраст выступает как индивидуальный вариант развития. Это основано на важнейших психологических закономерностях, к которым относятся: постепенность, неравномерность развития, наличие «латентных» периодов, когда развитие происходит в скрытом, недоступном для наблюдения виде и проявляется лишь через некоторое время в виде резкого «рывка», причём продолжительность этих периодов у детей различна, различны индивидуальные темпы как в развитии в целом, так и отдельных его свойств, процессов и качеств, своеобразии эмоциональной сферы и силы переживаний ребёнком различных жизненных ситуаций и многое другое. Поэтому коррекционная работа должна быть ориентирована на некий образец, норму нормального развития, но не должна своей целью ставить «подгонку» под этот ориентир каждого

ребёнка именно сейчас, в данный момент. Ориентир предполагает широкое поле поиска и деятельности как в пространстве возможностей ребёнка, так и во времени их актуализации.

Принцип третий – единство диагностики и коррекции развития. Задачи коррекционной работы могут быть поняты и поставлены только на основе полной диагностики и оценки ближайшего вероятностного прогноза развития, который определяется исходя из зоны ближайшего развития ребёнка. Коррекция и развитие взаимообусловлены. Деятельность, направленная на решение задач психологической коррекции, можно назвать диагностико-коррекционной или диагностико-развивающей работой.

Д. Б. Эльконин [1981] отмечал, что необходима специальная диагностика, направленная не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаруживаемых отклонений. Он подчёркивал, что контроль за процессом развития должен быть особенно тщательным, чтобы исправление возможных отклонений в развитии начиналось возможно раньше.

Прежде чем решать, нужна ли коррекционная или развивающая работа с ребёнком, необходимо выявить особенности его психического развития, сформированности определённых психологических новообразований, соответствие уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам, требованиям общества и др.

Психодиагностика помогает получить информацию об индивидуальности-психологических особенностях детей, о трудностях в обучении, которые испытывают младшие школьники, о возрастной динамике индивидуальных различий у детей, в том числе проявлений полового диморфизма.

Развитие в онтогенезе имеет сложный системный характер. Диагностическое обследование как раз и позволяет раскрыть целостную системную картину причинно-следственных связей, сущностных отношений между выявляемыми признаками, симптомами отдельных нарушений, отклонений и их причинами.

Психологический диагноз производится не только по результатам психологического обследования, но обязательно предполагает соотнесение полученных данных с тем, как выявленные особенности проявляются в жизненных ситуациях. Большое значение при постановке психологического диагноза имеет возрастной анализ полученных данных с учётом зоны ближайшего развития конкретного ребёнка.

Принцип четвёртый – деятельностный принцип осуществления коррекции. Этот принцип определяет выбор средств, путей и способов

достижения поставленной цели. Деятельностный принцип основан на признании того, что именно активная деятельность самого ребёнка является движущей силой развития, что на каждом этапе существует так называемая ведущая деятельность, в наибольшей степени способствующая развитию ребёнка в данном периоде онтогенеза, что развитие любой человеческой деятельности (в нашем случае игры и учения) требует специального формирования (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн и др.).

Этот принцип предполагает проведение психолого-педагогической коррекционной работы через организацию соответствующих видов деятельности самого ребёнка в сотрудничестве со взрослым. Так, к успеху в учебной деятельности ведёт собственная активность ребёнка, основанная на заинтересованности, любознательности, жажде поиска, знаний, открытий. Пробудить такую активность в школе – непросто. Но без неё ни о каком развитии говорить не приходится. К успеху, к развитию способностей нельзя привести ребёнка через насилие, упреки, указы, приказы... Необходимо коррекция учебного процесса в плане изменения условий обучения, предусматривающих возможность развития собственной активности ребёнка в учебно-познавательной деятельности.

Все дети от природы одарены способностью к развитию: способностью ощущать и воспринимать окружающий мир, способностью думать, говорить, рассуждать, воображать, запоминать, желать, чувствовать, переживать, напрягаться, добиваться и пр. Но эти способности необходимо развивать с момента рождения ребёнка. Коррекционные усилия взрослых и в детском саду, и в школе должны быть, как раз направлены на то, чтобы создать условия воспитания и обучения детей, которые бы восполнили, если это необходимо, пробелы и недостатки в развитии, возникшие в предшествующие годы жизни ребёнка.

Отсюда *принцип пятый* – подход в коррекционной работе к каждому ребёнку как к одарённому. Этот принцип означает, что дети, с которыми проводится психокоррекционная работа, не должны восприниматься как дети «второго» сорта. Они требуют не снисходительности, не жалости, не снижения общего уровня обучения, а коррекции своего развития до оптимальной нормы.

Мобилизация движущих сил развития происходит у ребёнка тогда, когда он чувствует, что взрослый верит в него, доверяет ему, включает его в решение всё более трудных задач и проблем. У М. М. Пришвина есть очень тонкое высказывание: Тот человек, кого ты любишь во мне, конечно, лучше меня: я не такой. Но ты люби, и я постараюсь быть лучше себя».

Формирование способностей, как общих, так и специальных, - процесс очень сложный, он имеет свои особенности на каждом возрастном этапе, тесно связан с развитием интересов ребёнка, самооценкой его успехов в той или иной деятельности. Несформированные способности и интересы ведут к недоразвитию личности. Коррекция недостатков в развитии способностей и интересов ребёнка – важнейшее направление психолого-педагогической работы.

Приложение 3

Требования к коррекционно-развивающим программам¹

Требования к программам определяются основными принципами психолого-педагогической коррекции: единство коррекции и развития, единство возрастного и индивидуального развития, единство диагностики и коррекции развития, деятельностный принцип осуществления коррекции, подход к каждому ребёнку как к одарённому. Единство коррекции и развития определило название программ как коррекционно-развивающих.

Коррекционно-развивающая программа разрабатывается и осуществляется в совместной деятельности детского (школьного) психолога и педагога (воспитателя, учителя). Психолог на основе психологического обследования детей (психодиагностики) или психологического анализа какой-либо педагогической ситуации формулирует рекомендации. Эти рекомендации реализуются в работе с детьми педагогами и родителями при взаимодействии с психологом и при активной роли самого ребёнка.

Рекомендации по коррекции психического развития ребёнка эффективны лишь тогда, когда они даются в контексте понимания целостной личности, в совокупности всех её качеств и свойств. С. Л. Рубинштейн в целостную структуру личности включал:

- направленность (потребности, мотивы, цели, интересы, идеалы, убеждения, мировоззрение, установки);
- способности (общие, специальные, одарённость, талант);
- характер (отношение к себе, к людям, к миру, волевые качества).

При этом необходимо иметь в виду, что стержнем личности является её мотивационная сфера. Строение и характер любых психиче-

¹ Психокоррекционная и развивающая работа с детьми [Текст] : учеб. пособие / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина ; под ред. И. В. Дубровиной. – 2-е изд., стереотип. – М. , 2001. – С. 20-23.

ских качеств во многом зависят от направленности личности человека, от их связи с остальными его свойствами и от функции, которую эти свойства исполняют в общей системе поведения человека. У ребёнка структура личности только формируется, компоненты, её составляющие, развиваются неравномерно, коррекционные программы и призваны создавать условия для сбалансированного развития отдельных структурных компонентов личности как целостности.

При этом может идти работа как с самим ребёнком по коррекции его отдельных психологических образований, так и с условиями жизни, воспитания и обучения, в которых находится ребёнок.

Коррекционная работа должна строиться не как простая тренировка умений и навыков, не как отдельные упражнения по совершенствованию психологической деятельности, а как целостная осмысленная деятельность ребёнка, органически вписывающаяся в систему его повседневных жизненных отношений. В дошкольном возрасте универсальной формой коррекции является игра. Игровая деятельность может быть с успехом использована как для коррекции личности ребёнка, так и для развития его познавательных процессов, речи, общения, поведения. В школьном возрасте такой формой коррекции является особым образом организованная учебная деятельность, например, с помощью метода поэтапного формирования умственных действий. И в дошкольном, и в младшем школьном возрасте эффективны такие коррекционно-развивающие программы, которые включают детей в разнообразную творческую деятельность – изобразительную, игровую, литературную, трудовую и пр.

Очень важно, чтобы коррекция развития носила опережающий, предвосхищающий характер. Она должна стремиться не к упражнению и совершенствованию того, что уже есть, что уже достигнуто ребёнком, а к активному формированию того, что должно быть достигнуто ребёнком в ближайшей перспективе в соответствии с законами и требованиями возрастного развития и становления личностной индивидуальности. Иными словами, при разработке стратегии коррекционной работы нельзя ограничиться сиюминутными потребностями в развитии, а необходимо учитывать и ориентироваться на перспективу развития. Ценность коррекционной программы развития в том, что она даёт возможность ребёнку ощутить себя перспективным в той деятельности, которая является для него личностно значимой.

При разработке коррекционно-развивающих программ следует понимать, что каждый детский сад, школа, интернат, детский дом, любое учебно-воспитательное учреждение имеет свои особенности, которые, так или иначе, оказывают влияние на развитие ребёнка. Поэтому

специфика конкретных задач и формы проведения коррекционной работы зависят от типа детского учреждения.

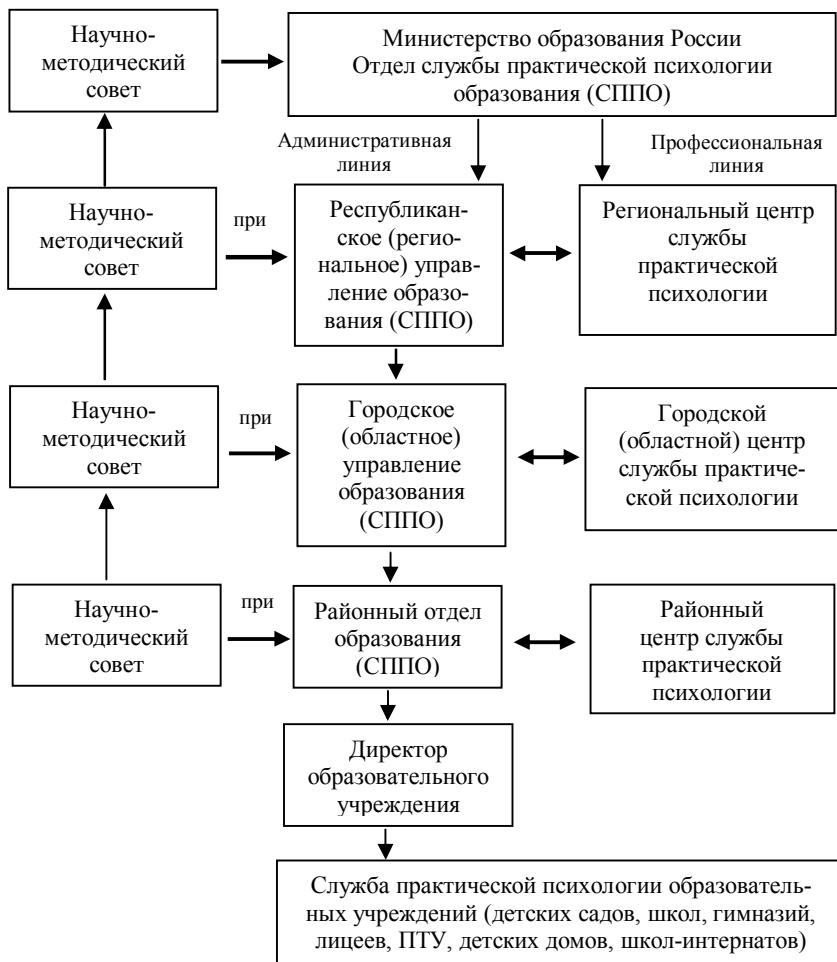
При разработке программ психолого-педагогической коррекции важно отличать трудности, возникающие в связи с различного рода нарушениями и отклонениями в развитии ребёнка и поэтому подлежащие коррекции, от проблем, связанных со «сверхтребованиями», которые предъявляют родители и нередко педагоги к детям без учёта психологических особенностей возраста и возможных индивидуальных вариантов проживания этого возраста тем или иным ребёнком.

Примерами сверхтребовательности к детям дошкольного возраста могут служить жалобы родителей на неорганизованность, упрямство, непослушание, невнимательность ребёнка. Но дети в этом возрасте ещё не обладают достаточно развитым умением произвольно и целенаправленно строить свою деятельность и поэтому нарушают жёсткие требования режима жизни и деятельности. Неоправданные требования предъявляются и младшим школьникам. Ориентация родителей на сверхдостижения ребёнка объясняется непониманием ими возрастных и индивидуальных особенностей сына или дочери, психолого-педагогической безграмотностью, низким уровнем родительской компетентности и пр. Во всех этих и подобных случаях основной задачей коррекции становится просвещение родителей в области закономерностей психического развития ребёнка, с тем, чтобы повысить степень понимания и принятия ребёнка и улучшить детско-родительские отношения.

ПРИЛОЖЕНИЕ К ТЕМЕ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА ОБРАЗОВАНИЯ»

Приложение 1

Структура службы практической психологии образования¹



¹ Сборник нормативно-правовых материалов, регламентирующих деятельность практических психологов Российской Федерации [Текст] / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – С. 37.

ОБ УТВЕРЖДЕНИИ ПОЛОЖЕНИЯ
О СЛУЖБЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
В СИСТЕМЕ МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Приказ Министерства образования Российской Федерации
от 22 октября 1999 г. № 636**

В целях развития и совершенствования психологической помощи участникам образовательного процесса приказываю:

1. Утвердить прилагаемое Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации.
2. Органам управления образованием субъектов Российской Федерации довести настоящее Положение до сведения руководителей подведомственных образовательных учреждений.
3. Контроль за исполнением настоящего приказа возложить на заместителя министра Е. Е. Чепурных.

Министр
В. М. ФИЛИППОВ

*Положение¹ О службе практической психологии в системе
Министерства образования Российской Федерации*

Общие положения

Настоящее Положение определяет организационно-методическую основу деятельности службы практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации (далее – служба).

Под службой понимается организационная структура, в состав которой входят педагоги-психологи образовательных учреждений всех типов, образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры), психологические и медико-педагогические комиссии (ПМПК), научные учреждения, подразделения высших учебных заведений, учебно-методические кабинеты и центры органов управления образованием и другие учреждения, оказывающие психологическую помощь участникам образовательного процесса.

¹ Сборник нормативно-правовых материалов, регламентирующих деятельность практических психологов Российской Федерации [Текст] / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – С. 92-96.

Служба оказывает содействие формированию развивающего образа жизни обучающихся, воспитанников, их индивидуальности на всех этапах непрерывного образования, развитию у обучающихся, воспитанников творческих способностей, созданию у них позитивной мотивации к обучению, а также определению психологических причин нарушения личностного и социального развития и профилактики условий возникновения подобных нарушений.

В своей деятельности служба руководствуется международными актами в области защиты прав детей, Законом Российской Федерации «Об образовании», федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями соответствующих органов управления образованием, настоящим Положением.

Цели и задачи службы

Целями службы являются:

- содействие администрации и педагогическим коллективам образовательных учреждений всех типов в создании социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности обучающихся, воспитанников и обеспечивающей психологические условия для охраны здоровья и развития личности обучающихся, воспитанников, их родителей (законных представителей), педагогических работников и других участников образовательного процесса;

- содействие в приобретении обучающимися, воспитанниками образовательных учреждений психологических знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры, достижения успеха в жизни;

- оказание помощи обучающимся, воспитанникам образовательных учреждений в определении своих возможностей, исходя из способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья;

- содействие педагогическим работникам, родителям (законным представителям) в воспитании обучающихся, воспитанников, а также в формировании у них принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности.

Задачи службы:

- психологический анализ социальной ситуации развития в образовательных учреждениях, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения;

- содействие личностному и интеллектуальному развитию обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе развития личности;
- формирование у обучающихся, воспитанников способности к самоопределению и саморазвитию;
- содействие педагогическому коллективу в гармонизации социально-психологического климата в образовательных учреждениях;
- психологическое обеспечение образовательных программ с целью адаптации их содержания и способов освоения к интеллектуальным и личностным возможностям и особенностям обучающихся, воспитанников;
- профилактика и преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье, а также в развитии обучающихся, воспитанников;
- участие в комплексной психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий, проводимой по инициативе органов управления образованием или отдельных образовательных учреждений;
- участие совместно с органами управления образованием и педагогическими коллективами образовательных учреждений в подготовке и создании психолого-педагогических условий преемственности в процессе непрерывного образования;
- содействие распространению и внедрению в практику образовательных учреждений достижений в области отечественной и зарубежной психологии;
- содействие в обеспечении деятельности педагогических работников образовательных учреждений научно-методическими материалами и разработками в области психологии.

Организация деятельности службы

- Первичная помощь участникам образовательного процесса в образовательных учреждениях всех типов оказывается педагогом-психологом (педагогами-психологами) или группой специалистов с его участием. Состав группы специалистов определяется целями и задачами конкретного образовательного учреждения.
- Специализированная помощь участникам образовательного процесса, а также содействие в профессиональной деятельности педагогов-психологов образовательных учреждений всех типов оказывается учреждениями, предназначенными для углублённой специализированной помощи детям, имеющим проблемы в обучении, развитии и воспитании: образовательными учреждениями для детей, нуждающихся

ся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, и психолого-педагогическими и медико-педагогическими комиссиями.

- Научно-методическое обеспечение деятельности службы осуществляется научными учреждениями, подразделениями высших учебных заведений, учебно-методическими кабинетами и центрами органов управления образованием, а также научными учреждениями Российской академии образования.

Основные направления деятельности службы

К основным направлениям деятельности службы относятся:

- *психологическое просвещение* – формирование у обучающихся, воспитанников и их родителей (законных представителей), у педагогических работников и руководителей образовательных учреждений потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта;

- *психологическая профилактика* – предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, воспитанников в образовательных учреждениях, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения, развития;

- *психологическая диагностика* – углублённое психолого-педагогическое изучение обучающихся, воспитанников на протяжении всего периода обучения, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, её потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации. Психологическая диагностика проводится как индивидуально, так и с группами обучающихся, воспитанников образовательных учреждений;

- *психологическая коррекция* – активное воздействие на процесс формирования личности в детском возрасте и сохранение её индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагогов-психологов, дефектологов, логопедов, врачей, социальных педагогов и других специалистов;

- *консультативная деятельность* – оказание помощи обучающимся, воспитанникам, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам и другим участникам образовательного

процесса в вопросах развития, воспитания и обучения посредством психологического консультирования.

Обеспечение деятельности службы

- Деятельность службы обеспечивается органами управления образования, в ведении которых находятся образовательные учреждения.

- Координация деятельности службы осуществляется соответствующим структурным подразделением Министерства образования Российской Федерации.

- Служба работает в тесном контакте с учреждениями и организациями Российской академии образования, здравоохранения, органами опеки и попечительства, органами внутренних дел и прокуратуры, общественными организациями, оказывающими образовательным учреждениям помощь в воспитании и развитии обучающихся, воспитанников.

Приложение 3

Проект

*Концепция¹ специальной психологической помощи
в системе образования*

Общие положения

Реально существующая тенденция ухудшения здоровья детей и подростков социально обусловлена и зависит от таких факторов, как состояние окружающей среды, экономический потенциал общества, наследственность и здоровье родителей, условия жизни и воспитания в семье, в образовательном учреждении. Проблема здоровья стала особенно актуальной в настоящее время, когда в педагогической деятельности осуществляется переход от массового унифицированного образования, направленного на передачу определенного набора знаний, умений и навыков, к образованию дифференцированному, ориентированному на максимальные возможности конкретного ребенка вне зависимости от его исходного уровня в развитии.

За последние годы среди обучающихся и воспитанников разнопрофильных образовательных учреждений увеличивается число лиц с отклонениями в развитии. Существующая система психолого-педагогической и медико-социальной помощи этой категории детей, осо-

¹ Психолого-медико-педагогическая консультация [Текст] : метод. рекомендации / под ред. Л. М. Шипицыной. – С-Пб., 1999. С. 184-188.

бенно в раннем возрасте, когда такая поддержка является наиболее важной и перспективной с точки зрения преодоления имеющихся отклонений, обуславливает создание службы специальной психологической помощи в системе образования, которая в отличие от службы практической психологии образования, будет ориентирована на решение проблем детей, имеющих отклонения в развитии.

Кроме того, увеличивается количество детей с нарушениями, которые нельзя отнести ни к одному из традиционно выделяемых видов психического дизонтогенеза. При этом такие дети попадают в число инвалидов детства и испытывают выраженные трудности в адекватной самореализации, интеграции в образовательную и социокультурную среду. К такой категории можно отнести, в частности, детей, пострадавших в социальных и экологических катастрофах и имеющих стойкие нарушения в физическом и психическом здоровье, а также детей с делинквентным поведением. То же самое можно сказать и о детях с тяжелыми соматическими заболеваниями, которые по имеющимся данным, выступают в качестве второй по распространенности группы (после повреждения ЦНС), у которых наблюдается наиболее замедленная динамика психосоциального развития.

Аналогичная тенденция к расширению контингента детей, нуждающихся в специальном психологическом сопровождении, отмечается и в мировой практике; появились и широко используются такие термины, как «дети с особыми потребностями», «дети группы риска», дети, пострадавшие от насилия и др.

Учитывая имеющиеся отдельные компоненты психологических служб системы образования, службу специальной психологической помощи целесообразно рассматривать в качестве ее органической составляющей, находящейся на стыке практической психологии образования, здравоохранения и социальной защиты.

Необходимость создания (выделения) службы специальной психологической помощи в образовании определяется противоречием между ростом потребности в специальной психологической помощи, с одной стороны, и недостаточным количеством квалифицированных специалистов в этой области, способных оказывать необходимую психологическую помощь, с другой стороны. Отсутствие правовых и финансовых основ деятельности таких специалистов в рамках психологической службы России, а также недостаточное развитие системы подготовки и повышения квалификации указанных специалистов для работы в таких службах значительно снижает эффективность оказания специальной психологической помощи в системе образования.

Цели и задачи службы специальной психологической помощи

В центре внимания службы специальной психологической помощи – дети и подростки с различными отклонениями в психическом, соматическом, сенсорном, интеллектуальном, личностном и социальном развитии, а также лица, имеющие особые образовательные потребности, обусловленные нарушениями здоровья.

Основной целью службы специальной психологической помощи в системе образования является выявление, устранение и предотвращение дисбаланса между процессами обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями и их индивидуальными возможностями, создание условий для социально-психологической адаптации, включая дальнейшее профессиональное самоопределение обучающихся и воспитанников.

Основная цель службы реализуется через решение диагностических, коррекционных, профилактических и организационно-просветительских задач и конкретизируется в следующих видах деятельности специалиста:

- дифференциальная психологическая диагностика, направленная на выявление психологической структуры нарушения, определения сохранных зон развития для подбора адекватного образовательного учреждения;
- разработка индивидуальной психокоррекционной программы, согласованной с учебным процессом, психологической структурой развития ребенка (с учетом зоны ближайшего развития);
- оценка учебной и социальной микросреды для организации оптимальных условий обучения и развития ребенка;
- формирование и реализация индивидуальной коррекционной программы, встроенной в целостный процесс психолого-медико-педагогической коррекции развития ребенка с особыми потребностями; совместная с педагогом работа по развитию когнитивных функций и эмоционально-волевой сферы, коррекция поведенческих проблем;
- оказание помощи педагогам в организации адекватных условий обучения и воспитания для ребенка с особыми образовательными потребностями, рекомендации в отношении учебной нагрузки, параметров и формы оценки результатов обучения с учетом индивидуальных особенностей ребенка, предложения по подбору и распределению детей в классе;
- консультирование и оказание помощи педагогу в организации и развитии взаимодействия между учениками в учебном процессе и за его пределами;

- обеспечение психологической поддержки родителей и лиц их заменяющих. Психологическое консультирование семей, направленное на формирование адекватного воспитательного подхода к ребенку с проблемами в обучении, улучшение эмоционального контакта с ним, соотнесение возможностей ребенка с требованиями учебного процесса;

- обеспечение социально-психологических предпосылок эффективной интеграции детей и подростков в образовательную социокультурную среду на разных возрастных этапах развития ребенка;

- формирование психологической культуры субъектов образовательного пространства с целью подготовки процессов интеграции детей, имеющих отклонения в развитии в социокультурную среду образовательного учреждения;

- формирование у педагогов, учителей, воспитателей, администрации образовательного учреждения, преподавателей, родителей (лиц их заменяющих), а также детей, подростков и молодежи потребности в психологических знаниях, желания использовать их в работе с ребенком или в интересах собственного развития, создавая условия для полноценного личностного развития.

Научно-методической основой деятельности являются достижения различных отраслей отечественной и зарубежной психологии в области изучения общего и специфического в психическом развитии разных категорий детей с отклонениями в развитии, в разработке психологических методов выявления, устранения и предупреждения отклонений в развитии.

Новые технологии службы специальной психологической помощи в системе образования разрабатываются на основе изучения новейших достижений в специальной психологии, клинической психологии и смежных с ними областях психологических знаний, на основе анализа существующего опыта деятельности практических педагогов и психологов.

Профессиональное кадровое обеспечение службы

Опорные организационные структуры – психолого-медико-педагогические консультации (ПМПК), образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (центры), специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и др.

Профессиональную деятельность в указанных опорных организационных структурах осуществляют специалисты различного профи-

ля (медики, педагоги-психологи, логопеды, социальные педагоги и др.), имеющие высшее профессиональное образование.

На должность педагога-психолога, работающего в области специальной психологической помощи в системе образования должен назначаться специалист с основными специальностями: 022700 – психолог, клинический психолог, преподаватель психологии; 031900 «Специальная психология»; 032000 «Коррекционная педагогика и специальная психология (дошкольная)», а также коррекционные педагоги и специалисты с базовым психологическим образованием, прошедшие подготовку и повышение квалификации в указанной области.

Для повышения квалификации специалистов, работающих в службе специальной психологической помощи в системе образования необходимо предусмотреть специализацию и разработку дифференцированных учебных планов для второго высшего образования в соответствии с существующими образовательными стандартами.

Нормативно-правовая документация, регламентирующая деятельность специалистов в образовательных учреждениях специального образования и опорных организационных структурах службы специальной психологической помощи в системе образования утверждается либо на уровне субъектов Федерации, либо на Федеральном уровне.

Предложение по реализации концепции деятельности службы специальной психологической помощи в системе образования

- Разработать пакет нормативно-правовой документации для службы специальной психологии в общем и специальном образовании, определяющий юридический и профессиональный статус, а также функциональные обязанности специалиста.

- Разработать и ввести в разряд нормативно-правовой документации список специалистов и условий, позволяющих работать с определенными категориями детей.

- Предусмотреть повышение квалификации специалистов, работающих в службе специальной психологической помощи в системе образования в соответствии с типом и видом образовательных учреждений.

- Рекомендовать создать рабочую группу по совершенствованию существующих и разрабатываемых образовательных стандартов высшего профессионального образования для специалистов службы специальной психологической помощи в системе образования с целью приведения их в соответствии с задачами службы.

- Содействовать расширению научных исследований в области специальной психологии, направленных на разработку новых и мо-

дификацию уже имеющихся коррекционно-диагностических методик и программ.

- Способствовать пропаганде психологических знаний по профилактике, диагностике и коррекции отклоняющегося развития в процессе подготовки педагогов всех ступеней профессионального образования.

- Создать систему мониторинга состояний и деятельности служб специального психологического сопровождения детей с отклонениями в развитии.

- Разработать комплексную программу развития научно-методической и нормативно-правовой базы ПМПК и ППМС-центров и координации их деятельности с другими организационными структурами.

- Развивать международное сотрудничество в части совместного проведения исследований, разработки новых методов изучения и коррекции детей с отклонениями в развитии, обмена опытом и выработки общей терминологии.

- Проводить тематические региональные и общероссийские конференции, посвященные актуальным проблемам специальной психологической помощи в системе образования.

Приложение 4

К решению Коллегии
Министерства образования
Российской Федерации
от 12.04.95 г.

Проект

Типовое положение¹

О психолого-медико-педагогической консультации

1. Общие положения

1.1. Психолого-медико-педагогическая консультация (в дальнейшем ПМПК) является диагностико-коррекционным учреждением, деятельность которого направлена на решение проблем, связанных со своевременным выявлением, воспитанием, обучением, социальной адаптацией и интеграцией в обществе детей с различными отклонениями в развитии, исходя из индивидуальных особенностей каждого

¹ Психолого-медико-педагогическая консультация [Текст] : метод. рекомендации / под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб., 1999. – С. 119-126.

конкретного ребёнка и с учётом многообразия и изменчивости условий местного и регионального социума.

1.2. Психолого-медико-педагогическая консультация является межведомственной, постоянно действующей, открывается из расчёта одна консультация примерно на 10 тысяч детей до 18-летнего возраста.

1.3. Порядок открытия, реорганизации, закрытия; условия материально-технического обеспечения, финансирования консультаций, а также контроля за их работой определяются правительствами республик в составе Российской Федерации, краевыми, областными, гг. Москвы и Санкт-Петербурга органами исполнительной власти.

1.4. Методическое руководство работой психолого-медико-педагогических консультаций осуществляется Министерством образования Российской Федерации и Министерством здравоохранения и медицинской промышленности Российской Федерации.

1.5. ПМПК в своей деятельности руководствуется Конвенцией ООН о правах ребёнка, действующим законодательством Российской Федерации и Типовым положением о ПМПК.

1.6. ПМПК для обеспечения своей деятельности может привлекать внебюджетные средства в установленном законодательством Российской Федерации порядке.

1.7. ПМПК является юридическим лицом, имеет собственное имущество, самостоятельный баланс, печать, штампы и бланки со своим наименованием и другие реквизиты, заключает договора, открывает счета в банке.

2. Основные задачи

2.1. Разработка и осуществление психолого-медико-педагогической программы помощи населению с целью предупреждения возникновения отклонений в физическом и психическом развитии детей.

2.2. Своевременное выявление и комплексное обследование детей раннего, дошкольного и школьного возрастов, имеющих нарушения в физическом, интеллектуальном и эмоциональном развитии с целью оказания им коррекционной помощи.

2.3. Обследование детей старшего дошкольного возраста с целью выявления их готовности к обучению и определения содержания, методов и форм их обучения и воспитания в соответствии с особенностями их физического и психического развития.

2.4. Разработка индивидуальных рекомендаций по оказанию детям возможной психолого-медико-педагогической помощи, организации их специального обучения и воспитания в семье, учреждениях системы образования, социальной защиты населения, здравоохранения.

2.5. Уточнение, при необходимости, данных психолого-медико-педагогической консультации рекомендаций в связи с изменением состояния ребёнка, переводом его из одного вида учреждения в другой.

2.6. Направление при необходимости детей и подростков в научно-исследовательские центры и лечебно-профилактические учреждения для углублённого и динамического изучения особенностей их развития.

2.7. Оказание консультативной помощи родителям, педагогам, врачам, социальным работникам и другим заинтересованным организациям по проблемам обучения и воспитания, трудоустройства детей и подростков с недостатками психического и физического развития. Проведение при необходимости в ПМПК коррекционных занятий с детьми.

2.8. Методическое руководство и оказание помощи педагогам общеобразовательных и специальных (коррекционных) образовательных учреждений в организации изучения динамики развития детей в процессе обучения и воспитания.

2.9. Учёт обследованных детей и внесение в органы управления образованием, здравоохранением и социальной защиты населения предложений по развитию сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений для детей с отклонениями в развитии.

2.10. Разъяснительная работа среди населения, работников учреждений образования, здравоохранения, социальной защиты населения об особенностях психического и физического состояния и возможностях развития детей с особыми нуждами, необходимости оказания им адекватной помощи в образовательных учреждениях разных типов. В своей работе психолого-медико-педагогическая консультация руководствуется нормативно-методическими, правовыми и другими документами Министерства образования Российской Федерации, Министерства здравоохранения и медицинской промышленности Российской Федерации, Министерства социальной защиты населения Российской Федерации.

3. *Состав и организация работы*

3.1. В целях обеспечения комплексности обследования детей в состав каждой психолого-медико-педагогической консультации в обязательном порядке должны входить следующие специалисты-консультанты: дефектологи (олигофренопедагог, логопед), психолог, врач (невропатолог, психиатр), медсестра, социальный педагог.

3.2. Другие специалисты-консультанты: сурдопедагог, тифлопедагог; врачи: отоларинголог, офтальмолог, хирург-ортопед и др. – могут привлекаться для работы в психолого-медико-педагогическую

консультацию на условиях почасовой оплаты, предусмотренной за проведение занятий с аспирантами и слушателями учебных заведений по повышению квалификации специалистов, для чего планируются дополнительные средства.

3.3. В целях обеспечения работы постоянно действующих на базе ПМПК коррекционно-диагностических групп с целью углублённого изучения детей в сложных случаях необходимо введение в штат педагогов-дефектологов.

3.4. Руководство консультацией осуществляет заведующий, который назначается местными органами власти из числа лиц, имеющих высшее специальное дефектологическое, психологическое или медицинское образование. Специалисты-консультанты и педагоги-дефектологи назначаются заведующим консультацией.

3.5. Психолого-медико-педагогическая консультация должна иметь соответствующее оборудование, в том числе компьютерную технику.

3.6. Специалисты-консультанты психолого-медико-педагогической консультации работают непосредственно в помещении консультации, в учреждениях образования, здравоохранения, социальной защиты населения, выезжают для обследования детей по месту их жительства, в том числе в отдалённые районы.

3.7. При наличии в регионе нескольких психолого-медико-педагогических консультаций одна из них может быть головной, на её базе может быть создан центр углублённого изучения детей и подростков. На головную консультацию (центр) возлагается координация работы имеющихся психолого-медико-педагогических консультаций (методическое руководство, апробация новых методик, анализ сведений по учёту детей, внесение предложений по развитию сети специальных учреждений, организация повышения квалификации специалистов через систему образования, здравоохранения и др.).

3.8. В своей работе по отбору детей в специальные (коррекционные) образовательные учреждения для детей с отклонениями в развитии психолого-медико-педагогическая консультация руководствуется Законом Российской Федерации «Об образовании» и соответствующими инструкциями по приёму детей в специальные (коррекционные) образовательные учреждения различных видов, с учётом соблюдения прав родителей (лиц, их заменяющих).

3.9. Консультация работает в сотрудничестве с органами и учреждениями образования, здравоохранения, социальной защиты населения, комиссиями по делам несовершеннолетних, социальными работниками, органами по трудоустройству, общественными организа-

циями (фондами, ассоциациями и др.) по вопросам всесторонней помощи детям с отклонениями в развитии и детям-инвалидам.

3.10. Приём детей и подростков ПМПК осуществляется по инициативе родителей (лиц, их заменяющих) или при их согласии, а также по инициативе учреждений и органов управления образованием, здравоохранением, социальной защиты населения, общественных организаций.

3.11. ПМПК предоставляется право затребовать следующие документы:

- свидетельство о рождении (предъявляется);
- подробную выписку из истории развития ребёнка с заключениями врачей: педиатра, невропатолога, сурдолога, офтальмолога, ортопеда;
- педагогическую характеристику (из дошкольного образовательного учреждения), отражающую продолжительность нахождения ребёнка в учреждении, анализ его развития, усвоения знаний и поведения;
- письменные работы по русскому (родному) языку, математике, рисунки и другие виды самостоятельной деятельности детей.

3.12. Приём детей на ПМПК осуществляется только в сопровождении родителей (лиц, их заменяющих). Приём подростков старше 12 лет, обратившихся по личной инициативе, допускается без сопровождения родителей.

3.13. Данные обследования детей протоколируются. На основании данных индивидуального обследования ребёнка в консультации составляется заключение о характере отклонений в его развитии и принимается коллегиальное решение о форме организации коррекционного обучения и воспитания с учётом его психических, физических и индивидуальных возможностей и особенностей. При необходимости подросткам даются рекомендации по профориентации и трудоустройству, социальной и трудовой адаптации.

3.14. В тех случаях, когда ПМПК не представляется возможным принять окончательное решение о состоянии ребёнка, организуется пробное диагностическое обучение ребёнка. В этих целях ребёнок также может быть направлен с согласия родителей (лиц, их заменяющих) в стационар медицинского учреждения или определён в специальное (коррекционное) образовательное учреждение для диагностического обучения на срок, рекомендуемый консультациями.

3.15. Психолого-медико-педагогическая консультация может иметь базовые специальные (коррекционные) образовательные учреждения или классы, группы, закреплённые за ней в общеобразователь-

ных и специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для углублённого изучения детей, апробирования новых методик, обследования и обучения и др.

3.16. Списки обследованных детей и подростков с рекомендациями ПМПК направляются в соответствующие органы (образования, здравоохранения, социальной защиты населения и др.) для оказания детям соответствующей помощи.

3.17. Родителям (лицам, их заменяющим) выдаётся заключение с соответствующими рекомендациями (с указанием диагноза), что является основанием для направления ребёнка в специальное (коррекционное) образовательное учреждение при согласии родителей (лиц, их заменяющих).

3.18. Протокол обследования хранится в ПМПК не менее 10 лет и может быть предоставлен для ознакомления образовательному учреждению, в котором направлен ребёнок.

3.19. В ПМПК ведётся следующая документация: журнал записи на консультацию; журнал учёта детей, прошедших обследование; протоколы, в которых подробно фиксируется ход и содержание обследования детей.

4. *Управление работой ПМПК, организация и оплата труда*

4.1. Персонал ПМПК состоит из заведующего, специалистов, работников по обслуживанию оборудования и помещений. Численный состав ПМПК определяется штатным расписанием в соответствии с целями, задачами и объёмом деятельности. Разрешается приём специалистов, в том числе на контрактной основе или на общественных началах. Аттестация сотрудников ПМПК проводится смешанными аттестационными комиссиями, включающими представителей организаций-соучредителей ПМПК, в соответствии с общим порядком, предусмотренным для проведения аттестации служащих учреждений, находящихся на бюджетном финансировании. Разрешаются индивидуальные надбавки за качество работы из привлечённых внебюджетных средств.

4.2. Во главе ПМПК стоит заведующий, назначаемый соответствующим ведомством исполнительной власти региона. Заведующий ПМПК должен иметь высшее образование и соответствующую профессиональную подготовку.

Заведующий ПМПК:

- организует работу ПМПК и несёт полную ответственность за результаты её деятельности;
- разрабатывает и представляет на утверждение Совета программу деятельности и бюджет ПМПК;

- разрабатывает правила внутреннего трудового распорядка и контролирует их выполнение; устанавливает и отменяет доплаты и надбавки к должностным окладам и ставкам за высокую квалификацию и эффективную деятельность, совмещение должностей и т. п.

4.3. Сотрудники ПМПК обязаны:

- руководствоваться в своей деятельности профессиональными, этическими принципами и нравственными идеалами, подчиняя её исключительно интересам детей и их семей;

- защищать всеми законными средствами, на любом профессиональном, общественном и государственном уровне права и интересы детей и семей, обращающихся в ПМПК;

- предоставлять (в рамках, предусмотренных законодательством Российской Федерации) государственным и негосударственным организациям и учреждениям сведения, необходимые для оказания помощи детям, обследованным или/и находящимся под наблюдением в ПМПК.

Сотрудники несут ответственность за разглашение сведений, могущих нанести ущерб чести, достоинству, правам и интересам детей, матерей и семей, консультируемых ПМПК.

5. Средства и имущество, хозяйственная деятельность ПМПК

5.1. Средства ПМПК состоят из:

- бюджетных ассигнований, выделяемых на функционирование ПМПК;

- доходов от собственной хозяйственной деятельности;

- средств и кредитов, выделяемых фондом социальной поддержки населения;

- целевых, спонсорских и благотворительных средств, полученных от государственных, негосударственных предприятий, общественных организаций, предпринимателей, других граждан, в том числе из зарубежных стран.

5.2. Собственное имущество ПМПК составляют здания, транспортные средства, оборудование, инвентарь и другие материальные ценности, приобретённые, построенные за счёт ПМПК или безвозмездно полученные от государственных, негосударственных предприятий, учреждений, общественных организаций и отдельных лиц. Право владения, пользования и распоряжения имуществом осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации.

5.3. Хозяйственная деятельность ПМПК осуществляется в целях социально-трудовой реабилитации опекаемого контингента ПМПК, получения дополнительных средств для достижения целей и

задач ПМПК и не может носить коммерческого характера, направленного на извлечение доходов в интересах сотрудников ПМПК или третьих лиц и организаций.

5.4. Ревизии финансово-хозяйственной деятельности ПМПК проводятся в установленном законодательством Российской Федерации порядке.

6. *Реорганизация и ликвидация ПМПК*

6.1. ПМПК подлежит реорганизации или ликвидации по решению региональной администрации в случае установления неэффективности её деятельности, систематического и грубого нарушения законодательства Российской Федерации и Типового положения о ПМПК. Споры в связи с ликвидацией ПМПК разрешаются в порядке, предусмотренном законодательством Российской Федерации.

7. *Штатное расписание, порядок отпусков и зарплата сотрудников ПМПК*

7.1. Штатное расписание ПМПК составляется на основе данного Типового положения. Финансирование сотрудников и продолжительность отпусков соответствуют нормативам государственных лечебных учреждений психиатрического профиля и образовательных учреждений.

Консультант психолого-медико-педагогической консультации

Должностные обязанности

Проводит индивидуальное обследование детей с целью выявления особенностей личности, определения интеллектуального и психического развития, возможностей к обучению. Принимает участие в комплексном обследовании детей и подростков, составлении рекомендаций по оказанию им психолого-медико-педагогической помощи. Оказывает консультативную помощь родителям (лицам, их заменяющим), педагогам, медицинским работникам, при необходимости, проводит коррекционные занятия с детьми. Содействует правильной ориентации работников учреждений и органов управления образованием, здравоохранением и социальной защиты населения в оказании психолого-медико-педагогической помощи детям с отклонениями в развитии, а также в их социальной адаптации, интеграции в обществе.

Должен *знать*:

1. Конвенцию ООН о правах ребёнка.
2. Декларацию ООН о правах умственно отсталых лиц.
3. Декларацию ООН о правах инвалидов.

4. Законодательство об образовании, здравоохранении, социальной защите населения Российской Федерации.

5. Постановления, распоряжения, приказы, инструктивно-методические, нормативные материалы по вопросам обучения и воспитания детей и подростков, имеющих отклонения в развитии, программы воспитания и обучения детей дошкольного и школьного возрастов в разных типах учреждений системы образования, социальной защиты населения; специальные коррекционные средства и методы лечения, воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии.

6. Методы психолого-медико-педагогической диагностики детей с отклонениями в развитии.

7. Новейшие достижения отечественной и зарубежной науки и практики по вопросам специальности.

8. Правила и нормы охраны труда, техники безопасности, санитарии и противопожарной защиты.

Квалификационные требования

Высшее образование (педагогическое по специальности дефектология, медицинское по специальности невропатология, психологическое), стаж работы по специальности не менее 5 лет.

Педагог-дефектолог ПМПК

Должностные обязанности

В соответствии с Типовым положением о ПМПК организует и проводит диагностическое коррекционное обучение детей со сложной или неясной структурой дефекта индивидуально или в группе (не более трёх детей в группе), составляет план индивидуального обучения ребёнка.

Квалификационные требования

Высшее педагогическое или дефектологическое образование.

Заведующий ПМПК

Должностные обязанности

В соответствии с Типовым положением о психолого-медико-педагогической консультации планирует и организует её работу, осуществляет подбор и расстановку кадров; отвечает за качество работы консультантов по обследованию детей и составлению рекомендаций о специализированных формах помощи детям с отклонениями в развитии, внедрение новых методов и методик обследования детей. Организует оснащение консультации необходимым оборудованием и материалами. Совместно с учреждениями и органами управления образова-

нием, здравоохранением, проводит работу по своевременному выявлению детей с отклонениями в развитии, совершенствованию форм оказания им психолого-медико-педагогической помощи, расширению сети специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Участвует в мероприятиях, проводимых с родителями, педагогами, населением по вопросам обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии.

Должен *знать*:

1. Конвенцию ООН о правах ребёнка.
2. Декларацию ООН о правах умственно отсталых лиц.
3. Декларацию ООН о правах инвалидов.
4. Законодательство об образовании, здравоохранении, социальной защите населения Российской Федерации.
5. Постановления, распоряжения, приказы, инструктивно-методические, нормативные материалы по вопросам обучения и воспитания детей и подростков, имеющих отклонения в развитии, методы психолого-медико-педагогической диагностики детей и подростков.
6. Новейшие достижения отечественной и зарубежной науки и практики.
7. Основы научной организации труда.
8. Правила и нормы охраны труда, техники безопасности, санитарии и противопожарной защиты.

Квалификационные требования

Высшее образование (педагогическое по специальности дефектология, психологическое по специальности возрастная или медицинская психология, медицинское по специальности невропатология), стаж работы по специальности не менее 5 лет.

**О ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
КОНСИЛИУМЕ (ПМПк) ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**Письмо Министерства образования Российской Федерации
от 27 марта 2000 № 27/901-6**

*О порядке¹ создания и организации работы
психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПк)
образовательного учреждения*

1. ПМПк является одной из форм взаимодействия специалистов образовательного учреждения, объединяющихся для психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации.

2. ПМПк может быть создан на базе образовательного учреждения любого типа и вида независимо от организационно-правовой формы приказом руководителя образовательного учреждения при наличии соответствующих специалистов.

3. Общее руководство ПМПк возлагается на руководителя образовательного учреждения.

4. ПМПк образовательного учреждения в своей деятельности руководствуется уставом образовательного учреждения, договором между образовательным учреждением и родителями (законными представителями) обучающегося, воспитанника, договором между ПМПк и ПМПК.

5. Примерный состав ПМПк: заместитель руководителя образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе (председатель консилиума), учитель или воспитатель дошкольного образовательного учреждения (ДОУ), представляющий ребёнка на ПМПк, учителя (воспитатели ДОУ) с большим опытом работы, учителя (воспитатели) специальных (коррекционных) классов/групп, педагог-психолог, учитель-дефектолог и/или учитель-логопед, врач-педиатр (невропатолог, психиатр), медицинская сестра.

6. Целью ПМПк является обеспечение диагностико-коррекционного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации, исходя из реальных возможностей образовательного

¹ Сборник нормативно-правовых материалов, регламентирующих деятельность практических психологов Российской Федерации [Текст] / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – С. 99 – 102.

учреждения и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья обучающихся, воспитанников.

7. Задачами ПМПк образовательного учреждения являются:

- выявление и ранняя (с первых дней пребывания ребёнка в образовательном учреждении) диагностика отклонений в развитии и/или состоянии декомпенсации;
- профилактика физических, интеллектуальных и эмоционально-личностных перегрузок и срывов;
- выявление резервных возможностей развития;
- определение характера, продолжительности и эффективности специальной (коррекционной) помощи в рамках имеющихся в данном образовательном учреждении возможностей;
- подготовка и ведение документации, отражающей актуальное развитие ребёнка, динамику его состояния, уровень школьной успешности.

8. Специалисты, включённые в ПМПк, выполняют работу в рамках основного рабочего времени, составляя индивидуальный план работы в соответствии с реальным запросом на обследование детей с отклонениями в развитии и/или декомпенсации. Специалистам может быть установлена доплата за увеличение объёма работ, размер которой в соответствии со ст. 32 и 54 Закона Российской Федерации «Об образовании» определяется образовательным учреждением самостоятельно. С этой целью необходимые ассигнования для оплаты труда специалистов за работу в составе ПМПк следует планировать заблаговременно.

9. Обследование ребёнка специалистами ПМПк осуществляется по инициативе родителей (законных представителей) или сотрудников образовательного учреждения с согласия родителей (законных представителей) на основании договора между образовательным учреждением и родителями (законными представителями) обучающихся, воспитанников. Медицинский работник, представляющий интересы ребёнка в образовательном учреждении, при наличии показаний и с согласия родителей (законных представителей) направляет ребёнка в детскую поликлинику.

10. Обследование проводится каждым специалистом ПМПк индивидуально с учётом реальной возрастной психофизической нагрузки на ребёнка.

11. По данным обследования каждым специалистом составляется заключение и разрабатываются рекомендации.

12. На заседании ПМПк обсуждаются результаты обследования ребёнка каждым специалистом, составляется коллегиальное заключение ПМПк.

13. Изменение условий получения образования (в рамках возможностей, имеющихся в данном учебном заведении) осуществляется по заключению ПМПк и заявлению родителей (законных представителей).

14. При отсутствии в данном образовательном учреждении условий, адекватных индивидуальным особенностям ребёнка, а также при необходимости углублённой диагностики и/или разрешения конфликтных и спорных вопросов специалисты ПМПк рекомендуют родителям (законным представителям) обратиться в психолого-медико-педагогическую комиссию (ПМПК).

15. Заседания ПМПк подразделяются на плановые и внеплановые и проводятся под руководством председателя.

16. Периодичность проведения ПМПк определяется реальным запросом образовательного учреждения на комплексное, всестороннее обсуждение проблем детей с отклонениями в развитии и /или состояниями декомпенсации; плановые ПМПк проводятся не реже одного раза в квартал.

17. Председатель ПМПк ставит в известность родителей (законных представителей) и специалистов ПМПк о необходимости обсуждения проблемы ребёнка и организует подготовку и проведение заседания ПМПк.

18. На период подготовки к ПМПк и последующей реализации рекомендаций ребёнку назначается ведущий специалист: учитель и/или классный руководитель, воспитатель ДОУ или другой специалист, проводящий коррекционно-развивающее обучение или внеурочную специальную (коррекционную) работу. Ведущий специалист отслеживает динамику развития ребёнка и эффективность оказываемой ему помощи и выходит с инициативой повторных обсуждений на ПМПк.

19. На заседании ПМПк ведущий специалист, а также все специалисты, участвовавшие в обследовании и/или коррекционной работе с ребёнком, представляют заключения на ребёнка и рекомендации. Коллегиальное заключение ПМПк содержит обобщённую характеристику структуры психофизического развития ребёнка (без указания диагноза) и программу специальной (коррекционной) помощи, обобщающую рекомендации специалиста; подписывается председателем и всеми членами ПМПк.

20. Заключение специалистов, коллегиальное заключение ПМПк доводятся до сведения родителей (законных представителей) в

доступной для понимания форме, предложенные рекомендации реализуются только с их согласия.

21. При направлении ребёнка в ПМПК копия коллегиального заключения ПМПК выдаётся родителям (законным представителям) на руки или направляется по почте, копии заключений специалистов направляются только по почте или сопровождаются представителем ПМПК. В другие учреждения и организации заключения специалистов или коллегиальное заключение ПМПК могут направляться только по официальному запросу.

Учебное издание

Алмазова Ольга Владимировна

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ДИАГНОСТИКА**

Редактирование	О.В. Алмазова
Корректура	Г.П. Калинина
Макетирование	Г.П. Калинина

Подписано в печать 15.06.2007 г. Формат 60х90/16
Усл. печ. л. 15,0 п.л. Тираж 250 экз. Заказ 863.

ИП Калинина Галина Павловна
620026, г. Екатеринбург, а/я 728
E-mail: unicum@sky.ru

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии АМБ
Адрес: 620144, г. Екатеринбург, ул. Фрунзе, д. 96.
Тел.: (343) 269-55-06, 269-55-08.