

**Лыбко И.В.**

**ПСИХОДИАГНОСТИКА**

**УМК**

1-23 01 04 Психология

2025

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА .....	7
КУРС ЛЕКЦИЙ .....	13
<b>РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ.....</b>	<b>13</b>
1.1. Методологические основания психодиагностики .....	13
1.2. История развития психодиагностики.....	19
1.3. Психологическое тестирование .....	35
1.4. Психологический диагноз и психологическое заключение .....	40
<b>РАЗДЕЛ 2. ДИАГНОСТИКА КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ .....</b>	<b>48</b>
2.1. Диагностика интеллекта.....	48
2.2. Диагностика креативности .....	55
2.3. Диагностика способностей .....	60
2.4. Тесты достижений .....	66
<b>РАЗДЕЛ 3. ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СОСТАВЛЯЮЩИХ .....</b>	<b>72</b>
3.1. Проективный метод исследования в диагностике .....	72
3.2. Диагностика дошкольников.....	76
3.3. Методы диагностики личности .....	80
3.4. Диагностика самосознания .....	86
3.5. Диагностика эмоциональных состояний и дезадаптации .....	93
3.6. Диагностика мотивационно-потребностной сферы и ценностей .....	99
3.7. Диагностика межличностных отношений.....	107
<b>РАЗДЕЛ 4. СОЗДАНИЕ И АПРОБАЦИЯ .....</b>	<b>115</b>
<b>ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ .....</b>	<b>115</b>
4.1. Критерии качества метода тестов .....	115
4.2. Стандартизация и адаптация психодиагностических методик.....	122
4.3. Алгоритм создания психодиагностической методики .....	127
<b>ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ .....</b>	<b>139</b>
Занятие 1. Методологические основания психодиагностики .....	139
Занятие 2. История развития психодиагностики.....	141
Занятие 3. Понятие и содержание психологического тестирования.....	142
Занятие 4. Психологическое заключение и психологический диагноз..	143
Занятие 5. Диагностика интеллекта и умственного развития.....	144
Занятие 6. Диагностика креативности .....	146
Занятие 7. Диагностика способностей.....	148
Занятие 8. Тесты достижений .....	149
Занятие 9. Проективные методы исследования личности.....	150
Занятие 10. Диагностика дошкольников .....	152
Занятие 11. Диагностика личности .....	154
Занятие 12. Сознание, самосознание – методы диагностики.....	156

Занятие 13. Диагностика эмоциональных состояний и дезадаптации...	159
Занятие 14. Диагностика мотивационно-потребностной сферы и ценностей.....	160
Занятие 15. Диагностика межличностных отношений в коллективе и семье.....	162
Занятие 16. Критерии качества метода тестов.....	165
Занятие 17. Стандартизация и адаптация методики .....	166
ПЕРЕЧЕНЬ ТЕМ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ .....	
РАБОТЫ ПО ПСИХОДИАГНОСТИКЕ.....	169
ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ .....	170
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ .....	173
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	175
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	175
ПРИЛОЖЕНИЕ Б .....	179
ПРИЛОЖЕНИЕ В .....	183
ПРИЛОЖЕНИЕ Г .....	191

## ВВЕДЕНИЕ

Психодиагностика – прикладная область психологии, целью которой является разработка и апробация методик для практической деятельности психолога.

Данный учебно-методический комплекс предназначен для студентов, проходящих подготовку по специальности «Психология». Учебная направленность комплекса – формирование у студентов представлений о процессе и особенностях психодиагностического исследования. Практическая направленность заключается в формировании у студентов навыков относительно правил создания и подбора психодиагностического инструментария и проведения психодиагностики. Предлагаемый материал касается характеристики предмета науки, важных этапов ее истории, методологических принципов, отражает взаимосвязь традиционных подходов и новейших разработок в психологической науке.

**Целью** учебно-методического комплекса является помощь в теоретической и практической подготовке студентов в области психодиагностической работы в различных сферах деятельности психолога.

### **Задачи:**

- 1) усвоение базовых понятий психодиагностики;
- 2) овладение принципами работы с основными психодиагностическими методиками;
- 3) развитие приемов психодиагностической работы практического психолога.

В результате изучения дисциплины студенты должны *знать*:

- методологические и теоретические аспекты психодиагностики;
- содержание психологического тестирования, особенности классификации тестов;
- основные направления психодиагностической работы психолога;
- критерии качества психодиагностических методик: надежность, валидность, точность, однозначность, достоверность;
- содержание понятий «адаптация» и «стандартизация», требования к ним, правила стандартизации тестов;
- содержание понятия «тестовые нормы» и правила их разработки;
- требования, предъявляемые к разработчикам и пользователям психодиагностических методик;
- содержание профессионально-этического кодекса психолога.

После прохождения курса студент должен *уметь*:

- применять на практике психодиагностические методики;
- планировать и проводить процедуру психологического тестирования;

- готовить по результатам тестирования психодиагностическое заключение;
- проводить адаптацию и стандартизацию методик, разрабатывать критериальные и статистические тестовые нормы;
- обобщать полученную психологическую информацию и планировать работу по оказанию необходимой психологической помощи.

Учебно-методический комплекс включает в себя теоретическую часть, практическую часть, материалы для контроля знаний и вспомогательные материалы.

Теоретическая часть представляет собой лекционный материал, распределенный согласно тематике разделов. Курс лекций состоит из четырех разделов, посвященных изложению основ психодиагностики.

Первый раздел «Теоретические основы психологической диагностики» предполагает ознакомление с историей возникновения и развития психодиагностики, основными методологическими подходами к предмету, целями, задачами, функциями и принципами науки, понятиями психологического тестирования и психологического заключения.

Второй раздел «Диагностика когнитивной сферы» излагает основные подходы и способы диагностики интеллекта и его составляющих, креативности, способностей.

Третий раздел «Диагностика личности и ее составляющих» включает материал о методах изучения личности, сознания и самосознания, эмоциональных состояний и дезадаптации, мотивационно-потребностной сферы и ценностей, межличностных отношений. Также данный раздел знакомит со спецификой использования проективных методов в работе психолога.

Четвертый раздел «Создание и апробация психодиагностической методики» предусматривает формирование знаний и навыков об особенностях создания и апробации психодиагностической методики.

В практической части предлагаются планы практических занятий с перечнем теоретических вопросов для обсуждения и рядом практических заданий для приобретения навыков психодиагностической работы. Для контроля знаний разработаны вопросы к экзамену и примерный перечень тем для индивидуальной работы. В качестве вспомогательного материала приводится ряд приложений.

При работе с учебно-методическим комплексом рекомендуется после изучения теоретического материала проверить свои знания по вопросам, предложенным для обсуждения в соответствующем практическом занятии. После этого выполнить практические задания для приобретения необходимых навыков и их закрепления.

## СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

### РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

#### **Тема 1.1. Методологические основания психодиагностики**

Предмет психодиагностики. Психодиагностика как теоретическая дисциплина и как область психологической практики. Принципы психодиагностики: целостности, детерминизма, развития. Задачи психодиагностики. Области применения психодиагностики. Функции психодиагностики. Морально-этические принципы в работе психодиагноста.

#### **Тема 1.2. История развития психодиагностики**

Истоки психодиагностики: экспериментальная психология, дифференциальная психология, прикладная психология, тестология.

Развитие психодиагностики в XX в.: основные направления, подходы, психодиагностические методики.

Развитие русскоязычной психодиагностики.

#### **Тема 1.3. Понятие и содержание психологического тестирования**

Типы данных, используемых в психодиагностике: L, Q и T-данные. Понятие теста и тестирования. Тест как объективный измерительный инструмент и требования к нему. Достоинства и недостатки метода тестов. Содержание понятия психологическое тестирование, требования к нему, источники ошибок при тестировании. Классификация тестов по различным основаниям.

#### **Тема 1.4. Психологический диагноз и психологическое заключение**

Психологическое заключение: определение, общая схема. Технология составления психологического заключения. Психологический диагноз. Содержание психологического диагноза и его отличие от диагноза психиатрического. Виды диагноза и его функции. Вероятностный прогноз развития и рекомендации.

### РАЗДЕЛ 2. ДИАГНОСТИКА КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ

#### **Тема 2.1. Диагностика интеллекта**

История возникновения тестов интеллекта. Теоретические подходы к определению интеллекта. Теории интеллекта. Модели интеллекта: факторные и иерархические. Вербальный и невербальный интеллект.

Методы диагностики интеллекта. Неязыковые тесты, тесты действия и тесты, свободные от влияния культуры.

Умственное развитие как характеристика способов, форм и содержания интеллекта. Отечественные тесты умственного развития. Диагностика памяти и внимания.

### **Тема 2.2. Диагностика креативности**

Определение креативности. Различные подходы в понимании сущности креативности. Изучение и диагностика креативности в отечественной психологии. Соотношение между креативностью и интеллектом. Креативность и параметры ее оценки.

Методы диагностики креативности (Дж. Гилфорд, П. Торренс, С. Медник). Принципы и методы выявления одаренных детей. Психодиагностика одаренности.

### **Тема 2.3. Диагностика способностей**

Понятие способностей в отечественной и зарубежной психологии. Классификация тестов способностей.

Методы изучения сенсорных и моторных способностей. Диагностика специальных способностей. Диагностика профессиональной пригодности. Области применения тестов способностей.

### **Тема 2.4. Тесты достижений**

Определение достижений и их отличие от способностей. Общая характеристика тестов учебных достижений, их предназначение. Отличие тестов достижений от тестов способностей и интеллекта. Виды тестов достижений.

Требования к составлению тестов учебных достижений. Тесты профессиональных достижений.

## **РАЗДЕЛ 3. ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СОСТАВЛЯЮЩИХ**

### **Тема 3.1. Проективный подход в диагностике личности**

Понятие проекции и ее виды. История проективного метода.

Специфика проективных методик. Требования, предъявляемые к проективным методикам, и условия их построения. Критерии оценки проективных методик. Классификация проективных методик.

Интерпретационные методики исследования личности. Графические проективные методики. Вербальные проективные методики и методики действия.

### **Тема 3.2. Диагностика дошкольников**

Особенности диагностики дошкольников: специфика методик, основные трудности. Диагностика общего развития дошкольников.

Психодиагностика познавательных процессов дошкольника. Психодиагностика личностных качеств и межличностных отношений у дошкольников.

Диагностика готовности ребенка к школе: виды и критерии готовности, методы диагностики.

### **Тема 3.3. Методы диагностики личности**

Основные теоретические подходы к диагностике личности. Типологические опросники личности. Понятие черт личности и их диагностика. Опросники черт личности. Факторный анализ в диагностике личности.

Проблема диагностики личности. Диагностика стилевых черт (темперамент, характер).

### **Тема 3.4. Диагностика сознания и самосознания**

Самосознание как объект психодиагностики. Классификация методик диагностики самосознания.

Методы психодиагностики самосознания. Методы измерения локуса контроля. Методики косвенного измерения системы самооценок.

### **Тема 3.5. Диагностика эмоциональных состояний и дезадаптации**

Диагностика эмоций и психических состояний: особенности, сложности. Методики субъективного оценивания эмоционального состояния, самочувствия и настроения.

Проективные методы диагностики психических состояний.

Дезадаптация: определение, виды, специфика диагностики, области применения. Диагностика эмоционально-личностной дезадаптации.

### **Тема 3.6. Диагностика мотивационно-потребностной сферы и ценностей**

Психологические принципы и методы диагностики мотивации. Классификация методик диагностики мотивационно-потребностной сферы.

Методы диагностики мотивационно-потребностной сферы. Прямые методы психодиагностики мотивационной сферы личности. Личностные опросники для измерения мотивов. Проективные методы диагностики глубинных мотивационных образований. Методы изучения потребностей личности.

Диагностика ценностно-смысловой сферы.

### **Тема 3.7. Диагностика межличностных отношений**

Особенности психодиагностики межличностных отношений. Классификация методов изучения межличностного взаимодействия. Диагностика межличностных отношений на основе субъективных предпочтений. Методики косвенной оценки межличностных отношений.

Методы изучения межличностных отношений в коллективе. Диагностика индивидуальных свойств человека, влияющих на межличностные отношения.

Диагностика семейных взаимоотношений.

## **РАЗДЕЛ 4. СОЗДАНИЕ И АПРОБАЦИЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ**

### **Тема 4.1. Критерии качества метода тестов**

Требования, предъявляемые к профессиональным тестам. Понятие валидности, ее виды и способы достижения. Подлинная и ложная валидность.

Надежность, ее виды и способы проверки на надежность. Коэффициенты валидности и надежности. Сравнение валидности и надежности.

Точность, однозначность и достоверность тестов и способы их обеспечения.

### **Тема 4.2. Стандартизация и адаптация психодиагностических методик**

Понятие стандартизации. Способы стандартизации психодиагностических инструментов. Критерии объективности в психодиагностике. Метод независимых судей.

Тестовые нормы: определение понятия, виды. Требования к тестовым нормам и способы их разработки. Статистический подход к разработке тестовых норм.

Понятие адаптации в психодиагностике. Особенности адаптации психодиагностических методик. Адаптация русскоязычных и переводных методик. Основные этапы при адаптации методики.

### **Тема 4.3. Алгоритм создания психодиагностической методики**

Основные этапы конструирования психодиагностической методики.

Основные проблемы подготовки заданий теста. Формы заданий личностного опросника.

Правила составления заданий теста. Общие принципы анализа заданий.

## ПРИМЕРНЫЙ ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№ п/п	Наименование разделов, тем	Количество аудиторных часов			
		Всего	Лекции	Семинар- ские занятия	Лабора- торные занятия
<b>1</b>	<b>Раздел 1. Теоретиче- ские основы психоло- гической диагностики</b>	<b>20</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>2</b>
1.1	Методологические осно- вания психодиагностики	6	2	2	–
1.2	История развития психодиагностики	4	4	2	–
1.3	Понятие и содержание психологического тести- рования	4	2	2	–
1.4	Психологический диагноз и психологиче- ское заключение	6	4	2	2
<b>2</b>	<b>Раздел 2. Диагностика когнитивной сферы</b>	<b>24</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
2.1	Диагностика интеллекта	6	4	2	2
2.2	Диагностика креатив- ности	6	2	2	2
2.3	Диагностика способ- ностей	6	2	–	2
2.4	Тесты достижений	6	2		2
<b>3</b>	<b>Раздел 3. Диагностика личности и её состав- ляющих</b>	<b>42</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>12</b>
3.1	Проективный подход в диагностике личности	6	2	2	2
3.2	Диагностика дошколь- ников	6	2	2	2
3.3	Методы диагностики личности	6	4	–	2
3.4	Диагностика сознания и самосознания	6	2	–	2
3.5	Диагностика эмоцио- нальных состояний	6	2	2	2

	и дезадаптации				
3.6	Диагностика мотивационно-потребностной сферы и ценностей	6	2	–	2
3.7	Диагностика межличностных отношений	6	4	2	–
<b>4</b>	<b>Раздел 4. Создание и апробация психодиагностической методики</b>	<b>20</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>2</b>
4.1	Критерии качества метода тестов	6	2	2	–
4.2	Стандартизация и адаптация психодиагностических методик	6	4	2	–
4.3	Алгоритм создания психодиагностической методики	8	4	2	2
<b>Итого</b>		<b>106</b>	<b>50</b>	<b>26</b>	<b>24</b>

## КУРС ЛЕКЦИЙ

### РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

#### 1.1. Методологические основания психодиагностики

##### *Предмет психодиагностики и его содержание*

Становление и развитие психодиагностики происходит в конце XIX в. Оно связано с зарождением дифференциально-психологического изучения человека, которое складывалось под влиянием запросов практики. В конце XIX в. оформилась «индивидуальная психология», целью которой было изучение индивидуальных особенностей человека с помощью экспериментально-психологических методов. Первыми достижениями индивидуальной психологии были исследования учеников В. Вундта: Э. Крепелина, Д. Кеттела, а также других ученых – А. Бине, А. Лазурского.

В начале XX в. сложились благоприятные условия для возникновения *тестологии*. Рост промышленности, вовлеченность больших масс в процесс производства (в США), потребность в высококвалифицированных рабочих побуждали промышленников обратиться к проблеме профессионального отбора, профориентации. Это способствовало возникновению тестов.

Но тестология не являлась единственным направлением психодиагностики. Русский ученый А. Ф. Лазурский писал, что изучать индивидуальные различия с помощью одних только тестов недостаточно. Он выступал за естественный эксперимент, благодаря которому исследовались не отдельные психические процессы (как с помощью тестов), а психические функции и личность в целом. Примерно в эти же годы другим русским ученым Г. И. Россолимо был предложен метод целостной оценки личности с помощью «психологического профиля», показывающего уровни развития психических процессов.

Перечисленные тенденции становления психологического знания в нашей стране и за рубежом явились прототипами современных направлений в психодиагностике.

***Психологическая диагностика*** – наука о конструировании методов оценки, измерения, классификации психологических и психофизиологических особенностей людей, а также об использовании этих методов в практических целях. Также это сфера деятельности практического психолога. Основная функция – сбор информации об особенностях человеческой психики. Это своеобразное звено между общей психологией и практикой.

Несмотря на то, что психодиагностика существует достаточно давно, предмет ее определяется неоднозначно. Так, А. А. Бодалев и В. В. Столин выделяют в качестве предмета:

а) методологические, теоретические и конкретно-методические принципы построения психодиагностических инструментов и формулирования психодиагностических заключений;

б) методы и конкретные методики психодиагностики наиболее универсальных объектов психодиагностических исследований;

в) дифференциальную психометрику как методологию обнаружения различий;

г) нормативные требования к методикам, их разработчикам и пользователям.

К. М. Гуревич и Г. А. Борулава говорят о предмете как о теоретико-операциональных принципах конструирования методик, правилах и практике их применения, процедурах проведения диагностических испытаний, правилах обработки и истолкования полученных результатов.

Согласно определению Ю. М. Забродина, предмет психодиагностики – описание конкретного человека в терминах общей генерализированной психологической модели личности, полученной в ходе целенаправленной оценки индивидуальных особенностей психологической регуляции деятельности и поведения обследуемого.

Таким образом, трактовка предмета определяет психодиагностику как теоретическую дисциплину, включающую содержание психических явлений и практику их изучения: выделение соответствующих диагностических переменных и конструирование методов их измерения.

Психодиагностика неразрывно связана с предметными областями психологической науки: общей психологией, медицинской, возрастной, социальной и др. Явления, свойства и особенности, изучаемые перечисленными науками, измеряют с помощью психодиагностических методов. Результаты психодиагностических измерений могут показывать не только наличие того или иного свойства, степень его выраженности, уровень развития, они могут также выступать как способы проверки истинности теоретико-психологических построений различных психологических направлений.

Теоретическую основу психодиагностики составляют общая психология, дифференциальная психология, возрастная психология, медицинская психология, теория вероятности и математическая статистика.

В практическую часть входят конкретные приемы изучения индивидуально-психологических особенностей (методики), способы обработки и интерпретации полученных результатов (обработка данных).

Так же как психодиагностика «обслуживает» предметные области психологической науки, саму психодиагностику «обслуживает» так называемая *дифференциальная психометрия*. Целью дифференциальной психометрии является разработка требований к измерительным психодиагностическим методам. Эти требования относятся к адаптации методов, интерпретации получаемых данных, к процедуре разработки методов, разработке и применению математического аппарата для анализа получаемых данных.

### ***Задачи и принципы психодиагностики***

#### *Теоретические задачи:*

- 1) конструирование и апробация психодиагностических методик;
- 2) разработка требований, предъявляемых к психодиагностическим методикам;
- 3) выработка правил проведения психодиагностического обследования и способов обработки полученных данных и интерпретации результатов.

#### *Практические задачи:*

- 1) установление наличия у человека того или иного психического свойства;
- 2) определение степени выраженности или развитости этого свойства (количество);
- 3) сравнение степени развитости изучаемого свойства у разных групп людей;
- 4) описание диагностируемых психодиагностических свойств и поведенческих особенностей личности.

Задачи всегда конкретно определяются научным исследованием и/или исследователем исходя из цели исследования.

*Принципы* психодиагностики в рамках естественно-научной парадигмы:

1. Принцип детерминизма:
  - а) психодиагностические признаки – то, что непосредственно можно наблюдать, фиксировать, регистрировать;
  - б) психодиагностические категории – скрытые внутренние психологические факторы или причины, которые определяют поведение и особенности человека;
  - в) психодиагностический вывод – переход от наиболее наблюдаемых психодиагностических признаков к уровню скрытых категорий.

Суперзадача психодиагностики – установление адекватных взаимоотношений между психодиагностическими признаками и психодиагностическими категориями. Но между ними не существует прямолинейных, однозначных зависимостей, взаимосвязей. Например, за разными признаками может стоять одна причина или наоборот.

2. Принцип целостности, или системности. Ни один признак нельзя изучать отдельно, оторвано, а следует изучать в комплексе личность человека как носителя какого-либо признака.

3. Принцип развития, или генетический принцип, – любое психическое свойство имеет свою динамику.

### ***Области применения психодиагностики***

Можно выделить несколько наиболее важных областей практического использования психодиагностики:

1. В целях *оптимизации процессов обучения и воспитания* (в возрастной психологии, педагогической психологии и педагогической практике). Психологическая диагностика выступает как обязательный этап и средство решения многих практических задач, возникающих в детских воспитательно-образовательных учреждениях. Среди них следует указать следующие:

- а) контроль за интеллектуальным и личностным развитием учащихся;
- б) оценку школьной зрелости;
- в) выявление причин неуспеваемости;
- г) отбор в школы и классы с углубленным изучением определенных предметов;
- д) решение проблем трудных детей (с отклоняющимся поведением, конфликтных, агрессивных и пр.);
- е) профессиональную ориентацию и др.

2. Психодиагностика активно используется в *области медицины*, в частности в *психиатрических и неврологических клиниках*. Диагностические методы исследования психологических особенностей пациентов этих клиник рассматриваются как вспомогательные, подчиненные задачам и интересам клиники. Эти методы разрабатываются и развиваются в рамках особых отраслей психологии – патопсихологии и нейропсихологии. Значительную роль в клиническом диагностическом обследовании играют методы наблюдения и беседы, позволяющие выявлять оттенки психического и физического состояний больного, некоторые особенности его личности, факты симуляции и пр. Наряду с ними применяются и экспериментальные методики, направленные на выявление нарушений познавательной деятельности (восприятия, памяти, мышления), эмоционально-волевой сферы и некоторых других особенностей. Психодиагностическое обследование пациентов клиник проводится, во-первых, для уточнения или постановки диагноза заболевания; во-вторых, для оценки эффективности терапии; в-третьих, для целей трудовой, воинской и судебной экспертиз.

3. Психодиагностика широко используется для *решения проблем, относящихся к сфере трудовой деятельности*, т. е. является составляю-

щей деятельности по профотбору, профобучению и профориентации, которая проводится в специальных пунктах профконсультации, в центрах занятости, на предприятиях и в специализированных учебных заведениях. Также это проблемы оптимизации профессиональной деятельности за счет рационального распределения кадров, выявления причин брака, производственного травматизма и пр.

4. *Клинико-консультационная и психотерапевтическая работа.* Это могут быть проблемы детей (неуверенность в своих силах, негативизм, страхи и пр.), учащихся (школьная дезадаптация, неуспеваемость, отклоняющееся поведение), взрослых (утрата смысла жизни, низкая самооценка, конфликтные отношения с окружающими, нарушение детско-родительских отношений). Психологический диагноз в консультативной практике ставится на основе как данных наблюдения и беседы, так и показателей специальных методик; его правильность зависит от того, насколько успешным было взаимодействие психолога с клиентом.

5. *Судебная практика* – проведение судебно-психологической экспертизы. Результат – психологическое заключение о тех или иных качествах личности, уровне интеллектуального развития, психофизиологических особенностях и т. д.

6. Помимо перечисленных сфер практической деятельности людей, которые традиционно нуждаются в использовании психодиагностики, ее методы все чаще находят применение *в армии, милиции, спорте, в коммерческих структурах, для повышения эффективности управленческой и групповой деятельности людей* и т. д.

### ***Функции психодиагностики***

Согласно М. К. Акимовой, можно выделить две функции психологической диагностики – *научную* и *практическую*. Первая характеризует ее как научно-исследовательскую область и представляет собой деятельность по конструированию психодиагностических методик. Поскольку эти методы используют в практических целях, к ним предъявляются особые требования, связанные с повышением точности и объективности показателей, они разрабатываются по определенным правилам и проверяются по ряду критериев. В первую очередь это делается для того, чтобы оценить их качество и практическую полезность, пригодность для решения прикладных задач.

Психодиагностические методики – это специфические психологические средства, предназначенные для измерения и оценки индивидуально-психологических особенностей людей.

Вторая функция психодиагностики реализуется практическими психологами, использующими диагностические методики. Психодиагности-

практики измеряют, анализируют, оценивают индивидуальные особенности человека или выявляют различия между группами людей, объединенных по какому-либо признаку.

Обе названные функции психодиагностики (создание методик и их использование на практике) не осуществляются изолированно, они могут обнаруживаться в единстве, в деятельности одних и тех же специалистов. Так, создатели методик нередко не только проверяют их, но и применяют на практике, решая определенные прикладные задачи, возникающие в работе, а также опираются на опыт психологов – пользователей методик. Вместе с тем практические психологи не только применяют уже разработанные диагностические методики, они в своей деятельности нередко сталкиваются с необходимостью составить схему наблюдения или сформулировать вопросы диагностического интервью, разработать тест достижений или биографическую анкету и пр. Поэтому психологи-практики должны обладать навыками конструирования всех перечисленных психодиагностических методик.

### ***Морально-этические принципы в работе психодиагноста***

1. Психолог-диагност несет всю полноту ответственности за возможный моральный ущерб, в том числе за ущерб для соматического и нервно-психического здоровья, который может быть причинен испытуемому при неправильном проведении какого-либо психодиагностического обследования.

2. Профессиональные психодиагностические методики могут распространяться только среди аттестованных специалистов.

3. Принцип обеспечения суверенных прав личности: человек не должен подвергаться обследованию обманным путем, он должен знать, кто будет иметь доступ к результатам обследования и какие решения могут быть приняты.

4. Принцип объективности – обследование должно быть беспристрастным, в рамках доброжелательного нейтрального общения с испытуемым, без проявления симпатии или антипатии, без оказания помощи и подсказок.

5. Принцип конфиденциальности – вся информация, получаемая в процессе обследования, должна быть конфиденциальной и может быть доступна только тем, для кого она предназначена.

6. Принцип психопрофилактического изложения результатов – результаты диагностики должны быть преподнесены в ободряющем, не травмирующем психику и самооценку испытуемого контексте.

Итак, психологическая диагностика – основа деятельности любого практического психолога, чем бы он ни занимался – индивидуальным кон-

сультированием, профессиональной ориентацией, психотерапией и пр., в какой бы сфере он ни работал – в школе, клинике, на производстве, в агентстве по подбору кадров и т. д.

## 1.2. История развития психодиагностики

### *Истоки психодиагностики*

Необходимость испытывать и оценивать индивидуально-психологические особенности людей для решения разнообразных практических задач была понята очень давно, на заре истории человечества. Так, еще в III тыс. до н. э. в Древнем Китае существовала система проверки лиц, желавших занять места государственных чиновников, а в Древнем Вавилоне оценивались некоторые качества выпускников в школах для подготовки писарей. Хорошо известно, что разного рода испытания широко практиковались в Древней Греции, Спарте, рабовладельческом Риме. В 413 г. до н. э. примерно 7000 уцелевших солдат Афинской армии, потерпевшей поражение на Сицилии, были брошены в каменные карьеры возле Сиракуз: для многих из них жизнь и освобождение из плена зависели от их способности повторить стихи Еврипида.

Однако история научной психодиагностики началась значительно позже. Психодиагностика как прикладная наука сформировалась не сразу, а прошла значительный путь развития и становления. Рассмотрим основные этапы этого пути.

Психологическая диагностика выделилась из психологии и начала складываться на рубеже XX в. под воздействием требований практики. Ее возникновение было подготовлено несколькими направлениями в развитии психологии.

Первым ее источником стала *экспериментальная психология*.

Зарождение экспериментальной психологии связано с именем *Г. Фехнера* (1860), который впервые обосновал психофизический метод исследования. Первоначально экспериментальная психология занималась изучением элементарных психических свойств и процессов, возникающих под влиянием определенных раздражителей, раскрывала некоторые общие закономерности в виде математических моделей.

Началом возникновения экспериментальной психологии условно считается 1879 г., так как именно в этом году *В. Вундт* основал в Германии первую лабораторию экспериментальной психологии. Он заложил основы эксперимента, и этот метод стал ведущим направлением эмпирической психологии.

Развивающаяся экспериментальная психология вплотную подошла к изучению более сложных психических процессов, таких как речевые ассоциации. Они и стали предметом исследования *Ф. Гальтона* (1822–1911). Английский антрополог Ф. Гальтон в 1879 г. опубликовал результаты своих ассоциативных экспериментов. Составив список из 75 слов, он открывал их по одному и включал секундомер. Как только испытуемый отвечал на слово-раздражитель словесной ассоциацией, секундомер останавливался. Так впервые хронометрия была использована для исследования умственной деятельности.

Автором, создавшим первый собственно психологический экспериментальный метод, был *Г. Эббингауз* (1850–1909), изучавший законы памяти, используя для этого наборы бессмысленных слогов (искусственных сенсомоторных элементов речи, не имеющих конкретного значения). Он полагал, что полученные им результаты не зависели от сознания испытуемого, интроспекции (наблюдения индивида за тем, что происходит в его психике) и, следовательно, в большей степени удовлетворяли требованию объективности. Этим методом Г. Эббингауз открыл путь экспериментальному изучению навыков.

Американский психолог *Д. Кеттелл* (1860–1944) исследовал объем внимания и навыки чтения. С помощью тахистоскопа (прибора, позволяющего предъявлять испытуемому зрительные стимулы на краткие отрезки времени) он определял время, необходимое для того, чтобы воспринять и назвать различные объекты – формы, буквы, слова и т. д. Объем внимания в его опытах составлял величину порядка пяти объектов. Проводя эксперименты с чтением букв и слов на вращающемся барабане, Д. Кеттелл зафиксировал феномен антиципации («забегания» восприятия вперед).

*Дифференциальная психология* стала еще одним источником психодиагностики. Вне представлений об индивидуальности психологических особенностях, которые изучает дифференциальная психология, невозможно было бы возникновение психодиагностики как науки о методах их измерения.

А. Бине и В. Анри в своих работах (1896) признали возможным и необходимым исследование высших психических функций: памяти, мышления, представлений. Исследования В. Штерна (1900) касались различий в психических свойствах и формах их проявления. Проводился анализ различных популяций, различий по полу, возрасту и др. Без достижений дифференциальной психологии психодиагностика, целью которой является исследование конкретной личности, не смогла бы превратиться в самостоятельную дисциплину.

Таким образом, возникновение психодиагностики характеризуется переходом от исследования индивидуальных различий к исследованию

индивидуальности. Но психодиагностика и дифференциальная психология не противостоят, а дополняют друг друга, образуя единое целое.

Следующий источник развития психодиагностики – *прикладная психология*.

*В. Штерн* в 1907 г. выпустил журнал прикладной психологии, заложив основу новой области науки. Он провел различие между психологической оценкой (психодиагностика) и психологическим воздействием (психотехника) как составными частями прикладной психологии. Штерн подчеркивал специфичность диагностических проблем психологии и сформулировал принцип единства диагностики и развития личности – одной из необходимых методологических основ практики диагностики.

Последний источник развития психодиагностики – *тестология*. Это наука, оказавшая наиболее сильное влияние на психодиагностику, так как ею были разработаны такие способы объективного выявления психических свойств, которые сохранились до настоящего времени. Основатель тестологии *Д. Кеттелл* ввел термин «тест» (в 1890 г. в журнале “Mind” была опубликована его статья «Интеллектуальные тесты и измерения»), ставил задачу изучения целостной личности и провозгласил необходимость стандартизации тестов, для того чтобы стало возможным сравнение их результатов, полученных разными исследователями на разных испытуемых. В дальнейшем были предприняты попытки (*А. Бине*, *Г. И. Россолимо*) охвата целостной личности и установления связей между ее различными свойствами с помощью комплексных тестов.

### ***Развитие психодиагностики в XX в.***

История психодиагностики – это история появления основных психодиагностических методик и развитие подходов к их созданию на основе изменения взглядов о природе и функционировании психических процессов.

Наиболее заметным достижением в области измерения индивидуальных различий в начале XX в. были тесты *А. Бине*, с именем которого также связано преодоление одного из первых кризисов в тестировании интеллекта. До Бине определялись только различия в сенсомоторных качествах – чувствительность, быстрота реакции и пр. Но практика требовала информации о высших психических функциях («ум», «интеллект»). В 1904 г. Министерство образования поручило Бине заняться разработкой методик, с помощью которых можно было бы отделить детей, способных к учению, но ленивых и не желающих учиться, от страдающих врожденными дефектами и не способных учиться в нормальной школе. Необходимость в этом возникла в связи с введением всеобщего образования. Бине вместе с *Анри Симоном* провел серию экспериментов по изучению внимания, памяти, мышления у детей разного возраста. Первая шкала появилась

в 1905 г. Затем она несколько раз пересматривалась авторами (1908 г. и 1911 г.). Наиболее широко распространилась вторая редакция (до 13 лет, увеличено число заданий, введено понятие умственного возраста). Шкалу Бине начинают использовать все более широко в разных странах.

Одним из первых в США этот тест применил Генри Годдард, который включил его в группу методик, предназначенных для обследования прибывающих из Европы иммигрантов.

Льюис Мэдисон Термен в сотрудничестве с Х. Д. Чайлдз приступил к новой адаптации теста Бине – Симона. Его подход заключался в проверке валидности и надежности заданий шкалы так же, как это делал сам Бине, но на этот раз в США. Многие задания теста были модифицированы, а также добавлены новые. Sva-шкала (Стэнфордская версия шкалы Бине – Симона) охватила диапазон от трехлетнего возраста до уровня взрослых старшего возраста, но не включала тестов для 11 лет. Результат выражался как соотношение умственного развития с возрастом и мог быть преобразован в коэффициент интеллекта, или *IQ*. На основании распределения *IQ*, полученного с помощью этой шкалы, Термен предложил следующую классификационную схему: *IQ* от 90 до 109 указывает на средние умственные способности, *IQ* ниже 70 возможен при слабоумии, *IQ* выше 140 свидетельствует о гениальности. Заслужой Термена является также то, что впервые в истории тестирования была разработана серия подробных инструкций для проведения теста и определения результатов.

Стэнфордская версия шкалы вскоре стала наиболее используемой для определения умственных способностей в Соединенных Штатах Америки и во всем мире. Она имела несколько редакций (1937, 1960, 1972, 1986). В последней редакции она применяется и сегодня.

#### *Развитие психодиагностики в период с 1917 по 1930 г.*

Мощным стимулом развития психодиагностического инструментария стала Первая мировая война. При вступлении США в Первую мировую войну в армии начались широкомасштабные тестовые исследования.

В апреле 1917 г. был организован Генеральный комитет по психологии с целью организации и контроля над психологическими исследованиями в армии. В Комитет входили многие видные психологи: Дж. М. Кеттелл, Г. Стенли Холл, Э. Торндайк и др. Генеральный комитет организовал 11 подкомитетов, призванных решать разнообразные психологические проблемы в армии. Так, подкомитет армейского персонала работал и внедрил во всей армии квалификационные рекомендации, которыми нужно было руководствоваться при назначении призывников на воинские должности. В составе Медицинского отдела армии было создано специальное подразделение для проведения тестов на умственное развитие среди призываемых на службу солдат и офицеров. К основным задачам

этого подразделения относились: выявление интеллектуально неполноценных рекрутов, подбор людей для выполнения специальных заданий и выявление лиц с эмоциональными расстройствами.

Уже в начале работы армейские психологи столкнулись с тем, что требующие значительного времени на проведение индивидуальные тесты не позволяли справляться с огромным количеством лиц, подлежащих обследованию. Были определены критерии, которым должны были отвечать армейские тесты для определения уровня интеллектуального развития, среди которых наибольшее значение, наряду с валидностью, имели приспособленность к групповому использованию, а именно быстрота подсчета результатов, неподатливость к обучаемости, интерес и привлекательность, экономичность во времени проведения. *А. С. Отис* разработал два новых теста: тест «Альфа» (для знающих английский язык) и его аналог для тех, кто не овладел грамотой – тест «Бета».

После Первой мировой войны, несмотря на сохраняющуюся популярность в США Стэнфордской версии шкалы Бине – Симона, разрабатывались и другие варианты этого теста. К наиболее известным из них относятся *шкалы Кульмана* (1922), *Йеркса* (1923), а также оригинальная версия *Геринга* (1922). Появилось также много новых, ориентированных на обследование нескольких человек, тестов:

- *групповые тесты Диарбона* (1922);
- *шкала CAVD* на определение умственных способностей Института исследований в области образования (1925), разработанная под руководством Торндайка;
- *тест аналогий Миллера* (1926);
- *тесты на определение умственных способностей Кульмана – Андерсена* (1927);
- *групповой тест Термена* (1920);
- пользовавшийся популярностью в Англии *тест «Нортхамберленд»* на испытание умственных способностей (1920), созданный *Гофреем Томсоном* и названный впоследствии тестом *Мори Хаус* (1925).

В Европе также плодотворно работал в области диагностики интеллекта *Ришар Мейли*. Разработанный им *Аналитический тест интеллекта* (1928) базировался на развиваемой в его исследованиях теории о четырех важнейших факторах интеллекта: доступной трудности, пластичности, целостности и беглости. На учебниках психодиагностики Мейли, неоднократно переизданных на разных языках, воспитывались многие поколения европейских психологов.

Для завершения краткого обзора тестов, созданных в это десятилетие для измерения интеллекта и специальных способностей, назовем также *Доски форм Ферпосона* (1920); *Сборный тест общих механических спо-*

*собностей*, изобретенный *Д. Стенквистом* в 1923 г. (это был первый тест, предназначенный для измерения способностей детей и взрослых к сборке частей механических приборов); *Тест рисования человека* (1926), созданный *Флоренс Лаурой Гудинаф*, в котором определение умственного уровня развития ребенка осуществлялось с помощью полученных им оценок за завершенность рисунка, точность и моторную координацию; *лабиринты Стэнли Портеуса*, первоначально разработанные в Австралии (1913).

Несмотря на разнообразие тестов, исследователи испытывали определенную неудовлетворенность большинством из них и хорошо осознавали, что еще многое предстоит сделать в этой области. Три основные проблемы волновали ученых:

- 1) отсутствие индивидуально используемой шкалы для определения интеллектуального развития взрослых;
- 2) необходимость в удобной шкале для определения умственного развития младенцев;
- 3) создание общей теории конструирования тестов, а также углубленная разработка таких важнейших психологических конструкторов, как интеллект и личность.

*Арнольд Люциус Гезелл* был первым, кто использовал кинематограф для изучения поведения младенцев. С 1924 г. он начал собирать библиотеку фильмов о развитии ребенка. На основании своих наблюдений Гезелл представил в своей публикации «Младенчество и развитие человека» (1929 г.) 195 критериев-показателей, которые могли быть использованы для оценки развития детей в период от трех до тридцати месяцев. Но графики развития Гезелла были подвергнуты критике, однако они какое-то время оставались уникальными.

В 1921 г. на волне популярности тестов интеллекта под руководством Термена начинается один из наиболее масштабных проектов, посвященных одаренным детям. Выборку этого исследования составляли 1528 детей из Калифорнии, чей коэффициент интеллекта варьировался от 135 до 200, а возраст от трех до девяти лет. Стэнфордское изучение одаренности детей – наиболее значительное лонгитюдное исследование.

Братья *Флойд* и *Гордон Олпорт* предложили проводить рейтинг черт личности и представлять полученные результаты в виде профиля. Олпорт полагал (1921), что следует использовать рейтинговые шкалы ввиду отсутствия иных объективных методов оценки личности.

Тесты *Довней* для диагностики «воли-темперамента» появились в 1919 г. и послужили стимулом для многочисленных исследований. Джуна Довней пыталась измерить импульсивность, волеизъявление, решительность, настойчивость, внимательность к деталям и соответственно антиподы этих качеств.

В первые десятилетия XX в. тесты, завоевав всеобщее признание в решении практических задач, в то же время существовали как бы в стороне от официальной психологической науки. Для традиционной психологии тех лет тесты были инородным явлением, возможности измерения в психологии подвергались сомнению. Психологическое тестирование оставалось прерогативой прикладных направлений исследований. В психологии это направление известно как психотехника, в педагогике – как педология.

К концу 1920-х гг. существовало около 1300 тестов, с помощью которых в течение года получали примерно 30 млн. показателей. Казалось, сложилась весьма благоприятная ситуация, способствующая дальнейшему победоносному шествию психологического тестирования, его проникновению буквально во все сферы человеческой жизнедеятельности. Однако в психологической науке тех лет возникает кризис. Своеобразие кризиса в тестировании связано как с закономерно углубляющейся специализацией тестов, так и с тем, что тесты предлагали ограниченное, фрагментарное знание о личности. В погоне за показателями и практическими результатами частенько забывалось, что тесты оставались достаточно грубым инструментом. Когда же тесты не оправдывали необоснованных ожиданий, то часто это приводило к скептицизму и враждебному отношению ко всякому тестированию. Таким образом, тестовый бум 1920-х гг., приведший к неразборчивому применению тестов, не только задержал, но и способствовал регрессу психологического тестирования.

*Развитие психодиагностики с 1930 г. и в наши дни*

В 1930-е гг. появилось много новых тестов. Большинство из них были разработаны в Соединенных Штатах. Так, в 1936 г. по числу посвященных им публикаций лидировали следующие пять тестов: Стэнфорд – Бине – 141, тест Роршаха – 68 публикаций. Последующие места заняли Личностный опросник Бернрейтера, Измерители музыкального таланта Сисора и Бланк профессиональных интересов Стронга.

В 1938 г. в Великобритании появляется тест, который, с известными изменениями, и сегодня достаточно широко используется психологами всего мира. Этот тест (*прогрессивные матрицы Равенна*) был разработан Л. Пенросем и Д. Равеном для измерения общего интеллекта и, как предполагалось, сводил к минимуму влияние культуры и обучения на получаемые результаты. Будучи тестом невербальным, он состоял из однородных заданий-композиций, для решения которых от обследуемого требовалось выбрать пропущенный сегмент, завершающий последовательность предложенной композиции. Тест основывался на теории генерального фактора Ч. Спирмена.

В 1930-е гг. психологи, создавая личностные опросники, обращаются к факторному анализу. Примером таких исследований являются работы *Джоя Пола Гилфорда* и *Л. Терстоуна*.

В середине 1930 г. в Гарвардском университете ведут свои исследования *Кристиана Морган* и *Генри Александр Мюррей*. В этих исследованиях было впервые заявлено о том, что принцип проекции может использоваться как основа для построения диагностической процедуры. В опубликованной в 1935 г. книге «Исследования личности» обосновывается принцип психологической проекции, а немного позднее появляется и первый проективный тест – *Тест тематической апперцепции* (ТАТ).

Таким образом, психологи получили новый диагностический инструмент, отвечающий потребностям многих из них в целостном изучении личности. С этого момента во всем мире начинает набирать силу проективное движение в психологии, которое до сих пор способствует получению новых данных о личности и не в меньшей мере – возникновению бурных дискуссий.

30-е гг. XX ст. были чрезвычайно продуктивны для психодиагностики: в этот период продолжает увеличиваться количество диагностических методик. Представление о количестве психологических тестов в 1940 г. дает «Ежегодник психических измерений», издаваемый Оскаром Бурсом, в соответствующем выпуске которого опубликованы обзоры по 325 тестам и просто перечислены 200 тестов.

Так же как и Первая мировая война, Вторая мировая стимулировала разработку новых тестов. В начале Второй мировой войны психологи США вновь обращаются к разработке групповых тестов для нужд армии. Так появляется *Армейский общий классификационный тест* – групповой тест, проведенный примерно с десятью миллионами военнослужащих в ходе войны. Были изобретены многие другие тесты для использования, например, при отборе морских офицеров, пилотов. В то же время значительный прогресс был достигнут в создании ситуационных тестов, которые допускали прямое воздействие на обследуемого мощных стрессовых факторов.

В Великобритании основным тестом, проводимым с целью военной классификации, был тест прогрессивных матриц Равена. Этот тест оказался полезным как средство предсказания успешности в деятельности, связанной с эксплуатацией радарных установок.

Для тестирования младенцев (от 2 до 30 месяцев) наиболее широко используемой стала *шкала П. Кеттелл*, дочери Джеймса Кеттелла. Среди других наиболее известных тестов для диагностики когнитивной сферы личности, представленных в этот период, были проводимые в группах

*Стэнфордские тесты достижений*, а также формы *R, Su Классификационного теста Отиса*.

После окончания войны появляются новые проективные методики. *Тест Саула Розенцвейга* предназначался для оценки реакций на фрустрацию и состоял из 24 рисунков.

В *тесте Шнейдмана* предлагалось выполнить рисунок, а затем рассказать о том, что изображено. *Тест на завершение предложений Саймондса* предлагал тестируемому в качестве задания основу предложения, которое необходимо закончить.

*Тест цветового выбора* был предложен швейцарским психологом *Максом Люшером*. Эта проективная методика, неоднократно подвергавшаяся критике за умозрительность теоретических построений автора, тем не менее, получила в 1960-е гг. в мировой психодиагностике значительную популярность. Впоследствии появились и другие цветовые методики, например *Тест цветных пирамид Пфистера – Хейса* (1951), однако ни одна из этих методик не могла сравниться по своей популярности с рисуночными тестами, не говоря уже о тесте Роршаха и ТАТ. Впрочем, общей проблемой было практически полное отсутствие убедительных для всех психологов доказательств валидности и надежности этих техник.

В 1949 г. Раймонд Бернارد Кеттелл и другие ученые основывают Институт тестирования личности и способностей, который был призван создавать и развивать соответствующие исследовательские инструменты, публиковать посвященные им работы. Итогом деятельности этого института была публикация *опросника 16 личностных факторов*, разработанного *Р. Кеттеллом* и его сотрудниками.

Вечно актуальный для исследований интеллекта вопрос о соотношении в нем генетического, врожденного и социального, приобретенного стимулировал неоднократные попытки создания тестов, якобы измеряющих «чистый» интеллект, независимый от культуры и образования. К наиболее известным из таких тестов принадлежит *Культурно-свободный тест для измерения интеллекта Р. Кеттелла*, опубликованный в 1958 г.

В середине 1950-х гг. в психодиагностике, прежде всего американской, складывается направление, которое будет одним из основных в тестировании, – измерение творчества. Этому способствует известное разочарование в тестах для определения уровня интеллектуального развития, оказавшихся непригодными к диагностике креативности. Наиболее существенный вклад в разработку тестов креативности вносят исследования *Д. Гилфорда* и его коллег, осуществленные в рамках Южно-Калифорнийской программы исследования способностей.

Важным событием этих лет, касающимся всех исследователей в области тестирования, было то, что Комитет по тестовым стандартам

Американской психологической ассоциации (АРА, 1952), стремясь внести ясность в проблему валидности тестов, выделяет четыре ее основных вида: критериальную, конкурентную, содержательную и конструктивную.

Большое значение имело принятие АРА в 1953 г. первого свода «*Этических стандартов психологов*», который в дальнейшем будет периодически обновляться в соответствии с изменяющимися условиями профессиональной деятельности психологов. Проблеме распространения и использования тестов была посвящена большая часть этого документа. Наконец благодаря усилиям психологов АРА, а также участию Американской ассоциации образовательных исследований и Национальному комитету по измерениям в образовании появляется настольная книга для всех, кто занимается разработкой тестов и их использованием, – «Технические рекомендации для психологических тестов и диагностических методик». С этого документа начинается упорядочение диагностической деятельности психологов, закладывается ее нормативно-правовая основа.

60-е гг. XX ст. – годы дискуссий о тестах. Особенно ожесточенными эти дискуссии были в Соединенных Штатах. Обеспокоенность общественности соблюдением гражданских прав, в особенности права личности на частную жизнь, «подогревала» некоторую подозрительность в отношении тестов для оценки уровня интеллектуального развития и личностных качеств. В 1966 г. на уровне сената США обсуждалось решение о полном запрещении тестов, но оно не было поддержано большинством.

Нью-Йорк стал первым городом США, который перестал использовать групповые тесты для диагностики интеллекта внутри школьной системы, и это было подхвачено в других городах. Группы борцов за гражданские права, родителей и трудовые коллективы были против психологического тестирования, потому что они воспринимали его как ущемление прав личности.

Как можно было заметить, в нашем историческом обзоре речь идет преимущественно о тестах, разрабатываемых американскими психологами. Разумеется, это не означает, что психологи других стран оставались в стороне от подобных исследований. Просто их вклад не столь значителен. Очень часто тесты, разрабатываемые за пределами США, базировались на уже имеющихся методиках. Примером может служить начатая британскими психологами в 1965 г. разработка национального теста для измерения интеллекта, теста, призванного заменить популярные шкалы Векслера и Стэнфорд – Бине. *Британские шкалы способностей* были итогом этой работы. Тест предназначался для обследования лиц в возрасте от 2,5 до 17,5 лет и состоял из 23 шкал, направленных на измерение шести областей интеллекта: скорость информационных процессов, мышление, про-

странственное воображение, перцептивный отбор, кратковременная память, наконец, восстановление и применение знаний.

Значимым событием этого десятилетия была разработка *критериально-ориентированного тестирования*. Термин был введен *Р. Гласером*. В отличие от обычного тестирования, ориентированного на нормы, в критериально-ориентированном в качестве системы отсчета используется конкретная область содержания теста. Результат испытуемого – не то, как он выглядит сравнительно с другими, а, скажем, освоенный набор арифметических операций, объем словаря и т. д.

Наконец, 1960-е гг. – это годы появления компьютеризированных тестов. Уровень развития информационных технологий позволяет психологам возложить решение многих диагностических задач на компьютер, который обещает стать незаменимым инструментом ведущего исследования психолога. Одним из первых компьютеризированных тестов был ММРР.

Характерной чертой развития психодиагностики в 1970-е гг. в развитых странах мира становится ее компьютеризация. Резко возрастает количество компьютерных версий тестов. Однако уже раздаются и первые призывы к тому, чтобы оценить последствия компьютеризации, изучить валидность и надежность тестов, предъявляемых и обрабатываемых с помощью компьютера. Возможности, предоставляемые компьютером, реализуются в так называемом адаптивном тестировании. Адаптивное тестирование строится на основе разных процедурных моделей, но в конечном счете исследователь стремится из некоторого множества заданий предъявить испытуемому те, с которыми он может справиться.

Заканчивая рассмотрение событий 1970-х гг., следует отметить и появление второго издания «Стандартов для тестирования в образовании и психологии». «Стандарты» становятся известными во многих странах мира, на их основе создаются национальные требования к психологическим тестам, их разработчикам и пользователям.

Чем ближе та точка в истории психодиагностики, которая называется «сегодня», тем труднее говорить о событиях, происходящих в этой области психологического знания, выделить наиболее значительные из них.

### ***Развитие русскоязычной психодиагностики***

Особенностью развития русскоязычной психологии в последней четверти XIX в. было внесение в нее экспериментальных методов исследования, идущих от физиологии высшей нервной деятельности, с одной стороны, а с другой – из лаборатории В. Вундта, в которой проходили стажировку первые русские психологи-экспериментаторы (например, Н. Н. Ланге). У истоков первого направления находились *И. М. Сеченов*

и *И. П. Павлов*. Важным стало открытие *В. М. Бехтеревым* в Петербурге Психоневрологического института. Первая в России экспериментальная психологическая лаборатория была открыта в 1886 г. при клинике нервных и душевных болезней Казанского университета. В 1896 г. по инициативе крупнейшего русского психиатра *С. С. Корсакова* была создана психологическая лаборатория при психиатрической клинике Московского университета. В Одессе была создана психологическая лаборатория в Новороссийском университете.

В этих лабораторных исследованиях изучались объективные признаки тех или иных психических явлений (например, изменение пульса и дыхания как отражение эмоций), доказывалась предметность, объективность наших восприятий, выяснялась зависимость памяти и внимания от условий опыта и т. д. Кроме того, во всех экспериментальных лабораториях проводились исследования скорости протекания психических процессов.

Итак, во второй половине XIX в. в отечественную психологию был введен эксперимент. Но для возникновения психологической диагностики необходимо было, кроме того, чтобы практике потребовалось знание об индивидуально-психологических особенностях человека. Первые отечественные работы по психологической диагностике были выполнены в первые десятилетия XX в.

Работы по психологическому тестированию в России до 1917 г. в первую очередь связаны с именами выдающихся психиатров и психологов – *Г. И. Россолимо* и *Ф. Е. Рыбакова*. В 1908 г. Григорий Иванович Россолимо публикует шкалу для измерения уровня развития общих способностей, вошедшую в историю психологии и психодиагностики под названием «*Психологические профили*». Конструируя тест, он шел не эмпирическим путем, а разработал систему теоретических представлений о структуре личности и интеллекта. Основной целью своего теста автор считал разработку критериев отличия нормальных детей от имеющих разные степени умственной отсталости. Эта задача была успешно решена в новой для психологического тестирования того времени форме теста, состоящего из 11 субтестов (субтесты основывались на выделении 11 психических процессов, которые разбивались на пять групп: внимание, восприимчивость, воля, запоминание, ассоциативные процессы) и позволяющего представить полученные данные в виде профиля. Задания варьировались по категориям обследуемых (дети, взрослые интеллигентные, взрослые неинтеллигентные). Впервые была предложена и формула перевода профиля с графического языка на арифметический. «Профили» получили высокую оценку научной общественности, были переведены на несколько языков.

Не менее интересны и исследования *Ф. Е. Рыбакова*, разработавшего тест для определения уровня развития пространственного воображения.

«*Фигуры Рыбакова*» быстро стали известны в мире, по их подобию создавались многочисленные тесты, которые используют и в настоящее время, например, тест интеллекта, предложенный Р. Мейли в 1955 г.

Еще один русский психолог *А. Ф. Лазурский* примерно в то же время создал новое направление в дифференциальной психологии – научную характерологию.

Собственно психодиагностические работы в России за малым исключением начали развиваться в послереволюционный период. Особенно много таких работ появилось в 20–30-е гг. в области педологии и психотехники в связи с ростом популярности метода тестов в России, как и на Западе в это же время. Подавляющее большинство методик было копированием западных психологических тестов. Незначительные отличия проявлялись в форме проведения тестовых испытаний, в обработке и интерпретации экспериментального материала.

Особое место в отечественных тестологических исследованиях занимают работы *М. Ю. Сыркина*, специально изучавшего проблему сопряженности показателей тестов одаренности и признаков социального положения (факт, установленный еще в первых работах Бине).

В 20-е гг. XX в. в России значительное развитие получила психология труда и психотехника (труды И. Н. Шпильрейна, С. Г. Геллерштейна, Н. Д. Левитова, А. А. Толчинского и др.). В рамках этих отраслей психологии развивалась психодиагностика, результаты которой нашли применение в системе профессионального обучения и профотбора.

В 1930-е гг. были ликвидированы те направления исследований, которые являлись связующими звеньями психологии с практикой. О психологических тестах советские психологи старались забыть как о страшном сне. Судьбы многих психологов, работающих в педологии и психотехнике и бесследно исчезнувших в годы репрессий середины 30-х гг., становятся известными только сегодня. Многие ученые были уничтожены. Трагическим примером может служить судьба И. Н. Шпильрейна, психотехнические исследования которого были посвящены изучению професий, научной организации труда, разработке методик отбора для Красной Армии. В 1935 г. он был арестован по обвинению в антисоветской деятельности, а в декабре 1937 г. – расстрелян.

В предвоенный период (1935–1941) и более чем два послевоенных десятилетия советская психология всячески избегает всего того, что связано с индивидуально-психологическими различиями и их измерением.

В 1960–1970-е гг. в советской психологии, в противовес зарубежной, развивается так называемый «качественный подход», реализуемый прежде всего в диагностике умственного развития. Такой подход предполагает изучение способностей в условиях выполнения соответствующей деятель-

ности, именно той способности, овладение которой исследуется. Качественная диагностика, оказавшись достаточно эффективной для решения сравнительно узкого круга задач, в силу своей громоздкости, ориентированности на лабораторные условия, т. е. неприспособленности к запросам практики, не могла заменить тесты.

Можно достаточно точно указать на время возрождения тестологических (психодиагностических) исследований в советской психологии. В марте 1969 г. на Центральном совете Общества психологов СССР психодиагностика была признана одной из наименее развитых областей психологического знания, крайне нуждающейся во внимании со стороны исследователей.

Следует особо отметить вклад Ленинградской психологической школы в становление советской психодиагностики. Благодаря работам психологов и психиатров этого научного заведения, психологическая общественность страны получила возможность познакомиться не только со многими зарубежными методиками, но и с первыми клинико-психологическими исследованиями, проведенными с их помощью. С самого начала именно задача развития психодиагностики, а не психологического тестирования и тестологии, ставилась перед советскими учеными. Следом за СССР термин «психодиагностика» входит в употребление в ряде тогдашних социалистических стран.

Дискуссии о тестах периодически вспыхивают вплоть до середины 1970-х гг. и окончательно угасают к началу 1980-х. Психологов-практиков интересуют не вопросы идеологической чистоты тестов, а те возможности, которые открываются с их использованием в школе, клинике, спорте, во всех сферах жизнедеятельности человека. Поэтому тесты все активней используются в медико-психологических исследованиях, изучении разных возрастных групп, профориентации и профотборе, судебно-психологической экспертизе.

В этих работах не только накапливался собственный опыт организации и проведения диагностических исследований, но и были получены оригинальные данные, обогащающие известные представления об индивидуально-психологических особенностях личности в норме и патологии.

Вторая половина 1970-х гг. знаменуется возрастающим интересом исследователей к проблемам психодиагностики, прежде всего к зарубежным методикам. Психодиагностика признается в качестве одной из основных сфер приложения профессиональных возможностей психологов, становится неотъемлемым элементом их обучения.

В 1980-е гг. и вплоть до распада СССР в 1991 г. в советской психодиагностике становится «привычным» делом использование зарубежных тестов, оперирование их теоретическими конструктами. У пользователей

тестов сформировался «дилетантски потребительский» подход к психодиагностическому инструментарию, тот подход, когда научный анализ методик заменяется простым описанием и применением, когда психолог-практик, а часто просто дилетант, измеряя с помощью иностранного теста, например, интеллект, весьма смутно представляет себе, как теоретически описывается это понятие автором теста, каковы надежность и валидность методики, не располагает нормативными данными, наконец, не осведомлен об этике работы с людьми.

#### *Современное состояние психодиагностики*

Делаются первые шаги на пути разработки оригинальных методик, многие из которых сегодня достаточно активно используются в психологических исследованиях (А. Е. Личко, 1983; В. М. Мельников и Л. Т. Ямпольский, 1985; К. Акимова, 1988; А. А. Кроник, 1991 и др.).

В конце 1980-х гг. все более отчетливо определяются основные области исследований в психодиагностике, постепенно приобретающей статус науки многоотраслевой – общей психодиагностики. К специальным психодиагностикам, складывающимся в этот период, можно отнести клиническую, спортивную, профессиональную и педагогическую. Во всех этих областях внедряются компьютерные варианты диагностических тестов, тем самым расширяются границы общей психодиагностики.

Определенный прогресс замечен в области тестирования интеллекта. Прежде всего следует отметить появление новых редакций популярнейших шкал Векслера для детей и подростков (*WISC-IV*, 2003), а также детей дошкольного и младшего школьного возраста (*WPPSI-III*, 2002). Происходит развитие и не менее известной шкалы Стэнфорд – Бине. В новой, пятой, редакции (2003) этой шкалы значительно расширен возрастной диапазон (от 2 лет до 85 и старше); самое же главное в том, что данная версия позволяет обследовать лиц с высокими интеллектуальными показателями, а также оценить степень одаренности.

В 2003 г. авторы существенно переработали тест «Оценочная батарея Кауфмана для детей» (*Kaufman Assessment Battery for Children, K-ABC*; 1983), который называется теперь *KABC-II*. Отныне он базируется на двух моделях интеллекта: первая – А. Р. Лурии, вторая – Кеттелла – Хорна – Кэрролла (так называемая СНС-модель); шкала достижений устранена, введены новые показатели. Изменился и возраст лиц, для которых используется тест (от 3 до 18 лет). Основные показатели могут быть получены как на основе модели Лурии, так и на основе СНС-модели, различается только время тестирования (25–55 мин. для первой и 35–70 мин. для второй).

В первое десятилетие XXI в. стал значительно пополняться перечень личностных опросников. Упомянем лишь наиболее известные. К ним мож-

но отнести Опросники Бека для молодежи (*Beck Youth Inventories*), созданные совместно с Дж. Бек (Beck, 2002) и предназначенные для измерения симптомов депрессии, тревожных симптомов, симптомов необоснованной гневливости, симптомов нарушенного поведения; оценки Я-концепции. Каждый из 5 опросников состоит из 20 описаний мыслей, чувств и поведения, связанных с эмоциональными и социальными проблемами детей и подростков. Возрастной диапазон обследуемых – 7-14 лет.

Другой опросник – Кларка Бека обсессивности – компульсивности (*Clark-Beck Obsessive Compulsive Inventory, CDOCI*) – создан совместно с Д. Кларком (2002) и предназначен для скрининга лиц с обсессивными и компульсивными симптомами. Он состоит из 25 утверждений, описывающих соответствующие симптомы. Возрастной диапазон обследуемых – 17 лет и старше. Представляют интерес и недавние разработки, осуществляемые под руководством американского психолога Миллона, – Миллона поведенческой медицины диагностика (*Millon Behavioral Medicine Diagnostic, MBMD* – M. Antoni, C. Millon, S. Meagher, S. Grossman, 2003). Он предназначен для лиц в возрасте от 18 лет. В нем содержатся 165 вопросов, образующих 29 содержательных шкал, которые скомпонованы в 5 областей (например, стили копинга, психиатрические индикаторы, модераторы стресса), шесть показателей негативных для здоровья привычек (например, алкоголь, курение, наркотики) и три индикатора, характеризующие достоверность ответов. В 2005 г. опубликован Миллона до-подростковый клинический опросник (*Millon Pre-Adolescent Clinical Inventory, M-PACI* – T. Millon, R. Tringone, C. Millon, S. Grossman, 2005), предназначенный для детей в возрасте от 9 до 12 лет. Он состоит из 97 вопросов и позволяет оценить семь личностных, столько же клинических показателей, а также содержит две шкалы, позволяющие установить достоверность ответов обследуемого.

В первые годы XXI в. прошли два международных конгресса по тесту Роршаха и другим проективным методикам (Рим, 2002; Барселона, 2005). Основной темой 25 тома ежегодника (2002) были проблемы диагностики психической травмы, 26 (2004) – кросс-культурные исследования, а в 27 томе (2005) рассматривались вопросы взаимосвязи данных, получаемых с помощью методики Роршаха, с факторами «Большой пятерки».

Среди событий, имеющих значение для всех психодиагностов, необходимо упомянуть и о новом издании Американской психологической ассоциации – ее труде «Этические принципы психологов и кодекс поведения» (2002).

В России вышли два учебника по психодиагностике, а в 2007 г. появилось новое, третье, издание «Словаря-справочника по психодиагно-

стике», подготовленное издательством «Питер». В Москве прошли конференции «Психологическая диагностика и тестирование персонала» (2004, 2005), консолидирующие психологов-диагностов СНГ, работающих с персоналом различных государственных и негосударственных учреждений.

Основная преграда на пути в мировое психологическое сообщество – отсутствие действующих профессиональных сообществ, заинтересованных в развитии психодиагностики, а в связи с этим отсутствие нормативно-правовой регуляции деятельности специалистов в этой области.

### 1.3. Психологическое тестирование

#### *Типы данных, используемых в психодиагностике*

В психодиагностике выделяют три типа данных: L (looking) (данные наблюдения), Q (опросники), T (тестирование).

*L-данные* получают путем регистрации поведения человека в повседневной жизни. Чаще всего получают путем оценок эксперта, наблюдающего поведение испытуемых в определенных ситуациях.

Эти данные используются на стадии предварительного исследования проблемы, для выделения критериев исследования, применяются чаще всего в клинической диагностике. Недостатком этих данных является субъективность воспринимаемых наблюдаемых феноменов.

*Q-данные* – изучение личности с помощью опросников. Опросники построены на принципе самоотчета, самооценки. Однако при этом могут присутствовать мотивационные и познавательные искажения. *Познавательные искажения* зависят от знания собственной личности, разной степени знания себя. Причины незнания себя:

- ✓ низкий интеллектуальный и культурный уровень;
- ✓ отсутствие навыков интроспекции;
- ✓ использование неверных эталонов при оценке себя.

*T-данные* – данные объективных тестов с контролируемой ситуацией. Их получают в результате объективного измерения поведения без обращения к самооценкам и оценкам эксперта. Создаются микроситуации, способствующие проявлению изучаемых качеств. Достичь объективности помогают следующие приемы:

- маскировка истинной цели тестирования;
- неожиданная постановка задач;
- нечеткость, неопределенность целей тестирования;
- отвлечение внимания;
- создание ситуаций эмоционального напряжения;
- исследование автоматизированных реакций;

– использование произвольных индикаторов (электрофизиологические пробы, биохимические, вегетативные изменения).

Эти приемы дают возможность объективировать данные, т. е. снизить искажения со стороны испытуемого. Также создаются тестовые шкалы, т. е. каждый тест получает нормативные показатели по измерению данного качества и является стандартизированным с точки зрения его проведения.

*Проективные методики* относятся к Т-данным с точки зрения процедуры и к L-данным с точки зрения оценивания.

### ***Понятие «теста» в психодиагностике***

*Тестами* (испытание, проверка) называют стандартизированные методики психодиагностики, позволяющие получить сопоставимые количественные и качественные показатели степени выраженности изучаемого свойства.

Важным в любом тесте является стандартизированность и сопоставимость.

*Стандартизованность* – однотипность применения методики во всех ситуациях, начиная от инструкции до обработки результатов.

*Сопоставимость* – возможность сравнивать полученные данные в независимости от того, когда, где и кем они были получены.

#### *Достоинства тестов:*

1. Стандартизация условий и результатов – тестовые методики относительно независимы от квалификации пользователя. Но это не означает, что для подготовки комплексного заключения по батарее тестов не надо привлекать квалифицированного специалиста.

2. Оперативность и экономичность. Выполнение самого сложного теста в большинстве занимает максимум час, тестированию подвергается сразу группа испытуемых, таким образом происходит значительная экономия времени на сбор данных.

3. Количественный дифференцированный характер оценки. Тест дает количественную оценку и сравнение с нормой измеряемым свойствам.

4. Надежность.

5. Справедливость – защищенность от предвзятости.

6. Возможность компьютеризации.

#### *Недостатки тестов:*

1. Нельзя рассматривать тесты как единственный инструмент для получения данных.

2. Опасность профанации – непрофессиональный подход.

3. Отсутствие индивидуального подхода. Например, у людей с пониженной стрессоустойчивостью могут возникать нарушения саморегуляции и, как следствие, искажения при ответах.

4. Отсутствие доверительной обстановки. Бездушный и формализованный характер самой процедуры тестирования приводит к тому, что испытуемый лишается ощущения того, что психолог заинтересован в нем лично, в том, чтобы помочь в его проблемах.

Таким образом, тесты нельзя делать единственным исчерпывающим методом любой диагностики. Они требуют параллельного использования других методов (проективные методики, интервью, наблюдение и пр.).

### ***Требования к тестам. Источники ошибок при тестировании***

#### ***Требования к измерительным методикам:***

1) должны быть однозначно сформулированы цели, предмет и область применения;

2) процедура проведения должна быть задана в виде однозначного алгоритма, пригодна для передачи неспециалисту или ЭВМ;

3) процедура обработки результатов должна включать в себя статистически обоснованные методы подсчета и стандартизации тестового балла;

4) тестовые шкалы должны быть проверены на надежность, валидность, репрезентативность;

5) процедура, основанная на самоотчете, должна быть снабжена способами проверки на достоверность, позволяющими отсеивать недостоверные результаты.

#### ***Требования к экспериментальным методикам:***

1) то же, что и к измерительным методикам + количество и квалификация экспертов;

2) инструкции должны пройти испытания на однозначность их выполнения;

3) процедуры обработки результатов и проведения методики должны быть задокументированы, включать протоколирование промежуточных результатов для проверки их при необходимости другим экспертом;

4) любая методика, не отвечающая данным требованиям, не может считаться профессиональной психодиагностической методикой.

#### ***Источники ошибок при тестировании***

Источником может являться не только сама методика, эти ошибки могут возникать в любом звене гносеологической цепочки – от инструкции до закономерности обработанных данных. Можно говорить об ошибках на пяти уровнях:

1. Несовершенство психодиагностической методики, приводящее к двум типам отношений, – постоянным и случайным. К первым относят

неадекватность формулировок инструкции, неоднозначные задания, вопросы. Ко вторым – погрешности, возникающие в ходе самой процедуры тестирования. Например, если задание бланковое: одни бланки хорошие, другие – нет.

2. Ситуация обследования: на адекватность оценок могут влиять время дня, освещение, не одинаково выгодное расположение испытуемых при группировании тестирования. Сюда можно отнести ошибки, связанные с целью тестирования (может быть два варианта тестирования с разными целями: экзаменация и экспериментальное).

3. Ошибки, связанные с личностью экспериментатора, диагноста и его поведения во время тестирования. Здесь переменными являются возраст диагноста, пол, эстетический внешний вид, настроение, установки, как он представлен. Все это влияет на возникновение симпатии или антипатии.

4. Уровень психического, функционирующего состояния испытуемого. Это такие факторы, как настроение, мотивирование, степень утомления, отношение к тестированию, склонность к угадыванию результатов, тенденция рисковать, установки, связанные со симулированием, предыдущей деятельностью испытуемого.

5. Способ оценивания результатов и интерпретаций. В основном это относится к субъективным методикам: проективным и клиническим. Тут требуется перевод полученных результатов в определенной категории (кодирование), своеобразное оценивание полноты ответа, степени абстракции.

### ***Классификация тестов***

В каждой области науки рано или поздно возникает необходимость упорядочить материал, с которым она работает. Классификация имеет несколько значений. Прежде всего она раскрывает внутреннюю взаимосвязь методов, которые возникли в разное время, в разных областях и служат разным целям. Раскрытие существенных оснований для классификации позволяет быстро найти метод, который соответствует конкретным, заранее определенным свойствам.

*По основной цели применения:*

- отсеивающие служат для первой ориентации в определенной характеристике личности (например, для различения детей, не готовых к обучению в школе);
- методы отбора (или диагностические) служат для более глубокого познания психических характеристик, которые соответствуют определенным требованиям (например, требования профессиограммы);
- классификационные (или дифференциальные) являются в большинстве случаев комплексными, направленными на изучение нескольких характеристик личности, причем по типичному распределению результа-

тов (анализ профиля) можно говорить о пригодности данного человека к различным профессиям или ставить ему один из нескольких диагнозов;

- дифференциально-диагностические.

Наиболее важным критерием можно считать *степень формализации процесса*. При этом на одном полюсе мы имеем дело с точно заданными условиями предъявления стимулов – это стандартизированные тесты, опросники, шкалы. На втором полюсе – методы с вариантами предъявления, которое зависит от характера взаимодействия между психологом и обследуемым (например, беседа, игра, свободный рисунок и пр.).

В зависимости от количества одновременно обследуемых лиц методики делятся на *групповые* и *индивидуальные*.

*По предмету тестирования:*

- интеллектуальные – для оценки уровня развития мышления (IQ) и отдельных его когнитивных составляющих (например, тест Векслера, тест Равенна, Айзенка, Амтхауэра, таблицы Шульте, корректурная проба и пр.);

- тесты способностей (оценивают обучаемость, возможность усвоения знаний, умений и навыков, например, тесты специальных способностей) и достижений (измеряют обученность, например, Стенфордский тест, батареи ДАТ и ГАБТ);

- личностные тесты измеряют устойчивые индивидуальные особенности человека (тесты темперамента, мотивации, характера (ММРІ, Кэттел, ПДО), эмоций);

- межличностные тесты изучают уровень человеческих отношений в различных социальных группах (социометрия, ДМО, Лири).

*По характеру тестовых заданий:*

- практические тестовые задания – стимульный материал представлен в виде реальных материальных предметов (спички, кубики, пластилин); задача – манипулировать ими наглядно-образно;

- образные задания – картинки, схемы, рисунки;

- вербальные тесты связаны с оперированием словами (определение понятий, умозаключения, сравнения, выполнение с понятиями логических операций).

*По объекту оценки:*

- процессуальные (измерение психических процессов);

- тесты состояний;

- тесты свойств.

*По времени выполнения:*

- скоростные;

- результативные.

Диапазон проективных методик наиболее полно охватывает следующая классификация:

1. *Методики дополнения.* Стимульный материал представлен набором слов-стимулов. От респондента требуется назвать слова, которые «приходят на ум» в связи с услышанным словом (например, ассоциативный тест Юнга), или закончить предложение, рассказ.

2. *Методики интерпретации.* В качестве стимульного материала используют набор картинок, фотографий (например, ТАТ, САТ, тест Рене Жиля, тест Сонди).

3. *Методики структурирования.* Используется малоструктурированный стимульный материал (толкование случайных форм Роршаха);

4. *Методики изучения экспрессии* (анализ почерка, особенностей речевого поведения).

5. *Методики изучения продуктов творчества.* Предметом интерпретации является то, что создал респондент (ДДЧ, «Автопортрет», «Рисунк семьи», «Картина мира», «Несуществующее животное» и пр.).

6. *Конструктивные методики.* Создание из оформленных деталей осмысленного целого.

7. *Методики изучения импрессии.* Предпочтение одних стимулов, как наиболее желательных, другим (например, тест Люшера).

#### **1.4. Психологический диагноз и психологическое заключение**

##### ***Психологическое заключение: определение, общая схема***

*Психологическое заключение* – краткая психологическая характеристика состояния развития ребенка на период обследования на основе данных объективного квалифицированного психодиагностического исследования.

Психологическое заключение преследует две цели:

1) выполняет свои диагностические функции о состоянии, уровне и особенностях психического развития ребенка на период обследования;

2) является самостоятельным диагностическим заключением практического психолога.

По характеру проработанности психологическое заключение подразделяется на два вида: первичное и итоговое (уточненное).

*Первичное* психологическое заключение формируется специалистом – практическим психологом самостоятельно, до полного клинико-педагогического обследования ребенка, по результатам беседы, характеристики, данных экспериментальных методик, наблюдения за поведением ребенка во время обследования.

*Итоговое* психологическое заключение (И.п.з.) – итог полного клинико-психолого-педагогического обследования ребенка, является составной частью общего заключения-диагноза. Диагноз выставляется врачом – детским психиатром (психоневрологом) при совместном обсуждении результатов исследования ребенка с практическим психологом. Такая практика выставления *И.п.з.* принята при работе в психолого-медико-педагогических комиссиях/консультациях.

В отдельных случаях (на индивидуальном приеме, в школьной психологической службе, при судебно-психологической экспертизе), когда в диагностическом процессе участвует только практический психолог, как первичное, так и *И.п.з.* формулируются психологом самостоятельно.

Выделение вариантов психологического заключения в известной степени условно, поскольку итоговое психологическое заключение при любом повторном обследовании или обращении клиента переходит в разряд первичного уточненного. Психологическая реальность не является в полном объеме стабильной и неизменной. Даже при олигофрении, благодаря правильной коррекционно-воспитательной работе с ребенком, имеют место положительные сдвиги.

Психологическое заключение должно быть кратким, но по возможности наиболее полно отражать характер выявленных нарушений применительно к целям обследования:

- клиническая практика – объективизация психологической структуры психопатологического состояния для его квалификации или дифференциальной диагностики;
- экспертиза эффективности лечебного или учебного процесса – фиксация состояния ребенка на данный момент;
- школьная практика – определение основных параметров психологической структуры нарушения развития применительно к учебному процессу.

Психологическое заключение может быть написано и в свободной форме, однако использование различных схем заключения, как показывает практика, объективирует и унифицирует работу психолога, помогая выделять ключевые факты среди полученных, дифференцировать существенное и второстепенное. Варианты схемы заключения разработаны различными авторами. Рассмотрим схему, предложенную М. М. Семаго и Н. Я. Семаго.

#### *А. Общая часть заключения*

1. Основные паспортные данные ребенка.
2. Основные жалобы родителей, педагогов, других лиц, сопровождавших ребенка на консультацию.
3. Наиболее важные анамнестические данные.

4. Специфика внешности и поведения ребенка в процессе обследования, в том числе его эмоциональное реагирование, общая мотивация, отношение к обследованию (критичность и адекватность).

5. Сформированность регуляторных функций.

6. Общая оценка операциональных характеристик деятельности в различные моменты обследования (в том числе и ее динамический аспект).

7. Особенности развития различных компонентов когнитивной сферы.

8. Характеристики эмоционально-личностной сферы, включая межличностные отношения.

#### *Б. Специальная часть*

1. Психологический диагноз.

2. Вероятностный прогноз развития.

3. Рекомендации по дальнейшему сопровождению ребенка.

Общая часть заключения ориентирована не только на специалистов, но и на тех педагогов, кто имеет непосредственный контакт с ребенком. В этой части раскрываются не только трудности и особенности развития ребенка, но и методы, благоприятные для обучения: особые формы работы, передачи материала и т. д. Желательно по мере возможности отметить выявившиеся в ходе диагностики «сильные» стороны ребенка, способные стать дополнительными средствами компенсации имеющихся трудностей.

Только при условии, что все специалисты полностью осведомлены об особенностях развития ребенка и используют эти знания в своей работе, можно построить действительно эффективную коррекционно-развивающую работу, основанную на целостном интегративном подходе. Однако «открытость» информации о ребенке должна быть подчинена принципу ее неразглашения, учитывая интересы ребенка и его близких.

Психологическое заключение и комплексный клинико-психологический диагноз состояния являются «дефинициями внутреннего пользования». Варианты комплексного (коллегиального) заключения, предназначенные для неспециалистов, формулируются и оформляются в соответствии с принятыми рекомендациями. Специальная часть заключения адресована непосредственно психологу и другим специалистам «внеурочного плана», участвующим в сопровождении ребенка, оказании ему специальной помощи.

#### ***Содержание психологического заключения***

В общей части заключения обязательно должны быть отражены общие и специфические особенности внешнего вида, двигательной активности и поведения ребенка в целом, в том числе характеристика критичности и адекватности поведения. Здесь же отмечают адекватность (неадекватность) аффективных реакций ребенка.

В начале общей части заключения необходимо описать отношение ребенка к обследованию, мотивацию его деятельности. Далее приводятся темповые характеристики деятельности, особенности работоспособности, их динамика (в процессе работы, при воздействии каких-либо помех и т. п.).

Детализируются те результаты, которые выходят за рамки социально-психологического норматива (СПН) как в сторону снижения, так и в сторону повышения результативности. Отмечаются сильные качества ребенка, позволяющие компенсировать имеющиеся трудности (например, устойчивая работоспособность, высокая помехоустойчивость, отсутствие проблем мнестического характера, высокая мотивация). Отмечается уровень сформированности произвольной регуляции психической активности, в первую очередь функции контроля и программирования деятельности.

Описание развития когнитивного звена традиционно включает характеристику особенностей мнестической деятельности, особенности переключения, распределения внимания, наличие инертности речи. Здесь же приводятся результаты выполнения заданий, вербального и невербального (перцептивно-логического) характера, их результативность по сравнению с условно нормативными показателями.

Принципиально важно отметить особенности сформированности пространственно-временных представлений, а именно на каком их уровне возникают проблемы. Это дает возможность определить начальный уровень коррекционной работы, ориентированной на познавательную деятельность. Именно здесь необходимо отметить объем и характер необходимой помощи со стороны взрослого, обучаемость ребенка в целом.

В плане оценки аффективно-эмоциональной сферы описываются общий эмоциональный фон, его изменения и адекватность ситуации на протяжении обследования, преимущественный тип эмоционального реагирования, в том числе на стрессогенные ситуации в процессе обследования.

Если они имеются, отмечаются неадекватные ситуации реакции, фантазии и идеи, выраженность аффективных переживаний (по отношению к собственной деятельности, к зонам своих интересов, к реакциям окружающих).

Из общих наблюдений за ребенком или с помощью специально организованного эксперимента делается вывод о зрелости эмоциональной сферы, сформированности самооценки, ее особенностях, характере уровня притязаний, специфике отношений с детьми и взрослыми. Желательно объединить всю эту информацию в целостное представление о «профиле» аффективной организации (сформированности ее уровней) по возможности в представлениях о гипо- или гиперфункционировании отдельных уровней.

### ***Психологический диагноз: определение, виды, содержание***

Понятие психологического диагноза нельзя считать достаточно разработанным в современной психологии. В практике этот термин применяется часто в очень широком и неопределенном смысле как констатация количественной и качественной характеристики того или иного признака. В психометрии диагноз является производным от процедур тестового измерения, а психодиагностика определяется как идентификация психологических характеристик индивида с помощью специальных методов. Предпосылки содержательного подхода к определению психологического диагноза были намечены Л. С. Выготским и позднее развивались Д. Б. Элькониным, Л. А. Венгером, Н. Ф. Талызиной и др.

Цель диагностического процесса – ответить на психологические вопросы и подготовить фундамент для решения проблемы. Целостность процесса оказания психологической помощи отражает принцип единства диагностики и коррекции. В этом плане сохраняют свою актуальность мысли Выготского о том, что качество постановки диагноза определяется не только качеством диагностической методики, но и профессиональными знаниями, способностями и навыками психодиагноста: умение интерпретировать, расшифровывать иероглифы – основное условие для того, чтобы перед исследователем открылась осмысленная картина личности и поведения ребенка.

*Психологический диагноз* (от греч. *diagnosis* ‘распознавание’) – конечный результат деятельности психолога, направленный на выяснение сущности индивидуально-психологических особенностей личности с целью оценки их актуального состояния, прогноза дальнейшего развития и разработки рекомендаций, определяемых задачами психодиагностического обследования.

Предмет психологического диагноза (ПД) – установление индивидуально-психологических различий в норме и в патологии. Важнейшим элементом психологического диагноза является выяснение в каждом отдельном случае того, почему данные проявления обнаруживаются в поведении обследуемого, каковы их причины и следствия. По мере обогащения психологического знания этиологический элемент в ПД, вероятно, не будет иметь столь существенного значения, как в настоящее время, во всяком случае в текущей, практической работе. Как правило, установив средствами психодиагностики те или иные индивидуально-психологические особенности, исследователь лишен возможности указать на их причины, место в структуре личности.

Такой уровень диагностики Л. С. Выготский назвал *симптоматическим* (или эмпирическим). Этот диагноз ограничивается констатацией определенных особенностей или симптомов, на основании которых непо-

средственно строятся практические выводы. Л. С. Выготский отмечает, что данный диагноз не является собственно научным, так как установление симптомов никогда автоматически не приводит к диагнозу. Здесь работу психолога вполне можно заменить машинной обработкой данных.

Второй ступенью в развитии психологического диагноза является *этиологический диагноз*, учитывающий не только наличие определенных особенностей (симптомов), но и причины их возникновения.

Высший уровень – *типологический диагноз*, заключающийся в определении места и значения полученных данных в целостной, динамической картине личности. По словам Л. С. Выготского, диагноз всегда должен иметь в виду сложную структуру личности.

Психологический диагноз является основной целью и конечным результатом психодиагностики. Психодиагностика отклоняющегося развития направлена на описание и выяснение сущности индивидуально-психологических особенностей личности с целями:

- оценки их актуального состояния;
- прогноза дальнейшего развития;
- разработки рекомендаций, определяемых задачами обследования.

Отношение специалистов к понятию «психологический диагноз» неоднозначно. Отдельные авторы считают, что прямое использование его в психологической практике не совсем корректно, так как за ним стоит определенный клинический контекст, стереотип восприятия, а как бы квалифицированно ни было проведено исследование психологом, до уровня врачебного диагноза его результаты не поднимаются. Аналогичная ситуация имеет место в логопедии: учитель-логопед также занимается диагностикой, формулируя «речевое заключение», но не ставит «диагноза».

В то же время имеющиеся определения понятия «психологический диагноз» не дифференцируют его достаточно четко от «психологического заключения», что видно из следующего определения: психологический диагноз – это формулировка заключения об основных характеристиках изучавшихся компонентов психического развития или формирования личности.

*Клинический (нозологический) диагноз* требует констатации, описания и сведения к той или иной диагностической формуле выявляемых у ребенка симптомов, которые структурируются в определенном синдроме. Клинический диагноз основной практической целью ставит оказание врачебной помощи в виде определенных медикаментозно-терапевтических схем. Задача комплексной психолого-педагогической коррекции выявляемых у ребенка дефицитов и искажений развития определяет роль клинического диагноза как первичного, ориентировочного, приблизительного знания, если, конечно, он не рассматривается лишь как средство селекции (И. А. Коробейников).

Оказание ребенку с отклонениями или нарушениями развития необходимой помощи во многом выходит за границы чисто врачебной компетенции, поэтому в клинической психологии и психиатрии вводится понятие *функционального диагноза*. Согласно В. В. Ковалеву, это диагноз индивидуальных особенностей заболевания, болезненных изменений и сохраненных свойств личности, реакции личности на болезнь, преморбидного (доблезненного) состояния социальной адаптации и ее возможностей в условиях болезни. Специалистами практически единодушно подчеркивается неразрывная связь функционального и клинического диагнозов, отражающая единство биологического и социального в диагностике.

Если диагноз понимается как прежде всего основа оказания реальной помощи ребенку, то говорят о динамическом соотношении нозологического и функционального диагноза, определяемого, с одной стороны, спецификой и выраженностью психических расстройств (клиническая составляющая), с другой – характером и индивидуальным содержанием проблем психического развития и социальной адаптации ребенка (социально-психологическая составляющая). В случаях, квалифицируемых как резидуальные состояния, например психическое недоразвитие, функциональный диагноз является ведущим, так как только на его основе возможна своевременная и полноценная коррекция нарушений развития ребенка.

Недопустимо употребление в психологическом диагнозе медицинских (нозологических) понятий, таких как «ЗПР», «психопатия», «невротические состояния» и др. Этим психолог не только нарушает деонтологические принципы, но и выходит за пределы содержания своего профессионального поля.

Как подчеркивал К. Роджерс, необходимо понимать, что получаемые психологические данные отличаются и должны отличаться определенной, допустимой степенью неточности. Выводы всегда относительны, поскольку делаются на основании экспериментов или наблюдений, проведенных по одной или нескольким из возможных методик и с использованием одного из возможных способов интерпретации данных.

В. И. Лубовский замечает, что при квалификации отклонения в развитии ребенка лучше недооценить, чем переоценить степень тяжести нарушения.

Значительные трудности в постановке диагноза могут быть связаны с недостаточно четким представлением психолога о границах своей профессиональной компетенции. Важно, чтобы в тех случаях, когда возникают сомнения в характере выявленных нарушений, психолог не пытался сам поставить диагноз, а рекомендовал родителям обратиться к соответствующим специалистам. То же относится и к проблеме социальных факторов, обусловивших ту или иную психологическую характеристику

ребенка (например, в случаях наркотической зависимости). Психологический диагноз должен ставиться психологом в строгом соответствии с профессиональной компетенцией и на том уровне, на котором может осуществиться конкретная психолого-педагогическая коррекция или другая психологическая помощь.

### ***Вероятностный прогноз развития и рекомендации***

Формулировка диагноза обязательно должна содержать и *психологический прогноз* – предсказание на основе всех пройденных до сих пор этапов исследования пути и характера дальнейшего развития ребенка. Прогноз должен учитывать: а) условия проведения с ребенком своевременной необходимой работы; б) условия отсутствия такой своевременной работы. Рекомендуются разбивать прогноз на отдельные периоды и прибегать к длительным повторным наблюдениям. Одним из важнейших аспектов составления прогноза развития является понимание общей динамики развития ребенка, представление о его компенсаторных возможностях.

В *рекомендациях* должна быть прописана структура предполагаемого образовательного маршрута ребенка: тип и вид обучения; форма и режим обучения; последовательность включения в работу с ребенком тех или иных специалистов; организация сопровождения ребенка специалистами «вспомогательного плана» (психологами, психотерапевтами, логопедами, специалистами медицинского профиля и пр.).

Педагогу должны быть даны предложения по организации наиболее продуктивной работы с ребенком с учетом его темповых характеристик, особенностей процесса утомления и истощения, необходимого уровня индивидуализации процесса обучения с учетом регуляторной, мотивационной и эмоциональной зрелости ребенка.

При необходимости кардинального изменения вида или даже типа образовательного учреждения психолог должен рекомендовать родителям обращение в ППМС-центр или непосредственно на ПМПК. Родителям даются рекомендации в устной форме в соответствии с уровнем их социокультурного развития и пониманием ими проблем ребенка.

В случае несогласия родителей с предлагаемыми мероприятиями их отказ следует зафиксировать. При необходимости (по желанию родителей) дубликат заключения может быть выдан им в письменном виде. В этом случае заключение должно быть написано таким образом, чтобы, не ущемляя прав ребенка, дать достоверную информацию в понятной для родителей форме.

## РАЗДЕЛ 2. ДИАГНОСТИКА КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ

### 2.1. Диагностика интеллекта

#### *История возникновения интеллектуальных тестов*

В 80-е гг. XIX в. *Ф. Гальтон* выдвинул идею создания интеллектуальных тестов для отбора людей с высоким интеллектом. Гальтон – сторонник евгеники (улучшение породы человека с помощью искусственного отбора). Интеллект для Гальтона – наследственное качество. В 1884 г. Гальтон основал антропометрическую лабораторию для проверки интеллектуальных способностей. Сила интеллекта определялась качеством мозга и нервной системы. Чем больше мозг, тем выше интеллект.

Данная идея интеллектуального тестирования подхвачена *Д. Кеттелом* в конце XIX – начале XX в. Он основал такую же лабораторию в Кембридже, затем при Колумбийском университете и стал изучать интеллектуальные различия по тестам, похожим на тесты Гальтона.

Джеймс Кеттел ввел термин «*интеллектуальный тест*» в 1890 г.

Первые интеллектуальные тесты разработаны во Франции *Альфредом Бине*.

В 1905 г. создается система интеллектуальных тестов, затем задания улучшались, и в 1908 г. вышла вторая редакция тестов Бине – Симона, а в 1911 г. вышла последняя редакция.

Самые существенные изменения произошли в 1908 г. Был расширен диапазон испытуемых по возрасту (от 3 до 13 лет), увеличено число заданий, введено понятие «умственный возраст».

Бине видел недостаток в том, что его задачи не решали дети, которые развивались в неблагоприятной среде. Они не могли знать названия некоторых предметов. Необходима внимательность психолога: заменить незнакомое слово, использовать метод наблюдения. В целом данная методика очень действенна, она принесла пользу в отделении детей, неспособных обучаться в обычной школе, и завоевала популярность во всем мире.

*Тест Стенфорд – Бине (американская методика)*

1. Впервые в качестве показателя стали использовать IQ – коэффициент интеллектуальности.

2. Введено понятие «статистической нормы».

Вместо умственного возраста американцы стали использовать понятие IQ, так как умственный возраст обладал существенным недостатком (в 1912 г. Штерн указал): одна и та же разница между умственным возрастом двух людей на разных возрастных ступенях имела неодинаковое значение. Например, в 3 и 4 года, в 13 и 14 лет.

Относительный показатель: умственный возраст делить на хронологический и умножить на 100:

$$IQ = (\text{умственный возраст} : \text{хронологический возраст}) \times 100.$$

1916 г. – первая редакция теста Стенфорд – Бине.

Сейчас содержание IQ совершенно другое, данная формула не действительна. Теперь используется IQ-показатель по интеллектуальному тесту, соотношенный со статистической нормой.

*Статистическая норма* – это критерий, применяемый в психодиагностических методиках для сравнения нескольких индивидуальных показателей, их оценки.

В 1937 г. – вторая редакция теста Стенфорд – Бине. Возраст – от 2 до 18 лет, шкала – из 17 тестов. По одному тесту для детей от 2 до 14 лет и еще 4 теста – для среднего взрослого возраста (16–18 лет).

Методика очень качественная, используется и до сих пор и считается образцом интеллектуального теста.

По тесту Стенфорд – Бине проводится валидизация всех новых тестов.

Тесты Бине – Симона и Стенфорд – Бине являются индивидуальными.

Затем стали появляться групповые интеллектуальные тесты. Это связано с ограниченностью применения индивидуальных тестов. В период Первой мировой войны потребовалось оценивать интеллектуальное развитие новобранцев для их распределения по разным родам войск и учреждениям.

*Артур Отис* разработал первую систему групповых интеллектуальных тестов. Впервые опубликованы в 1917–1919 гг. Две формы: форма Альфа – для знающих английский язык (задания, слова); форма Бета – для неграмотных и иностранцев (графические изображения). Обновленные армейские тесты существуют и сейчас в целях профотбора.

### ***Теории и модели интеллекта***

Есть большое количество подходов к проблеме интеллекта. Наиболее фундаментальным, с которого начиналось научное исследование интеллекта, считается *психометрический подход*, в русле которого сформировались *факторные модели интеллекта*. Все модели объединяет общий методологический подход. В них выделяются разные способности (факторы) и с помощью определенной математической процедуры (факторного анализа) исследуется взаимозависимость между этими факторами. Есть модели одноуровневые, предполагающие, что каждый фактор независим от другого фактора, есть модели иерархические, или многоуровневые. Наибольшую известность в психологии и в области прикладного использования данных психологии получили факторные модели Ч. Спирмена, Л. Терстоуна, Д. Гилфорда и Р. Б. Кэттелла.

Ч. Спирмен, исследуя профессиональные способности, предположил, что успех в деятельности определяется взаимодействием некоего общего фактора, общей способности и фактора (факторов), специфичных для конкретной деятельности. Общий фактор он назвал генеральным (*G-фактор*), а работающие на определенную деятельность – специальными (*S-факторы*). Общий фактор часто скрыт (латентен). Для его выявления Спирмен создал специальный математический метод – факторный анализ. *G-фактор* определялся Ч. Спирменом как общая «умственная энергия», которой наделены все люди, но она в разной степени влияет на успех каждой конкретной деятельности. Многие ученые искали эквивалент *G-фактору* в традиционных психологических терминах. Главными претендентами были внимание, мотивация человека, скорость переработки информации и др., но к единому мнению ученые так и не пришли. Для тестирования фактора «*G*» лучше всего применять задачи на выявление абстрактных отношений, менее всего связанных с конкретной деятельностью.

Л. Терстоун, оппонент Ч. Спирмена, полагал, что не существует общего фактора, а определенный интеллектуальный акт протекает благодаря взаимодействию множества отдельных факторов. Сначала он выделил 12 факторов, затем список был сведен до семи:

- 1) словесное понимание;
- 2) речевая беглость;
- 3) числовой фактор;
- 4) пространственный фактор;
- 5) ассоциативная память;
- 6) скорость восприятия;
- 7) индуктивный фактор (нахождение правила и завершение последовательности).

На основе этой теории было разработано большое количество тестов структуры способностей. Факторы, обнаруженные Терстоуном при дальнейших проверках, оказались зависимыми, что говорит в пользу иерархических моделей.

Самой «многофакторной» иерархической моделью интеллекта является модель, предложенная Д. Гилфордом. Она является трехмерной, и в нее входят 120 факторов. К более чем 100 факторам подобраны соответствующие тесты для их диагностики. Гилфорд ввел понятия конвергентного и дивергентного мышления как составляющих интеллекта. *Конвергентное мышление (конвергентные способности)* – способности правильно и быстро находить единственно верное решение; основная составляющая психометрического интеллекта. Под *дивергентным мышлением (способностями)* Гилфордом понимался процесс выдвижения различных и

в равной мере правильных идей относительно одного и того же объекта. Эти способности являются основой креативного мышления. Концепция Д. Гилфорда широко используется в США, особенно при работе с одаренными детьми, так как на ее основе созданы программы обучения, позволяющие педагогу рационально планировать образовательный процесс и направлять его на развитие способностей конкретного ребенка.

Модель Р. Б. Кэттелла, хотя и условно, может быть отнесена к группе иерархических моделей интеллекта. Он выделяет три вида интеллектуальных способностей. Общие способности, по Кэттеллу, представлены «связанным» («кристаллизованным») и «свободным» (или «текущим») интеллектом. Фактор «связанного» интеллекта определяется совокупностью знаний и интеллектуальных навыков личности, которые приобретаются человеком с раннего детства до конца жизни. Он является мерой овладения культурой того общества, к которому принадлежит индивид. Проявляется этот фактор при решении тестов, требующих обученности. Фактор «свободного интеллекта» абсолютно независим от степени приобщения к культуре. Он связан с деятельностью мозга.

Сейчас наряду с понятием «психометрический интеллект» существуют понятия «биологический интеллект», «социальный интеллект», «практический интеллект». Первым на это обратил внимание Р. Торндайк, написав, что наши тесты измеряют разные виды интеллекта – *абстрактный, социальный и практический*. Абстрактный проявляется в способности человека оперировать символами, социальный – в способности работать с людьми, а практический – в способности манипулировать объектами.

В настоящее время биологическим интеллектом называют биологические основы интеллектуального поведения; его изучение связано с анализом строения и деятельности мозга и нервной системы, часто осуществляемым на молекулярном, клеточном, геномных уровнях. Изучение биологического интеллекта психологи проводят совместно с физиологами, биохимиками, генетиками.

Термином «социальный интеллект» обозначают умения решать социальные проблемы, адекватно вести себя в ситуациях общения. Иногда такие умения (социальный интеллект) включают в более широкое понятие «практического интеллекта», под которым подразумевают умения решать разные житейские проблемы.

Что касается интеллектуального тестирования, то на современном этапе психодиагностики сосредоточены в основном на решении двух теоретических проблем: уточнении содержательной валидности интеллектуальных тестов и ограничении целей их практического использования.

### ***Методы диагностики интеллекта***

В настоящее время интеллектуальные тесты используют в основном для прогноза школьных достижений и распределения учащихся по разным типам школ. Рассмотрим некоторые методики диагностики интеллекта.

*Тест структуры интеллекта Амтхауэра.* Создан в 1953 г., последняя редакция осуществлена в 1973 г. Предназначен для измерения уровня интеллектуального развития лиц в возрасте от 13 до 61 года. Широко используется в немецкоязычных странах. Адаптирован в Психологическом институте РАО в начале 80-х гг. (рук. К. М. Гуревич).

Тест состоит из девяти субтестов, каждый из которых направлен на измерение различных функций интеллекта. Шесть субтестов диагностируют вербальную сферу, два – пространственное воображение, один – память. Во всех группах заданий, за исключением 4–6 субтестов, используются задачи закрытого типа.

*Групповой тест Д. Ваны (ГИТ).* Разработан словацким психологом Д. Ваной и известен как надежный, валидный, хорошо себя зарекомендовавший в практике школы. Разработан в двух взаимозаменяемых формах – А и Б. Предназначен для изучения уровня сформированности интеллекта у учащихся 5–6 классов. Состоит из семи субтестов: выполнение инструкций, арифметические задачи, дополнение предложений, определение сходства и различия понятий, числовые ряды, установление аналогий, символы.

Типичным и широко распространенным невербальным тестом интеллекта являются *Прогрессивные матрицы (Progressive Matrices)*, разработанные в Великобритании. Авторами первой редакции, появившейся в 1936 г. и предназначенной для диагностики детей, были *Л. Пенроуз* и *Д. Равен*. Впоследствии работу с тестовыми заданиями осуществлял Д. Равен, поэтому рассматриваемую методику иногда называют *тестом Равена (Raven's Progressive Matrices – RPM)*. Первый вариант для взрослых появился в 1960 г.

Стимульным материалом этой методики являются матрицы – композиции с пропущенным элементом. Испытуемый должен выбрать недостающий элемент среди 6–8 предложенных вариантов. В настоящее время используются три формы теста, рассчитанные на разный возраст и разный уровень интеллектуального развития. В каждой из них однотипные, но возрастающей сложности задания организованы в некоторое число серий, трудность которых также повышается от первой к последующим.

Проведение теста не ограничено во времени, может быть как индивидуальным, так и групповым. Психометрические параметры высоки и получены на разных как по объему, так и по характеру выборках.

*Интеллектуальный тест, свободный от влияния культуры (Culture-Fair Intelligence Test)*, разработанный *Р. Б. Кеттеллом*. Он имеет три вари-

анта. Первый предназначен для детей 4–8 лет и умственно отсталых взрослых; второй – для детей 8–13 лет и взрослых, не имеющих высшего образования; третий для детей 10–16 лет и взрослых с высшим образованием.

Тест состоит из двух частей, каждая из которых включает по четыре одинаковых субтеста. Субтест «Серии» состоит из заданий, требующих выбора, завершающего серию элемента. В заданиях субтеста «Классификации» следует найти элемент, не подходящий к другим находящимся в ряду. В субтесте «Матрицы» нужно отметить элемент, правильно дополняющий каждую матрицу. В субтесте «Условия» требуется найти среди предлагаемых вариантов тот, для которого соблюдалось условие, заданное в образце.

Все задания представлены в графической форме, а время их выполнения ограничено 3–4 мин. Первичные баллы переводятся в шкальные оценки, по которым устанавливается соответствие испытуемого статистической норме.

#### *Шкалы измерения интеллекта Д. Векслера*

Разработанные американским психодиагностом *Д. Векслером Шкалы измерения интеллекта (Wechsler Intelligence Scales)* очень популярны преимущественно в англоязычных странах. Это объясняется рядом причин.

Во-первых, они охватывают *большой возрастной диапазон* – от 3 до 74 лет, при этом на всех возрастных уровнях используются в основном однотипные задания, что позволяет проследить изменение одних и тех же интеллектуальных характеристик на протяжении почти всей жизни человека.

Во-вторых, шкалы Векслера используются не только для измерения интеллектуального развития индивидов, но и как *вспомогательное средство психиатрического диагноза*. Векслер и другие психологи-клиницисты считают, что анализ выполнения индивидом отдельных субтестов, а также паттернов и профилей из показателей помогают раскрыть конкретные расстройства психики (болезнь Альцгеймера, эмоциональные нарушения и пр.).

В-третьих, в шкалах Векслера присутствуют как *вербальные*, так и *невербальные* субтесты, что позволяет оценивать разные стороны интеллектуального развития – понятийное и наглядное мышление, а также особенности зрительного восприятия, сенсомоторную координацию, внимание, память.

Будучи индивидуальными тестами, шкалы Векслера отличаются от других индивидуальных тестов интеллекта тем, что задания в них не сгруппированы по возрастным уровням, а объединены в субтесты и расположены в порядке возрастающей трудности.

Векслеровские методики были разработаны для трех возрастных диапазонов: для взрослых начиная с 16 лет, детей 6–16 лет и дошкольников (последний вариант от 3 до 7 лет 3 месяцев). Они включают вербаль-

ную и невербальную шкалы, каждая из которых состоит из идентичных субтестов. В тестах для взрослых и дошкольников содержатся по 11 субтестов, 6 из них относятся к вербальной шкале, 5 – к невербальной шкале. Предъявление субтестов из вербальной и невербальной шкал в методиках для детей и для дошкольников чередуются, а в методике для взрослых сначала субтесты вербальной шкалы, затем невербальной.

Отдельно рассмотрим тесты интеллекта, разработанные для испытания людей, которых невозможно адекватно оценить с помощью вербальных тестов. Речь идет о младенцах, о детях с дефектами речи, с некоторыми психическими и физическими недостатками, о говорящих на иностранном языке, неграмотных, а также о лицах из неблагоприятной культурной среды и некоторых других. Для исследования этих групп испытуемых применяются либо тесты действия, либо неязыковые тесты, либо тесты, свободные от влияния культуры.

Одним из первых тестов действия, разработанных для испытания умственно отсталых детей, является *тест воспроизведения прежнего порядка на доске*. Созданный Э. Сегеном еще в 1866 г., он применяется и в настоящее время. Тест состоит в следующем. На доске расположены от двух до пяти предметов; экспериментатор снимает их и складывает в определенном порядке. Испытуемый должен как можно быстрее вернуть предметы на прежнее место. Допускается три пробы; показателем по тесту является самое короткое время, необходимое для выполнения задания. Тесты, подобные этому, но большей трудности, применяются для испытания иностранцев. Широко применяется *Лабиринтный тест Портеуса*, разработанный в 1914 г. и усовершенствованный в 1959 г. Он состоит из серии изображенных линиями лабиринтов возрастающей трудности. От испытуемого требуется, не отрывая карандаша от бумаги, провести кратчайший путь от входа до выхода из лабиринта. Этот тест используется для исследования самых разных групп людей, включая умственно отсталых, правонарушителей и др. Подобные тесты действия были объединены в *шкалу тестов исполнения Артура* в 1930 г., стандартизованную на единой выборке и единообразную по методу оценки каждого теста. Вторая форма этой шкалы была выпущена в 1947 г. Она состоит из четырех модифицированных старых тестов и одного нового, стандартизована на новой выборке и применяется в качестве замены первой формы при повторном тестировании.

Остановимся на тестировании младенцев и дошкольников (до 5 лет). Тестирование этого контингента испытуемых проходит индивидуально. Большинство тестов является либо тестами действия, либо устными тестами; некоторые включают элементарные действия с карандашами и бумагой; часть тестов измеряет сенсорное и моторное развитие. Наиболее часто

для тестирования младенцев применяется разработанная Р. Б. Кеттеллом *Шкала интеллекта ребенка*, охватывающая возрастные уровни от 2 до 30 месяцев. Н. Бейли была подготовлена *Шкала развития ребенка*, предназначенная для детей от рождения до 15 месяцев. Шкала состоит из трех частей: *умственная шкала* направлена на оценку сенсорного развития, памяти, способности к научению, зачатков развития речи; *моторная шкала* измеряет уровень развития мышечной координации и манипулирования; *поведенческая шкала* предназначена для регистрации эмоциональных и социальных проявлений поведения, объема внимания, настойчивости и т. д.

## 2.2. Диагностика креативности

### *История возникновения тестов креативности*

Начиная с 50-х гг. в англо-американской психологии большой популярностью пользуется изучение особого типа общих способностей, называемого креативностью.

Слово «креативность» связано с понятием зарождения, или истока (*origin itself*), и, соответственно, с родственным термином «оригинальность» (*originality*). Одни психологи полагают, что продукты творчества непременно должны иметь некую социальную ценность или получить одобрение других людей, в то время как другие предпочитают концентрировать внимание на процессе создания таких продуктов. Предпринимаются также попытки определить креативность как уникальное достижение, способность или атрибут человека или некоторой общности людей. Каждое из этих определений подразумевает существование уровней достижения, полезности или оригинальности, предполагая, что одни люди, группы, процессы или объекты могут быть более творческими, чем другие.

Таким образом, с позиций западной психологии термин «креативность» может использоваться для описания процесса создания чего-то нового в результате осознания пробелов в человеческом знании, четкого определения этих дефицитов, поиска решений для их восполнения, формулирования гипотетических решений с их последующей проверкой и донесения до людей конечного продукта.

Согласно словарю практического психолога Головина, *креативность* – способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации. Характеризуется готовностью к продуцированию принципиально новых идей и входит в структуру одаренности как независимый фактор. Среди интеллектуальных способностей выделена в особый тип.

Согласно *А. Маслоу*, креативность – это творческая направленность, врожденно свойственная всем, но теряемая большинством под воздействием среды.

Согласно *П. Торренсу*, креативность включает в себя: 1) повышенную чувствительность к проблемам, к дефициту или противоречивости знаний; 2) действия по определению этих проблем, по поиску их решений на основе выдвижения гипотез, по проверке и изменению гипотез, по формулированию результата решения.

*Анри Пуанкаре* в своем докладе в Психологическом обществе в Париже (в 1908 г.) выявил стадии творческого процесса:

1. Вначале ставится задача, и в течение некоторого времени делаются попытки решить ее.

2. За этим следует более или менее продолжительный период, в течение которого, когда человек не думает о так и не решенной пока задаче, отвлекается от нее. В это время, полагает Пуанкаре, происходит бессознательная работа над задачей.

3. И, наконец, наступает момент, когда внезапно, без непосредственно предшествовавших этому размышлений о задаче, в случайной ситуации, не имеющей к задаче никакого отношения, в сознании возникает ключ к решению.

4. После этого, когда ключевая для решения идея уже известна, происходит завершение решения, его проверка, развитие.

*П. К. Энгельмейер* (1910) полагал, что работа изобретателя состоит из трех актов: желание, знание, умение.

1. *Желание и интуиция, происхождение замысла.* Эта стадия начинается с появления интуитивного проблеска идеи и заканчивается уяснением ее изобретателем. Возникает вероятный принцип изобретения. В научном творчестве этому этапу соответствует гипотеза, в художественном – замысел.

2. *Знание и рассуждение, выработка схемы или плана.* Выработка полного развернутого представления об изобретении. Производство опытов – мысленных и действительных.

3. *Умение, конструктивное выполнение изобретения.* Сборка изобретения. Не требует творчества.

*Терстоун Льюис* в начале 50-х гг. связал креативность, или творческие способности, с умениями людей быстро усваивать и использовать разными способами новую информацию. Креативность – способность формировать новые идеи. Существенную роль играют индуктивность мышления и некоторые особенности восприятия. Креативность – это способность человека создавать новые идеи, восприимчивость к новым идеям, в отличие от критики всего нового. Терстоун говорил, что творческое

решение чаще приходит во время релаксации, а не в момент поглощения проблемой. Креативность связывают с творческими способностями индивида.

Концепция креативности как познавательной универсальной творческой способности стала популярной после работ *Д. Гилфорда*. Основанием для этого стала его кубическая модель интеллекта. Гилфорд выделил и показал принципиальное различие двух типов мыслительных операций: конвергенция (схождение) и дивергенция (расхождение).

*Конвергентное мышление* актуализируется тогда, когда человеку, решающему задачу, надо на основе множества условий найти единственно верное решение, т. е. речь идет о синтезе. Гилфорд отождествлял этот тип мышления с тестовым интеллектом, т. е. интеллектом, измеряемым высокоскоростными тестами IQ.

*Дивергентное мышление* – тип мышления, идущего в различных направлениях, т. е. предполагается варьирование путей решения проблемы, что приводит к неожиданным выводам и результатам. Оно проявляется в тех случаях, когда проблема должна быть раскрыта, определена, когда нет известных индивиду способов, как эту проблему решить.

*Критерии оценки творческого мышления* (по Гилфорду):

- *оригинальность* – способность продуцировать отдаленные ассоциации и необычные ответы;
- *семантическая гибкость* – способность выделить функцию объекта и предложить ее новое использование;
- *образная адаптивная гибкость*;
- *семантическая спонтанная гибкость* – способность продуцировать разнообразные идеи в сравнительно неограниченной ситуации.

Факторы, мешающие творческому мышлению:

- конформизм (соглашательство) – некритичное принятие чужого мнения, закладывается в раннем детстве;
- внешняя и внутренняя цензура;
- ригидность – передача шаблонов, алгоритмов в решении задач;
- желание найти ответ немедленно.

На основании этих параметров Гилфорд разработал тестовые программы для диагностики творческих способностей.

Дальнейшее развитие эта проблема получила в исследованиях *П. Торренса*. Под креативностью он понимал способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, чуткость к дисгармониям и т. д. Он считает, что творческий акт делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировку гипотез, проверку гипотез, их модификацию и нахождение результата. Идеальный, по Торренсу, тест должен тестировать протекание всех указанных операций. В его батарею входят 12 субтестов, сгруппированных в три серии: вербальную (словесное

творческое мышление), изобразительную (изобразительное творческое мышление) и звуковую (словесно-звуковое творческое мышление).

Торренс с помощью факторного анализа выявил следующие критерии креативности:

- легкость – оценивается как быстрота выполнения тестовых заданий;
- гибкость – число переключений с одного объекта на другой;
- оригинальность – частота встречаемости данного ответа в однородной группе;
- точность оценивается по аналогии с тестами интеллекта: правильно/неправильно, точно/неточно.

Впоследствии креативность продолжили изучать в двух направлениях:

1. Выяснение познавательных моментов креативности. Изучали, насколько креативность зависима от интеллектуального развития человека.
2. Выяснение того, является ли личность существенным аспектом креативности. Основное внимание – к анализу личностных, мотивационных характеристик креативных индивидов.

При этом использовалось два типа методов:

1. Изучение творческих личностей малоформализованными методами диагностики – наблюдение, беседа, анализ результатов творческой деятельности, биографический метод.
2. Попытка разработать строго формализованные методы исследований креативности.

Исследовался вопрос о взаимосвязи уровня интеллектуального развития и показателя креативности.

Некоторые психологи на Западе не считают креативность отдельной категорией. Можно и в интеллектуальные тесты включить тесты и на креативность, и это будет общий уровень способностей (Ф.Вернон).

В креативности велика роль личностных характеристик. Креативность отличается определенными личностными чертами.

### ***Методы диагностики креативности***

Для оценки креативности применяются различные тесты дивергентного мышления, личностные опросники, анализ результативности деятельности. Изучение факторов творческих достижений ведется в двух направлениях:

- 1) анализ жизненного опыта и индивидуальных особенностей творческой личности – личностные факторы;
- 2) анализ мышления творческого и его продуктов – факторы креативности: беглость, четкость, гибкость мышления, чувствительность к проблемам, оригинальность, изобретательность, конструктивность при их решении и пр.

Первые тесты по выявлению креативности разработаны Гилфордом.

*Южнокалифорнийские тесты Гилфорда.* Построены на концепции Гилфорда, на модели интеллекта. Умственную операцию, которая образует основу креативности, нужно проверять по четырем типам содержания:

- изобразительное;
- семантическое;
- поведенческое;
- символическое.

Разработать задания таким образом, чтобы получать разные типы результатов: 4 на основе изобразительного содержания, 10 на семантическое и символическое содержание (например, легкость словоупотребления, легкость в использовании ассоциаций...). Тесты на креативность ориентированы на взрослых начиная со старших классов. Все тесты имеют низкие показатели валидности и надежности. По этой причине не используются для практических целей. Неудача связана с тем, что Гилфорд не учел личностный аспект креативности, он измерял мышление.

Наиболее известны методики *Поля Торренса*. Нужно ориентироваться не на результат выполнения теста, а фиксировать сам процесс выполнения. Его тесты построены почти как у Гилфорда. Но Торренсу удалось создать тесты высокой надежности, валидности, так как он не пытался разработать факторных чистых тестов, которые диагностируют только одну способность, например креативность. Творческий процесс сложный, разделить его невозможно.

Торренс в 1966 г. разработал 12 тестов «Творческого мышления». Они сгруппированы в вербальную (оценивает вербальное творческое мышление), изобразительную (оценивает изобразительное творческое мышление), звуковую шкалы (оценивает словесно-звуковое творческое мышление).

Тесты следует проводить в виде игровых занятий. Торренс предлагает диагностировать испытуемых начиная с 5 лет, далее – вся школа и взрослые. Каждая батарея тестов имеет две эквивалентные формы.

1. Тест на оценку вербального творческого мышления. Состоит из семи субтестов:

- 1) задание «Задайте вопросы», любые вопросы, но не простые;
- 2) задание «Отгадайте причины», перечислите большое количество причин того, что произошло;
- 3) задание «Отгадайте последствия»;
- 4) задание «Плоды усовершенствования», придумать больше интересных и необычных способов изменения известного в быту предмета;
- 5) задание «Необычное употребление» известного в быту предмета;
- б) задание «Необычные вопросы» к усовершенствованному предмету из 5-го задания;

7) задание «Давайте представим» необычную ситуацию и большое количество догадок о возможных последствиях этой ситуации.

2. Тест на оценку словесно-звукового мышления состоит из двух субтестов, которые проводятся с помощью звуковоспроизводящей аппаратуры:

1) звуки и образы, узнать звуки;

2) состоит из девяти слов, слова повторяются четыре раза.

Ответы на этот тест оцениваются только по оригинальности.

В 1980 г. Торренс предложил тест креативности, проявляемый в действиях и движениях для дошкольников. Задания созданы таким образом, чтобы дошкольники могли проявить креативность мышления в закрытом помещении.

*Фигурный тест Н. Б. Шумаковой.* Стандартизирован на наших школьниках. Проверен на надежность и валидность. Методика состоит из трех заданий, которые можно выполнять в группах. Для детей от 8 лет. Каждому испытуемому выдают цветные карандаши или фломастеры, ручку, ластик, клей и тестовую тетрадь. На первой странице ребенок записывает информацию о себе, после чего психолог дает общие инструкции к заданиям теста:

1. Наклеить фигуру на белом листе и на основе фигуры нарисовать рисунок. Дать оригинальное название. На выполнение задания дается 10 мин.

2. Незаконченные фигуры. Нарисовать неординарную картинку. Дать название. Время выполнения – 10 мин.

3. Изобразить на листе линии и круги.

При этой диагностике лучше использовать одну форму, не боясь списывания. У испытуемых не возникает желание срисовывать. Нужно нарисовать то, чего нет у других.

### 2.3. Диагностика способностей

#### *Определение понятия «способности» в психодиагностике*

Интерес психологов к проблеме изучения способностей вызван двумя главными причинами. Во-первых, запросами практики обучения и воспитания детей. Важно было знать способности и склонности ребенка для построения адекватной системы психолого-педагогической работы, реализации индивидуального подхода, ранней диагностики одаренных детей, выраженности у них музыкальных, художественных и других талантов. Надежные и прогностические методы диагностики способностей необходимы также и для таких областей практики, как профконсультация и размещение кадров по рабочим постам, профотбор и профобучение.

Во-вторых, тесты интеллекта сосредоточены главным образом на изучении «абстрактных» или «академических» способностей, таких как числовые, вербальные и др. Интеллект длительное время рассматривался как единое, неделимое свойство. Однако применение факторного анализа показало, что интеллект сам по себе включает ряд относительно независимых способностей, таких как вербальные, математические, пространственные, мнемические. Также интеллектуальное развитие находится в определенной зависимости от уровня развития некоторых специальных способностей, например, сенсорных.

*Б. М. Теплов* выделил три главных признака способностей:

1. Под способностями понимают индивидуальные психологические особенности, отличающие одного человека от другого; никто не станет говорить о способностях там, где дело идет о свойствах, в отношении которых все люди равны.

2. Способностями называют только те индивидуальные особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей.

3. Понятие «способность» не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека.

Между способностями, знаниями и умениями существует своеобразная диалектическая связь: для овладения последними необходимы соответствующие способности, а само формирование способностей предполагает освоение связанных с соответствующей деятельностью знаний и умений. В основе способностей лежат анатомо-физиологические задатки, сами же способности всегда результат развития в конкретной деятельности.

Способности делятся на общие и специальные. Общие обеспечивают овладение разными видами знаний и умений, которые человек реализует во многих деятельности. Специальные способности рассматриваются в отношении к отдельным, специальным областям деятельности. Поскольку под общими способностями подразумеваются в первую очередь интеллектуальные, то для их диагностики используются тесты интеллекта, а для диагностики специальных способностей применимы специальные тесты.

### ***Методы диагностики специальных способностей***

Тесты специальных способностей стали разрабатываться для того, чтобы получить данные об особенностях человека, не связанных с его интеллектуальным развитием, а как бы дополняющих его. Эти тесты направлены на диагностику таких способностей, которые имеют отношение к успешности выполнения конкретной деятельности или нескольких ее видов.

*Сферы использования тестов специальных способностей в профотборе и профессиональном консультировании:*

- рациональная расстановка кадров;
- выявление слабых мест, неэффективных работников;
- анализ причин травматизма, брака, несчастных случаев на производстве;
- правильный выбор специальности;
- профессиональное самоопределение личности, осознание и реализация своего призвания.

Поэтому различают тесты математических, технических, музыкальных, художественных и других способностей. В зарубежной тестологии принято классифицировать тесты этого типа по двум основаниям: по видам психических функций – сенсорные, моторные тесты; по видам деятельности – технические и профессионализированные тесты, т. е. соответствующие той или иной профессии (конторские, артистические и т. д.).

*Моторные тесты* направлены на изучение точности и скорости движений, зрительно-моторной и кинестетически-моторной координации, ловкости движений пальцев и рук, тремора, точности мышечного усилия и др. Для выполнения подавляющего большинства моторных тестов требуется специальная аппаратура, приспособления, но существуют и бланковые методы. Тесты на моторные способности находят широкое практическое применение в профотборе и спорте.

В настоящее время в зарубежной литературе наиболее часто описываются следующие психомоторные тесты: *тест ловкости пальцев О'Коннора*, *тест ловкости Стромберга*, *тест ручной ловкости Пурдые*, *Миннесотский тест скорости манипулирования*, *тест ловкости манипулирования с мелкими предметами Крауфорда*. Рассмотрим, например, последний из перечисленных тестов. Он состоит из двух частей, включающих два типа заданий. Для выполнения теста требуются: 1) деревянная доска, состоящая из двух секций (в каждой секции 48 отверстий, причем в одной из них отверстия имеют резьбу); 2) стержни небольшого размера, металлические колечки, шурупы, пинцет и отвертка. Вначале испытуемый с помощью пинцета помещает стержни в отверстия доски, а затем на каждый из них надевает колечко. Во второй части теста испытуемому необходимо поместить шурупы в отверстия с резьбой и завернуть их с помощью отвертки. Обычно при оценке результатов учитывается время выполнения теста и количество ошибок (пропусков). Иногда же на выполнение теста отводится определенное время и учитывается, какую часть работы успеет выполнить испытуемый за этот период. Необходимо отметить, что задания подобного типа чрезвычайно распространены в тестировании моторики. Они могут использоваться как в качестве самостоятельных методов, так и в качестве составных частей батарей тестов.

В отечественной психологии большую популярность приобрели тесты, разработанные еще в 30-е гг. *М. И. Гуревичем* и *Н. И. Озерецким*. Для проверки психомоторики испытуемым в быстром темпе предлагалось завязывать узлы, нанизывать бусы, обводить с помощью карандаша сложные фигуры (поочередно каждой рукой и обеими вместе) и др.

*Сенсорные тесты* разрабатываются для изучения разных характеристик восприятия. Их применяют в клиническом тестировании для выявления дефектов в развитии тех или иных сенсорных функций. Наиболее широкое применение эти методы нашли в отборе военного и промышленного персонала, в частности водителей разнообразных транспортных средств.

Хотя психологическое изучение сенсорных способностей распространяется на все модальности, стандартизованные методы созданы главным образом для изучения зрения и слуха. Например, острота зрения и слуха, различительная чувствительность, цветоразличение, дифференциация высоты, тембра, громкости звуков и др. Для изучения особенностей зрения применяются специальные таблицы, аппаратура. Среди наиболее популярных тестов можно назвать *таблицу Снеллена* с изображением букв, постепенно уменьшающихся по величине, *тест Орто-Рейтера* (аналогичный первому, но обеспечивающий соблюдение стандартных условий проведения эксперимента, таких как освещение, направление взгляда и др.). *Тест «Проверка зрения»*, *«Зрительный тест»* и ряд других отличаются друг от друга по охвату разнообразных характеристик зрительного восприятия, способам проведения исследования, методам обработки.

Для изучения слухового восприятия используются тесты на диагностику остроты слуха, выделения сигналов из фона, наполненного шумами, адекватной реакции на звуки повышенной громкости, на различение громкости, тембра, высоты звуков. Чаще всего испытанию подвергается острота слуха (эта процедура широко известна в психологии как измерение абсолютных порогов). В качестве раздражителя используется не только чистый звук, но и человеческий голос, произносящий цифры, слова или предложения, поскольку во многих областях деятельности именно различение речи приобретает первостепенное значение. Одним из очень распространенных тестов является разработанный для изучения музыкальных способностей *тест музыкальной одаренности Сииора*. Он содержит серию заданий на изучение восприятия силы, интенсивности и тембра звука. Тест очень хорошо зарекомендовал себя и в областях, далеких от искусства. Еще одним распространенным тестом является *Массачусетский тест слухового восприятия*.

Технические способности позволяют человеку успешно работать с разнообразным оборудованием или его частями. Наряду с некоторой об-

щей способностью (технической одаренностью или техническим опытом) существуют независимые факторы: пространственные представления и техническое понимание. Под первыми имеется в виду способность оперировать зрительными образами, например при восприятии геометрических фигур. Техническое понимание – это способность правильно воспринимать пространственные модели, сравнивать их друг с другом, находить одинаковые и различные.

*Тесты технических способностей* чаще всего используются для профотбора механиков, наладчиков, ремонтников, чертежников, инженеров. Создатели тестов утверждают, что разработанные ими задания доступны всем, кто обладает хотя бы небольшим опытом работы с элементарными механизмами, которые окружают нас в повседневной жизни, однако убедительных доказательств этому не имеется. Наиболее популярны следующие тесты: *тест Беннета на техническое понимание*, *Тест технического понимания Пурдье*, *Миннесотский тест на восприятие пространства*, *Тест пространственных взаимосвязей* и др. Первые тесты данного типа требовали от испытуемых умения конструировать, собирать технические приспособления из отдельных деталей.

Современные тесты чаще всего создаются в форме бланковых методик. Например, один из известнейших тестов – тест Беннета – включает серии картинок с изображением несложных технических деталей и устройств, и каждая картинка сопровождается вопросом. Для ответа необходимо понимание общих технических принципов, пространственных взаимоотношений и т.п. Миннесотский тест на восприятие пространства включает серии заданий в виде карточек с изображением шести геометрических фигур. Одна из них разрезана на две части и более, а пять – целых. Испытуемый должен мысленно соединить разрезанные части и определить, какая из пяти фигур при этом получается.

Следует иметь в виду, что эта группа тестов направлена главным образом на выявление знаний, опыта, накопленного испытуемым, склонности к работе с техникой. Батареи подобных тестов успешно используются при отборе в технические учебные заведения.

В диагностику группы профессионализированных способностей включают способности, которые необходимы для конкретных видов деятельности или отдельных профессий (художественные, артистические, математические, конторские и другие способности). Как правило, для каждой группы способностей создаются свои особые тесты. Однако существуют и более общие методы изучения способностей – тестовые батареи. Они направлены на измерение способностей, необходимых в разных видах деятельности, и позволяют человеку ориентироваться в мире профессий.

Наиболее известными являются *батарея тестов дифференциальных способностей* (ДАТ) и *батарея тестов общих способностей* (ГАТБ).

*Батарея ДАТ* впервые была создана в 1947 г., а затем пересмотрена в 1963 и 1973 гг. Она создавалась для нужд средней школы и нашла применение в профессиональной ориентации учащихся. По замыслу ее первых создателей она должна была включать измерение таких качеств, которые имеют значение для продолжения образования в высшей школе. ДАТ разработана Психологической ассоциацией и включает восемь субтестов: словесное мышление, числовые (счетные) способности, абстрактное мышление, техническое мышление, пространственные представления, скорость и точность восприятия, использование языка (два субтеста). Общее время, необходимое для проведения испытания, превышает 5 часов, поэтому его выполнение рекомендуется разбивать на два этапа. Батарея разработана в двух эквивалентных формах. Авторское право на ДАТ принадлежит Психологической корпорации Нью-Йорка.

*ГАТБ* была разработана Службой занятости США для проведения профессиональных консультаций в государственных учреждениях. Она широко использовалась в промышленности и армии для расстановки кадров по рабочим постам при приеме на работу.

Создатели этой батареи провели предварительный анализ почти 50 тестов, разработанных для разных профессий, и обнаружили, что они во многом совпадают. Были выделены девять способностей, которые измерялись всеми проанализированными методиками, и именно для их изучения подобраны задания, входящие в ГАТБ. Это 12 субтестов, измеряющих уровень развития способностей. Диагностика общих умственных способностей осуществляется с помощью трех субтестов: «запас слов», «математическое мышление» и «пространственное восприятие в трехмерном пространстве».

Вербальные способности диагностируются путем заданий на определение синонимов и антонимов (словарный запас). Числовые способности изучаются с помощью двух субтестов на вычисления и математическое мышление. Пространственное восприятие анализируется с помощью геометрических разверток. Восприятие формы представлено двумя субтестами, в которых испытуемый сопоставляет различные инструменты и геометрические формы. Задания на скорость восприятия, требующуюся для клерка, представлены парами слов, идентичность которых необходимо установить. Моторная координация проявляется в задании – сделать пометки карандашом в серии квадратов. Ловкость рук – пальцевая моторика – изучается с помощью специального приспособления (4 субтеста).

На выполнение этой батареи уходит 2,5 часа. После проведения испытания вычерчивается так называемый тестовый профиль испытуемого.

го, который наглядно демонстрирует индивидуализированную структуру способностей на момент тестирования (профиль – степень выраженности каждого фактора способностей). Полученный профиль сравнивается с профилем, характерным для профессионала, достигшего успеха. На основе сопоставления делаются выводы о рекомендуемых для претендента специальностях.

В группу профессионализированных способностей входят также те, которые связаны с художественным творчеством. Чаще всего диагностика этих способностей осуществляется методом экспертных оценок работ, выставляемых специалистами высокого уровня, например членами отборочных комиссий, функционирующих при учебных заведениях соответствующего профиля. Для диагностики некоторых видов творческих способностей разрабатываются стандартизованные тесты. Так, тесты художественных способностей включают задания на понимание произведений искусства и на продуктивность (т. е. технику, мастерство исполнения) деятельности. Тесты первого рода диагностируют одно из важнейших качеств, требуемых для творчества – эстетическое отношение к жизни. Например, в тестах на понимание произведений искусства испытуемому необходимо выбрать из двух или более вариантов изображения какого-либо объекта наиболее предпочтительное для него. В качестве таких вариантов могут быть использованы картины известных художников или сюжеты, отобранные группой экспертов. Это «эталонное» изображение дается на фоне одного или нескольких искажений, т. е. таких, где умышленно нарушены принятые в искусстве критерии, принципы (цвет, перспектива, соотношение частей изображения и т. д.).

## 2.4. Тесты достижений

### *Общая характеристика тестов достижений*

Для диагностики успешности обучения разрабатываются специальные методы, которые разными авторами называются тестами учебных достижений, тестами успешности, дидактическими тестами.

Тесты достижений предназначены для того, чтобы оценить «успешность» овладения конкретными знаниями и даже отдельными разделами учебных дисциплин, и являются более объективным показателем обученности, чем оценка. Тесты же достижений применяются для оценки успешности овладения конкретными знаниями с целью определения эффективности программ, учебников и методов обучения, особенностей работы отдельных учителей, педагогических коллективов и т. д., т. е. с помощью

этих тестов диагностируют прошлый опыт, результат усвоения тех или иных дисциплин или их разделов.

Тесты достижений также могут в определенной степени предсказывать темпы продвижения учащегося в той или иной учебной дисциплине, поскольку имеющийся на момент тестирования высокий или невысокий уровень овладения знаниями не может не отразиться на дальнейшем процессе обучения.

Тесты достижений отличаются от тестов интеллекта. Последние не направлены на диагностику конкретных знаний или навыков, а требуют от учащегося умения совершать с понятиями (пусть даже и учебными) определенные умственные действия, такие как аналогии, классификации, обобщение и др.

Для того чтобы правильно ответить на вопросы, входящие в тест достижений, необходимы знания конкретных фактов, дат и др. Старательный ученик, обладающий хорошей памятью, без труда может найти правильные ответы в заданиях теста достижений. Однако если у него плохо сформированы умения работать с понятиями, анализировать их, находить существенные признаки и т. д., то задания теста интеллекта могут вызвать значительные затруднения, поскольку для их выполнения одной хорошей памяти недостаточно. Необходимо владение целым рядом мыслительных операций, знание тех понятий, на материале которых составлены задания теста.

### ***Виды тестов достижений. Тесты профессиональных достижений***

Чаще всего используют две группы тестов – *стандартизированные*, подготовленные профессиональными составителями и прошедшие все необходимые испытания на нормировочной группе, *неформализованные* тесты, которые называют *тестами учителя*. Главным признаком, отличающих их от формализованных, является то, что их создатели – сами учителя. Также они ориентированы на потребности одного класса, или параллель классов, они соответствуют конкретной образовательной программе.

Наиболее распространенными являются тесты достижений, предназначенные для оценки усвоения знаний по конкретным дисциплинам или их циклам. Кроме них в психологии разрабатываются и более широко ориентированные тесты. Это, например, тесты на оценку отдельных навыков, которые могут потребоваться студенту на разных этапах обучения (например, некоторые общие принципы решения математических задач, анализа литературных текстов и пр.).

Еще более широко ориентированными являются тесты для изучения умений, которые могут пригодиться при овладении рядом дисциплин,

например, навыки работы с учебником, математическими таблицами, географическими картами, энциклопедиями и словарями.

И, наконец, существуют тесты, направленные на оценку влияния обучения на формирование логического мышления, способности рассуждать, строить выводы на основе анализа определенного круга данных и т. д. Эти тесты в наибольшей степени по своему содержанию приближаются к тестам интеллекта и высоко коррелируют с последними.

Отдельные тесты достижений можно объединять в тестовые батареи, что позволяет получать профили показателей успешности обучения по разным дисциплинам.

### ***Требования к составлению тестов достижений***

Поскольку тесты достижений предназначены для оценки эффективности обучения по конкретным предметам, то обязательным участником формулирования отдельных заданий должен стать преподаватель. Психолог же обязан обеспечить соблюдение всех формальных процедур, требуемых для создания надежного и валидного инструмента, с помощью которого можно было бы осуществлять диагностику и проводить сопоставления по исследуемым качествам отдельных студентов или их групп.

Составление теста достижений предполагает определенную схему:

1. Определение цели тестирования.
  2. Обоснование тестового конструкта и его операционализация посредством анализа содержания тестовых заданий, релевантных ему форм, способов выполнения и оценивания.
  3. Эмпирическая проверка и экспертиза теста.
  4. Совершенствование теста и анализ результатов его применения.
- Раскроем эту схему подробнее.

### ***Определение цели тестирования***

Целью тестирования может стать контроль усвоения темы, раздела или курса в целом. Для этого разрабатывают *учебные тесты*, обеспечивающие обратную связь о достижении образовательных целей.

*Диагностические тесты* фокусируются на анализе учебных затруднений и их причин. Задания отражают структуру конкретного умственного навыка и диагностируют ошибки, которые допускают учащиеся.

*Итоговый тест умений и навыков* создается для того, чтобы оценить широкую область знаний, сложившуюся по завершении учебного цикла.

В *тестах мониторинга учебных достижений* акцент делается на функциональности знаний, умений, навыков. Поэтому задания носят междисциплинарный характер и моделируют сложные практически значимые ситуации.

***Обоснование тестового конструкта и его операционализация посредством анализа содержания тестовых заданий, релевантных ему форм, способов выполнения и оценивания***

Тестовый конструкт – это детальное описание объекта оценки и контроля, представляющее собой совокупность измеряемых характеристик. Обычно это делается в терминах знаний, умений, навыков и компетенций.

После описания тестового конструкта следующим шагом является его операционализация, включающая анализ характеристик тестового задания, которые наиболее полно соответствуют измеряемому конструкту. В число таких характеристик входят форма заданий, способ их выполнения и способ оценивания.

***Эмпирическая проверка и экспертиза теста***

Подготовленные тестовые задания проходят апробацию. По ее результатам часть заданий обычно отбраковывается. Существует несколько направлений проверки тестовых заданий:

1. Определение трудности заданий с целью оценки его пригодности для испытуемых.
2. Определение тех заданий, в которых есть существенные недостатки.
3. Выявление случайных ошибок (опечаток, недостатков орфографии и пунктуации и т. д.).
4. Определение времени, необходимого для решения задания или теста целиком.
5. Анализ ответов на открытые вопросы с целью уточнения оценочной схемы.
6. Выявление недостатков в инструкциях.

В качестве экспертов могут выступать учителя-предметники, методисты, психологи образования.

При составлении заданий теста достижений следует соблюдать ряд правил, необходимых для создания надежного, сбалансированного инструмента оценки успешности овладения определенными учебными дисциплинами или их разделами. Так, необходимо проанализировать содержание заданий с позиции равной представленности в тесте разных учебных тем, понятий, действий и т. д. Тест не должен быть перегружен второстепенными терминами, несущественными деталями с акцентом на механическую память, которая может быть задействована, если в тест включать точные формулировки из учебника или фрагменты из него. Задания теста должны быть сформулированы четко, кратко и недвусмысленно, чтобы все учащиеся однозначно понимали смысл того, что у них спрашивается. Важно проследить, чтобы ни одно задание теста не могло служить подсказкой для ответа на другое.

Варианты ответов на каждое задание должны подбираться таким образом, чтобы исключались возможности простой догадки или отбрасывания заведомо неподходящего ответа.

Важно выбирать и наиболее приемлемую форму ответов на задания. Учитывая, что задаваемый вопрос должен быть сформулирован коротко, желательно также кратко и однозначно формулировать ответы. Например, удобна альтернативная форма ответов, когда учащийся должен подчеркнуть одно из перечисленных решений: «да – нет», «верно – неверно». Часто в задании делаются пропуски, которые должен заполнить испытуемый, выбирая из представленного набора ответов верный.

Наряду с тестами учебных достижений в высшей школе могут найти применение и тесты *профессиональных достижений*. Они применяются, во-первых, для измерения эффективности обучения или тренировок, во-вторых, для отбора персонала на наиболее ответственные должности, где требуются хорошие профессиональные знания и опыт, в-третьих, для определения уровня квалификации рабочих и служащих при решении вопросов перемещения и распределения кадров по рабочим постам.

Эти тесты призваны оценивать уровни развития конкретных знаний и навыков, требуемых для отдельных профессий, поэтому область их применения ограничена и определяется рамками узкой специализации.

Известны три формы обсуждаемых тестов: тесты исполнения, или действия, образцы выполнения работы, а также письменные и устные тесты.

В тестах действия требуется выполнить ряд заданий, наиболее важных для успешного осуществления определенной профессиональной деятельности. Зачастую для этого просто заимствуются отдельные элементы из реальной трудовой деятельности. Поэтому для проведения тестирования может быть использовано соответствующее оборудование или инструменты. Если это по каким-то причинам невозможно, то используются тренажеры, способные либо воспроизводить отдельные рабочие операции, либо моделировать узловые ситуации профессиональной деятельности. Учитывается скорость выполнения работы и ее качество.

Тест имеет отдельные нормативы для мастеров высокой квалификации и для начинающих работников.

Письменные тесты достижений используются там, где на первый план выступают специальные знания, осведомленность, информированность. Они, как правило, создаются по заказу, имеют узкую профессиональную направленность и представляют собой серию вопросов, которые предъявляются на специальных бланках.

Преимущество письменных тестов достижений состоит в возможности одновременной проверки целой группы людей.

Еще одним вариантом оценки уровня квалификации работников являются устные тесты профессиональных достижений. Тесты представляют собой серию вопросов, касающихся специальных профессиональных знаний, и задаются в форме интервью. Они удобны в применении, просты в интерпретации.

Следует отметить, что тесты, конечно же, не могут раскрыть полностью все стороны квалификации работника. Их целесообразно использовать в комплексе с другими способами определения уровня профессионального мастерства.

В вузе тесты достижений особенно пригодны для оценки эффективности профессионального обучения, сравнения разных методов и учебных программ путем сопоставления достижений групп, обучающихся разными способами. Не менее полезны они для выявления пробелов в знаниях у начинающих профессионалов и их своевременного доучивания с помощью индивидуализированных методов и приемов. Объективность, простота применения, краткость процедуры делают их пригодными для аттестации работников на разряд, для оценки квалификации. Однако работа по созданию таких тестов не проста, она требует специальных знаний и квалификации.

Оценивая тесты учебных и профессиональных достижений в целом, следует отметить их хорошие возможности в осуществлении контроля за процессами обучения и формирования профпригодности.

## РАЗДЕЛ 3. ДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СОСТАВЛЯЮЩИХ

### 3.1. Проективный метод исследования в диагностике

#### *Понятие проекции в психологии*

Качество проективного метода определяется феноменом проекции. Понятие *проекция* впервые употребил З. Фрейд в статье «Невроз страха» в 1894 г. Проекция – это приписывание другим людям социальных неприемлемых желаний, в которых человек отказывает себе, т. е. впервые она рассматривалась как защитный механизм, использованный против неосознанных ассоциативных влечений.

Понятие *проекция* является неопределенным термином как в психоаналитике, так и в психологии. Сейчас он используется в клинической, диагностической и социальной психологии.

Неоднозначны мнения по поводу проективных методик. Некоторые считают, что эти методики не имеют достаточной научной базы, другие, например Л. Франк, полагают, что проективные методы являются общей тенденцией динамического целостного подхода в современной психологии, тем самым приравнивая его к спектральному анализу в физике. Первоначально сам термин возник как защитный механизм, сам Л. Франк рассматривает его уже как нормальный психологический процесс, участвующий в восприятии окружающего мира.

Сейчас термин «проекция» выполняет две функции: 1) защитную – защитный механизм; 2) атрибутивную – участвует в восприятии окружающего мира.

Понятие защитной проекции равно защитному механизму, посредством которого мысли и чувства, неприемлемые для личности, приписываются внешнему объекту и возвращаются в его собственное сознание как измененное восприятие внешнего мира. Поэтому проекция – осознанное или неосознанное перенесение внутренних чувств, переживаний, желаний на внешние предметы. Она осуществляется под воздействием доминирующих потребностей, смыслов и ценностей субъекта, лежит в основе проективного метода (метод исследования личности, основывающийся на использовании феномена проекции). В этой связи задача любой проективной методики – создание ситуации, запускающей механизм проекции.

Однако *здоровая проекция необходима*. Именно она поможет установить контакт и понять другого человека. Ведь каждый может вообразить себе то, что чувствует другой, только встав на его место. Интроекцией в большой степени питается *эмпатия*. А, к примеру, *проекты* каждого на будущее – это проекции собственных фантазий. Именно проекция питает *художественное творчество* скульпторов, художников, писателей.

Проекция может расцениваться как *патологическая* только в том случае, если она становится *систематической*, если она проявляется как *постоянный и стереотипный* механизм защиты и возникает вне всякой зависимости от реального поведения других людей в данный момент времени. Нередко это проявляется в стремлении клиента в разговоре об окружающих произвольно обозначать их каким-то обобщающим словом. Например: «*вы не слушаете меня...*», «*меня никогда не понимают...*» вместо «*я думаю, что сейчас ты меня не совсем понял*» или «*никому никогда невозможно доверять...*» вместо «*у меня возникло впечатление, что ты хотел обмануть меня в этот раз*».

Обычно описываются три формы проекции, соответствующие трем функциям, которые она выполняет:

- *зеркальная проекция*, в которой субъект находит в другом или в образе другого характерные черты, которые он рассматривает как свои или хотел бы их иметь;

- *проекция катарсиса*, в которой субъект приписывает другому или образу другого характерные черты, от которых он отказывается, не признавая их собственными, и от которых он освобождается, приписывая их другому;

- *дополнительная проекция*, в которой субъект обнаруживает или приписывает другому или образу другого характерные черты, которые позволяют ему тем самым оправдать свои собственные.

Распознавание проекции:

- человек приписывает ответственность за события, происходящие с ним, другим людям и обстоятельствам;

- говорит о себе в пассивном залоге (с ним что-то случилось, его отвергают и т. д.);

- приписывает свои чувства и переживания другим.

Понятие «*проективный*» впервые использовал *Л. Франк* в 1930 г. для объединения ряда методик, предполагавших осуществление символического переноса содержания внутреннего мира на внешние предметы. Он выделил ряд общих признаков у некоторых известных к тому времени и весьма заметно отличающихся друг от друга техник оценки личности. В разнообразных проявлениях активности человека (творчество, воображение) в той или иной мере проектируются неосознаваемые человеком проблемы, скрытые конфликты. Задача исследователя – создать ситуацию, при которой система личностных смыслов обнаружит себя на результатах деятельности обследуемого.

### ***Основные характеристики проективных методик***

#### *Особенности проективных методик:*

– Неструктурированность, неопределенность стимульного материала. В результате испытуемый обладает свободой в выборе ответа или тактики поведения. Предполагается, что восприятие тестового стимульного материала и его интерпретация отражают фундаментальные аспекты функционирования психики и что тестовый материал должен сработать как экран, на который испытуемый проецирует свои неосознанные конфликты, тревоги, потребности.

– Особое формулирование инструкции – в кратком общем виде, оставляя значительную свободу для фантазии и самовыражения.

– Замаскированность истинных целей и задач тестирования, что позволит избежать осознанных или неосознанных, произвольных или непроизвольных искажений в результате проекции.

– Создание атмосферы доброжелательности при полном отсутствии оценочных суждений со стороны исследователя.

#### *Достоинства проективных методик:*

– проективные методики ориентированы на неосознанные аспекты личности, скрытые от наблюдателя и часто от испытуемого;

– в силу непрямого обращения к личностным свойствам испытуемого защищены от искажения, т. е. не приводят в действие защитные механизмы;

– носят целостный, глобальный подход к оценке личности.

#### *Недостатки проективных методик:*

– Проективные методики не имеют строгих унифицированных стандартов процедуры проведения.

– Являются достаточно субъективными, так как на результаты диагностики влияет как опыт и квалификация исследователя, так и принадлежность к определенной социокультурной среде, научной школе. Речь идет о феномене вторичной проекции: исследователь находится под воздействием собственных установок, проблем и играет роль кривого зеркала, т. е. в первую проекцию привносит свое.

– Проективные методы не имеют нормативных данных. Исследователь часто обращается к интуиции, опыту.

– В настоящее время нет данных о доказательстве валидности и надежности проективных методик. Способ проверки валидности – по критериям. Надежность – экспертная согласованность. Проективная методика является достоверной, так как цель завуалирована.

Однако, несмотря на отмеченные недостатки, популярность и статус проективных методик практически не меняются. В первую очередь это объясняется тем, что они, по признанию психодиагностов, *в меньшей сте-*

*пени подвержены фальсификации со стороны испытуемого*, чем опросники, и потому более пригодны для диагностики личности. Это преимущество проективных методов связано с тем, что их цель обычно замаскирована, и испытуемый не может угадать способы интерпретации диагностических показателей и их связь с теми или иными проявлениями личности, поэтому он не прибегает к маскировке, искажению, защитным реакциям при обследовании.

Кроме того, проективные методы *эффективны для установления контакта с испытуемым*, в работе с маленькими детьми. Они, как правило, вызывают интерес со стороны испытуемого, который вовлекается в их выполнение.

Таким образом, при использовании проективных методик проблема создания и поддержания мотивации на диагностирование не является такой острой, как при применении других типов методов.

Вместе с тем некоторые психологи (Л. Каплан, Л. Кронбах) все чаще рассматривают проективные методики как клинические инструменты, которые могут служить дополнительным качественным средством ведения диалога с обследуемым пациентом. При таком подходе их ценность зависит от умений клинициста, а психометрические характеристики оказываются ненужными.

### ***Классификация проективных методик***

Классификация А. Анастаси:

- Рисуночные (пятна Роршаха, ТАТ).
- Вербальные (например, метод словесных ассоциаций, впервые описанный Ф. Гальтоном. В. Вундт и Дж. Кэттел впоследствии включили его в инструментарий психологической лаборатории, приспособив для решения многих задач. Позже К. Г. Юнг отобрал слова-стимулы, символизирующие распространенные «эмоциональные комплексы», и анализировал ответы относительно времени реакции, содержания и телесных выражений эмоционального напряжения; тест незаконченных предложений Сакса.
- Автобиографические воспоминания – анализ воспоминаний, особенно касающихся ранних этапов жизни, ради понимания конфликтов последующей жизни.
- Методики действия – широкая и аморфная категория проективных методик, которая включает много форм относительно свободного самовыражения. Отличительная особенность – могут использоваться и как диагностические, и как терапевтические. К наиболее часто используемым относят методики рисования и игровые, включая разыгрывание сценок с применением игрушек.

### 3.2. Диагностика дошкольников

#### *Диагностика общего развития дошкольников*

Для изучения особенностей развития дошкольников используются разнообразные методы. Все диагностические методы, разработанные для дошкольников, должны предъявляться индивидуально или небольшим группам детей, посещающим детский сад и имеющим опыт коллективной работы. Как правило, тесты для дошкольников предъявляются устно или в виде тестов исполнения. Иногда для выполнения заданий могут использоваться карандаш и бумага (при условии простых действий с ними). При изучении дошкольников диагностированию могут подвергаться самые разные аспекты развития – от моторного до личностного. Так, например, существуют специальные шкалы, устанавливающие социальную зрелость детей, способность их к самостоятельному удовлетворению простейших потребностей, умению адаптироваться к разнообразным условиям окружающей среды.

Достаточно известной является *шкала Вайнленд*, предназначенная для изучения способностей ребенка обслуживать себя и брать на себя ответственность (эта шкала пригодна также для обследования умственно отсталых детей и взрослых). Она содержит 117 заданий, сгруппированных по разным возрастным уровням, и включает восемь областей поведения: общее самообслуживание, самообслуживание во время еды, при одевании, саморегуляцию, навыки общения, предпочитаемые занятия, особенности моторики, социализацию. Чаще всего данные, получаемые с помощью этой шкалы, используются для диагностирования умственной отсталости и принятия решения о помещении обследуемого в лечебные учреждения или интернаты.

Более поздней по времени создания является *шкала адаптивного поведения (АВС)*, разработанная Комитетом американской ассоциации по изучению умственной неполноценности. Она может применяться для изучения эмоциональных или каких-либо других нарушений психики. Как и шкала социальной зрелости Вайнленд, она основана на наблюдениях за поведением обследуемых и может заполняться не только психологом, но и педагогом, родителями, врачами – всеми, с кем контактирует ребенок. Шкала адаптивного поведения состоит из двух частей. Первая включает 10 областей поведения, таких как самообслуживание (еда, туалет, гигиена, внешний вид, одевание, общее самообслуживание); физическое развитие (сенсорное, моторное); хозяйственная деятельность (обращение с деньгами, умение делать покупки); развитие языка (понимание, общение, выразительность); ориентация во времени (знание числа, времени суток); домашняя работа (уборка дома, определенные домашние обязанности

и др.); деятельность (игровая, учебная); саморегуляция (инициатива, настойчивость); ответственность; социализация.

Вторая часть шкалы имеет отношение только к тем, кто демонстрирует отклоняющееся, плохо адаптированное поведение.

Для изучения некоторых способностей детей от 2,5 до 8,5 лет разработан *шкала Маккарти*. В нее входят 18 тестов, сгруппированных в шесть частично совпадающих шкал: вербальную, перцептивного действия, количественную, общих познавательных способностей, памяти и моторную.

Для оценки уровня умственного развития дошкольников чаще всего используются *шкала Стэнфорд – Бине* и *тест Векслера*.

Оценивая обсуждаемые выше шкалы, нельзя не отметить отсутствие строгого теоретического обоснования применения каждой из них для диагностики особенностей психического и личностного развития дошкольников. Исключение составляют методики Пиаже, которые опираются на созданную им концепцию развития. В отличие от зарубежных, отечественные исследователи стремятся строить систему диагностики, опираясь на разработанные в возрастной и педагогической психологии положения об особенностях, стадиях и движущих силах психического и личностного развития (труды Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина и др.). Так, например, наиболее разработанным с этой точки зрения является комплекс методик диагностики умственного развития дошкольников, созданный под руководством Л. А. Венгера. Умственное развитие рассматривается авторами методик как процесс «присвоения ребенком определенных форм общественного опыта, материальной и духовной культуры, созданной человечеством». Центральным звеном при создании методик стало познавательное ориентировочное действие как основная структурная единица познания. Как показали авторы исследования, именно овладение разными видами познавательных ориентировочных действий (в первую очередь перцептивными и мыслительными) лежит в основе умственного развития детей раннего и дошкольного возраста. Выделены три основных типа перцептивных действий, «различающихся в зависимости от особенностей соотношения между свойствами обследуемых предметов и применяемыми в процессе обследования сенсорными эталонами». Среди них – действия идентификации, приравнивание к эталону и перцептивное моделирование. Действия первого типа выполняются при обследовании свойств предметов, которые полностью совпадают с имеющимися эталонами. Действия второго типа задействованы при необходимости использования образца – эталона для выявления свойств предметов, не совпадающих с образцом, хотя и близких к нему. Третий тип действия представляет собой соотнесение свойства обследуемого предмета не с одним эталоном, а с группой – построение его эталонной модели. В качестве

показателей умственного развития выделяются также образное и логическое мышление. При этом авторы тестов признают, что разработанная ими система не включает таких важных параметров, как вербальное мышление и мотивация познавательной деятельности. Они отмечают, что получаемая система показателей умственного развития представляет собой его операционально-техническую характеристику.

Для диагностики каждого типа действия и особенностей мышления предлагается система проб, которые доведены до уровня тестовых методик и стандартизированы на группах дошкольников разного возраста.

Так, действие идентификации диагностируется с помощью поиска цветового объекта, идентичного образцу в цветовой матрице из 49 элементов (задания на выбор цветовых объектов), действие отнесения к эталону изучается с помощью сортировки предметов по форме, а перцептивное моделирование путем сборки разнообразных фигур, состоящих из деталей геометрической формы, – по образцу (представляющему собой целую фигуру). Специальные диагностические приемы были разработаны для изучения особенностей образного и логического мышления.

### ***Диагностика готовности ребенка к школе***

Наряду с описанными выше и предназначенными для изучения разных аспектов развития дошкольников методиками достаточно много их разработано для диагностирования готовности детей к обучению в школе. Здесь можно отметить, что исследователи расходятся во мнении о приоритетности тех или иных аспектов развития для констатации школьной зрелости. Одни психологи сосредоточивают основное внимание на когнитивной сфере и уровне обученности, другие считают более важными особенности поведения ребенка в целом.

Чаще всего анализируются три аспекта школьной зрелости – интеллектуальный, социальный и эмоциональный. Американские психологи уделяют наибольшее внимание диагностике интеллектуальных компонентов школьной зрелости. Чаще всего изучаются такие функции, как зрительные и слуховые различения (например, понимание на слух), словарный запас, общая осведомленность, уровень развития сенсомоторики, понимание количественных отношений и др. Наиболее популярным в США считается *национальный тест готовности (MRT)*, предназначенный для младшей и средней групп детского сада (первый уровень) и для старшей группы и первоклассников (второй уровень).

Иной подход представлен в *тестах развития Гизелла*. Сотрудники института Гизелла основной упор при разработке диагностики развития дошкольников сделали не на интеллектуальный компонент, а на оценку уровня развития поведения ребенка (сенсомоторное, физическое развитие,

умение отвечать на вопросы и др.). Существуют и другие серии тестов, включающие диагностику уровня обученности дошкольников, владение ими простейшими математическими понятиями и действиями, умением читать, понимать смысл устно передаваемой информации и т. д.

Достаточно популярным в нашей стране стал тест школьной зрелости *Керна – Йирасека*, включающий три задания: рисование мужской фигуры, срисовывание письменных букв и срисовывание группы точек. Все они диагностируют в первую очередь степень развития тонкой моторики руки и зрительной координации и движений руки. Автор показал, что его тест обладает высокой прогностической валидностью и может предсказать будущую успешность обучения ребенка в школе. Однако дети, плохо выполняющие тест, могут также демонстрировать хорошую успеваемость, в связи с чем автор подчеркивает, что предлагаемая им методика недостаточна для констатации школьной незрелости, а диагностирует лишь наличие школьной зрелости.

Нельзя не упомянуть еще две методики Д. Б. Эльконина – А. Л. Венгера: графический диктант и «образец и правило».

Выполняя первое задание, ребенок на листке в клеточку от поставленных предварительно точек вычерчивает орнамент, следуя указаниям психолога. Психолог диктует группе детей, в какую сторону и на сколько клеточек нужно проводить линии, а затем предлагает дорисовывать получившийся под диктовку «узор» до конца страницы. Графический диктант позволяет определить, насколько точно ребенок может выполнять требования взрослого, данные в устной форме, а также возможность самостоятельно выполнять задания зрительно воспринимаемого образца.

Более сложная методика «Образец и правило» предполагает одновременное следование в своей работе образцу (дается задание нарисовать по точкам точно такой же рисунок, как данная геометрическая фигура) и правилу (оговаривается условие: нельзя проводить линию между одинаковыми точками, т.е. соединять кружок с кружком, крестик с крестиком и треугольник с треугольником). Ребенок, стараясь выполнить задание, может рисовать фигуру, похожую на заданную, пренебрегая правилом, и, наоборот, ориентироваться только на правило, соединяя разные точки и не сверяясь с образцом. Таким образом методика выявляет уровень ориентировки ребенка на сложную систему требований.

Методика А. Р. Лурии позволяет выявить общий уровень умственного развития, степень владения обобщающими понятиями, умением планировать свои действия. Ребенку дается задание – запомнить слова с помощью рисунков: к каждому слову или словосочетанию он сам делает лаконичный рисунок, который потом поможет ему это слово воспроизвести. Для запоминания дается 10–12 слов и словосочетаний, таких как,

например, грузовик, умная кошка, темный лес, день, веселая игра, мороз, капризный ребенок, хорошая погода, сильный человек, наказание, интересная сказка. Через 1–1,5 часа после прослушивания ряда слов и создания соответствующих изображений ребенок получает свои рисунки и вспоминает, для какого слова он делал каждый из них.

Уровень развития пространственного мышления выявляется разными способами. Эффективна и удобна методика А. Л. Венгера «Лабиринт». Ребенку нужно найти путь к определенному домику среди других, неверных путей и тупиков лабиринта. В этом ему помогают образно заданные указания – мимо каких объектов (деревьев, кустов, цветов, грибов) он пройдет. Ребенок должен ориентироваться в самом лабиринте и схеме, отображающей последовательность пути, т. е. решения задачи.

Наиболее распространенными методиками, диагностирующими уровень развития словесно-логического мышления, являются следующие:

1. «Объяснение сложных картин»: ребенку показывают картинку и просят рассказать, что на ней нарисовано. Этот прием дает представление о том, насколько ребенок понимает смысл изображенного, может ли выделить главное или теряется в деталях, насколько развита его речь.

2. «Последовательность событий» – более сложная методика. Это серия сюжетных картинок (от 3 до 6), на которых изображены этапы какого-то знакомого ребенку действия. Он должен выстроить из этих рисунков правильный ряд и рассказать, как развивались события. Серии картинок могут быть по содержанию разной степени трудности. «Последовательность событий» дает психологу те же данные, что и предыдущая методика, а также выявляется понимание ребенком причинно-следственных связей.

Психологическая готовность к школьному обучению – целостное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной сфер и сферы производительности.

Основная цель психологического обследования ребенка при приеме в школу – выявление его индивидуальных особенностей. Если пришел ребенок, нуждающийся в специальной развивающей работе, то в психологической карте необходимо заполнить все рубрики, отражающие его развитие на момент обследования, зафиксировать основные проблемы ребенка и наметить план развивающей работы.

### **3.3. Методы диагностики личности**

#### ***Теоретические подходы к диагностике личности***

Диагностика личности должна строиться на ясных и точных представлениях о сущности этого явления. Категории личности посвящено множество теорий, собран огромный экспериментальный материал, отно-

сящийся к исследованию личности. Однако сегодня многие психологические теории личности неполны, односторонни и весьма туманны, что не позволяет определить как понятие личности, так и ее составляющие.

Г. Олпорт, например, приводит 50 различных определений личности. Под термином «личность» чаще всего понимают совокупность психологических качеств, которая характеризует каждого отдельного человека и определяется как природными данными, так и социальными условиями жизни и развития.

Одним из первых тестов, положивших начало тестированию личности, был крепелиновский вариант *теста свободных ассоциаций*, примененный им для обследования больных с психическими отклонениями.

Другой подход к измерению личностных характеристик представлен в *тестах действия*, или *ситуационных тестах*. В этих тестах испытуемый получает задания, цель которых ему не известна. Большей частью они воспроизводят обыденные ситуации. Впервые подобная методика была подробно применена Г. Хартсоном и М. А. Меем.

Третий подход в изучении личности представляют проективные методики, получившие широкое распространение (особенно у клиницистов).

Многочисленные и разнообразные проявления личности обусловлены, с одной стороны, ее структурой, а с другой – определяются ситуациями и условиями ее реальной жизнедеятельности. С точки зрения выявления и анализа структуры личности в современной психологической диагностике наиболее распространенными являются две большие группы методов – *опросники* и *проективные методики*. Для ориентации в этой области диагностики важно иметь представление об особенностях, возможностях и ограничениях каждой из этих двух групп методов.

*Личностные опросники* (стандартизированные самоотчеты) – это совокупность методических средств, используемых для выявления и оценки отдельных свойств и проявлений личности.

Выделяют два основных подхода к диагностике личности: типологический и структурный. Типологический подход предполагает наличие набора неких базисных качеств личности с различной степенью выраженности. Типичный представитель – А. Ф. Лазурский, в типологии которого представлена система отношений человека к самому себе, природе и т. д.

В контексте второго подхода личность рассматривается как структура, сущность диагностики видится в выделении и описании базисных структурных компонентов – черт личности. Ярчайший представитель – Р. Б. Кэттелл.

Исходя из всего вышесказанного, личностные опросники можно разделить на типологические и опросники черт личности.

### ***Типологические опросники личности***

В разных теориях личности постулируется различное количество конкретных ее характеристик, имеющих индивидуальную выраженность. Для их обозначения часто используется понятие «черта». Большим по объему и более гетерогенным по сравнению с чертой является понятие «тип». Тип личности рассматривается как целостное образование, не сводимое к набору черт. Понятие «тип» отличается более высоким уровнем обобщения и выполняет функцию категоризации свойств личности в более объемные единицы, имеющие непосредственное отношение к наблюдаемым моделям поведения человека. *Типы* – это комбинации содержательных характеристик личности, между которыми существуют закономерные и необходимые связи, «комплексы» (Г. Мюррей).

Типологический подход является основанием для разработки типологических опросников личности.

При использовании этого вида опросников диагноз ставится на основе сопоставления индивидуальных результатов с соответствующими (усредненными) типами личности, представленными в опроснике, и определении степени их сходства.

При разработке этой группы опросников авторы могут опираться на имеющиеся и поддерживаемые ими теории личности, используя представленные там классификации типов. Возможен и иной подход, когда создатели опросников действуют эмпирически, не имея какой-либо теоретической основы. Именно так (последним способом) был разработан *Миннесотский многопрофильный* (многоаспектный) *личностный опросник* (*Minnesota Multiphasic Personality Inventory – MMPI*). Его авторы – С. Хетуэй и Д. Мак-Кинли, год создания – 1941.

Создатели этого опросника ставили перед собой задачу – разработать удобную и простую для широкого практического применения клиническую методику, позволяющую различать норму и некоторые психические заболевания. Поэтому для составления его утверждений использовались жалобы больных, описания симптоматики психических заболеваний в клинических руководствах, а также ранее разработанные опросники.

Если первоначально он рассматривался как средство вспомогательного психиатрического диагноза, то в настоящее время считается инструментом, измеряющим степень сходства испытуемого с характерными личностными свойствами тех групп лиц, по которым валидизировались шкалы.

К 60-м гг. этот опросник занял прочное положение главной методики и чаще применялся для диагностики нормальных людей в ходе их консультирования, приема на работу, поступления на военную службу, для медицинского обследования и судебно-медицинской экспертизы, чем

для оценки психически больных, хотя первоначально он разрабатывался и использовался в клинике.

Содержание заданий (утверждений) опросника ММРІ широко охватывает такие области, как здоровье, социальные, политические, религиозные, сексуальные отношения, вопросы образования, работы, семьи и брака, а также наиболее известные невротические и психотические типы поведения, такие как маниакальные состояния, галлюцинации, фобии, а также садистские и мазохистские наклонности.

ММРІ состоит из 550 утвердительных высказываний, на которые испытуемый дает ответ «верно», «неверно» или «не могу сказать». При индивидуальном проведении методики эти высказывания предъявляются на отдельных карточках, и испытуемый распределяет их соответственно трем типам ответов. Позднее была создана форма опросника для группового диагностирования, высказывания стали предъявляться в тестовой тетради, а испытуемые стали записывать ответы на специальном бланке.

К настоящему времени группами американских исследователей разработаны и широко применяются пособия для определения диагноза по профилям показателей ММРІ.

В классическом виде ММРІ используется 13 шкал: 3 контрольных и 10 клинических.

В отечественной психологической практике чаще всего используются два варианта ММРІ – в адаптации *Ф. Б. Березина* и *М. П. Мирошникова* (1967, 1994) и *Л. Н. Собчик* (1971).

*СМИЛ* (стандартизированная методика исследования личности – *Л. Н. Собчик*) включает 566 вопросов и дает возможность диагностировать 13 оригинальных и до 200 дополнительных шкал. Методика наиболее близка международному стандарту ММРІ, но громоздка.

*ММИЛ* (*Ф. Б. Березин* и др.) включает 377 вопросов и дает возможность надежно диагностировать 13 основных шкал.

*Минимумт* (*В.П. Зайцев*, 1981) включает 86 вопросов и обеспечивает приближенную экспресс-диагностику наиболее акцентированных шкал из основного набора в 13 шкал. Психометрическая адаптация – неполная.

Близким к ММРІ в содержательном отношении является *Опросник Х. Шмишека (Schmieschek Fragebogen)*, предназначенный для диагностики акцентированных типов личности. В его основе лежит концепция «акцентированных личностей» *К. Леонгарда*. Согласно этой концепции, черты личности могут быть разделены на две группы: основную и дополнительную. Основных черт значительно меньше, но они являются стержнем личности, определяют ее развитие, адаптацию и психическое здоровье. При большой степени выраженности основных черт они накладывают

отпечаток на личность в целом и при неблагоприятных социальных условиях могут разрушать ее структуру.

Сам личностный опросник Х. Шмишека включает перечень вопросов, обращенных к различным установкам и особенностям отношений человека к миру, другим людям, к самому себе. По инструкции испытуемый должен выразить свое мнение по каждому вопросу ответами либо «да», либо «нет». При обработке результатов опросника ответы испытуемого в соответствии с ключом разносятся по десяти типам личности.

*Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО)* А. Е. Личко является еще одной методикой класса личностных типологических опросников. В этой методике использован типологический подход к описанию и диагностике личности здорового человека. ПДО предназначен для диагностики типа психопатии и акцентуации характера у подростков в возрасте от 14 до 18 лет.

В опросник включены фразы, разбитые на 25 тем. В число тем вошли: оценка собственных витальных функций (самочувствие, настроение, сон, сексуальные проблемы и т. д.), отношение к близким и окружающим (родителям, друзьям, школе и т. п.) и к некоторым абстрактным категориям (к критике, наставлениям, правилам и законам и т. п.). В наборы были также включены фразы, отражающие отношение разных характерологических типов к ряду жизненных проблем, а также фразы индифферентные, не имеющие диагностического значения.

Завершая обсуждение первой группы личностных опросников (типологических), отметим, что ряд психологов не признает или не считает необходимым понятие «тип личности» (Д. Макклелланд, Г. Олпорт, Г. Айзенк, Р. Кеттелл). Некоторые из них считают, что это понятие бесполезно, так как не привносит ничего нового в объяснение поведения и предсказания эмпирических фактов; другие рассматривают это понятие в определенной степени противоречащим направленности психодиагностики и дифференциальной психологии на выявление уникальности человеческой индивидуальности. Есть и те, кто считает, что это понятие неправильно и бессмысленно, так как между отдельными чертами личности не существует необходимой и закономерной связи; если связь и наблюдается, то она является вероятностной и многоплановой.

Такие взгляды послужили основой для возникновения еще одного подхода к разработке личностных опросников.

### ***Опросники черт личности***

Этот подход к созданию и применению личностных опросников реализуется на основе выделения черт личности. Он основывается на предположении о существовании конечного набора базисных личностных

качеств, а различия между людьми определяются в рамках этого подхода степенью выраженности этих качеств. Черты объединяют группы тесно связанных личностных признаков.

Черты понимаются как последовательность поведения, привычки или тенденции к повторению поведенческих проявлений.

Первая попытка, направленная на выделение черт и конструирование из них системы личности, была предпринята сотрудниками Иллинойского университета под руководством Р. Б. Кеттелла при разработке группы многофакторных личностных опросников.

Стремясь добиться систематической классификации черт личности, Р. Кеттелл предпринял новаторское приложение метода факторного анализа к разработке личностных опросников. Чтобы получить исчерпывающие сведения об особенностях поведения, Р. Кеттелл проанализировал все названия черт личности, имевшиеся в словаре, составленном Г. Олпортом и Х. Одбертом в 1936 г. Таких слов оказалось 4,5 тысячи. Этот перечень Р. Кеттелл свел к 171 синонимичной группе, обозначив каждую одним словом, точнее всего отражающим основное содержание соответствующей черты. Затем выборку из 100 взрослых людей эксперты (близкие знакомые каждого) оценивали по каждой из 171 переменной. После этого список переменных был сокращен посредством выбора экспертами самых значимых черт до 36 названий. Добавив к ним 10 терминов, взятых у других исследователей, Р. Кеттелл по сокращенному списку получил оценки поведения еще 208 человек. Факторный анализ этих оценок привел его к созданию того, что было названо «первоисточником черт личности». На его основе был разработан опросник *Шестнадцать личностных факторов* (Sixteen Personality Factors Questionnaire – 16 PF) (1949), состоящий из большого числа пунктов (187), касающихся жизненных ситуаций. На каждый следует дать один из трех вариантов ответа – «да», «нет», «не знаю». Опросник предназначен для лиц в возрасте 16 лет и старше.

Помимо основных шкал, Р. Кеттелл разработал формы для обследования лиц с различным образовательным уровнем, а также опросники для детей и подростков. В настоящее время появилась уже пятая редакция опросника 16 PF (1993–1994), для которой установлены новые нормы на выборке, репрезентативной взрослому населению США, а показатели гомогенности и ретестовой надежности выше, чем в более ранних редакциях. Кроме того, новый опросник позволяет оценивать некоторые особенности стиля ответов, такие как уступчивость, выбор ответов наугад и попытки представить себя неверно, как обладающего социально желательными или нежелательными качествами.

Наряду с опросником «Шестнадцать личностных факторов» в отечественной практике используются адаптации опросников Р. Кеттелла для

детей в возрасте 8–12 лет (*Children Personality Questionnaire – CPQ*) и для старшеклассников (*High School Personality Questionnaire – HSPQ*), выполненные Э. М. Александровской и И. Н. Гильяшевой.

Опросник обладает двумя важными преимуществами перед другими личностными опросниками:

1) с его помощью можно достаточно хорошо охватить всю личностную сферу;

2) выделение факторов доказано статистическими методами, т. е. в факторах отсутствует предвзятость, свойственная факторам, выделенным на базе других теоретических концепций.

В 90-е гг. XX в. А. Г. Шмелев с соавторами, опираясь на опросник 16 PF и Атлас личностных черт для русского языка, разработали опросник *Шестнадцать русскоязычных факторов* (16 РФ), являющийся первой универсальной многофакторной отечественной методикой, позволяющей оценивать профиль личности с учетом специфики русскоязычной культуры.

Г. Айзенк предложил трехфакторную модель изучения личности. Это экстраверсия, нейротизм и психотизм. Для диагностики первых двух им был создан *опросник EPI (Eysenck Personality Inventory)*. Разработанный в 1964 г., он содержал 57 вопросов, 24 из которых выявляли экстраверсию – интроверсию, 24 – нейротизм – эмоциональную стабильность. Еще 9 вопросов составляли шкалу лжи. Опросник имеет две параллельные формы. Испытуемый должен был на вопросы отвечать «да» или «нет».

Опросник EPI впервые был адаптирован в Институте психоневрологии имени В. М. Бехтерева в 1970–1974 гг. Более поздняя модификация была предпринята В. М. Русаловым (1992) в Институте психологии РАН. Он сделал попытку улучшить психометрические свойства опросника, переформулировав или заменив отдельные пункты, а также получил нормы на достаточно представительной выборке.

Опросник EPI широко используется в отечественной психологической практике – в спорте, медицине, а также в психологических исследованиях.

### 3.4. Диагностика самосознания

#### *Теоретические аспекты диагностики самосознания*

Отношение к самому себе, к собственной личности является одним из важнейших отношений социального психологического бытия человека.

*Я-концепция* – относительно устойчивая, более или менее осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит взаимодействие с другими людьми и относится к себе.

Я-концепция включает следующие компоненты:

- 1) когнитивный – образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и пр. (самосознание);
- 2) эмоциональный – самоуважение, себялюбие, самоуничужение и пр.;
- 3) оценочно-волевой – стремление повысить самооценку, завоевать уважение и пр.

Я-концепция – предпосылка и следствие взаимодействия социального, определяется опытом социальным. В ее составляющие входят:

- 1) физическое Я – схема собственного тела;
- 2) реальное Я – представление о себе в настоящем времени;
- 3) динамическое Я – то, каким субъект намерен стать;
- 4) социальное Я – соотносимое со сферами социальной интеграции: половой, этнической, гражданской, ролевой и пр.;
- 5) экзистенциальное Я – как оценка себя в аспекте жизни и смерти;
- 6) идеальное Я – то, каким субъект, по его мнению, должен был бы стать, ориентируясь на нормы моральные;
- 7) фантастическое Я – то, каким субъект желал бы стать, будь это возможным.

Я-концепция – важный структурный элемент психологического облика личности, складываемая в общении и деятельности идеальная представленность индивида о себе, как о другом. Формирование Я-концепции человека происходит при накоплении опыта решения жизненных задач и при оценивании их со стороны других людей, прежде всего родителей. Становление Я-концепции, в конечном счете обусловленное широким социально-культурным контекстом, возникает в обстоятельствах обмена деятельностью между людьми, в ходе которого субъект «смотрится как в зеркало в другого человека» и так отлаживает, уточняет, корректирует образы Я.

Р. Бернс выделяет всего три компонента Я-концепции:

- 1) образ Я – представление индивида о самом себе;
- 2) самооценка – аффективная оценка этого представления, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением;
- 3) потенциальная поведенческая реакция, т. е. конкретные действия, которые могут быть вызваны Я-образом и самооценкой.

Наиболее разработанной в отечественной психологии является концепция самосознания, предложенная *В. В. Столиным*. Рассматривая самосознание как любое самописание, самопознание или комплекс самооценок, он определяет в рамках своей концепции самоотношение как непосредственно-феноменологическое выражение личностного смысла Я для самого субъекта. Самоотношение обладает собственной структурой,

в соответствии с представлениями о которой были разработаны два опросника – *Опросник самооотношения (ОСО)* и *Методика исследования самооотношения (МИС)*.

В области психодиагностики самосознания используются: стандартизированные самоотчеты в форме описаний и самоописаний, идеографические методики, проективные техники и пр.

*Типы стандартизированных самоотчетов:* тесты-опросники, открытые опросники, психосемантические методы, шкальные техники, идеографические техники. Все они подчиняются одному методическому принципу: информацию о личности экспериментатор получает со слов самой личности как результат ее самонаблюдения.

Психосемантическая диагностика направлена на оценку категориальных структур индивидуального сознания, на реконструкцию системы индивидуальных значений и личностных смыслов, на выявление индивидуальных различий в процессах категоризации.

Семантический подход применим и для диагностики личностных черт. При его реализации конструируют и используют методики, стимульным материалом которых служат словесные обозначения личностных черт. Диагностика с их помощью представляет собой самописание (самохарактеристику) субъекта или других лиц с помощью системы значений, отражающих конкретные черты. Психосемантические методы диагностики личности позволяют раскрыть индивидуальные системы значений, несущих так называемое личностное знание. Под последним понимается совокупное знание о человеческой личности, которым обладает индивидуальное сознание.

Среди психосемантических методик можно выделить две группы. Первая представляет собой списки дескрипторов (описаний черт), с помощью которых испытуемый должен описать себя или других лиц. Вторая группа – это шкальные техники, предназначенные для оценивания себя или других по определенным шкалам, полюса которых обозначены какими-то краткими или развернутыми названиями. Шкалы могут даваться в словесной, числовой и графической формах. *Шкальные техники* предполагают оценку тех или иных объектов (словесных утверждений, конкретных лиц и др.) по выраженности в них качества, заданного шкалой, например, исследование самооценки С. Я. Рубинштейн. Действия испытуемого заключаются в том, что он оценивает себя по шкалам: здоровые, счастливые, умные, больные, несчастные, глупые и др. Испытуемый ставит на шкале черту, которая символизирует степень выраженности у него того или иного свойства.

*Идеографические техники* отличаются от вышеперечисленных методов тем, что параметры, которые оцениваются (конструкторы, оси, изме-

рения), не задаются извне, а выделяются на основе индивидуальных ответов субъекта.

*Причины недостоверности самоотчетов:*

1) у респондента может не быть четкого представления о том, о чем его спрашивают;

2) на респондента влияет фактор социальной желательности, т. е. респондент пытается представить себя в наиболее выгодном свете, отвечает, ориентируясь на общепринятые нормы; во избежание влияния такого фактора в опросники вводятся шкалы лжи;

3) респондент не способен оценить черты, о которых его спрашивают;

4) позиционный стиль ответов, т. е. через некоторое время испытуемый начинает отвечать в одном ключе, поймав какую-то нить (например, «да, да, да...»); чтобы этого не происходило, вводят прямые и обратные вопросы;

5) респондент отвечает случайным образом; чтобы избежать случайных ответов, вводят дублирующие друг друга вопросы (очень близкие, синонимы).

### ***Методики по изучению Я-концепции***

Давайте перечислим наиболее используемые методики для изучения сознания и самосознания: Q-классификация Стефенсона, контрольный список прилагательных Г. Гоуха, метод семантического дифференциала Ч. Осгуда, тест ролевых конструкторов Г. Келли, шкала Я-концепции Теннеси, шкала самоуважения Розенберга, тест 20 утверждений «Кто Я?», МИС Пантилеева – Столина, методика Дембо – Рубинштейн и пр. Рассмотрим некоторые подробнее.

*Опросник самоотношения (ОСО)*, авторами которого являются В. В. Столин и С. Р. Пантилеев (1989), состоит из 57 утверждений, с которыми нужно согласиться или нет. Анализ результатов проводится по пяти обобщенным шкалам и семи дополнительным. Дополнительные направлены на измерение выраженности установки на те или иные внутренние действия в адрес Я испытуемого. К обобщенным шкалам относятся следующие: шкала S, измеряющая интегральное чувство «за» или «против» собственного Я; шкала I, оценивающая самоуважение, представляющее собой оценочный аспект самоотношения; шкала II – аутосимпатия, отражающая те или иные чувства в собственный адрес; шкала III, отражающая ожидания положительного или негативного отношения к себе окружающих; шкала IV – самоинтерес, отражающая меру близости к себе, степень интереса к собственным мыслям и чувствам.

*Методика исследования самоотношения (МИС)*, разработанная С. Р. Пантилеевым, состоит из 110 утверждений, с которыми нужно согла-

ситься или нет. Наряду с выделением двух из пяти рассмотренных выше общих факторов (аспектов) самоотношения – Самоуважения и Аутосимпатии – в ней представлен еще один фактор – Самоуничижение, отражающий самообвинения и внутреннюю конфликтность. Помимо общих факторов, обработка ведется и по дополнительным (частным).

Оба опросника имеют удовлетворительные психометрические показатели и критерии для оценки индивидуальных данных (процентили).

*Контрольный список прилагательных (Adjective Check List – ACL).* Эта методика была создана специально для оценки представлений человека о самом себе. Разработанная в США при Институте по изучению и оценке личности Г. Гоухом, она представляет собой список из 300 расположенных в алфавитном порядке прилагательных (от «авантюрный» до «яростный»). Испытуемый помечает все прилагательные, которые, как он полагает, описывают его самого.

«Контрольный список прилагательных» на практике используется весьма широко – в клинике, при выборе профессии, для оценки эффективности в политической и экономической деятельности и др. Основные недостатки этой методики психологи видят в следующем:

- она навязывает субъекту те параметры (черты), по которым следует производить оценку объекта (себя или другого человека), притом что эти параметры могут быть для него незначимы;
- приписывание объекту тех или иных параметров может вызвать трудности по ряду причин (из-за неясности понимания параметров или условий их проявления у объекта и пр.).

Второй из названных недостатков отчасти устраняется при использовании методик шкалирования, среди которых одной из наиболее распространенных является *Семантический дифференциал (Semantic Differential)*. Будучи разработанной Ч. Осгудом и его сотрудниками сначала как средство исследования психологических аспектов осмысления понятий, эта методика очень быстро стала рассматриваться методикой оценки личности, пригодной в первую очередь для измерения личностных установок и отношений к определенному кругу объектов.

«Семантический дифференциал» представляет собой стандартизованную методику, в которой испытуемому предъявляется несколько семибалльных шкал, нанесенных горизонтально на один бланк (бланк для ответов). Концы шкал заданы словами (прилагательными), имеющими противоположные значения. Семь градаций чаще всего также обозначены вербально, хотя возможны числовые и графические (в виде отрезков) обозначения. Каждый объект (понятие) должен быть оценен не менее чем по 15 таким биполярным шкалам. Оценка заключается в отнесении к определенному полюсу шкалы с определенной градацией. Выбранную града-

цию следует либо подчеркнуть, либо обвести кружком на ответном бланке.

*Пример: Я*

*Хороший* сильно средне слабо никак слабо средне сильно *Плохой*  
*Жестокый* сильно средне слабо никак слабо средне сильно *Добрый*  
*Сильный* сильно средне слабо никак слабо средне сильно *Слабый*

Если соединить отрезками все сделанные отметки, то на ответном бланке отразится субъективный семантический профиль прошкалированного объекта, который и подвергают анализу.

«Семантический дифференциал» применяется для решения разных практических проблем:

- в клинике;
- при консультировании;
- для выявления разнообразных социальных установок;
- для исследования отношения к разным изучаемым учебным предметам, отношения к разным товарам и торговым маркам и др.

Такая широта использования объясняется тем, что в качестве оцениваемых объектов могут использоваться сам индивид, члены его семьи, друзья, коллеги по работе, представители разных профессий, учебные предметы, названия товаров, разные виды деятельности, радио- и телепрограммы и др. По существу термин «семантический дифференциал» используется сейчас для обозначения целого семейства методик, построенных по одним и тем же принципам. В настоящее время не прекращается работа по совершенствованию этой методологии; для анализа результатов используется сложная статистическая обработка, а также современные компьютерные методы. Разрабатываются и применяются невербальные варианты семантического дифференциала (когда полюса шкал задаются невербальными средствами).

Одна из модификаций техник шкалирования представляет собой методики сортировки. Примером этих методик является *Q-сортировка* (*Q-technique, Q-sort*), разработанная *В. Стефенсоном* для исследования представлений индивида о самом себе.

Выполнение заданий теста состоит в сортировке карточек с названиями свойств или особенностей личности на группы в зависимости от близости данного свойства характеру и образцам поведения обследуемого. Карточки делятся на заданное количество групп от «наиболее характерных» к «наименее характерным» для испытуемого свойствам. После выполнения основного задания испытуемому можно предложить выполнить аналогичную сортировку применительно к другим значимым людям (отцу, матери, жене и т. д.). Существует вариант выполнения задания по отношению к себе или другим людям в различных ситуациях (дома, на работе, в общении и т. д.). Можно получить сведения относительно представления

о себе в аспекте «идеального Я», «реального Я», «социального Я» (т. е. такого, каким видят испытуемого окружающие).

Методика позволяет также определить шесть основных тенденций поведения человека в реальной группе:

- 1) зависимость;
- 2) независимость;
- 3) общительность;
- 4) необщительность;
- 5) принятие «борьбы»;
- 6) избегание «борьбы».

Тенденция к зависимости определена как внутреннее стремление индивида к принятию групповых стандартов и ценностей: социальных и морально-этических. Тенденция к общительности свидетельствует о контактности, стремлении образовать эмоциональные связи как в своей группе, так и за ее пределами. Тенденция к «борьбе» – активное стремление личности участвовать в групповой жизни, добиваться более высокого статуса в системе межличностных взаимоотношений; в противоположность этой тенденции избегание «борьбы» показывает стремление уйти от взаимодействия, сохранить нейтралитет в групповых спорах и конфликтах, склонность к компромиссным решениям.

Общий недостаток всех описанных выше семантических методик психологи видят в том, что вследствие заданное – как перечней личностных черт, так и субъектов, которых нужно по ним оценивать, – существуют сомнения в достоверности их данных. Если те черты личности или биполярные шкалы, по которым испытуемый вынужден измерять людей, не рассматриваются им как существенные, полезные, не являются для него первичными для вынесения суждений о личности, то результат диагностики не будет адекватно отражать его личностное знание (собственную теорию личности).

Этого недостатка лишен еще один семантический подход к диагностике личности, основанный на использовании *репертуарных личностных методик (Repertory Grid Technique)*. *Техника репертуарных решеток (тест ролевых конструктов)* предложена Г. Келли в 1955 г. и направлена на изучение индивидуально-личностных конструктов, опосредующих восприятие и самовосприятие при анализе личностного смысла понятий. Под индивидуальной системой конструктов подразумевается система отношений и установок к миру. Описание конструкта, по Г. Келли, удобнее всего провести в биполярных понятиях, при этом конструкт становится тем, «чем два или несколько объектов сходны между собой и, следовательно, отличны от третьего объекта или нескольких других объектов».

Несмотря на внешнее сходство техника репертуарных решеток радикально отличается от метода семантического дифференциала. Здесь используются не заданные извне признаки, а выявляются собственные, индивидуальные конструкты, создаваемые непосредственно в ходе обследования. Поэтому техника репертуарных решеток является гораздо более гибким и тонким инструментом. Между тем эти качества обуславливают значительную вовлеченность эксперта в процесс психодиагностики, и, хотя для эффективного использования техники репертуарных решеток совершенно необходима компьютерная поддержка методики, в самой процедуре обследования и интерпретации результатов акцент еще более смещается в сторону использования трудно формализуемых знаний и опыта эксперта – психодиагноста.

Опросник «*Шкала самоуважения Розенберга*» состоит из десяти утверждений и предполагает четыре градации ответов: «полностью согласен», «согласен», «не согласен», «абсолютно не согласен». В соответствии с градациями ответов определяются уровни самоуважения для каждого утверждения.

Опросник создавался и использовался как одномерный, хотя проведенный позднее факторный анализ выявил два независимых фактора: самоунижение и самоуважение. Самоуважение существует и в отсутствие самоунижения, и наряду с ним, в последнем случае оно выступает в защитной функции. Опросник обладает хорошей надежностью и конструктивной валидностью. Показатели по опроснику связаны с депрессивным состоянием, тревожностью и психосоматическими симптомами, активностью в общении, лидерством, чувством межличностной безопасности, отношением к испытываемому его родителей.

### **3.5. Диагностика эмоциональных состояний и дезадаптации**

#### ***Методы диагностики эмоций и эмоциональных состояний***

Традиционными методами изучения эмоциональных состояний являются наблюдение, опросник, анкетирование. Для детей дошкольного и младшего возраста применяются игровые и цветовые методы диагностики. Диагностика эмоциональных состояний возможна на трех уровнях: адаптивно-мобилизирующем (выявление изменения параметров состояния на физиологическом уровне), поведенческо-экспрессивном (отслеживаются внешние выражения состояний в мимике, поведении, голосе) и субъективно-оценочном (испытываемый в устной или письменной форме выражает субъективную оценку своих переживаний на основе собственного восприятия и анализа). Эмоциональное состояние имеет внешнюю сторону выражения

(вербальные и невербальные знаки), внутренний план содержания (понимание и осознание человеком своего состояния) и физиологическую основу (изменение состояния организма). В соответствии с этим диагностику эмоциональных состояний можно проводить в трех направлениях:

- 1) изучение осознаваемых компонентов эмоционального состояния, выражаемых в субъективных переживаниях;
- 2) изучение выразительных компонентов состояния, проявляющихся в поведении, речи, пантомимике, продуктах деятельности;
- 3) изучение неосознаваемых проявлений, отражающихся в вегетативных изменениях организма.

*Физиологические показатели и диагностика эмоций*

Поскольку возникновение эмоций связано с изменением физиологических параметров, естественно стремление исследователей, диагностирующих наличие того или иного эмоционального состояния, опираться на эти «объективные» показатели.

Среди вегетативных показателей наиболее часто используются частота сердечных сокращений (ЧСС), артериальное давление (АД) и кожно-гальваническая реакция (КГР), реже – газообмен и энерготраты.

*О. В. Овчинникова и Н. И. Наенко* (1968) для измерения эмоциональной напряженности использовали показатели температуры кожи на пальцах руки. Температура пальцев, с их точки зрения, позволяет дифференцировать эмоциональное напряжение от операционального: при первом температура понижена, при втором – повышена. Насколько это правомерно, сказать трудно, так как имеются данные, что такая же динамика зависит от знака эмоции: при тревоге и депрессии наблюдается снижение температуры, а положительные эмоции сопровождаются ее повышением.

Из психомоторных показателей наиболее чуткими индикаторами эмоционального возбуждения зарекомендовали себя тремор, кинематометрия (воспроизведение заданных амплитуд движений), рефлексометрия (измерение времени простой и сложной сенсомоторной реакции), реакция на движущийся объект (РДО) и отмеривание временных отрезков.

*Ю. М. Забродин* и др. (1989) разработан метод оценки личностной и ситуативной тревожности с помощью оценки временных интервалов.

Разработаны электромиографические методы диагностики эмоций по выражению лица (измерение лицевой экспрессии).

*П. Экман и У. Фризен* разработали метод, получивший название *FACS (Facial Action Coding System)* – «система кодирования активности лицевых мышц». Метод основан на детальном изучении в течение более 10 лет анатомии лицевых мышц. Была выделена 41 двигательная единица, из которых составлено 24 паттерна реакций отдельных мышц лица и 20 паттернов, отражающих работу групп мышц, вовлеченных, например,

в кусание губ. Применение этой методики показало, что при отрицательных эмоциях (гнев, страх, отвращение, печаль) активизируются около 41 % всех мышц лица. Были выделены три мышцы, активирующиеся при отвращении: одна поднимает центральную часть верхней губы, другая поднимает и напрягает крылья носа, третья усугубляет носогубную складку.

*Диагностика эмоций с помощью анализа речи.* В ряде ситуаций единственным каналом, по которому может поступать информация об эмоциональном состоянии человека (летчики, космонавты, метеорологи на крайнем Севере и т. п.), является речевой. В связи с этим разработка объективных (аппаратурных) методов диагностики этих состояний по различным параметрам речи имеет большое практическое значение. Ряд таких методов разработан в лаборатории В. И. Галунова при участии В. Х. Манерова. Выделяются следующие характеристики: частота основного тона речи за каждый период, средняя частота основного тона речи за любой отрезок высказывания, интервал изменения частоты основного тона, изрезанность кривой основного тона. Эти показатели позволяют определить степень эмоционального возбуждения говорящего.

*Использование опросников.* Психологические методы изучения эмоциональной сферы человека в основном базируются на опросниках и выявляют эмоциональные особенности человека (преобладающие в его жизни эмоции, доминирующие средства их выражения и эмоциональную устойчивость).

В лаборатории *А. Е. Ольшанниковой* были разработаны четыре методики (опросники) изучения эмоциональности: три – для выявления модальности ведущих («базальных») эмоций и одна – для выявления средств выражения эмоций (экспрессивности).

Имеется методика *самооценки базисных эмоциональных состояний*, предложенная *К. Изардом* (1976). Эта методика (шкала дифференцированных эмоций) представляет собой список общеупотребительных эмоциональных состояний, стандартизированных и переводящих индивидуальное описание эмоционального переживания в отдельные категории эмоций.

*Методика «самооценка эмоциональных состояний»* – опросник, разработанный американскими психологами *А. Уэссманом* и *Д. Риксом*. Измерение в этой методике производится по 10-балльной (стенной) системе. Испытуемому предлагается выбрать в каждом из предложенных наборов суждений то, которое лучше всего описывает его состояние сейчас. Измеряются следующие показатели: «спокойствие – тревожность», «энергичность – усталость», «приподнятость – подавленность», «чувство уверенности в себе – чувство беспомощности». Диагностика подходит как для подросткового, юношеского возраста, так и для зрелого возраста человека.

*Шкала оценки значимости эмоций* – методика, предложенная *Б. И. Додоновым*. Проводится с помощью ранжирования эмоциональных предпочтений.

*Проективные методы оценки эмоциональных состояний*

Практический интерес для психологов представляют методики изучения эмоциональных состояний детей дошкольного возраста, разработанные *С. В. Велиевой* (2001). Методика «*Паровозик*» (для детей от 2,5 лет) основана на цветовом тесте Люшера. Она направлена на определение степени позитивного и негативного психического состояния. В качестве стимульного материала используются белый паровозик и восемь разноцветных вагончиков (красный, желтый, зеленый, синий, фиолетовый, серый, коричневый, черный). Испытуемому предлагается построить необычный поезд. В зависимости от места вагончика в составе поезда ему присваивается определенное количество баллов. Сумма баллов определяет знак и степень выраженности эмоционального состояния ребенка в данный момент.

Эмоциональное отношение ребенка к членам семьи, сверстникам, их отношение к ребенку позволяет определить методика «*Цветик-восьмицветик*». Материалом служат разноцветные лепестки (красного, желтого, зеленого, синего, фиолетового, коричневого, серого, черного цветов), сердцевина цветка – белая. Детали беспорядочно располагаются на белом фоне. Исследование проводится в форме игры-беседы. Ребенку предлагается выбрать лепесток, который больше всего ему нравится, затем выбрать лепесток, цвет которого похож на, например, маму (папу, брата, дедушку, бабушку). Фиксируется цвет лепестка, кому он адресован, комментарии ребенка. Анализируется расположение лепестка, выбранного ребенком для себя, по отношению к другим членам семьи. Результаты, полученные *С. В. Велиевой* в ходе обследования нормально развивающихся детей дошкольного возраста с помощью данной методики, показали, что за каждым цветовым тоном, независимо от возраста, в сознании дошкольника закреплены определенные личностные характеристики.

Широко распространено применение рисуночных тестов для диагностики эмоциональных состояний детей, эмоционального отношения ребенка к сверстникам, определенным видам деятельности, родителям, педагогам. Это такие методики, как «*Рисунок семьи*» (проективная методика диагностики особенностей внутрисемейных отношений), графическая методика «*Кактус*» (цель – определение эмоциональных состояний ребенка, наличие агрессивности, ее направленность, интенсивность), методика «*Обида*» (для оценки степени выраженности состояния обиды у детей старшего школьного возраста).

Методика *Н. П. Фетискина* «*Визуально-ассоциативная самооценка эмоциональных состояний*» предназначена для экспресс-диагностики эмо-

циональных состояний на основании выбора эталонных масок, соответствующих, по мнению испытуемого, его состоянию в данный момент.

### *Диагностика состояний дезадаптации*

*Адаптация* представляет собой непрерывный динамический процесс взаимодействия индивида с окружающей средой, который охватывает всю сферу значимых для него отношений. В ходе этого процесса индивид не только приспосабливается, но и приспосабливает к себе свое окружение. Идеальная адаптация связана с гармонией отношений личности во всех сферах ее социальных взаимодействий; при отсутствии приспособления хотя бы в одной из значимых сфер следует говорить о дезадаптации.

Согласно Диагностическому и статистическому руководству по психическим заболеваниям (DSM-IV), расстройство адаптации является дезадаптивной реакцией на отчетливо обнаруживаемый психосоциальный стресс или стрессы, проявляющейся через три месяца после начала действия стресса. Такая реакция часто воспринимается индивидом как личное несчастье. Расстройство, как правило, прекращается вскоре после окончания действия стресса или же, если стресс остается, достигается новый уровень адаптации. Данная реакция является дезадаптивной из-за наличия более или менее явных нарушений в социальной или профессиональной деятельности или из-за проявлений, выходящих за рамки нормальных, обычных, ожидаемых реакций на подобный стресс. Кроме того, расстройства адаптации часто усиливаются при наличии более одного стрессора.

На современном этапе развития психологической науки существует множество подходов к проблеме диагностики состояний дезадаптации. Наиболее интересным представляется взгляд на адаптацию как на системный процесс. В связи с этим целесообразно контролировать протекание процесса адаптации и его результат во всех значимых сферах жизни индивида и на всех уровнях: социальном, социально-психологическом, психологическом, психофизиологическом, биологическом.

Для диагностики дезадаптации на социальном уровне используют включенное и невключенное наблюдение, анализ документов и продуктов деятельности, экспертный опрос, интервью, тестирование (социометрия, референтометрия, шкала приемлемости и т. д.).

Психологическому аспекту эффективности адаптации соответствуют критерии, представленные в следующей таблице.

Таблица – Психологические критерии адаптации

№	Успешная адаптация	Дезадаптация
1	Эмоциональный комфорт; высокая степень удовлетворенности отношениями с окружающими, социальным статусом, основными формами деятельности, реализацией основных потребностей	Эмоциональный дискомфорт, низкая степень удовлетворенности отношениями с окружающими, социальным статусом, основными формами деятельности, реализацией основных потребностей
	<i>Диагностика:</i> Опросник социально-психологической адаптации личности К. Роджерса и Р. Даймонда, шкала субъективной удовлетворенности, опросник САН	
2	Низкий уровень ситуативной и личностной тревожности	Высокий уровень ситуативной и личностной тревожности
	<i>Диагностика:</i> Опросник Ч. Д. Спилберга – Ю. Л. Ханина ситуативной и личностной тревожности, шкала личностной тревожности Д. Тейлора	
3	Самопринятие, адекватная самооценка и уровень притязаний, минимальное разведение Я-реального и Я-идеального, самооценки и уровня притязаний	Непринятие себя, неадекватные самооценка и уровень притязаний, максимальное разведение Я-реального и Я-идеального, самооценки и уровня притязаний
	<i>Диагностика:</i> Методика исследования самооценки Дембо – Рубинштейн, методика уровня притязаний Ф. Хоппе, методика исследования самоотношения Р. С. Панталева, методика исследования самооценки А. С. Будасси, тест Т. Лири	
4	Отсутствие тенденций к невротизации и депрессии	Выраженные невротизация и депрессия
	<i>Диагностика:</i> Психодиагностический тест Л. Т. Ямпольского, шкала депрессивности Бека, ММРІ и его модификации	
5	Интернальный локус контроля	Экстернальный локус контроля
	<i>Диагностика.</i> Методика диагностики уровня субъективного контроля Дж. Роттера, тест-опросник субъективной локализации контроля (СЛК) С. Р. Панталева и В. В. Столина	
6	Ощущение включенности в деятельность группы	Субъективное ощущение одиночества
	<i>Диагностика:</i> Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, шкала одиночества Дж. Янга	

### 3.6. Диагностика мотивационно-потребностной сферы и ценностей

#### *Диагностика мотивационно-потребностной сферы*

В структуре личности мотивация занимает особое место и является основным понятием, используемым для объяснения движущих сил поведения и деятельности человека.

В самом широком смысле мотивация определяет пристрастность, избирательность и конечную целенаправленность психического отражения и регулируемой им активности, а в житейском понимании объясняет, почему живое существо предпочитает совершать одно, а не другое.

Мотивация не только определяет деятельность человека, но и буквально пронизывает большинство, если не все сферы психической деятельности. Х. Хекхаузен различает мотив и мотивацию следующим образом. Понятие «мотив» включает такие составляющие, как потребность, побуждение, влечение, склонность, стремление и т. д. Мотив задается целевым состоянием отношения «индивид – среда». Существует столько различных мотивов, сколько существует разновидностей или классов отношений «индивид – среда». Мотивы формируются в процессе индивидуального развития как относительно устойчивые оценочные отношения человека к окружающей среде. Люди различаются по индивидуальным проявлениям (характеру, силе) тех или иных мотивов. У разных людей возможны различные соподчиненные группы (иерархии) мотивов. Поведение человека в определенный момент мотивируется не любыми или всеми возможными мотивами, а тем из мотивов, который при данных условиях больше связан с возможностью достижения цели (действенный мотив). Мотив остается действенным, т. е. участвует в мотивации поведения до тех пор, пока либо не достигнута цель, либо изменившиеся условия не сделают другой мотив более насущным для данного человека.

Мотивация же понимается как процесс выбора между различными действиями, как процесс, регулирующий и направляющий действие на достижение специфических для данного мотива состояний и поддерживающий эту направленность. Мотивация объясняет целенаправленность действия. О деятельности говорят, что она мотивирована тогда, когда она направлена на достижение конкретной цели конкретного мотива. От мотивации зависит, как и в каком направлении будут использованы функциональные ресурсы и способности человека, его интересы и устремления.

Потребности конкретизируются в мотивах и реализуются через них. Однако из этого не следует, что существует взаимоднозначное соответствие между системой потребностей и системой мотивов. Как потребности, так и мотивы имеют свою качественную специфику и их нельзя отождествлять. Во-первых, одна и та же потребность может реализовываться

через разные мотивы, а один и тот же мотив может реализовывать разные потребности. Таким образом, потребности соответствует целый класс мотивов, а мотив может входить в разные потребностные классы.

Диагностика мотивов и потребностей не тождественна, хотя тесно взаимосвязана. Психодиагностика мотивов необходима для диагностики потребностей, но недостаточна.

Многозначность мотивационных проявлений определила и многообразие различных методик, используемых для их психологической диагностики. Согласно *Гуревичу*, среди этих разнообразных методик можно выделить несколько групп:

- прямые методы психодиагностики мотивационной сферы личности;
  - личностные опросники для измерения мотивов;
  - проективные методы, используемые для диагностики мотивации.
- А. А. Бодалёв* и *В. В. Столин* добавляют еще следующие группы:
- диагностика мотивации через искажение объекта перцепции;
  - диагностика мотивов через личностный смысл;
  - диагностика мотивов посредством когнитивных оценок;
  - метод диагностики мотивов через характеристику преград.

#### *Прямые методы психодиагностики мотивов*

Самый простой вариант такой методики – прямо спросить у человека, «почему» или «ради чего» нечто им делается или делалось в прошлом. Также могут быть использованы интервью, анкеты, когда человеку предлагается для выбора или оценки определенный перечень мотивов, потребностей, интересов и т. д. Поскольку ситуация является гипотетической, человеку бывает трудно ответить, как он поступил бы. Кроме того, не все мотивы являются осознанными, и человек не может сказать о них что-нибудь определенное. Для осознания сложных мотивационных образований требуется специальная деятельность, высокий уровень развития личности. Ответы на анкеты подвержены сознательной или неосознанной фальсификации. Человек часто стремится к социально одобряемым ответам, т. е. на его ответы сильно влияет фактор социальной желательности.

Перечень мотивов, которые обычно используются в этих методах, в основном состоит из конкретных мотивов. Эти методы чаще всего используются не для изучения мотивации личности, а для изучения мотивов учебной, профессиональной и других видов деятельности.

#### *Личностные опросники для изучения мотивов*

Среди разнообразных методик важное место принадлежит личностным опросникам для измерения мотивов. В таких опросниках испытуемые должны отвечать на вербальные стимулы (слова), в качестве которых выступают утверждения, касающиеся некоторых поведенческих характеристик, прямо не соответствующих мотивам, но эмпирически с ними связан-

ных. Основная проблема измерения мотивации с помощью опросников связана со снижением правильности ответов испытуемого из-за действия фактора социальной желательности или защитной мотивации.

*Список личностных предпочтений А. Эдвардса (Edwards Personal Preference Schedule)* является опросником, который измеряет силу потребностей, заимствованных из перечня, предложенного Г. Мюрреем к ТАТ. Этот перечень был сокращен до 15 и включал следующие потребности: в достижении, уважении, порядке, проявлении себя, автономии, содействии, внутреннем анализе, помощи, лидерстве, унижении, заботе, изменении, терпении, индивиде другого пола, агрессивности. Для каждой из 15 шкал опросника были выделены индикаторы потребностей, которые формулируются в виде утверждений (всего 210 пар утверждений). Опросник построен на основе вынужденного выбора одного из пары утверждений. Итоговый индекс потребности выражает не абсолютную силу потребности, а силу этой потребности относительно других потребностей из перечня. А. Эдвардс использовал метод вынужденного выбора для того, чтобы уменьшить влияние фактора социальной желательности.

*Опросник для измерения мотивации достижения (Resultant Achievement Motivation Test – RAM) А. Мехрабиана* имеет две формы: для мужчин и для женщин. Опросник построен на основе теории мотивации достижения Д. Аткинсона. При подборе его пунктов учитывались индивидуальные различия людей с мотивом стремления к успеху и избегания неудачи в поведении, определяемом мотивацией достижения. Рассматривались особенности уровня притязаний, эмоциональная реакция на успех и неудачу, различия в ориентации на будущее, фактор зависимости-независимости в межличностных отношениях. Пункты опросника построены в форме сравнительных утверждений. Высокие показатели означают тенденцию достижения, а низкие – тенденцию избегания. При конструировании опросника был использован метод факторного анализа, и в окончательном варианте обе шкалы содержат по 26 пунктов. Эта методика очень популярна в различных странах и особенно часто используется при исследовании познавательных компонентов мотивации достижения. Психометрические показатели опросника оцениваются как удовлетворительные.

*Опросник для измерения аффилятивной тенденции и чувствительности к отвержению А. Мехрабиана.* Под аффиляцией здесь понимается определенный класс социальных взаимодействий, имеющих как повседневный, так и фундаментальный характер: завязывание и поддержание отношений с другими людьми, преследующими разные цели (как произвести впечатление, как властвовать над другими, как получать и оказывать помощь и др.). Эта методика измеряет два обобщенных мотива: стремление к принятию (у автора это стремление называется аффилятивной тен-

денцией) и страх отвержения (чувствительность к отвержению). Опросник состоит из двух шкал. Первая шкала содержит 26 пунктов, а вторая – 24. Шкалы, по мнению автора, оценивают в первом случае общие ожидания человека о позитивном исходе при установлении межличностного контакта, а во втором случае – негативные ожидания соответственно.

Русскоязычные варианты обоих опросников А. Мехрабиана разработаны в МГУ *М. Ш. Магомед-Эминовым*.

*Проективные методы.* Эти методы построены на анализе продуктов воображения и фантазии.

Методики, которые чаще всего используются для выявления мотивации, – это *ТАТ Г. Мюррея, тест фрустраций Розенцвейга, тесты неоконченных предложений, незаконченных рассказов* и др. Существуют различные модификации ТАТ Г. Мюррея, которые направлены на измерение отдельных «обобщенных мотивов» личности. Одной из самых популярных в зарубежной психологии является проективная методика ТАТ, созданная *Д. Макклелландом* и *Д. Аткинсоном* со своими сотрудниками. Методика измеряет индивидуальные различия в мотиве достижения. Используется специальный контент-анализ для интерпретации рассказов, написанных на основе картинок. Обычно используются шесть картинок. Каждому испытуемому приписывается индекс, характеризующий интенсивность мотива достижения. В этой же исследовательской группе были разработаны проективные методики для измерения мотивации аффилиции и мотивации власти.

У нас в стране одна из модификаций ТАТ для диагностики мотивации подростка создана *Е. Т. Соколовой* (1982). Стимульный материал состоит из 20 сюжетных таблиц, которые предъявляются индивидуально в два сеанса по 10 таблиц. Тест выявляет потребность в эмоциональных контактах, в достижении успеха, повиновении, избегании наказания, в агрессии. С целью апробации методики был использован контингент школьников с адаптивным поведением и подростков с девиантным поведением.

*Рисуночный тест фрустраций Розенцвейга* имеет отдельные формы: для детей и для взрослых. Стимульным материалом являются рисунки, на которых изображены различные ситуации межличностного взаимодействия. На каждом рисунке приводится высказывание одного из персонажей. Испытуемый должен дать ответ за другого персонажа. Оцениваются особенности поведения человека при возникновении препятствия на пути к достижению цели (при фрустрации потребности). Этот тест также выявляет направленность агрессии. Помимо воображения и перцепции как индикатора мотивационных процессов при конструировании теста использован и принцип соотнесенности мотива и преграды.

*Методика мотивационной индукции Ж. Ньютона (ММ)* представляет собой проективный метод дополнения незаконченных предложений. При интерпретации ответов используется специальная система категорий. Диагностируются различные стороны познавательной мотивации, мотивации достижения, коммуникативной мотивации и др. Есть данные об использовании методики в отечественных исследованиях (Е. Е. Васюкова, 1984). Встречаются различные варианты этой методики, которые составляются исходя из исследовательских целей.

*Тест юмористических фраз (ТЮФ)* – методика диагностики мотивационной сферы личности, соединяющая в себе достоинства стандартизированного измерительного теста и индивидуализированной проективной техники. Ее особенностью является специфический стимульный материал – юмористические фразы: 80 юмористических фраз (афоризмов), из которых 40 фраз однозначно относятся к одной из 10 тем, а 40 фраз являются многозначными. Испытуемые в зависимости от собственного восприятия усматривают в них то одну, то другую тему.

Процедура проведения занимает от 15 до 25 мин. Экспериментатор предлагает испытуемому классифицировать колоду карточек с юмористическими фразами на свободные темы. Закончив, испытуемый дает названия выделенным классам. Уже по этим названиям диагносту легко идентифицировать 10 использованных в ТЮФ тем: 1) садизм; 2) секс; 3) пагубные пристрастия; 4) деньги; 5) мода; 6) карьера; 7) семейные неурядицы; 8) социальные неурядицы; 9) бездарность в искусстве; 10) человеческая глупость.

Далее подсчитывается количество карточек в соответствующей кучке, чтобы приписать определенный балл мотивационной теме. Подсчитанные таким образом показатели могут быть визуализированы в виде профиля. В отличие от количественных тестов, в которых показатели по шкалам сравниваются с популяционными нормами (ММРІ, 16РF), в данном случае сравниваются показатели внутри индивидуального профиля: выявляется порядковая структура мотивационных тем, определяется, какие темы доминируют, какие второстепенны, и т. д.

*Диагностика мотивации через искажение объекта перцепции.* Методики, реализующие этот принцип, использованы *Д. Брунер* и многими другими исследователями. В лаборатории *Л. И. Божович* была создана методика для выявления мотивов поведения. Доминирующие мотивы подростка выявлялись через ошибки восприятия при определении на глаз длины линий. При этом определение длины линий мотивировалось по-разному. Сила мотива оценивалась на основе степени преобладания ошибок в разных ситуациях. Методика включает экспериментальные процедуры актуализации мотивов, графический метод предъявления стимула,

выявление доминирующей мотивации. Были созданы и другие варианты методики. Считают, что через выявление доминирующих мотивов оценивается направленность личности (направленность на общественные либо на свои личные интересы, на самоутверждение).

*Диагностика мотивов через личностный смысл.* Мотивы диагностируются через выявление смыслов, которые имеют для человека разные характеристики поведения, ситуации, отношений и т. д. (В. В. Столин, 1983).

*Диагностика мотивов посредством когнитивных оценок.* Мотивация влияет на когнитивные оценки, что детерминирует структурирование и организацию материала. Используются процедуры, которые требуют различных когнитивных ответов, классификаций и т. д. Задание, которое выполняет испытуемый, не схоже с характеристикой изучаемого поведения.

*Метод диагностики мотивов через характеристику преград.* На пути к достижению цели могут возникать различные преграды, которые блокируют процессы реализации действия. Преграды по характеру локализации обычно подразделяются на внутренние и внешние. Преграды различаются не только по типу, но и по степени трудности (субъективная трудность – объективная трудность). Преграды могут возникать на разных этапах мотивационного процесса, могут быть релевантными мотиву или нерелевантными ему, сила мотива может влиять на оценку субъективной трудности и т. д. Эти соотношения, существующие между мотивами и преградами, используются для конструирования методик. Одна из методик, реализующих данный критерий, была разработана В. В. Столиным (1983).

### ***Диагностика ценностно-смысловой сферы***

Начиная с 60-х гг. XX в. стал расти интерес к измерению ценностей и ценностных ориентаций. В психологии под термином «ценности» понимаются качества или свойства предметов, которые делают их полезными, желательными или ценными. Ценность предмета для субъекта определяется его ролью в социальном взаимодействии. Социальные ценности (предметы, явления, отношения) формируют центральные принципы, вокруг которых интегрируются индивидуальные и социальные цели. Классические примеры ценностей – свобода, справедливость, образование, любовь, дружба и т. д. Ценности связаны с выбором образа жизни и часто рассматриваются вместе с интересами, установками и предпочтениями. Понятие же «ценностные ориентации» выражает положительную или отрицательную значимость для индивида предметов и явлений социальной действительности и составляет внутреннюю основу отношений человека к различным ценностям материального, морального, политического и духовного порядка.

Методики, предназначенные для диагностики ценностей и ценностных ориентации, весьма различаются своей методологией, содержанием, конкретными целями, но они очень похожи на меры оценки интересов и установок. Некоторые опросники ценностей также частично совпадают с опросниками измерения других личностных свойств.

Примером методики этого класса является *Методика ценностных ориентаций М. Рокича (Rokeach Value Survey – RVS)*, достаточно широко используемая в отечественной психодиагностической практике. Ее адаптация для отечественной выборки взрослых была выполнена А. Г. Гоштаутасом, Н. А. Семеновым и В. А. Ядовым. Автор методики различает два класса ценностей:

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

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

Испытуемому в диагностической процедуре предъявляются два списка ценностей (по 18 в каждом) либо на листах бумаги в алфавитном порядке, либо на карточках. В списках ценностей испытуемый должен присвоить каждой ценности ранговый номер, а карточки разложить по порядку значимости ценностей. Вторая форма подачи материала дает более надежные результаты. Вначале испытуемому предъявляется набор терминальных, а затем набор инструментальных ценностей.

Инструкция требует от испытуемого разложить карточки ценностей по порядку значимости для него тех принципов, которыми он руководствуется в своей жизни. Примеры терминальных ценностей (список А): активная деятельная жизнь, жизненная мудрость, здоровье, интересная работа, красота природы и искусства и др. Примеры инструментальных ценностей (список Б): аккуратность, воспитанность, высокие запросы, жизнерадостность, исполнительность и др.

К достоинству этой методики можно отнести ее универсальность, удобство и экономичность в проведении обследования и обработке результатов, гибкость в ее использовании. Существенным недостатком методики является влияние социальной желательности, возможность неискренности ответов испытуемого. Поэтому особую роль в использовании методики играет мотивация испытуемого, добровольный характер его участия в обследовании и наличие контакта между диагностом и испытуемым. Все это предъявляет особые требования к профессиональной компетентности психолога-диагноста.

В отечественной практике используется модифицированный вариант методики Рокича, предложенный Б. С. Кругловым и предназначенный для диагностики учащихся старших классов. В нем сокращены списки ценностей (16 вместо 18), а вместо их ранжирования испытуемые должны оценить каждую ценность по 5-балльной шкале (от 1 до 5). Этот вариант методики позволяет не только выявить иерархию ценностей, но и оценить степень сформированности психологического механизма дифференциации. Под последним понимается способность индивида выделить из множества неопределенных явлений те, которые представляют для него определенную ценность, и превратить их в определенную структуру в зависимости от близких и дальних целей своей жизни и возможностей их достижения.

Еще одна методика рассматриваемой группы, широко используемая в отечественной практике и исследованиях, – *Тест смысловых ориентаций (СЖО)*. Она является адаптацией аналогичной методики «Цель в жизни» (*Purpose in Life Test*) Д. Крамбо и Л. Махолика, которая выполнена в МГУ Д. А. Леонтьевым.

Оригинальная методика, разработанная на основе теории стремления к смыслу и логотерапии В. Франкла, состояла из трех частей (А, В, С). Первая из них (А) была взята за основу СЖО. В этом опроснике испытуемым предлагается 20 пар противоположных утверждений, в каждой следует выбрать одно и отметить одной из цифр 1, 2, 3 в зависимости от уверенности в своем выборе. Оценка 0 используется в том случае, если ни одно из утверждений испытуемый не может предпочесть.

Результаты обрабатываются по пяти шкалам. Шкала 1 (Цели) характеризует наличие или отсутствие у испытуемого целей жизни в будущем; шкала 2 (Процесс) отражает интерес и эмоциональную насыщенность самого процесса жизни; шкала 3 (Результат) показывает удовлетворенность прожитой частью жизни; шкала 4 (ЛК-Я) отражает уверенность испытуемого в своих способностях контролировать собственную жизнь; шкала 5 (ЛК-жизнь) характеризует убежденность испытуемого в возможностях человека управлять жизнью. Психометрические характеристики СЖО получены на выборке студентов.

*Морфологический тест жизненных ценностей* (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина). Изучает терминальные ценности в различных жизненных сферах (профессиональная жизнь, образование, семейная жизнь, общественная активность, увлечения, физическая активность). Каждое утверждение (112) оценивается по 5-балльной шкале. При обработке результатов анализируют представленность жизненных ценностей (развитие себя, духовное удовлетворение, креативность, активные социальные кон-

такты, собственный престиж, достижения, материальное положение, сохранение собственной индивидуальности) в различных жизненных сферах.

### 3.7. Диагностика межличностных отношений

#### *Особенности психодиагностики межличностных отношений*

Сфера межличностных отношений чрезвычайно широка. Она охватывает практически весь диапазон существования человека, начиная от его отношения к большим социальным группам (нации, рабочему коллективу) до интимных, диадных отношений (супружеских, отношений родитель – ребенок).

Согласно М. Аргайлому, главными компонентами межличностных отношений, которые следует диагностировать, являются два фактора: доминирование – подчинение и дружелюбие, агрессивность, определяющие общее впечатление о человеке в межличностном восприятии.

С другой стороны, по данным Б. Бейлза, поведение члена группы может оцениваться и по двум переменным, описание которых производится в трех измерениях: доминирование – подчинение, дружелюбие – недружелюбие, эмоциональность – аналитичность.

Систематика методик психодиагностики межличностных отношений, согласно А. А. Бодалёву, возможна на различных основаниях:

- а) на основании объекта (диагностика отношений между группами, внутригрупповых процессов, диадных отношений и т. д.);
- б) на основании задач, решаемых исследованием (выявление групповой сплоченности, совместимости и т. д.);
- в) на основании структурных особенностей используемых методик (опросники, проективные методики, социометрия и пр.);
- г) на основании исходной точки отсчета диагностики межличностных отношений (методики субъективных предпочтений, методики выявления личностных характеристик участника общения, методики исследования субъективного отражения межличностных отношений и т. д.

По мнению А. А. Амелькова, специфической классификацией методов изучения межличностного взаимодействия является такая дифференциация методов, критерием которой является наличие его определенных структурных компонентов. Эта классификация включает следующие виды методов:

- методы изучения межличностного общения (наблюдение, анкетирование, беседы, опросники и другие описательные и экспериментальные методы);

- методы изучения совместной деятельности (анализ результатов деятельности, опросные методы и пр.);
- методы изучения отношений, в том числе и межличностных (диагностические и экспериментальные методы, социометрия, референтометрия, ЦТМП (цветовой тест межличностных предпочтений), проксемические методы, проективные методы и т. д.);
- методы изучения межличностного взаимодействия (методы, которые в один срез изучают показатели двух или трех структурных компонентов межличностного взаимодействия, например экспресс-методика изучения межличностного взаимодействия).

Возможны, конечно, и другие критерии систематики методик.

### ***Методики диагностики межличностных отношений***

*Диагностика межличностных отношений на основе субъективных предпочтений*

*Социометрия* – метод, который традиционно используется при изучении межличностных отношений в малой группе. Впервые был предложен американским психологом и психиатром Д. Морено для определения характерных особенностей и оптимизации межличностных отношений в группе, включая в себя не только определения положения личности в системе отношений, но и психодраму. В отечественной психологии социометрия обрела популярность и широкое использование благодаря работам Я. Л. Коломинского (детские группы), Е. С. Кузьмина (производственные коллективы), И. П. Волкова (спортивные коллективы) и др.

Основными принципами социометрии являются доверительность испытуемых к исследователю и конфиденциальность результатов, которые получаются в результате этого метода. Если испытуемые доверяют исследователю и уверены в том, что результаты, получаемые с помощью этого метода, не будут использоваться в практике межличностного взаимодействия, то достоверность этого метода значительно увеличивается.

Для изучения показателей социальной перцепции и социальной рефлексии личности в группе используется *аутосоциометрия*. Фактически этот метод позволяет выявить, кроме всех тех показателей межличностных отношений, что и при социометрии, показатели социально-психологической перцепции личности (насколько точно предсказывает испытуемый произведенные социометрические выборы каждым сверстником и социометрический статус своих сокурсников (одноклассников) и показатели социально-психологической рефлексии (насколько точно предсказывает испытуемый свой статус и свои полученные социометрические выборы)). Существует аутосоциоматрица и аутосоциограмма.

Целью *референтометрии* является изучение количественных показателей межличностных референтных отношений в малой учебной группе. Тут в отличие от социометрии критерием является не «С кем бы вы хотели?..», а «Чье мнение из группы для вас значимо?».

Процедура проведения состоит из трех этапов. На первом этапе предлагается оценить всех сверстников их группы по уровню выраженности определенных качеств. На втором (через 4–5 дней) экспериментатор обращался индивидуально к каждому испытуемому с вопросом: «Вам интересно узнать, как вас оценили сверстники? Чье мнение о вас наиболее интересно? Назовите трех человек» и отвечал. На третьем этапе производится обработка данных, которые сведены в референтоматрицу по аналогии с социометрической процедурой.

*Методики косвенной оценки межличностных отношений*

Наиболее известны методики, основанные на закономерностях проксеимического поведения людей. Главная их предпосылка в том, что выбор субъектом положения в пространстве относительно другого лица или группы лиц зависит от его межличностных отношений – положительное эмоциональное отношение проявляется в выборе более близкого расстояния.

Средства исследования, основанные на феноменах «личностного пространства», можно разделить на три категории:

– Методики наблюдения реальной ситуации (дают наиболее достоверную информацию о межличностных отношениях).

– Методики символического моделирования реальной ситуации (Согласно методике, описанной Д. Кют, ребенок складывает вырезанные фигуры разных людей на бархатной доске. При сравнении данных о линейных расстояниях между расположенными фигурами с соответствующими данными исследований по другим психологическим методикам автор пришел к выводу, что эмоциональные расстояния между людьми выражаются через линейные расстояния в символической ситуации.).

– Проективные средства, основанные на обсуждаемом принципе, существенно не отличаются от методических приемов моделирования, однако своей процедурой и стимульным материалом они направлены на определенную сферу познания. Скажем, методика Петерсона направлена на изучение семейных отношений. В нее входят модель комнаты (пол комнаты маркирован поперечными линиями для удобства измерения расстояния), игрушечные фигуры членов семьи. Ребенок, играя в «семью» и располагая определенным образом ее членов, дает исследователю легко интерпретируемый материал. В большинстве случаев оценка расстояния между фигурами составляет лишь небольшую часть интерпретируемого материала проективной методики. Он используется в методиках, основанных на игровой деятельности, при интерпретации рисунка семьи.

Кроме методических приемов, основанных на закономерностях проксемического поведения, создаются процедуры исследования межличностных отношений на основе особенностей паралингвистических компонентов речи, такесики и контакта глаз. Было показано, что именно контакт глаз позволяет судить о начале интеракции; увеличение времени обоюдного контакта глаз говорит о более теплых отношениях между партнерами.

Главный недостаток методик косвенной оценки межличностных отношений в их неразработанности, в том, что они дают сравнительно узкую информацию. Однако такой принцип оценки межличностных отношений нам кажется весьма перспективным.

*Диагностика индивидуальных свойств человека, влияющих на межличностные отношения*

Для диагностики межличностных отношений бывает чрезвычайно важно выделить те индивидуальные личностные свойства участников взаимодействия, которые проявляются и влияют на процессы общения. С этой целью созданы тесты и шкалы для измерения таких свойств, как стиль лидерства, авторитарность, совместимость, тревожность, личностные ценности и т. д. Существуют попытки объединить разные шкалы в обширные психологические опросники, составить специальные батареи тестов для изучения межличностных отношений (например, Калифорнийский психологический опросник личности).

*Калифорнийский психологический опросник личности* (СРІ) был разработан по принципу ММРІ в конце 60-х гг. американским психологом *Д. Гоухом*. Цель этого опросника – предположить, что люди скажут или сделают в определенной ситуации, а также предсказать, что другие скажут о них. СРІ предназначен для здоровых людей и выявляет социально-психологические характеристики личности.

Опросник состоит из 480 утверждений, на которые испытуемому надо ответить «да» или «нет». Большинство вопросов касаются типичного поведения, повседневных чувств, мнений и установок испытуемого. Подсчитанные ответы переносятся на листы со стандартными нормами по 18 шкалам опросника, и строится профиль личности. Шкалы опросника при интерпретации объединяются в четыре группы.

Шесть шкал, входящих в *первую группу*, измеряют уравновешенность, самоуверенность и адекватность в межличностных отношениях. Это шкалы доминантности, способности приобрести социальный статус, социальность, общительность, самоприятие и чувство благополучия. *Вторая группа* шкал выявляет зрелость и социализацию личности, ее ответственность и межличностные ценности. В нее включены также шесть шкал: ответственности, достигнутой социализации, самоконтроля, толерантности, благоприятного впечатления и обычности. В *третью группу* включены три

шкалы: достижения через конформность, достижения через отстаивание своей независимости, интеллектуальной эффективности. В *четвертую группу* входят три шкалы: психологичность, гибкость и женственность.

СРІ является лучшим опросником такого типа, помогающим диагностировать те личностные свойства, которые влияют на межличностные отношения. Интерпретация результатов производится на языке здравого смысла, а не на специальном психологическом «жаргоне», что позволяет легко использовать полученные результаты в психологической практике. Имеется несколько хорошо написанных руководств по СРІ, он переведен на разные языки, ведется широкая работа по его усовершенствованию и валидации.

Одну из попыток создать системную *батарею тестов для диагностики межличностных отношений индивида* сделали Т. Лири и его сотрудники.

Она включает три методики для диагностики межличностных отношений у индивида на четырех уровнях. Результаты всех измерений переводятся в так называемую дискограмму – круг, составленный из восьми психологических тенденций (октант). Они определенным образом ориентированы относительно двух главных осей в межличностных отношениях. По мнению Т. Лири, это доминирование – подчинение и дружелюбие – агрессивность. Октанты заключают в себе качества, характеризующие следующие психологическими тенденциями: 1) тенденция к лидерству – властность – деспотичность; 2) уверенность в себе – самоуверенность – самовлюбленность; 3) требовательность – непримиримость – жестокость; 4) скептицизм – упрямство – негативизм; 5) уступчивость – кротость – пассивная подчиняемость; 6) доверчивость – послушность – зависимость; 7) добросердечие – несамостоятельность – чрезмерный конформизм; 8) отзывчивость – бескорыстие – жертвенность.

Первый уровень личности – уровень публичного межличностного поведения – измеряется с помощью восьми шкал ММРІ, а полученные результаты переводятся в восемь октант дискограммы. Второй уровень – образы себя и других – измеряется специально для этого созданным списком личностных качеств, который состоит из 128 прилагательных. Третий уровень – уровень бессознательного и личностных символов – измеряется десятью картинками ТАТ. Испытуемого просят описать в двух предложениях каждую картинку. Четвертый уровень – сознательный идеал – измеряется заполнением того же списка личностных качеств, испытуемого просят ответить, каким бы он хотел быть.

Таким образом, получается оценка личности по восьми главным психологическим тенденциям на разных уровнях организации личности.

Несмотря на всю продуманность батареи тестов, остается неясным, как соотносить разные уровни между собой (особенно уровень бессознательного и личностных символов), не хватает данных для стандартизации всей батареи тестов, для количественного сопоставления результатов. Поэтому распространение получила не сама батарея тестов, а список личностных качеств, который широко используется всеми психологами.

*Методики исследования субъективного отражения межличностных отношений*

Для понимания межличностного поведения индивида недостаточно детально знать внешнюю ситуацию и мотивацию индивида. Для более глубокого понимания и решения прикладных задач (в частности, коррекционных) исследователю необходимо иметь информацию о субъективном отражении индивидом межличностных отношений, себя в них, о его ожиданиях и психологическом смысле определенного способа реагирования субъекта. Методики исследования субъективного отражения межличностных отношений возникли главным образом как ответ на запрос прикладных областей психологии: индивидуальной и семейной психологических консультаций и психотерапии, в которых для достижения практических целей необходимо познание субъективного мира клиента. Большинство этих методик проективные.

Для исследования особенностей отражения межличностных отношений часто используются методики тематической апперцепции. Для взрослых применяют *TAT* (Н. Murray, 1943), для детей – *CAT* (S. Bellak, L. Bellak, 1949) и др. Мы представим менее известную методику исследования межличностных отношений в семье – *FRI*, которую можно использовать для исследования как взрослых, так и детей (J. Howells, J. Lickowish, 1967). Полный вариант теста составляют 40 картинок из семейной жизни. Возраст изображенных детей – от 7 до 12 лет. 16 картинок подходят для исследования семей, в которых есть мальчик или девочка, 8 подходят для семей обеих категорий. Таким образом, комплект из 24 картинок может быть использован для родителей и детей любой семьи. Если в семье есть и мальчик, и девочка, используется комплект из 40 картинок. Дается следующая инструкция: «Тут у меня несколько картинок, на которых изображены что-то делающие люди. Некоторые из них – мальчики и девочки, другие – взрослые. Я хочу, чтобы ты посмотрел на эти картинки и подумал, что бы ты мог по ним рассказать. Расскажи, что они, по твоему мнению, делают и говорят».

Рассказы по каждой картинке анализируются по их синтаксической и грамматической структурам. Ответы разделяются на главные предложения, дополнительные предложения, восклицания. Эти синтаксические единицы отделяются друг от друга черточками. В последующем каждая из них

анализируется как единица информации, принадлежащая одной из указанных категорий.

Среди методик исследования субъективного отражения межличностных отношений следует упомянуть и информативные, удобные в применении вербальные методики, такие как *неоконченные предложения Сакс – Сиднея*, *неоконченные рассказы для детей Меделайн Томас Сторис*.

### ***Диагностика отношений в коллективе***

При диагностике межличностных отношений в коллективе чаще всего используют методики, направленные на изучение личностных свойств, важных в общении и работе (коммуникативность, лидерство, агрессивность, степень адаптации и пр.), и особенностей взаимодействия (сплоченность, доверие, психологический климат и пр.). Могут исследоваться как отдельные люди, так и группы (коллективы).

*Методика исследования социально-трудоустройственной активности* предназначена для изучения психологических факторов, способствующих или препятствующих слаженной совместной работе в малой группе. При этом измеряются такие параметры, как целенаправленность, мотивированность, эмоциональность, стрессоустойчивость, коллективность, интегративность и организованность. В каждой шкале по 10 утверждений, которые надо оценить по 7-балльной шкале.

Шкала *«Самомониторинга Снайдера»* диагностирует особенности самопрезентации человека, важные для построения межличностных и деловых отношений.

Тест *«Групповые роли»* – характеристика ролей в управленческой команде (генератор идей, исследователь, оценщик идей...).

Перспективным направлением в исследовании и диагностике межличностных отношений в коллективе является наблюдение за игровым имитированием определенной ситуации. Это так называемые *ситуационные тесты*, в которых человек ставится в ситуацию, наиболее выпукло показывающую некоторые стороны реальной жизненной ситуации. Наблюдение за поведением человека в ситуационном тесте позволяет хорошо диагностировать его межличностные отношения, предвидеть их развитие в реальной ситуации. Большинство ситуационных тестов возникли как отдельные методические приемы для исследования разных феноменов межличностных отношений. Они мало разработаны и стандартизированы, здесь много пространства для изобретательства исследователя, поэтому здесь больше подходит термин «прием», чем «тест». Но благодаря своей приближенности к жизни и хорошим прогностическим результатам ситуационные тесты являются перспективными для диагностики межличностных отношений.

Одним из таких приемов является *групповая дискуссия без лидера*. Группе испытуемых дается задача или тема для обсуждения в течение определенного времени, но ни один из участников не назначается главным и ни на кого не возлагается особая ответственность. Такая ситуация позволяет оценить такие черты, как находчивость, инициативность, лидерство, способность к совместной работе, взаимодействию. Она позволяет предсказать успешность выполнения таких видов деятельности, которые требуют вербального общения для решения проблем, а также срабатываемости с равными себе.

Для оценки совместимости, лидерства, конкуренции и кооперации в диаде широко используются специально *сконструированные настольные игры*. Известна игра, предложенная *М. Дойчем* и *Р. Краусом*, где испытуемым предлагается с помощью ручек как можно быстрее провести свою фишку по определенному пути. При этом оказывается, что общий для каждого участника отрезок пути они могут пройти только по отдельности.

## РАЗДЕЛ 4. СОЗДАНИЕ И АПРОБАЦИЯ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКОЙ МЕТОДИКИ

### 4.1. Критерии качества метода тестов

#### *Валидность и ее виды*

Прежде чем психодиагностические методики могут быть использованы для практических целей, они должны пройти проверку по ряду формальных критериев, доказывающих их высокое качество и эффективность.

К числу основных критериев оценки психодиагностических методик относятся надежность и валидность. Большой вклад в разработку этих понятий внесли зарубежные психологи (А. Анастази, Е. Гизелли, Д. Гилфорд, Л. Кронбах, Р. Торндайк, Е. Хаген и др.). Ими был разработан как формально-логический, так и математико-статистический аппарат (прежде всего, корреляционный метод и факторный анализ) обоснования степени соответствия методик отмеченным критериям.

*Валидность* – это комплексная характеристика, включающая, с одной стороны, сведения о том, пригодна ли методика для измерения того, для чего она была создана, а с другой стороны, какова ее действенность, эффективность, практическая полезность.

*Валидность* – насколько методика измеряет то, что она должна измерять по своему замыслу. Уровень валидности называется коэффициентом валидности. На валидность теста влияют систематические факторы. Они привносят искажения в результаты. Эти факторы есть другие психические свойства, которые мешают проявиться в результатах теста тому свойству, на которое тест направлен.

Например, мы хотим измерить «потенциал обученности», но даем испытуемому тест с жестким ограничением времени исполнения и отсутствием возможности вернуться и исправить допущенную ошибку. В связи с этим искомое психическое свойство оказывается смешанным с другим – «стрессоустойчивостью»: испытуемые с высокими показателями стрессоустойчивости будут лучше выполнять тест. В этом проявится эффект систематического искажения.

По этой причине не существует какого-то единого универсального подхода к определению валидности. В зависимости от того, какую сторону валидности хочет рассмотреть исследователь, используются и разные способы доказательства. Другими словами, понятие валидности включает в себя разные ее виды, имеющие свой особый смысл. Проверка валидности методики называется валидизацией.

Валидность в первом ее понимании имеет отношение к самой методике, т. е. это валидность измерительного инструмента. Такая проверка

называется *теоретической валидизацией*. Валидность во втором понимании уже относится не столько к методике, сколько к цели ее использования. Это *прагматическая валидизация*.

В современной психометрике разработаны буквально десятки разнообразных теоретических и экспериментальных методов проверки валидности тестов. Основным элементом практически всех этих методов является так называемый «критерий». *Критерий валидности* – это независимый от теста, внешний по отношению к тесту источник информации об измеряемом психическом свойстве. Мы не можем судить о валидности теста до тех пор, пока не сравним его результаты с источником истинной (или хотя бы заведомо валидной) информации об измеряемом свойстве – с критерием.

На практике очень часто в качестве критерия валидности используются прагматические критерии – это очевидный признак, который испытываемый проявляет независимо от того качества, которое мы исследуем. Например, показатели эффективности той деятельности, ради прогнозирования которой предпринималось тестирование. Или данные о выполнении различных заданий, контрольных проб, а также данные, полученные с помощью других методик, валидность которых является доказанной. Методика имеет столько валидностей, сколько у нее существует критериев.

*Теоретическая валидность* определяется по соответствиям показателей исследуемых качеств, полученных с помощью созданной методики, показателей, полученных с помощью других методик, или с показателями, для которых уже существуют теоретические обоснования. Проверяется с помощью корреляции одного и того же свойства, измеренного различными методами.

В рамках теоретической валидности выделяют:

– *Конвергентную валидность*. Наиболее благоприятная ситуация складывается тогда, когда в психологии уже имеется валидная методика, проверяющая изучаемое вами качество. В этом случае высокая корреляция между показателями данных методик говорит о том, что новая методика обладает конвергентной валидностью по отношению к старой.

– *Конструктивную валидность*. Во многих случаях для измерения данного свойства не существует апробированного теста с известной валидностью. В этом случае исследователь формирует ряд гипотез о том, как будет коррелировать новый тест с другими тестами. Эти гипотезы выдвигаются на основе теоретических представлений об измеряемом свойстве. Их подтверждение указывает на валидность выдвигаемого конструкта, т. е. конструктивную валидность (или предполагаемую валидность).

*Эмпирическая валидность* проверяется по соответствию показателей диагностической методики реальному поведению, наблюдаемым действи-

ям и реакциям испытуемого, т. е. мы смотрим, насколько в реальной жизни клиент ведет себя соответственно результатам исследования.

*Внутренняя валидность* – соотношение в методике содержания отдельных заданий, субтестов, суждений общей цели замысла. Методика считается внутренне не валидной тогда, когда не все части методики измеряют то качество, которое требуется согласно цели. Внутренняя валидность – это внутренняя согласованность заданий методики.

Существует и *ложная валидность* – фиксирует видимость пригодности методики.

*Очевидная валидность* иногда действительно исследует реально существующие факты и закономерности, но соответствует подлинной только в дидактических тестах (например, тесты учебных достижений).

*Валидность, исходящая из опыта*, основывается на личном чувстве психолога, что данная методика является пригодной для измерения какого-либо качества, так как в ее основе лежит хорошая теория или она дает хорошие результаты.

*Валидность, основанная на желаниях*, заключается в желании видеть свою методику валидной, хорошей, при этом не замечая очевидных, противоречащих этому фактов.

Валидность всех тестовых методик, кроме дидактических, должна измеряться с помощью психометрических методов. Сколько испытуемых должно быть для расчета валидности? Согласно практике, их не должно быть меньше 50, но лучше всего больше 200. Часто возникает вопрос: какой должна быть величина коэффициента валидности, чтобы она считалась приемлемой? Достаточно того, чтобы коэффициент валидности был статистически значимым. Низким признается коэффициент валидности порядка 0,20–0,30, средним – 0,30–0,50 и высоким – свыше 0,60.

### ***Надежность и ее виды***

*Надежность* методики является основным критерием качества методики и означает относительное постоянство, устойчивость, согласованность результатов теста при первичном и повторном его применении на одних и тех же испытуемых. Это помехоустойчивость теста, независимость его результатов от действий возможных случайных факторов.

Степень надежности методик зависит от многих причин. Поэтому важной проблемой практической диагностики является выяснение факторов, снижающих точность измерений. Была сделана попытка составить классификацию таких факторов. К числу таких факторов следует отнести:

- нестабильность диагностируемого свойства;

- разнообразие внешних материальных условий тестирования, меняющихся от одного испытуемого к другому (время суток, освещенность, наличие посторонних звуков, отвлекающих внимание, и т. д.);
- динамические внутренние факторы, по-разному действующие на разных испытуемых в ходе тестирования (время так называемой «вработываемости», скорость утомления и т. д.);
- информационно-социальные обстоятельства (различная динамика в установлении контакта с психологом или лаборантом, проводящим тестирование; возможное наличие других людей в помещении; наличие предыдущего опыта знакомства с данным тестом и т. п.);
- несовершенство диагностических методик (небрежно составленная инструкция, задания по своему характеру разнородны, нечетко сформулированы указания по предъявлению методики испытуемым и т. д.);
- элементы субъективности в способах оценки и интерпретации результатов (когда ведется протоколирование ответов испытуемых, оцениваются ответы по степени полноты, оригинальности и т. п.).

Если все эти факторы иметь в виду и постараться в каждом из них устранить условия, снижающие точность измерений, то можно добиться приемлемого уровня надежности теста.

Одним из важнейших средств повышения надежности психодиагностической методики является единообразие процедуры обследования, его строгая регламентация: одинаковые для обследуемой выборки испытуемых обстановка и условия работы, однотипный характер инструкций, одинаковые для всех временные ограничения, способы и особенности контакта с испытуемыми, порядок предъявления заданий и т. д. При такой стандартизации процедуры исследования можно существенно уменьшить влияние посторонних случайных факторов на результаты теста и таким образом повысить их надежность.

На характеристику надежности методик большое влияние оказывает исследуемая выборка. Она может как снижать, так и завышать этот показатель, например, надежность может быть искусственно завышена, если в выборке небольшой разброс результатов, т. е. если результаты по своим значениям близки друг к другу. В этом случае при повторном обследовании новые результаты также расположатся тесной группой. Возможные изменения ранговых мест испытуемых будут незначительными, и, следовательно, надежность методики будет высокой. Такое же неоправданное завышение надежности может возникнуть при анализе результатов выборки, состоящей из группы, имеющей очень высокие результаты, и из группы с очень низкими оценками по тесту. Тогда эти далеко отстоящие друг от друга результаты не будут перекрываться, даже если и вмешаются в усло-

вия эксперимента случайные факторы. Поэтому в руководстве обычно делается описание выборки, на которой определялась надежность методики.

В настоящее время надежность все чаще определяется на наиболее однородных выборках, т. е. на выборках, схожих по полу, возрасту, уровню образования, профессиональной подготовке и т. п. Для каждой такой выборки приводятся свои коэффициенты надежности. Приводимый показатель надежности применим только к группам, подобным тем, на которых он определялся. Если методика применяется к выборке, отличающейся от той, на которой проверялась ее надежность, то эта процедура должна быть проведена заново.

К. М. Гуревич, проведя тщательный анализ зарубежной литературы по этой проблеме, предложил толковать надежность как комплексную характеристику, включающую:

- надежность самого измерительного инструмента;
- стабильность изучаемого признака;
- константность, т. е. относительную независимость результатов от личности экспериментатора.

Основные показатели он предложил обозначить следующим образом:

- показатель, характеризующий измерительный инструмент, предлагается называть *коэффициентом надежности*;
- показатель, характеризующий стабильность измеряемого свойства, – *коэффициентом стабильности*;
- показатель оценки влияния личности экспериментатора – *коэффициентом константности*.

Именно в таком порядке рекомендуется осуществлять проверку методики на надежность: целесообразно сначала проверить инструмент измерения. Если полученные данные удовлетворительны, то можно переходить к установлению меры стабильности измеряемого свойства, а уже после этого, при необходимости, заняться критерием константности.

Остановимся на более подробном рассмотрении этих показателей, характеризующих надежность психодиагностической методики.

*Определение надежности измерительного инструмента.* От того, как составлена методика, насколько правильно подобраны задания с точки зрения их взаимосогласованности, насколько она однородна, зависит точность, объективность любого психологического измерения. Внутренняя однородность методики показывает, что ее задания актуализируют одно и то же свойство, признак.

Для проверки надежности измерительного инструмента, говорящего о его однородности (или гомогенности), используется так называемый метод «расщепления». Обычно задания делятся на четные и нечетные, отдельно обрабатываются, а затем результаты двух полученных рядов корре-

лируются между собой. Для применения этого способа нужно поставить испытуемых в такие условия, чтобы они смогли успеть решить (или попытаться решить) все задания. Если методика однородна, то большой разницы в успешности решения по таким половинкам не будет, и, следовательно, коэффициент корреляции будет достаточно высоким.

Можно делить задания и другим путем. Например, можно сопоставить первую половину теста со второй, первую и третью четверть – со второй и четвертой и т. п. Однако «расщепление» на четные и нечетные задания представляется наиболее целесообразным, поскольку именно этот способ наиболее независим от влияния таких факторов, как вработываемость, тренировка, утомление и пр.

Методика признается надежной, когда полученный коэффициент не ниже 0,75–0,85. Лучшие по надежности тесты дают коэффициенты порядка 0,90 и более.

*Определение стабильности изучаемого признака.* Определить надежность самой методики – это не значит решить все вопросы, связанные с ее применением. Нужно еще установить, насколько устойчив, стабилен признак, который исследователь намерен измерять. Было бы методологической ошибкой рассчитывать на абсолютную стабильность психологических признаков. В том, что измеряемый признак со временем меняется, нет ничего опасного для надежности. Все дело в том, в каких пределах варьируются результаты от опыта к опыту у одного и того же испытуемого, не приводят ли эти колебания к тому, что испытуемый по непонятным причинам оказывается то в начале, то в середине, то в конце выборки. Сделать какие-то конкретные выводы об уровне представленности измеряемого признака у такого испытуемого нельзя. Таким образом, колебания признака не должны иметь непредсказуемый характер. Если не ясны причины, по которым происходит резкое колебание, то такой признак не может быть использован в диагностических целях.

Для проверки стабильности диагностируемого признака, свойства используется прием, известный под названием *тест-ретест*. Он заключается в повторном обследовании испытуемых с помощью той же методики. О стабильности признака судят по коэффициенту корреляции между результатами первого и второго обследования. Он будет свидетельствовать о сохранении или несохранении каждым испытуемым своего порядкового номера в выборке.

Коэффициент стабильности методики должен быть достаточно высоким (не ниже 0,80).

*Определение константности (относительной независимости результатов от личности экспериментатора).* Поскольку методика, разработанная для диагностических целей, не предназначена для того, чтобы

вечно оставаться в руках своих создателей, крайне важно знать, в какой мере ее результаты поддаются влиянию личности экспериментатора. Хотя диагностическая методика всегда снабжается подробными инструкциями по ее применению, правилами и примерами, указывающими, как проводить эксперимент, однако регламентировать манеру поведения экспериментатора, скорость его речи, тон голоса, паузы, выражение лица очень трудно. Испытуемый в своем отношении к опыту всегда отразит то, как сам экспериментатор к этому опыту относится (допускает небрежность или действует точно в соответствии с требованиями процедуры, проявляет требовательность, настойчивость или бесконтрольность и т. п.).

Хотя в тестологической практике критерием константности пользуются нечасто, это не может служить основанием для его недооценки. Если у авторов методики возникают подозрения по поводу возможного влияния личности экспериментатора на исход диагностической процедуры, то целесообразно проверить методику по этому критерию.

Коэффициент константности определяется путем корреляции результатов двух опытов, проведенных в относительно одинаковых условиях на одной и той же выборке испытуемых, но разными экспериментаторами. Коэффициент корреляции не должен быть ниже 0,80.

### ***Точность, достоверность тестов***

*Точность* – способность методики тонко реагировать на малейшие изменения измеряемого свойства. Чем больше уровней, градаций, тем точнее методика. Чем точнее психодиагностическая методика, тем тоньше с ее помощью можно оценивать градации и выявлять оттенки измеряемого качества. Однако в практической психодиагностике далеко не всегда требуется очень высокая степень точности оценок. Ее необходимая практическая мера определяется задачей дифференциации, или разделения испытуемых на группы. Если, например, всю исследованную выборку испытуемых нужно разделить всего лишь на две подгруппы, то и точность применяемой методики должна соответствовать именно этому делению, не больше. Если необходимо разделить испытуемых на пять подгрупп, то достаточно применить методику, имеющую измерительную шкалу, состоящую из пяти пунктов, скажем, такую: «да», «скорее да, чем нет», «ни да, ни нет», «скорее нет, чем да», «нет».

*Однозначность* характеризуется тем, в какой степени полученные данные отражают изменения того и только того качества, для оценивания которого методика была предназначена. Если наряду с этим свойством в получаемых показателях отражаются и другие, никак не связанные с данной методикой, выходящие за пределы ее валидности, то считается, что методика не соответствует критерию однозначности, хотя при этом

частично может оставаться валидной. Например, если экспериментатора интересуют оценки мотивов поведения человека и для того, чтобы их получить, он задает испытуемому прямые вопросы относительно мотивов его поведения, то ответы на эти вопросы вряд ли будут соответствовать критерию однозначности. В них почти наверняка отразятся и степень осознания испытуемым мотивов своего поведения, и его желание предстать в благоприятном свете в глазах экспериментатора, и оценки им возможных последствий диагностического эксперимента, и др.

*Достоверность* – это психометрическое свойство точности, обеспечивающее ее защиту от сознательных фальсификаций или неосознанных мотивационных искажений.

Отдельное требование достоверности предъявляется к опросникам, где несколько вариантов ответов. С этой целью в методику вводят шкалу лжи, или корректурную. Она основывается на принципе социальной желательности, т. е. следует давать испытуемым социально одобряемую информацию. Если испытуемый набрал определенное количество баллов, ему предлагают еще раз пройти диагностику.

## **4.2. Стандартизация и адаптация психодиагностических методик**

### ***Стандартизация тестов***

Диагностическая методика отличается от любой исследовательской тем, что она стандартизирована.

*Стандартизация* – 1) единообразии проведения процедуры тестирования; 2) единообразии в оценке выполнения теста; т. е. выработка единых требований к процедуре и определение единых критериев для оценки результатов.

Стандартизация процедуры эксперимента подразумевает унификацию инструкций, бланков обследования, способов регистрации результатов, условий проведения обследования.

К числу требований, которые необходимо соблюдать при проведении эксперимента, можно, например, отнести такие:

- 1) единообразии предъявления инструкции: 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;
- 2) простота формулировок и однозначность тестовых заданий;
- 3) ни одному испытуемому не следует давать никаких преимуществ перед другими;

4) эксперимент с разными группами следует проводить по возможности в одинаковое время дня, в сходных условиях;

5) временные ограничения в выполнении заданий для всех испытуемых должны быть одинаковыми и т. д.;

б) социокультурная адаптированность теста – соответствие тестовых заданий и тестовых оценок особенностям культуры того общества, где данный тест используется. В первую очередь это относится к бланковым тестам, заимствованным из другой страны и написанным на другом языке. Нельзя использовать буквальный перевод.

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

### ***Понятие тестовых норм***

Другим наиболее важным этапом в стандартизации методики является выбор критерия, по которому следует проводить сравнение результатов диагностических испытаний, поскольку диагностические методики не имеют заранее определенных стандартов успешности или неудачи в их выполнении. Поэтому каждая методика должна содержать тестовые нормы – средний показатель по данному тесту. Это средний уровень развития по какому-то качеству для большей совокупности людей, похожих по ряду социокультурных характеристик. Также указывается относительная 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 нормативной выборки или выборки стандартизации.

Норма теста должна пересматриваться раз в пять лет. В профессиональной методике должны быть указания: где, когда, кем и на ком были определены тестовые нормы.

В общих чертах стандартизация диагностической методики, ориентированной на норму, осуществляется путем проведения этой методики на большой репрезентативной выборке того типа, для которого она предназначена. Выборка, на которой определяются тестовые нормы, называется выборкой стандартизации (не менее 200 человек).

*Репрезентативность* – то, насколько выборка позволяет применять тест на популяции.

### ***Определение тестовых норм для данной группы***

*1-й подход: статистический.* Используется кривая распределения Гаусса или кривая норм распределения. В пределах по стандартному от-

клонению находится 68 % всех случаев – это статистическая норма. Применяется несколько шкал для перевода сырого тестового балла в шкалу.

*2-й подход: Критериально-ориентировочные тесты (КОРТ).* За точку отсчета принимают не нормативное распределение, а определенный объем требований общества к психическому и личностному развитию.

Составителями разрабатываются специальные критерии оценки, которые содержат две части:

1) операциональную (характеризует особенности действий испытуемых);

2) предметную (детально описывается содержание необходимого знания, вкладываемого в критерий).

Эти тесты разрабатываются для диагностики сформированности умственных действий и для контроля за состоянием знаний, умений и навыков, т. е. обученность и обучаемость. КОРТ диагностирует то, что индивид может делать, и то, что он делает, а не то, как он выглядит на уровне других.

Используются социально-психологические нормативы, определяющиеся на совокупности знаний, которые представляют сам тест. Для анализа полученных данных относительно их близости социально-психологическому нормативу, испытуемые по результатам тестирования распределяются на пять групп:

- 1) наиболее успешные – 10 %;
- 2) близкие к успешным – 20 %;
- 3) средние – 40 %;
- 4) малоуспешные – 20 %;
- 5) наименее успешные – 10 %.

*3-й подход: клинический* (определение нормы или патологии).

Исходя из всего вышеперечисленного, все методики можно разделить на три вида:

- методики сравнения нормы статистически;
- КОРТ;
- методики наличия либо отсутствия признака.

### ***Адаптация тестов***

Конструирование оригинальной методики или адаптация зарубежной методики не могут сводиться только к проверке (или перепроверке) отдельных психометрических свойств – репрезентативности, надежности, валидности, достоверности.

1. *Ситуация применения:* тест кем-то разработан (возможно, в других социокультурных условиях), известны тестовые нормы, полученные на представителях данной языковой культуры (несоответствие выборки стан-

дартизации и выборки применения по половозрастной структуре и профессионально-культурным признакам признается несущественным).

2. *Ситуация адаптации.* Тест кем-то разработан, проверены надежность и валидность, но отсутствуют тестовые нормы. Задача адаптации сводится, таким образом, к построению тестовых норм.

3. *Ситуация конструирования.* Существует концепция психического свойства, однако отсутствует «подходящая» процедура его измерения, удовлетворяющая требованиям места, времени, возможностям количественного анализа и ограничениям прочих ресурсов. Необходимо придумать измерительную процедуру, проверить ее надежность, валидность, проверить ее тестовые нормы.

В отечественной психодиагностике особую актуальность приобретает адаптация зарубежных тестов. Выделяются следующие основные этапы адаптации теста:

1. *Анализ исходных теоретических положений автора теста.* Адаптация любого теста должна начинаться с глубокой теоретической и методической проработки вопроса о применении теста к отечественной популяции. Необходимо, прежде всего, проверить гомогенность шкал и заданий теста, которые позволяют выяснить, все ли задачи теста устойчиво измеряют одну и ту же характеристику личности. Подлежит проверке степень информативности задач и вопросов в каждой шкале и характер связей между шкалами и вопросами.

2. *Перевод теста и инструкций* к нему на язык пользователя, завершаемый экспертной оценкой соответствия оригиналу.

3. *Проверка валидности и надежности теста,* осуществляемая в соответствии с психометрическими требованиями. Провести анализ внутренней валидности, внутренней согласованности пунктов, из которых состоит тест, с общим результатом по тесту. Анализ тем более необходим по тестовым шкалам, полученным с помощью факторного анализа. По отношению к негомогенным шкалам анализ внутренней согласованности позволяет осуществить необходимую проверку информативности пунктов (процент правильных ответов и трудность заданий должны соответствовать оригинальной авторской версии).

Проверить валидность методики на выборке, дающей статистически значимые результаты корреляции между тестовыми показателями и оцениваемым критерием валидизации (успешность обучения, продуктивность деятельности и пр.). Критерий валидизации – признак, независимый от валидируемого теста, хорошо (достаточно надежно, полно) отражающий меру изучаемого качества (свойства, процесса). Если результаты неудовлетворительные (коэффициент корреляции ниже 0,5 и наращивание выборки не улучшает его), следует провести эмпирическую валидизацию критерия

(т. е. выявить наиболее репрезентативные для исследуемой характеристики личности признаки поведения и деятельности человека и включить их в виде заданий в методику), а также проверить по полученным результатам внутреннюю согласованность заданий теста. Возможно, что при исключении малоинформативных заданий искомая валидность будет обнаружена.

Проверить надежность методом ретеста. Без сведений о ретестовой надежности тест не может быть использован для построения психологического прогноза.

Провести анализ корреляций с релевантными внешними критериями, совпадающими с авторскими критериями.

Проверить воспроизводимость структуры связей между шкалами и факторами (для многомерных опросников обязательно).

4. *Стандартизация теста на соответствующих выборках.* Проверить тестовые нормы после проверки устойчивости полученного распределения тестовых баллов.

5. *Практическая эффективность методики.* В этом случае необходимо указать на статистически значимую связь результатов диагностики с величиной социально значимого критерия (повышение эффективности деятельности, успеваемости и т. п.).

6. *Представление методики.* Представить экспериментальный материал, описание теоретической концепции, инструкцию и методику на экспертизу в экспертный совет.

При адаптации переводных тестов требуется серьезная эмпирическая работа по проверке надежности и валидности в новых социально-культурных условиях, фактически соответствует по своему объекту конструированию оригинальной методики.

Сравнение авторских и реальных полученных результатов позволит установить влияние культуры, образа жизни на психологический склад личности, раскрыть актуальные детерминанты, обуславливающие психологическое различие индивидов, что необходимо для разработки научных методов воспитания и формирования личности.

Проблема адаптации переводного теста – это не только проблема перевода (прямого и обратного), но и творческое воссоздание на русском языке такого варианта, который сохранил бы оценочную способность, присущую оригиналу.

### 4.3. Алгоритм создания психодиагностической методики

#### *Основные этапы конструирования психодиагностической методики*

Создание психодиагностической методики – сложный, многошаговый процесс. Не претендуя в рамках данной статьи на полноту изложения этого вопроса, выделю основные этапы с кратким описанием их содержания. Важно заметить, что объектом внимания будет диагностическая методика (тест-опросник), так как для другого класса методик – исследовательских, проективных, клинических – существуют другие требования по созданию и апробации.

Создание психодиагностической методики не сводится только к проверке отдельных психометрических свойств – репрезентативности, надежности, валидности, достоверности и т. д. Первичная работа в этом направлении начинается с глубокой теоретической проработки оснований предмета, с выяснения методологических, концептуальных подходов к его исследованию. Прежде чем разрабатывать процедуру измерения, необходимо создать *концепцию измеряемого психического свойства*, построить его модель. Именно глубокая теоретическая подготовка является условием успешной работы по созданию методики, отвечающей всем критериям качества. Можно сказать, что прежде чем перейти к технологии разработки методики, надо провести фундаментальное теоретическое исследование.

Если следовать логике исследования, то начинать его необходимо с определения *проблемы*. Это и будет первым этапом по созданию методики. Проблема – это задача, не имеющая решения, либо предполагающая неоднозначные решения. Проблемы могут порождаться как объективными условиями, реальной ситуацией, так и быть результатом собственной активности исследователя. Проблемы диагностики являются, как правило, прикладными и ориентированы на практическое решение возникших в реальной социальной ситуации задач. Исследователю необходимо помнить, что не все проблемы подлежат решению. Кроме реальных проблем, являющихся объектом непосредственного приложения усилий исследователя, существует категория проблем, неразрешимых средствами современной науки, а также «псевдопроблемы». Как уже было отмечено, проблемы диагностики – это реальные задачи, требующие своего прикладного решения. Скажем, в качестве примера можно привести проблему школьной тревожности. Данная проблема – пример уже операционализированной проблемы, переведенной, оформленной в терминах определенной научной отрасли. Иногда исследователю еще предстоит эта задача.

Следующим этапом по созданию психодиагностической методики будет определение *предмета диагностики*. Предмет имплицитно присутствует в операционализированной проблеме. Предмет – это то, что станет

непосредственным объектом измерения, то, что будет измерять созданная методика. Предмет традиционно определяется как зафиксированные в опыте стороны, свойства и отношения объекта, исследуемые с определенной целью в данных условиях. Предмет существует в виде понятия. В нашем случае предметом диагностики будет феномен тревожности, представленный психологическим понятием «тревожность».

На следующем этапе необходимо определить *границы понятия* (этап уточнения предмета). Данная процедура осуществляется через проведение дифференциального анализа рассматриваемого понятия с близкими и противоположными по значению понятиями. Одним из способов определения понятия является принятое в логике сравнение с помощью кругов Эйлера – изображений посредством кругов отношений между объемами понятий (круг изображает объем конкретного понятия). В нашем случае, кроме понятий тревога и тревожность, необходимо рассматривать такие понятия, как страх, беспокойство и т. д.

Следующий шаг по конструированию методики связан с уточнением *феноменального поля понятия*. Для этого необходимо как можно более подробно описать тот феномен, который представлен в понятии, создать по возможности полную картину данного феномена. Как правило, это производится через операциональное определение понятия. Операциональное определение – это подробное указание операций, необходимых для представления и измерения понятия. В психологии часто используются абстрактные понятия, такие как интеллект, самооценка, память, научение, креативность и т. д. Необходимо их операционализировать, т. е. описать все возможные объективные способы проявления рассматриваемого понятия. В объективной диагностике, какой является тест-опросник, используются лишь те способы проявления понятия, которые можно реально фиксировать как минимум в наблюдении с помощью наших органов чувств.

На следующем этапе из выделенных объективных способов проявления понятия необходимо отобрать наиболее значимые, которые будут выполнять роль *критериев* для распознавания (диагностики) *предмета*. Критерий (средство для суждения) – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки. Критерии измеряемого понятия должны представлять собой существенные, надежные и объективные признаки его проявления. Именно они найдут свое отражение в вопросах либо утверждениях, которые составят содержание стимульного материала методики. Таким образом, данный этап будет связан с выбором критериев, по которым будет диагностироваться предмет.

На следующем этапе создания методики производится *выбор формы методики*. Форма методики определяется спецификой предмета диагно-

стики и исследовательскими целями. Методика может быть сконструирована в форме тест-опросника (как в нашем случае), проективной методики, клинической методики и др. Каждая из представленных форм имеет свою специфику, отличительные требования по критериям качества. На этом же этапе происходит выбор стимульного материала. В нашем случае стимульный материал может быть представлен в форме вопросов либо утверждений. Утверждения, в свою очередь, могут быть личные и безличные.

После определения формы стимульного материала производится его подбор. Выбор *содержания стимульного материала* осуществляется из того феноменального поля понятия, которое явилось результатом предшествующей работы с учетом выделенных критериев предмета диагностики. Качество отдельных заданий (вопросов, утверждений) является определяющим для всего тест-опросника, поэтому при разработке заданий теста необходимо учитывать наиболее часто встречающиеся проблемы, которые могут привести к его низкой валидности.

При отборе отдельных заданий (вопросов, утверждений) необходимо определить *индекс эффективности* каждого из них. Для этого можно прибегнуть к методу экспертов. Суть данного метода заключается в том, что несколькими специалистами в данной предметной области (5–7 человек) предлагают оценить список предполагаемых заданий из стимульного материала на предмет их валидности, т. е. адекватности измеряемому предмету по рейтинговой шкале (3-, 5-, 7-бальной). Задания, которые получают высокие оценки от всех или от большинства экспертов, будут обладать экспертной валидностью и их можно рекомендовать для включения в опросник. В качестве еще одной из стратегий отбора стимульного материала можно воспользоваться пилотажным исследованием. Проведение пилотажного исследования предполагает выполнение заданий теста лицами, которые имеют сходные особенности с теми, для диагностики которых он разрабатывается. Анализ полученных данных позволит разработчику теста отобрать лучшие задания для окончательной версии опросника. На репрезентативной выборке проводится пробное тестирование. Минимальный объем выборки должен быть в два раза больше, чем количество заданий. Далее рассматривается каждое из заданий стимульного материала с точки зрения того, как на него отвечали все испытуемые. При отборе разработчики руководствуются следующим правилом: не проходят те из заданий (вопросов, утверждений), которые получают у большинства испытуемых однозначные оценки. К примеру, если все испытуемые ответили «да» на какой-то из вопросов, то его не включают в будущий опросник, так как он не отражает индивидуальные особенности испытуемого, а направлен на некое общее для всех свойство. Индекс эффективности для каждого задания должен располагаться в интервале от 0,25 до 0,75, приближаясь в

среднем к 0,5 для всего опросника. Кроме индекса эффективности, необходимо также определять дискриминативность задания – проверка того, измеряют ли отдельные задания (вопросы, утверждения) те же самые свойства, что и другие. Для определения дискриминативности заданий используется коэффициент корреляции каждого задания с общим баллом всего теста. Чем выше коэффициент корреляции, тем выше дискриминативность задания, тем оно лучше. Минимальный коэффициент корреляции должен составлять 0,2. Для расчета этого показателя чаще всего применяется коэффициент произведения моментов Пирсона.

Важным моментом в разработке стимульного материала является выбор *формы вопросов*.

После того как задания для тест-опросника отобраны, необходимо позаботиться о его *достоверности*. Данное свойство методики (в случае опросников) представляется достаточно важным и является одним из критериев ее качества. Чаще всего достоверность обеспечивается благодаря включению в содержание стимульного материала корректурной шкалы (шкалы лжи).

Важным этапом в создании психодиагностической методики является *разработка инструкции*. Инструкция составляется в письменной форме, так как на устную инструкцию влияют паралингвистические компоненты исследователя: мимика, жесты, интонации, паузы и т. д. Кроме того, устная инструкция забывается, к письменной же испытуемый может, в случае надобности, возвращаться по ходу выполнения заданий теста. Инструкция должна быть простой и понятной испытуемому, не должна содержать в себе специальных профессиональных терминов, непонятных тестируемому, неоднозначно трактуемых слов и выражений. В ней должно быть указано, как выбирать ответ и каким образом отмечать его в опроснике. В инструкции следует выделить ту информацию, которая может способствовать эффективной работе испытуемого, например о соблюдении конфиденциальности исследования. Основные функции, которые должна выполнять инструкция, – информирующая и мотивирующая.

Разработкой инструкции завершается этап создания теста. Следующий этап будет посвящен его проверке соответствия критериям качества, а также его стандартизации и адаптации.

Основными критериями качества диагностической методики считаются *валидность* и *надежность*. Названные свойства теста являются необходимым атрибутом диагностического теста. Методика, которая не прошла испытания на валидность и надежность либо которая не отвечает требованиям по этим качествам, не может применяться как диагностический инструмент, хотя при этом ее можно использовать для исследовательских целей.

Заключительным этапом в разработке психодиагностической методики является ее *стандартизация* и *адаптация*. Диагностическая методика отличается от исследовательской методики тем, что она стандартизирована. Стандартизация методики включает в себя два этапа:

1. Выработка единых требований к процедуре тестирования. Этот этап включает в себя унификацию способов регистрации результатов, условий инструкций, бланков исследования и проведения тестирования.

2. Определение единого критерия для оценки результатов. На этом этапе производится определение тестовых норм.

Применение тестовых норм в психодиагностике основывается на переводе тестовых баллов из «сырой шкалы» в стандартную шкалу. Эта процедура называется *стандартизацией тестового балла*. *Норма теста* – это средний уровень выраженности исследуемого качества, установленный на большой выборке людей.

Для тест-опросников разрабатываются статистические тестовые нормы. Для их вычисления обращаются к методам математической статистики. Нормы для каждой группы должны быть представлены в средних величинах и показателе среднего отклонения. Результатом стандартизации теста является создание конверсионной таблицы для перевода «сырых» баллов в стандартные по заданной шкале. В ней приводится полный перечень соответствия между интервалами сырой шкалы и интервалами шкалы стандартной. Норма теста должна пересматриваться раз в пять лет. В описании теста для каждой включенной в него нормы обязательно должно быть указано: где, когда, как и на ком она была установлена.

Таким образом, в конструировании тестов нельзя ограничиваться математическими расчетами. Математические модели в психодиагностике не смогут заменить разработку теоретических конструктов, фундаментальных принципов исследования. Без полного психологического описания измеряемого конструкта, без формулирования гипотез о его результатах процесс создания теста становится упражнением из математической статистики.

### ***Основные проблемы подготовки заданий теста. Формы заданий личностного опросника***

При разработке заданий для личностных опросников необходимо учитывать следующие проблемы, которые, если их не обойти, неизбежно приведут к низкой валидности тестов.

1. *Установка на согласие* (response set of acquiescence). Это тенденция испытуемого соглашаться с утверждениями или отвечать на вопросы «да» независимо от их содержания. Чаще всего проявляется, согласно Дж. Гилфорду, когда утверждения (вопросы) неоднозначны и неопределенны.

2. *Установка на социально одобряемые ответы* (response set of social desirability). Это тенденция испытуемых отвечать на вопросы теста так, чтобы выглядеть «социально положительным»: если возможен «социально желательный» ответ, то весьма вероятно, что испытуемые будут его давать.

3. *Установка на неопределенные или средние ответы* (response set of using the uncertain or middle category). Если в опроснике представлена средняя категория ответов, отражающая нерешительность или неуверенность в ответе (например, «не уверен», «не знаю» или «затрудняюсь ответить»), то многие испытуемые склонны к ней прибегать как к безопасному компромиссу. Это приводит к снижению валидности заданий, поскольку большинство методов анализа вопросов основывается на крайних значениях показателей.

4. *Установка на «крайние» (расположенные по краям шкалы) ответы* (response set of using the extreme response). Эта установка может проявляться при использовании многоэлементной рейтинговой шкалы. Некоторые испытуемые, независимо от содержания вопросов, предпочитают выбирать крайние ответы.

5. *Проблемы в установлении адекватного критерия валидности.* Существует, как уже подробно обсуждалось в разделе о валидности, значительная трудность в нахождении адекватного критерия. Например, если мы пытаемся измерить авторитаризм, то будем вынуждены полагаться на рейтинги, поскольку нет никаких других внешних мерил (в отличие от, например, школьных экзаменов в случае диагностики способностей). Рейтинги – это неадекватный инструмент, а если бы они подходили, тест был бы не нужен. Аналогично, если существуют высокоэффективные тесты авторитаризма, которые могут быть использованы в качестве критерия валидности, вероятно, в новом тесте нет необходимости.

Таковы основные сложности, возникающие при конструировании личностных опросников, и следует отчетливо их себе представлять, прежде чем вы приступите к формулированию вопросов или утверждений.

#### *Формы вопросов (утверждений) для личностных опросников*

Формы вопросов, используемых в наиболее известных опросниках, – тех, которые оказались наиболее эффективными на практике.

1. Вопросы с ответом типа «да – нет». Их легко формулировать, они понятны испытуемым, и ответы на них даются быстро. Такова форма вопросов личностных тестов Айзенка. Типичный дихотомический вопрос: «Любите ли вы загорать на пляже?».

2. Вопросы с ответами типа «да – ? – нет», «да – затрудняюсь ответить – нет». Это вариант вопросов типа «да – нет», описанных выше, с добавлением категории неопределенности, потому что некоторые испытуемые становятся раздражительными и несговорчивыми, если их застав-

ляют отвечать либо «да», либо «нет» на вопросы, в ответах на которые они не очень уверены.

Трудность с такими вопросами состоит в том, что эта «средняя» категория очень привлекательна для испытуемых и редко бывает информативной. Г. Бендиг сделал заключение о том, что дихотомические вопросы более предпочтительны, поскольку они заставляют преодолевать нежелание делать выбор. С моей точки зрения, между вопросами типа «да – нет» и «да – ? – нет» различие столь невелико, что вопрос о том, какую форму выберет разработчик теста, становится не более, чем делом личного предпочтения. Р. Б. Кэттелл и его коллега используют трихотомическую форму для некоторых из вопросов в своих факторных тестах личности.

3. *Альтернативные задания* (с ответами типа «правда – ложь»). Эти задания состоят из утверждений (часто от первого лица), которые испытуемые должны отметить как верные или неверные для них. Примером альтернативного задания является: «Я ненавижу втискиваться в переполненный автобус». Это форма утверждений, используемая в ММРІ. По существу, она ненамного отличается от дихотомических вопросов, хотя формулирование их как альтернативных утверждений, а не как дихотомических вопросов может до некоторой степени повлиять на языковую представленность задания.

4. *Задания с ответами типа «нравится – не нравится»* (одно слово или фраза). Это весьма оригинальная форма задания, которая в настоящее время используется в динамическом тесте личности (DPI – Dynamic Personality Inventory), тесте, основанном на шкале личностных предпочтений Кроута (Krout Personal Preference Scale). Примерами таких заданий могут быть: 1) «фонарщики»; 2) «воротники из бобрового меха»; 3) «бас-барабан». Испытуемые должны указать, нравится им предложенное или не нравится. Соавторы Т. Грыгера в своем руководстве по DPI утверждают, что эти задания являются сугубо проективными по своей природе, а DPI – это в сущности проективный опросник. Однако, так это или нет, такие задания не обязательно должны быть проективными, и может оказаться, что это чрезвычайно полезная, хотя и необычная форма заданий.

5. *Задания с рейтинговыми шкалами*. Эти задания состоят из предложений, к которым прилагаются рейтинговые шкалы. Но не используйте больше семи категорий ответа. Если вы применяете такой тип шкалы, всегда используйте такие слова, как «согласен – не согласен», а не просто цифры. Если используются меньше, чем три категории, могут возникнуть статистические проблемы. При таком типе заданий постарайтесь выдержать нечетное число выборов, поскольку это гарантирует наличие центрального нейтрального ответа, который нравится тестируемому. Оче-

видной проблемой для этой шкалы является различная интерпретация индивидуумами терминов частоты.

6. *Разнообразные трихотомические задания.* В действительности это варианты трихотомической формы вопроса типа «да – нет» (тип 1 в данном списке). Р. Б. Кэттелл, например, в тесте 16PF использует эти задания, потому что они более подходят по смыслу в отношении некоторых утверждений, чем «да – затрудняюсь ответить – нет». Примерами трихотомий являются: «обычно – иногда – никогда», «верно – не знаю – неверно», «согласен – не уверен – не согласен». Эти варианты предоставляют большую гибкость при формулировании заданий, чем жесткие формы типа «да – нет» (дихотомическая) или альтернативные.

7. *Трихотомические задания с выбором.* Это варианты типа 6, позволяющие вложить в лаконичную форму задания почти любую мысль. В них используются три завершающих предложение фразы, одну из которых испытуемый должен выбрать. Вот типичный пример: «Когда мне нечего делать, я могу: а) позвонить другу, чтобы поболтать; б) заняться разгадыванием трудного кроссворда; в) пойти на джазовый концерт».

8. *Задания с вынужденным выбором.* В таких заданиях, как уже говорилось выше, испытуемые принуждаются к выбору того, какое из (обычно двух) утверждений более точно применимо к ним или более верно для них, хотя может быть и больше вариантов выбора. Однако задания с вынужденным выбором включены в данный список как отдельная категория не потому, что они концептуально отличаются от трихотомических заданий с выбором, а потому, что Эдвардс разработал довольно много заданий с вынужденным выбором, которые были специально сконструированы в пары, уравновешенные по тенденции к социально одобряемым ответам, чем пытался устранить влияние этой установки.

В личностных опросниках используются и другие типы заданий, однако, без всякого сомнения, среди приведенных восьми типов можно найти задания, хорошо апробированные в практике тестирования личности. Более того, фактически нет такого содержания, которое не могло бы быть эффективно сформулировано в виде задания одного из этих типов.

### ***Правила составления заданий (утверждений, вопросов) теста. Общие принципы анализа заданий***

Очевидно, что написание заданий – решающий шаг в разработке теста. Если они написаны плохо, то никакая психометрическая мудрость не сможет обеспечить надежную и валидную шкалу. П. Клайн приводит некоторые основные эмпирические правила для написания заданий:

1. Устраняйте возможность проникновения испытуемых в суть того, что изучается при помощи данных заданий. Это делается не ради того,

чтобы ввести их в заблуждение, а потому, что если испытуемые догадываются, что некоторое задание предназначено для измерения черты X, то ответы будут отражать их точку зрения по выраженности у себя этой черты, а не реальное положение дел. Представления же некоторых испытуемых о своей личности могут быть значительно искаженными. Как утверждает Дж. Гилфорд (1959), идеальным было бы оценивать испытуемого по чертам, о которых он не знает, задавая ему вопросы о том, что он знает хорошо.

2. Формулируйте понятные, недвусмысленные вопросы (утверждения). Это важно для того, чтобы уменьшить погрешность, возникающую из-за неверного понимания вопросов. Высокая надежность зависит в известной степени от этого качества теста.

3. Задания должны отражать конкретные, а не общие аспекты изучаемой области поведения. Так, задание вида: «Нравится ли вам спорт?» – слишком общее: термин «спорт» – неопределенный, как и термин «нравится». Необходимо задать более конкретный вопрос: «Вы играете регулярно в какую-либо спортивную игру?» или «Вы регулярно следите за игрой вашей любимой спортивной команды?», «Следите ли вы за результатами скачек?». На эти вопросы, ответы на которые вряд ли будут фальсифицированы или относительно которых реальное поведение вряд ли изменится, испытуемые будут отвечать одинаково, когда бы вы их ни тестировали.

4. В каждом задании следует задавать только один вопрос или делать только одно утверждение. Например, не используйте утверждение такого типа: «Временами я чувствовал себя подавленным и подумывал о самоубийстве», поскольку крайне депрессивные люди, которые не помышляют о попытке самоубийства, не согласятся с этим утверждением.

5. Избегайте, насколько это возможно, слов, определяющих частоту действий. Они обычно настолько субъективны, что вносят большую неопределенность.

6. Насколько возможно, избегайте терминов, выражающих чувства. Вместо этого попытайтесь представить задание в контексте поведения. Если только задание может быть сформулировано так, чтобы неопределенные слова о чувствах могли быть заменены на описание поведения, это должно быть сделано. Когда это невозможно, конечно же, стоит попытаться составить задания, в которых описываются чувства. Их пригодность или непригодность будет выявлена на этапе анализа заданий.

7. При помощи инструкций обеспечьте, чтобы испытуемые давали первые приходящие на ум ответы. Не позволяйте испытуемым долго размышлять над значением заданий. Эффективное задание личностного теста, которое действительно имеет отношение к поведению испытуемого, должно вызвать немедленную и точную реакцию. В противном случае вероятно, что задание не выявляет ту область поведения, которая имеет существен-

ное отношение к измерению личностных качеств. Именно первый ответ по всей вероятности является индикатором определенного личностного качества. Как только испытуемые начинают раздумывать над вопросами, включаются не только защитные процессы, но и сознательные искажения, такие как желание произвести впечатление, угодить экспериментатору. Все это отрицательно влияет на результаты теста.

8. Задания должны быть соответствующим образом подобраны и касаться каждой отдельной стороны исследуемого качества или свойства. Например, опросник по диагностике депрессии должен включать вопросы, касающиеся разных видов поведения (нарушения сна или привычек питания), так же как и чувств. Было бы целесообразно составить список основных граней оцениваемого феномена и написать равное число заданий, затрагивающих каждую грань. Очень часто необходимо проводить литературный поиск (или изучать диагностические руководства), чтобы убедиться, что у вас есть полное и законченное понимание предмета, который должен быть оценен.

9. Тест должен быть достаточно длинным для гарантии того, что он охватывает все аспекты изучаемого предмета. В соответствии с эмпирическими правилами вы можете начать по крайней мере с 60 заданий и уменьшить их количество не менее чем до 30, хотя, если в изучаемом предмете существует много граней, вы можете нуждаться и в большем их количестве.

10. Каждое задание должно оценивать только ту черту, для измерения которой оно предназначено, т. е. ответы на задания не должны зависеть от индивидуальных различий в словарном запасе, социальной желательности или от любых иных черт.

11. Должно быть тщательно проанализировано соответствие каждого задания данной культуре.

12. Важно обеспечить, чтобы задания были логически независимы. В случае личностных тестов убедитесь в том, что, если логически последовательный человек отвечает на какое-либо задание определенным образом, это не «принуждает» его давать какой-либо определенный ответ на любые другие задания. Другими словами, два задания не должны иметь в виду одно и то же.

13. Попытайтесь добиться того, чтобы около 50 % заданий по каждому аспекту опросника были построены таким образом, чтобы ответ «да / совершенно согласен» соответствовал высокой оценке по черте, а другие 50 % соответствовали бы низкой оценке по черте.

14. Если вы должны спросить о чем-то социально нежелательном, рассмотрите возможность формулировки утверждения как бы с точки зре-

ния другого человека, например: «Некоторые люди могут описывать меня как скупого», а не «Вы скупой?»).

В инструкциях необходимо просить испытуемых выполнять задания настолько быстро, насколько это возможно. Конечно, нельзя избежать того, что таким инструкциям не всегда следуют.

#### *Общие принципы анализа заданий*

Закончив набросок текста, необходимо обеспечить, чтобы все задания измеряли один и тот же конструкт, прежде чем проводить проверку надежности и валидности теста. Чтобы сделать это, тест следует предъявить большой выборке людей (200), сходных по своим характеристикам с индивидуумами, которые будут в конечном счете тестироваться при помощи этого теста. Ответы затем обрабатываются, и для каждого индивидуума вычисляется средний балл.

Следующая стадия заключается в том, чтобы проанализировать средние показатели и стандартные отклонения по каждому из заданий. Величина стандартного отклонения по каждому заданию показывает размах индивидуальных различий, обнаруженных среди ответов испытуемых на это задание. Например, если задание имеет стандартное отклонение, равное 0, значит, все ответили одним и тем же образом, и, следовательно, оно явно не фиксирует индивидуальные различия любого рода и должно быть удалено из шкалы.

Хотя проверка средних и стандартных отклонений – первый шаг, она не может обнаружить, какие вопросы в тесте имеют плохое содержание. Для этого имеются специальные методы анализа заданий для выявления тех, которые по тем или иным причинам просто не измеряют то же самое, что измеряют другие задания теста.

#### *Конструирование тестов по критериальному принципу*

Наиболее очевидный способ выделения хороших (т. е. прогностичных) заданий теста состоит в том, чтобы валидизировать каждое задание по отношению к некоторому критерию. Например, в конце обучения каждый стажер-штурман получает отметку от 0 до 100, указывающую на общий уровень успешности в обучении штурманскому делу. Конечно, процесс анализа заданий будет просто включать корреляции оценок стажеров по каждому из заданий теста с их оценками, полученными в курсе обучения. Задания, имеющие значимые корреляции, могут рассматриваться как способные предсказать этот критерий, а те, которые не в состоянии это сделать, будут удалены из теста.

Эта процедура, известная как *критериальный принцип*, была использована для конструирования нескольких хорошо известных шкал (ММРІ, Калифорнийский психологический опросник).

#### *Конструирование тестов с помощью факторного анализа заданий*

Одни психологи, например Р. Б. Кэттел, отстаивают целесообразность использования факторного анализа при конструировании тестов, а другие еще выделяют некоторые проблемы, возникающие в связи с этим подходом. В соответствии с ним, корреляции между полученными оценками по каждому заданию подвергаются факторному анализу. Объединяя вместе набор заданий для измерения одного определенного конструкта, мы надеемся, что появится только один фактор и что все переменные будут иметь по нему большие нагрузки. На практике может выделиться больше, чем один фактор, и некоторые переменные могут не иметь нагрузок выше 0,4 по любому фактору. Этот метод конструирования шкал просто предусматривает выделение и сохранение тех заданий, которые имеют существенные нагрузки по главному фактору.

## ПЛАНЫ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

### Занятие 1. Методологические основания психодиагностики

#### *Вопросы темы*

1. Предмет, цели, задачи и функции психодиагностики.
2. Области практического использования результатов психодиагностического обследования.
3. Психодиагностика как наука и как практическая деятельность.
4. Общие этические принципы психодиагностической процедуры обследования.
5. Требования, предъявляемые к пользователям-специалистам психодиагностического инструментария, пользователям-неспециалистам, разработчикам методик.

#### *Ключевые понятия темы*

Психодиагностика, психодиагностические признаки, психодиагностические категории, диагностический вывод, принципы психодиагностики, дифференциальная психометрика, методика, профессиональная этика исследования, этический кодекс и этические принципы психодиагноста.

#### *Практические задания*

1. На отдельных листах (А3) отразите образное представление предмета психодиагностики, ее целей, задач и функций. Задание выполняется в микрогруппах.
2. Напишите сказку из области практического использования результатов психодиагностической практики в сфере образования, медицины, судебной практики и профессионального отбора. Ознакомить группу с результатами работы.
3. Заполните таблицу «Сравнительные особенности теоретической и практической психодиагностики».

Критерии сравнения	Теоретическая диагностика	Прикладная диагностика
1. Задачи исследования 2. Ориентация на индивидуальные особенности испытуемого 3. Специфика методов и организации диагностики 4. Свой вариант		

4. Проведение дискуссии по проблеме: «Нужны ли нормы, ограничивающие деятельность психодиагноста по проведению и использованию результатов диагностического обследования?».

5. Обсуждение основных требований для пользователей психодиагностических методик. Моделирование и проигрывание ситуаций, связанных с нарушением требований пользования психодиагностическими методиками специалистами и пользователями смежных профессий.

### *Литература*

1. Ануфриев, А. Ф. Психодиагностика как деятельность и научная дисциплина / А. Ф. Ануфриев // *Вопр. психологии.* – 1994. – № 2. – С. 123–131.
2. Ануфриев, А. Ф. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования / А. Ф. Ануфриев, С. Н. Костромина // *Вопр. психологии.* – 2000. – № 6. – С. 23–37.
3. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб : Питер, 2002. – 528 с.
4. Куликов, Л. В. Психологическое исследование : метод. рекомендации по проведению / Л. В. Куликов. – СПб. : Речь, 2001. – 120 с.
5. Немов, Р. С. Психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 3-е изд. – М. : Владос, 1999. – Кн. 3 : Психодиагностика. – 640 с.
6. Общая психодиагностика : учеб. пособие / под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – СПб. : Речь, 2002. – 304 с.
7. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учеб. пособие / В. Д. Балин [и др. ] ; под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб. : Питер, 2000. – 560 с.
8. Психологическая диагностика / под ред. М. К. Акимовой – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.
9. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 298 с.
10. Чупров, Л. Ф. Еще раз о психологической диагностике / Л. Ф. Чупров // *Вопр. психологии.* – 2001. – № 5. – С. 152–155.

## Занятие 2. История развития психодиагностики

### *Вопросы темы*

1. Донаучный период применения элементов психодиагностики на практике.
2. Истоки развития психодиагностики.
3. История развития психодиагностики в XX в.
4. История русскоязычной психодиагностики.

### *Ключевые понятия темы*

В. Вундт, Ф. Гальтон, Д. Кеттел, Г. Эббингауз, Э. Крепелин, А. Бине, В. Штерн, Д. Векслер, Г. Роршах, Л. Терстоун, Д. Гилфорд, Р. Амтхауэр, Г. Айзенк, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия.

### *Практические задания*

1. Обсуждение теоретических вопросов темы.
2. Ответьте на вопросы:
  - Какие испытания должны были пройти китайские чиновники 2200 лет до н. э., чтобы занять желаемые должности?
  - Какая проблема дала импульс к появлению первых тестов?
  - Какой вклад был внесен в развитие психодиагностики немецкими психологами Э. Эббингаузом и Э. Крепелиным?
  - Какая причина и когда послужила возникновению и развитию кризиса в психодиагностике?
  - Какова роль Л. С. Выготского в развитии отечественной психодиагностики?
3. На листах (А3) с помощью фломастеров (маркеров, карандашей) изобразите динамическую схему развития психодиагностики. Схема должна учитывать следующие элементы: психологи, внесшие вклад в развитие психодиагностики; когда (год или период деятельности) и какой вклад был ими внесен. Работа выполняется в микрогруппах.

### *Литература*

1. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб : Питер, 2002. – 528 с.
2. Немов, Р. С. Психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 3-е изд. – М. : Владос, 1999. – Кн. 3 : Психодиагностика. – 640 с.
3. Общая психодиагностика : учеб. пособие / под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – СПб. : Речь, 2002. – 304 с.

4. Психологическая диагностика / под ред. М. К. Акимовой – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.

5. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 298 с.

### **Занятие 3. Понятие и содержание психологического тестирования**

#### ***Вопросы темы***

1. Виды данных, используемых в психодиагностике.
2. Определение понятий «тест» и «психологическое тестирование».
3. Содержание психологического тестирования.
4. Классификация психодиагностических методик.

#### ***Ключевые понятия темы***

Диагностический метод, методики высокого уровня формализации, малоформализованные методики, тест-опросники, шкальные техники, проективные методики, вербальные и невербальные психодиагностические методики.

#### ***Практические задания***

1. Обсуждение теоретических вопросов темы.
2. Составьте схему классификации психодиагностических методик, предлагаемую К. М. Гуревичем и Е. М. Борисовой [3].
3. Составьте схему классификации психодиагностических методов, предлагаемую Л. Ф. Бурлачуком и С. М. Морозовым [1].
4. Ознакомьтесь со статьей Е. Б. Фантиловой «Три уровня психодиагностического исследования в практической психологии» [4, с. 20–23].

#### ***Литература***

1. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : Питер, 2002. – 528 с.
2. Общая психодиагностика : учеб. пособие / под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – СПб. : Речь, 2002. – 304 с.
3. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 298 с.
4. Фантилова, Е. Б. Три уровня психодиагностического исследования в практической психологии / Е. Б. Фантилова // Журн. приклад. психологии. – 2001. – № 1. – С. 20–23.

## Занятие 4. Психологическое заключение и психологический диагноз

### *Вопросы темы*

1. Психологическое заключение: общая характеристика, виды.
2. Психологический диагноз: определение понятия, типы психологического диагноза и их характеристика.
3. Требования к написанию психологического заключения.
4. Вероятностный прогноз развития и рекомендации.

### *Ключевые понятия темы*

Психологическое заключение, психологический диагноз, вероятностный прогноз развития, анамнез, нейропсихологическое заключение, патопсихологическое заключение, экспертное заключение.

### *Практические задания*

1. Обсуждение теоретических вопросов темы.
2. Ознакомьтесь с различными видами заключений по результатам психодиагностического обследования. Выделите критерии, по которым их можно сравнить, и заполните таблицу.

Критерии сравнения	Разновидности заключений для сравнения			
	Психологическое заключение	Нейропсихологическое заключение	Патопсихологическое заключение	Экспертное заключение

3. Прочитайте в приложении А варианты заключений. По их результатам предложите рекомендации для родителей и учителей по дальнейшему взаимодействию с детьми.

4. Прочитайте приложение Б. Попробуйте прописать вероятностный прогноз развития для описанных случаев (что будет происходить с человеком при оказании и адекватном принятии психологической помощи и при ее отсутствии).

5. Индивидуальная работа с психологическим заключением:
  - перечислите параметры, которые были продиагностированы;
  - укажите диагноз (если его нет в заключении, попробуйте предположить свой вариант);
  - пропишите вероятностный прогноз развития обследованного (для благоприятной и неблагоприятной ситуации);
  - дайте подробные и аргументированные рекомендации.

### *Литература*

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Изд-во, Питер, 2001. – 688 с.
2. Ануфриев, А. Ф. Психологический диагноз: система основных понятий / А. Ф. Ануфриев. – М. : МГОПИ : Альфа, 1995.
3. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.
4. Немов, Р. С. Психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 3-е изд. – М. : Владос, 1999. – Кн. 3 : Психодиагностика. – 640 с.
5. Основы психологической диагностики : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича, М. К. Акимовой. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 392 с.
6. Семаго, М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования / М. М. Семаго, Н. Я. Семаго. – М. : АРКТИ, 2004. – 336 с.
7. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб. : Речь, 2005. – 384 с.

## **Занятие 5. Диагностика интеллекта и умственного развития**

### *Вопросы темы*

1. История возникновения тестов интеллекта (тесты интеллекта Ф. Гальтона и Д. Кэттелла, шкала Бине – Симона, шкала Стэнфорд – Бине).
2. Модели и теории интеллекта (Ч. Спирмен, Л. Терстоун, Р. Кэттелл, Д. Гилфорд).
3. Методы диагностики интеллекта (тесты Д. Векслера WISC и WAIS, тест Р. Амтхауэра, краткий отборочный тест Вандерлика, тест ГИТ Д. Ваны, прогрессивные матрицы Д. Равенна).
4. Неязыковые тесты, тесты действия и тесты, свободные от влияния культуры.
5. Умственное развитие как характеристика способов, форм и содержания мышления интеллекта.
6. Отечественные тесты умственного развития (ШТУР, ТУРП, ТУРМШ).
7. Методы диагностики когнитивных процессов.

**Ключевые понятия темы**

Интеллект, умственное развитие, умственный возраст, коэффициент интеллектуальности, потенциальный интеллект, «кристаллический» интеллект, «результатирующий» интеллект, интеллект А, интеллект В.

**Практические задания**

1. Знакомство с психодиагностическими методами исследования интеллектуальной сферы. Выделите критерии и заполните сравнительную таблицу диагностических методик изучения интеллекта.

Критерии сравнения	Методики для сравнения				
	Тест Векслера	Прогрессивные матрицы Равена	Тест интеллекта Амтхауэра	Культурно-свободный тест на интеллект (CFIT)	Тест ГИТ Д. Ваны

2. Знакомство и выполнение диагностической методики Д. Гилфорда «Социальный интеллект» с последующим обсуждением на практическом занятии.

3. Знакомство с русскоязычными методиками для диагностики умственного развития (ШТУР, ТУРМШ, ТУРП).

4. Знакомство и выполнение диагностических методик для изучения памяти и внимания.

5. *Домашнее задание:*

Практически выполнить и проанализировать результаты:

– «Культурно-свободный тест на интеллект» (CFIT) Р. Кэттелла [5, с. 115–142];

– «Краткий отборочный тест» (КОТ) В. Н. Бузина [5, с. 99–103];

– школьный тест умственного развития (ШТУР) [3 ; 9].

**Литература**

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.

2. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб : Питер, 2002. – С. 332–333.

3. Горбатов, Д. С. Практикум по психологическому исследованию: учеб. пособие / Д. С. Горбатов. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 248 с.

4. Немов, Р. С. Психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 3-е изд. – М. : Владос, 1999. – Кн. 3 : Психодиагностика. – 640 с.
5. Основы психологии : практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 576 с.
6. Психологическая диагностика / под ред. М. К. Акимовой – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.
7. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 298 с.
8. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.
9. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. / Е. И. Рогов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Владос, 1998. – 384 с.

## **Занятие 6. Диагностика креативности**

### ***Вопросы темы***

1. Диагностика креативности как особого типа общих способностей в зарубежной психологии.
2. Изучение и диагностика креативности в отечественной психологии.
3. Креативность и параметры ее оценки.
4. Подходы и методы диагностики креативности.
5. Принципы и методы выявления одаренных детей.
6. Психодиагностика одаренности.

### ***Ключевые понятия темы***

Конвергентное мышление, творческое (дивергентное) мышление, креативность, творческая одаренность, творческая продуктивность, богатство мысли, гибкость мысли, иррелевантность, семантическая спонтанная гибкость, оригинальность.

### ***Практические задания***

1. *Задания практических занятий:*
  - Выполните теста идей, тест Медника и рисуночный тест диагностики креативности с последующим обсуждением результатов.
  - Ознакомьтесь с тестовой методикой креативности Рензулли и опросником личностной креативности Е. Е. Туник.

– Ознакомьтесь с методиками «Карта одаренности», опросник креативности Джонсона, тест креативности Вильямса.

2. При выявлении одаренных детей целесообразно использовать комплексный подход. Какие могут первичные методы диагностики детской одаренности педагогами и родителями? Приведите примеры.

3. *Домашнее задание:*

– Выполните тест креативности Торранса [3, с. 148–170].

### *Литература*

1. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.

2. Горбатов, Д. С. Практикум по психологическому исследованию: учеб. пособие / Д. С. Горбатов. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – С. 66–70.

3. Основы психологии : практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов-н/Д : Феникс, 1999. – 576 с.

4. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 298 с.

5. Разумникова, О. М. Пол и профессиональная направленность студентов как фактор креативности / О. М. Разумникова // *Вопр. психологии.* – 2002. – № 1. – С. 111–125.

6. Туник, Е. Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса / Е. Е. Туник. – СПб. : Речь, 2003. – 96 с.

7. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты / Е. Е. Туник. – 2-е изд. – СПб. : Дидактика Плюс, 2002. – 64 с.

8. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., 2002. – С. 59–64.

9. Школьный психолог. – 2004. – № 4 (специальный вып. «Креативность»). – 94 с.

## Занятие 7. Диагностика способностей

### *Вопросы темы*

1. Актуальность проблемы, теоретические основания и классификация методов диагностики специальных способностей.
2. Понятие способностей в зарубежной и отечественной психодиагностике.
3. Методы изучения сенсорных и моторных способностей.
4. Диагностика технических и профессионализированных способностей.
5. Области применения тестов способностей.

### *Ключевые понятия темы*

Способности, общие способности, специальные способности, одаренность, вербальные способности, математические способности, пространственные способности, мнемические способности, сенсорные тесты способностей, моторные тесты способностей, тестовый профиль.

### *Практические задания*

1. Разработайте задания для диагностики общих и специальных способностей на основе заданий батареи ДАТ и батареи общих способностей ГАБТ.

*Типы заданий:*

- а) вербальные способности;
- б) числовые способности (скорость и точность простых вычислений);
- в) математическое мышление (решение задач);
- г) пространственное восприятие;
- д) восприятие и сопоставление форм;
- е) скорость и точность восприятия (конторские способности);
- ж) абстрактное мышление.

2. Дайте характеристику принципов профподбора и профотбора. Рассмотрите возможности использования психодиагностических методик в практике центров занятости.

3. Изучите профориентационные методики: ДДО (Е. А. Климов), опросник Голланда, карту интересов, опросник Кейрси, опросник профессиональной готовности Л. Н. Кабардовой и пр.

4. *Домашнее задание:*

Тренировка в практическом использовании тестов на выявление технических способностей подростков и взрослых (на материале теста меха-

нической понятливости Беннета). Выполните и проанализируйте полученные результаты.

### *Литература*

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
2. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.
3. Горбатов, Д. С. Практикум по психологическому исследованию : учеб. пособие / Д. С. Горбатов. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 248 с.
4. Немов, Р. С. Психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 3-е изд. – М. : Владос, 1999. – Кн. 3 : Психодиагностика. – 640 с.
5. Основы психологии : практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 576 с.
6. Психологическая диагностика / под ред. М. К. Акимовой. – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.
7. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 298 с.
8. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.
9. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. / Е. И. Рогов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Владос, 1998. – 384 с.

## **Занятие 8. Тесты достижений**

### *Вопросы темы*

1. Общая характеристика тестов учебных достижений (предназначение, отличие от тестов способностей и интеллекта).
2. Стенфордский тест достижений (SAT).
3. Требования к составлению тестов учебных достижений.
4. Тесты профессиональных достижений.

### *Ключевые понятия темы*

Достижение, успешность, тест учебных достижений, оценка усвоения знаний, ориентированные тесты, показатель успешности, профиль показателя успешности.

### ***Практические задания***

1. *Задание практического занятия.* Выполнить тест учебных достижений по предмету «Психодиагностика» по темам:

- Классификация диагностических методик.
- Интеллект и умственное развитие.
- Способности.
- Креативность.

2. Ознакомьтесь с тестами достижений как диагностическим средством профессиональной компетентности работников. В каких ситуациях и при каких условиях они будут применяться? В чем их отличие от тестов учебных достижений?

3. *Домашнее задание.* Составьте тест учебных достижений для студентов 1-го курса специальности «Психология» по предмету «Общая психология». Тест должен включать следующие задания:

- а) проверка терминологического и понятийного аппарата (прямой и обратный вариант);
- б) знания теоретической базы:
  - дополнить текст, завершить предложение;
  - задание с альтернативной формой ответов;
  - задание с выбором ответа (из 4–5);
  - определение взаимосвязи, соответствия.

### ***Литература***

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – С. 524–535.
2. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.
3. Горбатов, Д. С. Практикум по психологическому исследованию: учеб. пособие / Д. С. Горбатов. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – С. 66–70.
4. Психологическая диагностика: проблемы исследования / под ред. К. Н. Гуревича. – М. : Педагогика, 1981. – С. 116–124.

## **Занятие 9. Проективные методы исследования личности**

### ***Вопросы темы***

1. Понятие «проекция». Виды проекции.
2. История проективного метода (тест словесных ассоциаций К.-Г. Юнга, тест чернильных пятен Г. Роршаха, тематический апперцептивный тест Г. Мюррея).

3. Общая характеристика проективных способов изучения личности.
4. Основные разновидности методик, основанных на принципах проекции.
5. Проблема прогностичности и достоверности результатов проективного обследования.

### ***Ключевые понятия темы***

Проекция, классический тип проекции, зеркальная проекция, проекция катарсиса, дополнительная проекция, проективные методики, методики структурирования, методики конструирования, методики интерпретации, методики дополнения, методики импрессии, методики катарсиса, экспрессивные методики.

### ***Практические задания***

1. Ознакомьтесь с интерпретационными методиками исследования личности:
  - Сонди-тест как вариант интерпретационной проективной методики;
  - тест тематической апперцепции (ТАТ) Г. Мюррея и К. Морган – направленность, стимульный материал, организация диагностической процедуры, интерпретативные категории Мюррея и Беллака, бланк анализа диагностической процедуры;
  - детский апперцептивным тестом (САТ) Л. Беллака;
  - тест рисуночной фрустрации С. Розенцвейга.
2. Ознакомьтесь с графическими проективными методиками: «Дом-дерево-человек» (ДДЧ), «Кинетический рисунок семьи», «Автопортрет», «Несуществующее животное», «Картина мира» и пр.
3. Ознакомьтесь с процедурой проведения и интерпретацией проективных методик «Тест руки» Вагнера, «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур», «Завершение предложений» Джозефа М. Сакса (SSCT).

### ***Литература***

1. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.
2. Горбатов, Д. С. Практикум по психологическому исследованию : учеб. пособие / Д. С. Горбатов. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 248 с.
3. Леонтьев, Д. А. Тематический апперцептивный тест / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд., стер. – М. : Смысл, 2000. – 254 с.
4. Немов, Р. С. Психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 3-е изд. – М. : Владос, 1999. – Кн. 3 : Психодиагностика. – 640 с.

5. Основы психологии : практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 576 с.
6. Проективная психология : пер. с англ. – М. : АпрельПресс : ЭКС-МО-Пресс, 2000. – 528 с.
7. Романова, Е. С. Графические методы в практической психологии / Е. С. Романова. – СПб. : Речь, 2001. – 416 с.
8. Соколова, Е. Т. Психологическое исследование личности: проективные методики / Е. Т. Соколова. – М. : ТЕИС, 2002. – 150 с.

### **Занятие 10. Диагностика дошкольников**

#### ***Вопросы темы***

1. Особенности диагностики дошкольников: специфика методик, основные трудности.
2. Диагностика общего развития дошкольников.
3. Психодиагностика познавательных процессов дошкольника.
4. Психодиагностика личностных качеств и межличностных отношений у дошкольников.
5. Диагностика готовности ребенка к школе: виды и критерии готовности, методы диагностики.

#### ***Ключевые понятия темы***

Дошкольный возраст, уровень общего развития, критерии готовности к школе, мотивационная готовность, интеллектуальная готовность, социально-психологическая готовность.

#### ***Практические задания***

1. Изучите и обсудите на практическом занятии методики для диагностики общего развития дошкольников.
2. Прочитайте в приложении Д истории обследования общего развития двух детей – Ильи и Марины. Ответьте на следующие вопросы:
  - Какие стороны развития детей изучались в каждой из историй?
  - Какие методики диагностики для этого использовались?
  - Дайте подробные рекомендации родителям Ильи и Марины: как с ребенком заниматься, что для этого использовать, как долго и пр.
3. Изучите литературу и подготовьте стимульный материал методик для диагностики наглядно-действенного мышления детей дошкольного возраста. В качестве примера можно использовать методики «Обведи контур», «Пройди через лабиринт», «Воспроизведи рисунки», «Вырежь фигуры».

4. Изучите литературу и подготовьте стимульный материал методик для изучения речи ребенка-дошкольника. В качестве примера можно использовать методики «Назови слова», «Расскажи по картинке».

5. Прочитайте в приложении В историю обследования ребенка с задержкой речевого развития. Ответьте на вопросы:

– Какие методики диагностики использовались Венгером в ходе обследования? Для чего? Какие похожие методики (назовите альтернативные варианты) могли в подобной ситуации использовать вы сами?

– Какие варианты диагнозов проверялись автором?

– Если бы вам надо было работать с ребенком с таким же запросом, какой была бы структура вашего обследования?

6. Изучите литературу и подготовьте стимульный материал для диагностики личностных качеств дошкольника. В качестве примера можно использовать методики «Запомни и воспроизведи рисунок», «Выбери нужное лицо», «Какой Я».

7. Изучите литературу и подготовьте стимульный материал для диагностики межличностных отношений детей дошкольного возраста. В качестве примера можно использовать методики «Каков ребенок во взаимоотношениях с окружающими людьми?», «Выбор в действии».

8. Изучите и обсудите на практическом занятии методики для диагностики готовности ребенка к обучению в школе.

9. Прочитайте в приложении Г историю диагностики готовности ребенка к школе. Ответьте на вопросы:

– Какие виды готовности изучались в ходе обследования?

– Какие методики диагностики использовались автором в ходе работы? Назовите аналогичные им методики, которые можно будет применить с этим же ребенком при повторном обследовании.

– Напишите краткое заключение для родителей по результатам описанного обследования.

### *Литература*

1. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.

2. Венгер, А. Л. Домашняя школа мышления / А. Л. Венгер, Л. А. Венгер. – М. : Дрофа, 2010. – 400 с.

3. Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л. А. Венгера и В. В. Холмовской. – М. : Педагогика, 1978. – 248 с.

4. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. / Е. И. Рогов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Владос, 1998. – 384 с.

5. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 208 с.

6. Семаго, Н. Я. Руководство по психической диагностике: Дошкольный и младший школьный возраст : метод. пособие / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : Изд-во АПКиПРО РФ, 2000. – 263 с.

7. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб. : Речь, 2005. – 384 с.

## **Занятие 11. Диагностика личности**

### ***Вопросы темы***

1. Особенности диагностики личности: основные трудности, теоретические предпосылки.
2. Основные теоретические подходы к диагностике личности.
3. Типологические опросники личности.
4. Опросники черт личности.
5. Методики диагностики темперамента и характера.

### ***Ключевые понятия темы***

Личность, личностные характеристики, личностные опросники, типологический подход, структурный подход, типы личности, черты личности, темперамент, характер

### ***Практические задания***

1. Изучите и обсудите на практическом занятии типологические опросники личности. Подберите не менее семи методик, диагностирующих различные типы личности, и проанализируйте их в предложенной ниже таблице.

Название методики	Автор(ы) методики	Теоретическая основа	Тип стимульного материала	Исследуемая выборка	Возможности использования	Основные достоинства	Основные недостатки
СМИЛ (Стандартизированная методика исследования личности)	Л. Н. Собчик	Адаптация методики ММРІ, созданной на основе клинических наблюдений	Вербальные утверждения, объединенные в 13 основных и 200 дополнительных шкал	Возможна диагностика взрослых людей в индивидуальной и групповой формах			

*Свой ответ зафиксируйте письменно в тетради.*

2. Проведите (на себе или любом добровольце) и проанализируйте по схеме (анализ психодиагностической методики) опросник *Шестнадцать личностных факторов*. Профиль личности, полученный по результатам методики, и развернутое его описание выполните письменно.

3. Подберите и изучите методики для диагностики характера и темперамента. В чем их особенности и отличия от других методик?

4. Было проведено диагностическое обследование мальчика 10 лет с использованием адаптированного варианта детского личностного опросника Р. Кеттелла. Были получены следующие результаты: фактор А – 7; фактор В – 9; фактор С – 4; фактор D – 8; фактор Е – 7; фактор F – 9; фактор G – 8; фактор Н – 6; фактор I – 5; фактор O – 7; фактор Q<sub>3</sub> – 9; фактор Q<sub>4</sub> – 3. Начертите профиль по представленным данным и выполните следующие задания:

– Напишите подробное заключение по результатам диагностики для классного руководителя обследованного мальчика.

– Напишите краткое заключение по результатам проведенного исследования для родителей мальчика.

– Дайте подробные рекомендации родителям и учителям мальчика: как с ребенком заниматься, какие методы обучения лучше использовать на уроке, какие виды деятельности и общения ему в большей степени подходят и пр.

### *Литература*

1. Александровская, Э. М. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла : метод. рекомендации / Э. М. Александровская, И. Н. Гильяшева. – М. : Фолиум, 1995. – 40 с.
2. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
3. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.
4. Березин, Ф. Б. Методика многостороннего исследования личности / Ф. Б. Березин, М. П. Мирошников, Е. Ю. Соколова. – М. : Изд-во Медицина, 1994. – 186 с.
5. Личко, А. Е. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков и опыт его практического применения / А. Е. Личко, М. Я. Иванов. – 2-е изд. – М. : Фолиум, 1995. – 64 с.
6. Психологическая диагностика / под ред. М. К. Акимовой. – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.
7. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 298 с.
8. Крупник, Е. П., Лебедева, Е. Н. Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости / Е. П. Крупник, Е. Н. Лебедева // Психол. журн. – 2000. – Т. 21, № 6. – С. 12–23.

## **Занятие 12. Сознание, самосознание – методы диагностики**

### *Вопросы темы*

1. Самосознание как объект психодиагностики.
2. Классификация методик диагностики самосознания.
3. Методы психодиагностики самосознания.
4. Методы измерения локуса контроля.
5. Методики косвенного измерения системы самооценок.

### *Ключевые понятия темы*

Самосознание, Я-образ, Я-концепция, самоотношение, стандартизированные самоотчеты, самооценка, индивидуация, социальная заин-

тересованность, идентификация, эгоцентричность, самоуверенность, ожидаемое отношение, самопрятие, саморуководство, самообвинение, самопонимание, самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес, антипатия, уважение, неуважение, близость, отдаленность.

### ***Практические задания***

1. Проведите (на себе или любом добровольце) и проанализируйте по схеме (анализ психодиагностической методики) методику *Личностных конструктов Келли (тест ролевых конструктов)*. Попробуйте проанализировать ответы с точки зрения представленности и значимости описанных респондентом тем. Бланк ответов и заключение приложите к анализу.

2. Изучите и обсудите на практическом занятии методики для диагностики локус контроля.

3. В области диагностики самосознания используются основные традиционные и вновь разрабатываемые классы методик. Заполните таблицу «Достоинства и недостатки методик психодиагностики самосознания».

<b>Класс методик</b>	<b>Краткая характеристика</b>	<b>Примеры методик</b>	<b>Достоинства</b>	<b>Недостатки</b>
Стандартизированные самоотчеты		МИС, ОСО и др.		
Нестандартизированные самоотчеты	Развернутое самописание, в котором проявляется Я-концепция			
Идеографические методики				Проблема дифференцированной системы диагностики заключений и их обоснованности
Проективные методики			Помогает избежать искажений и защит	

4. Выполните методику изучения самоотношения (МИС) Пантилеева – Столина. Результаты представляются в виде стандартизированного бланка-протокола исследования, прилагаемого к анализу методики.

5. Подберите не менее трех (лучше больше) методик для диагностики самооценки школьника старшего подросткового возраста и обсудите на занятии. Обоснуйте свой выбор.

6. К вам обратился молодой человек (19 лет) с запросом «узнать себя лучше». Но он не хочет ходить на несколько консультаций, а требует максимум информации за минимум времени. Спланируйте психодиагностическое обследование данного юноши: цель, возможные психодиагностические методики с обоснованием их выбора, достоинств и недостатков, желаемый результат.

### *Литература*

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
2. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.
3. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.
4. Касьяник, Е. Л. Психологическая диагностика самосознания личности / Е. Л. Касьяник, Е. С. Макеева. – Мозырь : Содействие, 2007. – 224 с.
5. Общая психодиагностика : учеб. пособие / под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – СПб. : Речь, 2002. – 304 с.
6. Основы психологии : практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 576 с.
7. Пантилеев, С. Р. Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантилеев. – М. : Смысл, 1993.
8. Проективная психология : пер. с англ. – М. : АпрельПресс : ЭКС-МО-Пресс, 2000. – 528 с.
9. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 298 с.
10. Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.
11. Столин, В. В. Опросник самоотношения / В. В. Столин, С. Р. Пантилеев // Практикум по психодиагностике : Психодиагностические материалы. – М. : МГУ, 1988. – С. 123–130.

## Занятие 13. Диагностика эмоциональных состояний и дезадаптации

### *Вопросы темы*

1. Диагностика эмоций и психических состояний: особенности, сложности.
2. Методики субъективного оценивания эмоционального состояния, самочувствия и настроения.
3. Проективные методы диагностики психических состояний (Люшер, Роршах, Сонди-тест, ТАТ, ТЮФ).
4. Дезадаптация: определение, виды, специфика диагностики, области применения.
5. Диагностика эмоционально-личностной дезадаптации.

### *Ключевые понятия темы*

Психические, эмоциональные и функциональные состояния, самочувствие, активность, настроение, психическая активация, эмоциональный тонус, напряжение, комфортность, агрессия, раздражительность, уравновешенность, эмоциональная лабильность, ригидность, чувство (вины, обиды, раздражения), тревога, личностная и ситуативная тревожность, страх, фрустрация, дистимия, депрессия, гипотимия, стресс, апатия, дезадаптация, социально-психологическая адаптация, эмоциональное выгорание.

### *Практические задания*

1. Изучите и обсудите на практическом занятии стандартизированные методики для диагностики эмоций и эмоциональных состояний. Для каких эмоциональных состояний, на ваш взгляд, нет стандартизированных опросников?
2. Изучите и обсудите на практическом занятии малоформализованные методики для диагностики эмоциональных и психических состояний. В чем их плюсы и минусы по сравнению со стандартизированными опросниками?
3. Проведите исследование личности с помощью модифицированной формы В опросника FPI. Это поможет в формировании навыков работы с многофакторным личностным опросником, необходимых практическому психологу при решении задач психодиагностики состояний и свойств личности, имеющих первостепенное значение для процесса адаптации и регуляции поведения. Бланк ответов и заключение приложите к анализу методики.
4. Эмоционально-личностная дезадаптация чаще возникает:
  - в критические переходные возрасты;
  - в условиях повышенных психологических и социальных требований к человеку, что сопровождается ростом его психической напряженности;

– при наличии психотравматизирующих событий и взаимоотношений в семье, в школе, на работе, с друзьями и т. п.

Дезадаптация может сопровождаться следующими нарушениями:

- эмоциональные нарушения;
- физиологические нарушения (нарушение сна, потеря аппетита, расстройство пищеварения, головные боли и т. п.);
- поведенческие нарушения.

Изучите и обсудите на практическом занятии методики для диагностики различных форм и состояний дезадаптации.

### ***Литература:***

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
2. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.
3. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.
4. Общая психодиагностика : учеб. пособие / под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – СПб. : Речь, 2002. – 304 с.
5. Основы психологии : практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 576 с.
6. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 298 с.
7. Шпарь, В. Б. Практическая психология. Инструментарий / В. Б. Шпарь, А. В. Тимченко, В. Н. Швыдченко. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 688 с.

## **Занятие 14. Диагностика мотивационно-потребностной сферы и ценностей**

### ***Вопросы темы***

1. Психологические принципы и методы диагностики мотивации.
2. Личностные опросники для измерения мотивов.
3. Проективные методы диагностики глубинных мотивационных образований (ТАТ, ТЮФ).
4. Методы изучения потребностей личности.
5. Диагностика ценностно-смысловой сферы.

### ***Ключевые понятия темы***

Мотив, мотивация, потребность, направленность, желания, влечения, убеждения, идеалы, склонности, интересы, намерения, стремления, мотивация достижения, мотивация к успеху, мотивация к избеганию неудач, готовность к риску, мотивация одобрения, ценности, смысл жизни.

### ***Практические задания***

1. Изучите и обсудите на практическом занятии личностные опросники для диагностики мотивов и потребностей. Насколько, на ваш взгляд, они охватывают мотивационно-потребностную сферу?

2. Изучите и обсудите на практическом занятии проективные методики для диагностики мотивационно-потребностной сферы. В чем их плюсы и минусы по сравнению со стандартизированными опросниками?

3. Изучите и обсудите на практическом занятии психодиагностические методики для изучения ценностно-смысловой сферы. В каких областях работы практического психолога они могут найти наибольшее применение?

4. Была проведена диагностика нескольких человек с помощью методики СЖО Д. . Леонтьева.

а) Татьяна (22 года): субшкала 1 (Ц) – 18, субшкала 2 (П) – 20, субшкала 3 (Р) – 10, субшкала 4 (ЛК-Я) – 12, субшкала 5 (ЛК-жизнь) – 16;

б) Виталий (30 лет): субшкала 1 (Ц) – 32, субшкала 2 (П) – 20, субшкала 3 (Р) – 25, субшкала 4 (ЛК-Я) – 15, субшкала 5 (ЛК-жизнь) – 34;

в) Ольга (26 лет): субшкала 1 (Ц) – 23, субшкала 2 (П) – 16, субшкала 3 (Р) – 16, субшкала 4 (ЛК-Я) – 18, субшкала 5 (ЛК-жизнь) – 15.

Проанализируйте предложенные результаты и напишите заключение для каждого респондента.

Разработайте рекомендации для руководителя этих людей: кто из них годится на руководящую роль, а кто будет хорошим исполнителем, будут ли они хорошо работать в команде или поодиночке, как их лучше поощрять и пр.

### ***Литература***

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.

2. Богданович, С. С. Методы диагностики мотивации достижения / С. С. Богданович // Психологія. – 1999. – № 3. – С. 90–97.

3. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.

4. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.

5. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
6. Общая психодиагностика : учеб. пособие / под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – СПб. : Речь, 2002. – 304 с.
7. Опросник потребности в психологической помощи (ОППП) // Психологія. – 1997. – № 1. – С. 63–74.
8. Основы психологии : практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 576 с.
9. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учеб. пособие / В. Д. Балин [и др.] ; под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб. : Питер, 2000. – 560 с.
10. Проективная психология : пер. с англ. – М. : Апрель-Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 528 с.
11. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. Н. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.
12. Шапкин, С. А. Опросник мотивации достижений: новая модификация / С. А. Шапкин // Психол. журн. – 2000. – Т. 21, № 2. – С. 113–127.
13. Шпарь, В. Б. Практическая психология. Инструментарий / В. Б. Шпарь, А. В. Тимченко, В. Н. Швыдченко. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 688 с.

### **Занятие 15. Диагностика межличностных отношений в коллективе и семье**

#### ***Вопросы темы***

1. Особенности психодиагностики межличностных отношений.
2. Классификации методов диагностики межличностных отношений.
3. Методики косвенной оценки межличностных отношений.
4. Диагностика индивидуальных свойств человека, влияющих на межличностные отношения.
5. Диагностика отношений в коллективе.
6. Диагностика отношений в семье.

#### ***Ключевые понятия темы***

Межличностные отношения, диада, группа, коллектив, семья, супружеская пара, детско-родительские отношения, сиблинговая подсистема, индивидуальные свойства участника общения, социометрия, ауто-социометрия, референтометрия, психологический климат, сплоченность,

конфликтность, общение, стрессоустойчивость, лидерство, семейные роли, иерархия в семье, границы, характер коммуникаций.

### ***Практические задания***

1. Изучите и обсудите на занятии специфические особенности применения и обработки результатов методик диагностики межличностных отношений на основе субъективных предпочтений: социометрия, аутосоциометрия, референтометрия.

2. Изучите и обсудите на практическом занятии методики косвенной оценки межличностных отношений. Чем они отличаются от всех остальных методик? В чем их сложность?

3. Изучите и обсудите на практическом занятии психодиагностические методики для изучения индивидуальных свойств человека, влияющих на межличностные отношения. В каких областях работы практического психолога они могут найти наибольшее применение?

4. Подберите не менее пяти (можно больше) методик, которые можно использовать для диагностики параметров, способствующих или препятствующих эффективной совместной работе коллектива. Обоснуйте свой выбор (чем так важны выбранные вами параметры, насколько результативны подобранные методики и пр.).

5. Проведите (на себе или любом добровольце) и проанализируйте по схеме (анализ психодиагностической методики) шкалу «Самомониторинга Снайдера». Напишите развернутое заключение по результатам ее проведения [10, с. 97–102].

Подберите альтернативную методику для диагностики качеств, важных для построения межличностных отношений.

6. Прочитайте пример обращения за консультацией.

*За помощью обратилась мама первоклассницы Н. Она жаловалась на то, что девочка плохо учится и в последнее время боится ходить в школу. Каждый день поход в школу сопровождается плачем и капризами. Встреча с девочкой и проведенная диагностика показали, что все познавательные процессы не нарушены. Анализ «Кинетического рисунка семьи» позволил предположить наличие трудностей в семейных отношениях.*

Спланируйте психодиагностическое обследование для уточнения проблемной сферы семейных отношений и особенностей возникших трудностей: какие методики вы предлагаете провести, для чего, какие результаты прогнозируете и т. д.

7. Изучите и обсудите на практическом занятии методики О. А. Карабановой «Родительское сочинение» и Р. В. Овчаровой «Представления об идеальном родителе» [4, с. 204–209]. Проведите любую из них на себе (или добровольце). Опишите полученные результаты.

8. Сейчас достаточно часто заключается не один брак, а несколько. При этом люди, вступающие в повторный брак, сталкиваются с рядом трудностей:

- ролевая неопределенность;
- отсутствие общих традиций и норм;
- проблемы в определении границ новой семьи;
- трудности детско-родительских отношений и пр.

Подберите психодиагностические методики для диагностики трудностей, с которыми может столкнуться семья, по следующим направлениям:

- а) диагностика уровня сплоченности семьи;
- б) анализ ролевой структуры семьи;
- в) определение эмоционального фона семьи;
- г) диагностика детско-родительских отношений.

### *Литература*

1. Амельков, А. А. Психологическая диагностика межличностного взаимодействия / А. А. Амельков. – Мозырь : Содействие, 2006. – 108 с.
2. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.
3. Общая психодиагностика : учеб. пособие / под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – СПб. : Речь, 2002. – 304 с.
4. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2003. – 319 с.
5. Олифиревич, Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифиревич, Т. А. Зинкевич-Кузёмкина, Т. Ф. Велента. – СПб. : Речь, 2006. – 360 с.
6. Основы психологии : практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 576 с.
7. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учеб. пособие / В. Д. Балин [и др.] ; под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб. : Питер, 2000. – 560 с.
8. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. Н. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.
9. Слепкова, В. И. Психологическая диагностика семейных отношений / В. И. Слепкова, Т. А. Заeko. – Мозырь : Содействие, 2006. – 196 с.
10. Чикер, В. А. Психологическая диагностика организации и персонала / В. А. Чикер. – СПб. : Речь, 2006. – 176 с.

## Занятие 16. Критерии качества метода тестов

### *Вопросы темы*

1. Психометрика как область психодиагностики.
2. Валидность и ее виды.
3. Способы определения валидности.
4. Надежность и ее характеристика.
5. Способы определения надежности.
6. Достоверность, точность, однозначность тестов.

### *Ключевые понятия темы*

Психометрика, валидность, теоретическая валидизация, прагматическая валидизация, конструктивная валидность, конвергентная валидность, надежность, константность, коэффициент надежности, коэффициент константности, коэффициент стабильности, достоверность, точность, однозначность.

### *Практические задания*

1. Дайте определения следующим понятиям:
  - коэффициент надежности;
  - коэффициент стабильности;
  - коэффициент константности.
2. Прочитайте статьи Е. С. Ивановой [3], Н. М. Кодинцевой [4], «Методики диагностики проявлений лабильной нервной системы в мыслительно-речевой деятельности» [5], «Практическое мышление взрослых» [9]. Проанализируйте их по следующей схеме:
  - Название методики и ее автор.
  - Тип методики и особенности стимульного материала.
  - Теоретические основания методики.
  - Какие виды валидности проверялись при апробации методики?
  - Какие способы проверки надежности использовались при создании методики?
  - Каким образом была обеспечена достоверность методики?
 Укажите, какие виды валидности и способы проверки надежности не были описаны в изученных вами статьях. Дайте их характеристику.

### *Литература*

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.

2. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.
3. Иванова, Е. С. «Стресс-ФИЭ»: методика измерения основных видов стресса / Е. С. Иванова // Психол. диагностика. – 2008. – № 5. – С. 82–101.
4. Кодинцева, Н. М. Опыт создания методики измерения компетентности социального взаимодействия / Н. М. Кодинцева // Психол. диагностика. – 2006. – № 3. – С. 27–46.
5. Методики диагностики проявлений лабильной нервной системы в мыслительно-речевой деятельности // Психол. диагностика. – 2007. – № 4. – С. 12–14.
6. Общая психодиагностика : учеб. пособие / под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – СПб. : Речь, 2002. – 304 с.
7. Психологическая диагностика / под ред. М. К. Акимовой. – СПб. : Питер, 2005. – 303 с.
8. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. Н. Гуревича, Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 304 с.
9. Тест «Практическое мышление взрослых»: Специальный выпуск // Психол. диагностика. – 2008. – № 2.

## **Занятие 17. Стандартизация и адаптация методики**

### ***Вопросы темы***

1. Стандартизация тестов: определение понятия, этапы.
2. Понятие тестовых норм и их виды.
3. Способы установления тестовых норм.
4. Адаптация методики отечественной и переводной.
5. Основные этапы при адаптации методики.

### ***Ключевые понятия темы***

Стандартизация, выборка стандартизации, репрезентативность, тестовые нормы, социально-психологический норматив, адаптация, адаптация отечественной методики, адаптация переводной методики.

### ***Практические задания***

1. Что такое репрезентативная выборка? Как она строится? Опишите, как вы будете подбирать выборку для стандартизации своей авторской методики и обеспечивать ее репрезентативность.

2. Прочитайте статьи С. С. Гончаровой [3], Ю. В. Курбаткиной [5], «Методики диагностики проявлений силы нервной системы в мыслительно-речевой деятельности» [6]. Проанализируйте их по следующей схеме:

- Название методики и ее автор.
- Тип методики и особенности стимульного материала.
- Теоретические основания методики.
- Опишите выборку, использованную для стандартизации методики.
- Как и какие тестовые нормы были установлены в анализируемых методиках?

– Какие еще этапы стандартизации методики (кроме определения тестовых норм) были предприняты при ее создании? Что, на ваш взгляд, авторы не указали?

Перечислите, какие виды тестовых норм и способы их установки не были описаны в изученных вами статьях. Охарактеризуйте их.

3. Прочитайте статьи Т. Л. Крюковой и Е. В. Куфтяк [4], Л. А. Пергаменщика и Н. Л. Пузыревич [9]. Проанализируйте описанные методики по следующей схеме:

- Название оригинальной методики и ее автор.
- Название адаптированной методики.
- Перечислите основные этапы, которые были предприняты для адаптации методики.

– Назовите основные отличия в работе при адаптации методики и стандартизации. Какие этапы являются общими (схожими)?

4. Изучите методику исследования самоотношения (МИС) Пантилева – Столина [8]. Данная методика стандартизировалась на выборке из 468 испытуемых, которые были разделены на различные подгруппы: школьники 9–10 классов, учащиеся ПТУ, абитуриенты и студенты, служащие, научные работники, руководители трудовых коллективов и пр. Подгруппы были примерно уравнены по половому и возрастному признакам (возрастной диапазон – от 15 до 60 лет, средний возраст – 25–30 лет). Опишите этапы адаптации этой методики для школьников 10–14 лет.

5. Исследователю иногда приходится сталкиваться с ситуацией, когда для изучения того или иного феномена нет качественной русскоязычной методики, но есть нужный психодиагностический инструмент на иностранном языке. Например, согласно цели вашего исследования вам надо изучить увлеченность работой. Это можно сделать с помощью «Утрехтской шкалы увлеченности работой» (Utrecht Work Engagement Scale, UWES), разработанной У. Шауфели с коллегами [12]. Данный опросник имеет высокие значения психометрических показателей. Он состоит из 17 пунктов, составляющих три шкалы увлеченности работой: энергичность (1, 4, 8, 12, 15, 17), энтузиазм (2, 5, 7, 10, 14), поглощенность

деятельностью (3, 6, 9, 11, 13, 16). Испытуемые оценивают, насколько часто они испытывают то или иное переживание по отношению к своей работе по 7-балльной шкале от «никогда» (0 баллов) до «каждый день» (6 баллов). Далее рассчитывается средний показатель по каждой шкале, который сравнивается со статистическими нормами, и определяется степень выраженности по каждой из трех шкал.

Изучите «Утрехтскую шкалу увлеченности работой» (Utrecht Work Engagement Scale, UWES) [10]. Опишите этапы ее адаптации для русскоязычной выборки.

### *Литература*

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
2. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.
3. Гончарова, С. С. Опросник «Способы преодоления негативных ситуаций» – метод диагностики психологического преодоления в раннем юношеском возрасте / С. С. Гончарова // Психол. диагностика. – 2006. – № 3. – С. 3–26.
4. Крюкова, Т. Л. Опросник способов совладания / Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк // Психол. диагностика. – 2005. – № 3. – С. 57–76.
5. Курбаткина, Ю. В. Опыт создания нового опросника «Психологическая дистанция в браке» / Ю. В. Курбаткина // Психол. диагностика. – 2006. – № 3. – С. 47–67.
6. Методики диагностики проявлений силы нервной системы в мыслительно-речевой деятельности // Психол. диагностика. – 2007. – № 4. – С. 26–27.
7. Общая психодиагностика : учеб. пособие / под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – СПб. : Речь, 2002. – 304 с.
8. Пантеев, С. Р. Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантеев. – М. : Смысл, 1993.
9. Пергаменщик, Л. А. «Шкала экзистенции» А. Лэнгле, К. Орглер для подростков: процесс и результаты адаптации / Л. А. Пергаменщик, Н. Л. Пузыревич // Психол. диагностика. – 2011. – № 1. – С. 95–119.
10. Schaufeli, W. Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary Manual / W. Schaufeli, A. Bakker. – Utrecht : Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University, 2003. – 58 p.

## ПЕРЕЧЕНЬ ТЕМ ДЛЯ ВЫПОЛНЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ПСИХОДИАГНОСТИКЕ

1. Установление общего уровня интеллектуального развития ребенка.
2. Установление индивидуальных особенностей интеллектуальной сферы ребенка.
3. Определение познавательной готовности к школьному обучению.
4. Диагностика способностей школьника.
5. Изучение особенностей межличностных отношений супругов.
6. Диагностика развития познавательных процессов дошкольников.
7. Исследование основных аспектов готовности к школьному обучению.
8. Диагностика развития познавательных процессов младших школьников.
9. Выявление причин недостаточной успеваемости младших школьников.
10. Диагностика особенностей системы межличностных отношений подростка.
11. Выявление причин недостаточной успеваемости подростка.
12. Изучение характерологических особенностей личности подростка.
13. Особенности самосознания подростка.
14. Диагностика мотивационной направленности подростка.
15. Исследование эмоциональной сферы подростка.
16. Осуществление профориентационной диагностики старшеклассников.
17. Характерологические особенности личности в юношеском возрасте.
18. Характерологические особенности взрослого человека.
19. Диагностика креативности в подростковом возрасте.
20. Особенности самосознания взрослого человека.
21. Изучение психологической готовности к школьному обучению.
22. Диагностика ролевой структуры семьи.
23. Изучение межличностных отношений в школьной группе.
24. Диагностика супружеской совместимости.
25. Изучение межличностных отношений в студенческой группе.
26. Исследование мотивационно-потребностной сферы взрослого человека.
27. Изучение психологического климата рабочей группы.
28. Готовность младшего школьника к обучению в средней школе.
29. Изучение особенностей конфликтного взаимодействия супругов.
30. Диагностика детско-родительских отношений.

Данная работа состоит из теоретической и практической частей. В теоретической части (30 % объема всей работы) следует изучить литературные источники, соответствующие полученной теме, и проанализировать материал. В рамках практической части требуется подобрать 3–4 методики, адекватные теме работы, описать их, провести на 4–5 испытуемых, представить полученные результаты, сделать выводы. К контрольной работе обязательно должны быть приложены протоколы психодиагностического исследования. Заканчивается работа заключением, в котором обобщаются данные теоретического и практического исследований.

### ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

1. Методологические основания психодиагностики: предмет, принципы психодиагностики.
2. Методологические основания психодиагностики: задачи и функции психодиагностики.
3. Методологические основания психодиагностики: области применения современной психодиагностики.
4. История развития психодиагностики: истоки психодиагностики.
5. История развития психодиагностики в XX в.
6. История развития психодиагностики: развитие русскоязычной психодиагностики.
7. Профессионально-этические принципы в работе психодиагноста.
8. Тест как объективный измерительный инструмент и требования к нему. Типы данных, используемых в психодиагностике.
9. Понятие теста и тестирования. Достоинства и недостатки метода тестов.
10. Содержание понятия «психологическое тестирование», требования к нему, источники ошибок при тестировании.
11. Классификация психодиагностических процедур и их основания.
12. Содержание психологического диагноза, его виды и функции.
13. Психологическое заключение как итог диагностического обследования. Требования к заключению.
14. История возникновения интеллектуальных тестов.
15. Теоретические вопросы тестирования интеллекта: теории интеллекта, факторные и иерархические модели интеллекта, вербальный и невербальный интеллект.
16. Методы диагностики интеллекта.
17. Методы диагностики умственного развития и когнитивных процессов.

18. Диагностика способностей: подходы в отечественной и зарубежной психологии, классификация, области применения.
19. Диагностика технических и профессионализированных способностей.
20. Методы изучения сенсорных и моторных способностей.
21. Определение креативности. Соотношение между креативностью и интеллектом.
22. Подходы и методы диагностики креативности.
23. Психодиагностика одаренности.
24. Диагностика личности: типологические опросники личности.
25. Диагностика личности: опросники черт личности.
26. Диагностика личности: диагностика стилевых черт (темперамент, характер).
27. Понятие проекции и ее виды. История проективного метода.
28. Классификация проективных методик. Критерии оценки проективных методов.
29. Проективные методы исследования личности.
30. Психодиагностика дошкольников: диагностика общего развития и познавательных процессов.
31. Психодиагностика дошкольников: диагностика личностных качеств и межличностных отношений.
32. Психодиагностика дошкольников: диагностика готовности ребенка к школе (виды и критерии готовности, методы диагностики).
33. Общая характеристика тестов учебных достижений (предназначение, отличие от тестов способностей и интеллекта).
34. Тесты достижений: требования к составлению, тесты профессиональных достижений.
35. Самосознание как объект психодиагностики: особенности, классификация методик диагностики самосознания.
36. Методы диагностики сознания и самосознания.
37. Методики субъективного оценивания эмоционального состояния, самочувствия и настроения.
38. Проективные методы диагностики психических состояний.
39. Диагностика эмоционально-личностной дезадаптации.
40. Методы диагностики мотивов и потребностей.
41. Диагностика ценностно-смысловой сферы.
42. Особенности диагностики межличностных отношений: подходы, классификации методик.
43. Диагностика межличностных отношений в коллективе.
44. Диагностика межличностных отношений в семье.
45. Понятие и виды валидности в психодиагностике.

46. Способы установления валидности психодиагностических инструментов.

47. Понятие и типы надежности.

48. Способы установления надежности психодиагностических инструментов.

49. Достоверность, точность и однозначность психодиагностических инструментов и способы их обеспечения.

50. Понятие тестовых норм, требования к ним и способы разработки.

51. Проблема стандартизации и адаптации психодиагностических инструментов.

52. Алгоритм создания психодиагностической методики: основные этапы.

53. Подготовка заданий теста.

54. Общие принципы анализа заданий теста.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ И РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2001. – 688 с.
2. Ануфриев, А. Ф. Психологический диагноз: система основных понятий / А. Ф. Ануфриев. – М. : МГОПИ : Альфа, 1995. – 192 с.
3. Бурлачук, Л. Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб. : ПитерКом, 1999. – 528 с.
4. Венгер, А. Л. Домашняя школа мышления / А. Л. Венгер, Л. А. Венгер. – М. : Дрофа, 2010. – 400 с.
5. Горбатов, Д. С. Практикум по психологическому исследованию : учеб. пособие / Д. С. Горбатов. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 248 с.
6. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет : метод. пособие для практ. психологов / Е. О. Смирнова [и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : МГППУ, 2002. – 128 с.
7. Диагностика умственного развития дошкольников / под ред. Л. А. Венгера и В. В. Холмовской. – М. : Педагогика, 1978. – 248 с.
8. Елисеев, О. П. Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. – СПб. : Питер, 2001. – 560 с.
9. Касьяник, Е. Л. Психологическая диагностика самосознания личности / Е. Л. Касьяник, Е. С. Макеева. – Мозырь : Содействие, 2007. – 224 с.
10. Куликов, Л. В. Психологическое исследование : метод. рекомендации по проведению / Л. В. Куликов. – СПб. : Речь, 2001. – 120 с.
11. Купер, К. Индивидуальные различия / К. Купер; под ред. И. В. Равич-Щерба. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 527 с.
12. Немов, Р. С. Психология : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 3-е изд. – М. : Владос, 1999. – Кн. 3 : Психодиагностика. – 640 с.
13. Общая психодиагностика : учеб. пособие / под ред. А. А. Бодалёва, В. В. Столина. – СПб. : Речь, 2002. – 304 с.
14. Олифирович, Н. И. Психология семейных кризисов / Н. И. Олифирович, Т. А. Зинкевич-Кузёмкина, Т. Ф. Велента. – СПб. : Речь, 2006. – 360 с.
15. Основы психодиагностики : учеб. пособие для студентов педвузов / под общ. ред. А. Г. Шмелёва. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 544 с.
16. Основы психологии : практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 576 с.
17. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии : учеб. пособие / В. Д. Балин [и др.]; под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб. : Питер, 2000. – 560 с.

18. Проективная психология : пер. с англ. – М. : Апрель-Пресс : ЭКС-МО-Пресс, 2000. – 528 с.
19. Психодиагностика эмоциональной сферы личности : практ. пособие / авт.-сост. Г. А. Шалимова. – М. : АРКТИ, 2006. – 232 с.
20. Психологическая диагностика / под ред. М. К. Акимовой. – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.
21. Психологическая диагностика : учеб. пособие / под ред. К. М. Гуревича и Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 298 с.
22. Психология самосознания : хрестоматия. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 656 с.
23. Райгородский, Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.
24. Романова, Е. С. Графические методы в практической психологии / Е. С. Романова. – СПб. : Речь, 2001. – 416 с.
25. Семаго, Н. Я. Организация и содержание деятельности психолога специального образования / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2004. – 336 с.
26. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2003. – 208 с.
27. Семаго, Н. Я. Руководство по психической диагностике: Дошкольный и младший школьный возраст : метод. пособие / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : Изд-во АПКИПРО РФ, 2000. – 263 с.
28. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – СПб. : Речь, 2005. – 384 с.
29. Слепкова, В. И. Психологическая диагностика семейных отношений / В. И. Слепкова, Т. А. Заeko. – Мозырь : Содействие, 2006. – 196 с.
30. Соколова, Е. Т. Психологическое исследование личности: проективные методики / Е. Т. Соколова. – М. : ТЕИС, 2002. – 150 с.
31. Солсо, Р. Л. Экспериментальная психология : практ. курс / Р. Л. Солсо, Х. Х. Джонсон, М. К. Бил. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 528 с.
32. Чикер, В. А. Психологическая диагностика организации и персонала / В. А. Чикер. – СПб. : Речь, 2006. – 176 с.
33. Шпарь, В. Б. Практическая психология. Инструментарий / В. Б. Шпарь, А. В. Тимченко, В. Н. Швыдченко. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 688 с.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### ПРИЛОЖЕНИЕ А

*Дата. Экспериментально-психологическое обследование Т-а И. И.*  
20\_\_ г. р.

Испытуемый активно жалоб не предъявляет.

В беседе и во время ЭПО контакту доступен, спокоен, немногословен, медлителен, инструкции к заданиям понимает не всегда, иногда требуются дополнительные разъяснения. Темп деятельности низкий, продуктивность ниже среднего. Фон настроения ровный.

Внимание: по методике Шульте выявляются расстройство функции произвольного и активного внимания легкой степени, данных по истощаемости нет. Время просчитывания 3 таблиц в начале ЭПО – 1 мин. 20 сек., 1 мин. 20 сек., 1 мин. 30 сек., в конце ЭПО 1 мин. 25 сек., 1 мин. 30 сек., 1 мин. 30 сек.

Память: по методике запоминания 10 слов выявляются расстройства кратковременной памяти и процесса запоминания умеренной степени выраженности, оперативной памяти легкой степени выраженности (динамика запоминания – 3, 6, 5, 5, 6 ч/з 30 мин. – 4 слова).

Мышление: по методикам на исключение предметов и явлений, сравнение понятий, понимание переносного смысла пословиц и поговорок выявляется легкое снижение уровня обобщения в мышлении. Испытуемый не всегда вычленяет главные признаки предметов и явлений, иногда оперирует конкретно-ситуационными и второстепенными признаками (катушка, пуговица, крючок, пряжка – правильно исключает катушку, но объясняет это тем, что все остальное пришивается к одежде; воздушный шар, машина, самолет, пароход – исключает воздушный шар, объясняет, что это устаревшее средство передвижения, и др.). Также отмечается недостаточность уровня абстрагирования по степени между легкой и умеренной (учитывая социальный и образовательный уровень испытуемого), испытуемый не вычленяет переносного смысла пословиц средней степени сложности, а также не может объяснить смысла сложных и незнакомых пословиц, трактует их буквально, опираясь на конкретные примеры («куй железо...» – «в игре, пока идет фортуна», «не плюй в колодец...» – «нельзя плевать»).

Интеллект: по методике Равена невербальная составляющая оценивается в рамках легкой степени легкой интеллектуальной недостаточности (IQ = 75), вербальная составляющая по методике Векслера – легкая степень легкой интеллектуальной недостаточности (IQ = 78), у испытуемого невелик запас общих знаний, способность к логическому обобщению сни-

жена, некоторые суждения носят примитивный, легковесный характер, однако в ряде случаев способен построить умозаключение на основе жизненного опыта с опорой на здравый смысл. Итоговая оценка интеллекта (IQ = 77) – легкая степень легкой интеллектуальной недостаточности.

Заключение: проведенное ЭПО выявляет у Т.И.И. снижение интеллекта, достигающее легкой степени легкой интеллектуальной недостаточности. При оценке состояния психических процессов определяется недостаточность уровня обобщения в мышлении легкой степени, уровня абстрагирования от степени выраженности ближе к умеренной, также выявляются расстройства мнестических функций умеренной степени и легкие расстройства произвольного и активного внимания.

Психолог

Ф.И.О.

*Дата. Экспериментально-психологическое обследование Г-ва И. В*

Испытуемый идет на контакт. Активно жалоб не предъявляет, но в процессе выполнения заданий жалуется на плохую память.

В беседе монотонен, однообразен, считает, что к нему плохо относятся: рассказывая о взаимоотношениях с сослуживцами, употребляет ненормативную лексику, чувство дистанции снижено, эмоционально невыразителен. В речи испытуемого встречаются высказывания, которые могут указывать на наличие идей отношений, воздействия: «Я работал, старался, а они платили столько же, сколько и всем. Ко мне всегда плохо относились работодатели, сослуживцы обсуждали меня, по их глазам определял, что обсуждают. Специально не давали работу, руководитель пытался мной управлять, внушал мне мысли, что я должен уволиться, но я не слушал, следил за мной, приходил и на меня смотрел».

Во время ЭПО отношение к выполнению заданий формальное, к факту исследования его умственной работоспособности остается совершенно безучастным, ни о чем не спрашивает, результатами не интересуется, торопится поскорее закончить выполнение предложенных заданий, ссылаясь на то, что «пропустит обед в больнице», ситуацию экспертизы недоосмысливает. Инструкции к заданиям в целом понимает, но в ряде случаев отмечается потеря целенаправленности мышления (испытуемый правильно усваивает инструкцию, начинает правильно выполнять задание, но затем меняет ее, при повторении инструкции не всегда возвращается к правильному выполнению задания). Часто дает отказные реакции, которые не всегда удается преодолеть. Отказы объясняет тем, что не знает правильного ответа. Темп деятельности средний, продуктивность при выполнении снижена.

**Внимание:** по методике Шульте расстройств произвольного, активного внимания не выявляется (время просчитывания трех таблиц в начале и конце ЭПО – в пределах 45 сек.).

**Память:** по методике запоминания 10 слов выявляются снижения кратковременной памяти – выраженной степени, оперативной памяти – легкой степени, процесса запоминания – легкой степени (динамика запоминания 2, 4, 7, 8, 7, ч/з 40 – 4 слова), пиктограмму воспроизводит хуже (из 13 правильно воспроизвел только два понятия).

**Мышление:** при исследовании абстрактно-логической стороны мышления с помощью методик на обобщение предметов и явлений, сравнение и классификацию понятий, понимание переносного смысла пословиц и поговорок, при исключении 4-го лишнего в большинстве случаев оперирует главными существенными признаками предметов и явлений, но в некоторых случаях отмечается искажение логики суждений, разноплановость, потеря целенаправленности («замок – постройки» – объединяет замок и замок, так как «...название одно и то же, только вещи разные, а вообще замок – все остальное крыши» и др.) при классификации предметов наряду с правильно обобщенными группами в первой части задания. Во второй и третьей части обобщение проводит по слабым латентным признакам, иногда по конкретно-ситуационным признакам. Также отмечается разорванность и разноплановость, паралогичность мышления (объединяет группы «посуда», «овощи», «грибы», – «их готовить»; при этом из группы «грибы» убирает мухомор и переносит его в группу «животных» – «ктонибудь и съест»; далее в эту же группу из группы «растений» убирает дерево, так как «слон и медведь могут питаться деревьями»; также объединяет группы «рабочие», «меры», «одежда», «транспорт», «посуда», «овощи», так как «рабочие работают с мерами, их можно одеть в одежду, а транспорт потому, что это транспорт, а в посуде из овощей можно поесть приготовить и в машине, и на самолете, и на пароходе»). При сравнении понятий общее между карандашом и ботинком видит в том, что «их можно чистить: карандаш до грифеля, обувь щеткой». При объяснении пословиц и поговорок отмечается искажение абстрактной стороны мышления в виде соскальзывания, резонерства: «Шило в мешке...» – «Можно говорить много, а можно мало говорить, много это много, а мало это мало...», «Не все то золото...» – «у которого голова есть, умная и красивая, про золотую голову...».

Ассоциативная сторона мышления оценивалась с помощью методики «пиктограмм»; мышление характеризуется как образно-символическое, с элементами неадекватной абстрактной символики, отмечается непрямым характером ассоциаций, образы стереотипны, формальны, некоторые из них эмоционально неадекватны, объяснения паралогичны, выхолащены с эле-

ментами резонерства. («Сердитая учительница», не вспомнил, – рисует человечка, обведенного в кружок, – «... она не такая, как все, ее не так легко запомнить, поэтому ее в кружок и обвел...»; «мечта», не вспомнил, – человечек с улыбающимся лицом и волосами» – «слишком слабо обозначил, волосы стоят, это мечтает, они за головой, глаза и улыбка – дополнительные обозначения мечты», «надежда», не вспомнил, – человечек без лица с волосами и цветком в руке – «волосы в голове и цветок в руке, а лицо здесь не нужно»).

**Заключение:** проведенное ЭПО выявляет изменение мышления по эндогенному типу (искажение ассоциативно-логической стороны мышления) в виде разноплановости, разорванности, потери целенаправленности мышления. Также отмечается актуализация латентных признаков, стереотипии, формализм, паралогичность суждений, элементы резонерства и соскальзывания, выхолощенность, неадекватность ассоциативных связей.

Психолог

/Ф.И.О./

**ПРИЛОЖЕНИЕ Б****Пример патопсихологического заключения**

Больной Н., 25 лет, студент, поступил в больницу имени П. Б. Ганнушкина на обследование. Предположительный диагноз: шизофрения.

Больной жалоб не высказывает. На вопросы отвечает расплывчато. В ходе исследования наблюдается иногда неадекватная улыбка, иногда – неадекватный ситуации смех. Стационарирование в больницу называет недоразумением, ошибкой. Себя считает психически здоровым. При обследовании самооценки все показатели резко завышены, что свидетельствует о нарушении критичности. Например, относит себя к числу почти самых здоровых людей. Считает, что абсолютно здоровым человеком ему мешают быть «зрение... очки мешают заниматься подводным плаванием, их приходится часто снимать, а также родимое пятно на теле». Больной оценивает себя также достаточно высоко по шкале «счастье», сопровождая свою оценку следующим резонерским высказыванием: «Самые счастливые люди, которые ясно разобрались в себе, ясно понимают себя и согласно познанию себя совершают поступки, т. е. действия этих людей не противоречат, действия их осознанны, т. е. они познали себя, и это они делают... Самые несчастные люди – люди, которые никогда не знают, что и делать, часто совершают и действуют по указке других людей, т. е. нерешительные, расплывчатые, раздвоенные, расстроенные».

Больной не критичен к своим суждениям, действиям. Так, он «принципиально» не согласен с замечаниями экспериментатора, спорит, стремясь доказать свою правоту.

Формально больному доступны сложные мыслительные операции, однако обнаруживаются искажения операциональной стороны мышления, выражающиеся чаще всего в повышенной актуализации маловероятных свойств предметов. Так, при выполнении задания «исключение предметов» больной предлагает сразу несколько вариантов решения, не может выбрать из них наиболее правильный. Например, предлагаются карточки с изображением пилы, топора, коловорота и шурупа. Исключению в данном случае подлежит шуруп, так как все остальные предметы – орудия труда. Больной же исключает пилу, поскольку «остальные предметы – те, которыми может пользоваться только один человек, а пилой обязательно два» или «потому что пила – это режущий инструмент, а остальные предметы входят в поверхность». Предлагает также исключить топор, так как «остальные предметы – те, которыми совершают длительные, постепенные, непрерывные операции, а топором можно совершить только одноразовое действие».

Обращают на себя внимание расплывчатость и разноплановость суждений, резонерство. Таким образом, на первый план при исследовании выступают грубые нарушения критичности в сочетании с выраженными нарушениями мышления (по типу соскальзывания, разноплановости суждений, резонерства).

### **Заключение по данным экспериментально-психологического исследования С., 1983 г. р. от 2003 г.**

При проведении психологического обследования испытуемая охотно идет на сотрудничество с экспериментатором. Контакт неформального характера. При этом испытуемая не заинтересована результатами исследования.

При расспросе испытуемая предъявляет многочисленные жалобы, среди которых затрудняется выделить ведущие. Тем не менее при просьбе экспериментатора проранжировать жалобы по степени выраженности основными называет головные боли, раздражительность с возможностью агрессивных реакций по отношению к родителям, нарушение сна (плохо засыпает). Фон настроения необоснованно повышен, что сопровождается общим двигательным беспокойством, обилием лишних движений, неусидчивостью. Большая суетлива, характерна некоторая дурашливость, недостаточная целенаправленность и импульсивность поступков с повышенной аффективной возбудимостью. Реакции на успех и неудачу в ходе исследования не всегда адекватные. К допускаемым ошибкам критична не в полной мере, ошибочные суждения в эксперименте часто не корректируются. Замечание экспериментатора о неправильности решения не влияет на дальнейшую деятельность испытуемого (настроение не снижается, тревожность не увеличивается, продуктивность работы не изменяется).

*Целью настоящего исследования* явилось получение экспериментально-психологических сведений относительно уровня и характера протекания основных психических процессов, исследование эмоционально-поведенческой сферы.

*Память.* Обнаружены высокие показатели течения мнестической деятельности. В методиках на непосредственное произвольное запоминание верно воспроизвела 100 % предъявляемых стимулов с 3-го предъявления (в норме за 4–5 предъявлений). Продуктивность долговременного запоминания составляет 90 %. При исследовании процессов опосредованного запоминания (методом пиктограмм) испытуемая давала незначительное количество ошибочных ответов (верно воспроизвела 60 % предъявленных стимулов). Отмечается своеобразная легкость, с которой подбираются образы для опосредования, особенно к словам абстрактного содержания. Рисунки, как правило, конкретные, но иногда знаково-символического характера, эмоционально насыщены. Отмечается незначительное сниже-

ние числа адекватных образов. Таким образом, диагностируется некоторое снижение процессов опосредованного звена произвольного запоминания.

**Внимание.** Время выполнения проб на внимание не превышает среднестатистические нормы. Темп исполнения заданий высокий (корректирную пробу выполняет за 4 мин. 22 с., норма – 6–8 мин.), при незначительной утомляемости (количество ошибок в корректирной пробе 11, при норме 15 ошибок). Выявлены способность к высокой концентрации и устойчивости внимания на объектах, достаточно высокий уровень распределения и переключаемости, большой объем внимания (7 при норме  $5 \pm 2$ ).

**Мышление.** При выполнении предложенных методик допускала незначительное количество ошибок, увеличивающихся к концу исследования. Ошибки исправляет при подсказке экспериментатора. Преобладает абстрактно-логический тип мышления. Скорость и темп ассоциативного процесса замедленный, т.е. обнаружено нарушение динамики мыслительной деятельности, что опять же связано с быстро наступающей истощаемостью психических процессов. Истощаемость проявляется в изменении темпа выполнения заданий и приводит к временному изменению качества психической деятельности. Мотивационный и личностный компоненты мышления сохранены. Искажений мышления не наблюдается.

Определяются хорошие интеллектуальные возможности (по методике Векслера). Общая оценка интеллекта – 123 – высокая норма (встречается только у 6,7 % в населении), невербальный – 126 – высокая норма, вербальный – 125 – также высокая норма. Анализ структуры интеллектуальной деятельности отражает понижение группы показателей способностей, которые относятся к социальному или эмоциональному интеллекту. Выполнение заданий, относящихся к этой группе, требует тонкого понимания причинно-следственных связей в межличностных ситуациях, житейского опыта и чувства юмора, выявляется ориентировка в практических ситуациях. На снижение оценки ответов могут влиять такие черты личности, как импульсивность и излишняя эмоциональность, а также нерешительность испытуемой. Полученная информация характеризует личностные ресурсы и в определенной степени очерчивает область личностного дефицита, в данном случае это область эмоций и отношений.

Высокие значения имеют показатели, определяющие способности к конструктивному праксису и абстрактно-логическим операциям, а также группа показателей, характеризующих память и внимание (концентрацию, переключаемость и объем).

**Исследование личности.** ММРІ код профиля личности (8,1,6,4/5) отражает затруднения социализации, связанные с недостаточной способностью воспринять обычаи, правила и нормы, которыми руководствуются в своем поведении большинство окружающих людей. Выраженные

затруднения в межличностной сфере, обусловленные отсутствием способности к интуитивному пониманию окружающих, и, как результат, нарушение социальной адаптации. Социальные коммуникации значительно затруднены также в силу своеобразия мышления, неспособности контролировать понятность и принятость своих суждений испытуемой. Чувство недостаточной связи с окружением, неудовлетворенной потребности в контактах не сопровождается нарастанием тревоги. Амбивалентное отношение к окружающим порождает при этом наряду со стремлением к контактам угрюмую недоверчивость. Личности с таким типом профиля характеризуются неконформным поведением и агрессивными поступками, совершенными в результате недоразумений, неспособности четко осознать социальную норму. Постоянное ощущение угрозы может толкать их на превентивное нападение, в данном случае в виде открытой вербальной агрессии.

Определяется ипохондрическая сосредоточенность, вероятно формирование аффективно насыщенных и трудно корригируемых концепций, связанных с состоянием физического здоровья. Это подтверждают и высокие показатели по шкале «Соматизация» опросника SCL 90 и исследование самооценки по методу Дембо – Рубинштейн. По шкале здоровья испытуемая определила свое место близко к нижнему полюсу, из-за болезненных представлений о своем здоровье, признания себя соматически больной.

**Способ реагирования в стрессовой ситуации.** В ситуации фрустрации увеличен удельный вес эгозащитных реакций (реакций, направленных на защиту собственной уязвимой личности). Увеличение происходит за счет отказа от агрессии (осуждение явно избегается, виновник фрустрации оправдывается). Наблюдается резкое снижение уровня экстрапунитивных (внешнеобвинительных) реакций, стремление любым способом избежать конфликтов, т. е. определяется выраженная конформность и социальная подчиняемость. В стрессовой ситуации испытуемая склонна больше, чем в среднем, испытывать тревогу и страх, склонна воспринимать мир как опасный. Таким образом, определяется снижение фрустрационной толерантности (стрессоустойчивости). Такой тип реакций обуславливает «сверхконтроль» над поведением, эмоциями и затрудняет свободную самоактуализацию.

Проведенное психологическое исследование выявляет незрелость и противоречивость сферы личности, незрелость эмоционально-волевой сферы, что находит свое отражение на поведенческом уровне (несамостоятельность, зависимость от оценок окружающих, особенно референтной группы). Определяется снижение фрустрационной толерантности. Выраженный внутриличностный конфликт приводит к дисгармоничности личности, что снижает уровень адаптации в социуме, однако, учитывая высокие интеллектуальные и креативные способности и возможности пациентки, можно ожидать высокой эффективности от проведения психотерапии.

## ПРИЛОЖЕНИЕ В

*А. Л. Венгер*

*История о мальчике, который не умел говорить*

Ему почти три года. Его зовут Юрой. В настоящий момент я кончаю беседовать с его мамой – Наташей.

– Юрик понимает все, – объясняет мне Наташа. – Он правда немножко упрямый, не всегда делает то, что ему велят. Но понимает, это прямо по глазам видно. А вот не говорит ничего. То есть нет, он, конечно, не немой. Только у него все слова свои, детские. Ботинки – это у него «ти-ти», и картинка тоже «ти-ти»... Вот Ирочка – это соседки нашей дочка – она младше Юрика на три месяца, а давно уже все говорит. Посоветуйте, пожалуйста, как с ним заниматься. А может он у нас больной?

– Что ж, – говорю я маме Наташе, – попробуем разобраться, в чем дело, – и отправляюсь к Юре.

Он сидит на роскошной белой лошади с красными колесами и кричит: «Но! Но!» – сразу видно, что он не немой.

Как только я вхожу, Юра оборачивается ко мне. Некоторое время он с интересом разглядывает мои очки и бороду, а потом снова заводит свое «Но! Но!».

Как интересно быть взрослым, мчаться на коне, послушном каждому твоему слову! Куда несет его конь? Об этом он не думает. Он наслаждается самой скачкой.

– На ком это ты скачешь? – интересуюсь я.

– Но, – охотно отвечает он.

– Это лошадь, да?

– Да.

– А ты кто?

– Ю-а.

– Я знаю, что на самом деле ты Юра. А сейчас ты кто? Всадник?

Он утвердительно кивает головой.

– А где же у тебя сабля?

Он сразу понимает, что я прав: сабля – это совершенно необходимая вещь. Он слезает с лошади (для своих трех лет очень ловко) и бежит к ящику с игрушками. Кукла, стул, мяч, мишка – нет, это все не то. Вдруг он замечает старый порванный флажок и радостно сообщает:

– Вот!

– Это сабля?

– Да.

Он снова взбирается на лошадь и начинает размахивать флажком. Вместо «но» он теперь выкрикивает «ух».

По ходу дела я веду протокол – записываю, что Юра делает, что говорит. Высказываний пока что зафиксировано немного: «но», «да», «Ю-а», «вот» и «ух». Наш кавалерист не отличается многословием.

В последующие десять минут список расширяется, но не так уж принципиально. Похоже, что Наташа права: Юра действительно хорошо понимает речь, но сам почти не говорит. В чем же дело? Может быть, он просто недостаточно умен, не дорос до своего возраста? Надо проверить мышление, общий уровень развития. Может быть, слегка снижен слух? Проверим и это. Иногда речь не развивается из-за того, что с ребенком не разговаривают, уделяют ему мало внимания. Тут это исключено: Наташа не работает, все время возится с Юрой. Есть еще отец, две бабушки и один дедушка – о недостатке общения думать не приходится.

Конечно, бывают и другие причины, но гипотез пока достаточно. Пора приниматься за дело.

Начинается проверка мышления, восприятия и того, что мы довольно неопределенно называем «общим уровнем развития». Все, что нужно для обследования, лежит в моем непомерно раздувшемся портфеле. Нужно многое: пирамидка, матрешка, грузовик, кукла, игрушечные стол, кровать, тарелка, ложка, несколько картинок, кубики, картонные фигуры разной формы, набор цветных карандашей и еще немало вещей такого же рода.

Наверное, если бы я обследовал взрослого, то для начала побеседовал бы с ним, чтобы узнать, как он представляет себе мир. В беседе с ребенком я в лучшем случае могу выяснить взгляды его родителей. А с Юрой вообще не очень-то поговоришь. Но разве обязательно нужно говорить? Ведь можно играть!

Как только дядя Саша (это я) достает из портфеля игрушки, Юра прекращает махать флажком и слезает с лошади. Он сразу понимает, что от него требуется.

Играет он прекрасно. Усаживает куклу за стол, кормит ее, укладывает спать. Возит на грузовике кубики, сгружает их, строит дом. Теперь я вижу, что представления о мире у него абсолютно верные. Он знает, как нужно обращаться с детьми, умеет управлять машиной.

На этом обследование можно было бы закончить. Если ребенок Юриного возраста так хорошо играет, то это значит, что общее развитие у него никак не ниже нормы. Но мне нужна абсолютная уверенность.

Из портфеля появляется матрешка. Юра с интересом смотрит, как я ее разбираю. Вот из большой матрешки вынута другая – поменьше. Она раскрывается – в ней лежит еще меньшая. Юра бурно радуется. Так же радостно он встречает появление четвертой и пятой матрешек. Теперь все.

Мы сидим на полу. Перед нами – разобранная матрешка, хаос верхних и нижних половинок разного размера. Не дожидаясь моего указания,

Юра сам принимается наводить порядок. Я заранее знаю, что у него ничего не выйдет: правильно собирать пятичленную матрешку дети начинают с четырех лет. Для Юры эта задача чересчур сложна. Но мне и не нужно, чтобы он ее решил. Пусть немного повозится. Ему это доставит удовольствие, а я увижу, насколько разумные методы решения он будет применять. Будут ли это пробы, примеривание или нелепые попытки всунуть большую матрешку в половинку от меньшей.

Юра долго и упорно трудится и в итоге, вопреки моим ожиданиям, собирает матрешку правильно. Я записываю: «Плюс, а, б, целенаправленно». «Плюс» – это значит, что собрал правильно. «А» и «б» – способы, которыми при этом пользовался: «А» – иногда тыкал вслепую, «б» – часто применял разумные пробы. Что значит «целенаправленно», объяснять не надо. Кстати, если бы не было такой высокой целенаправленности, то пробы так и остались бы пробами – ни к какому результату они бы не привели.

Да, все это характерно для четырехлеток. Значит, Юра действительно хорошо развит. Но все-таки посмотрим, как он справится со следующей задачей: я даю ему собирать пирамидку.

Вскоре обследование заканчивается. Юра прошел его с честью. Он доволен. Разумеется, не результатами обследования: откуда ему знать, что оно было. Он доволен тем, что познакомился с дядей, у которого есть замечательный портфель; тем, что из портфеля появляются интересные игрушки; тем, что еще будет играть с дядей, а играть он любит. Вообще ему нравятся серьезные дела. В протоколе это уже отмечено: «Общение со взрослым мотивировано интересом к совместной деятельности». Реакция на игрушки, появляющиеся из портфеля, тоже отмечена: «Очень высок интерес к новым объектам. Хорошо развита ориентировка, исследование их свойств».

Пора дать моему испытуемому передохнуть. Я выхожу в коридор. Слышно, как в комнате что-то падает и катится по полу. Потом раздается радостное Юрино восклицание. Ясно, что без нас он не скучает.

Итак, первый вывод: общее развитие превосходит норму. Теперь надо проверить слух. Юра хорошо понимает инструкции, но я не проверял, как он слышит тихую речь на большом расстоянии. А иногда даже легкое снижение слуха ведет к задержке речи.

Решив, что уже можно продолжать обследование, возвращаюсь в комнату. Наташа входит вслед за мной. Юра рад нашему появлению. Он хватает ракету, собранную из деревянного конструктора, и несет ее мне.

– Нет, Юра, сейчас с тобой будет играть мама. Я пока займусь другим делом.

Юра очень покладистый ребенок. Мама его вполне устраивает. Они разбирают ракету, сделанную им за время моего отсутствия, и начинают

собирать самолет. Я стою у Юры за спиной. Негромко зову: «Юра!» Он не реагирует. Я зову погромче, потом еще громче. Вот теперь отреагировал: недовольно отмахнулся.

– Дайте, пожалуйста, что-нибудь менее занимательное, – прошу я Наташу.

Она пытается найти для Юры другое занятие. Безуспешно. Пирамидка его уже не привлекает – он не обращает на нее внимания, сидит, уставившись на меня. Если я что-нибудь скажу, он тут же увидит это по движению губ. Матрешка, наоборот, слишком интересна: он весь поглощен ею и не обращает внимания на мои оклики.

Я вынужден признать:

– Так ничего не выйдет. Давайте попробуем иначе. Юра! Смотри, как мы будем играть с мамой.

Я наскоро объясняю Наташе ее задачу. Она становится спиной ко мне. Я беру мяч и зову ее:

– Наташа!

Она оборачивается, я бросаю ей мяч, она ловит его и, потеряв равновесие, падает на диван. Это уже лишнее. Но, кажется, Юре этот момент понравился больше всего. Он требует: «Ю-а!» Это значит: «Юра тоже хочет так играть». Мы не возражаем. Он занимает мамино место и в точности повторяет все, что делала она. С особенным восторгом он валится с мячом на диван. Я пытаюсь втолковать ему, что это в игру не входит, но тщетно.

С каждым разом я зову его все тише и отхожу все дальше. Сначала он пытается подойти ко мне, но я объясняю, что он должен оставаться на своем месте. Игра идет своим чередом. Вот я уже стою в другом конце комнаты и говорю почти шепотом. Вдруг Юра оборачивается без сигнала. Разумеется, мяча он не получает. Я интересуюсь:

– Разве я тебя позвал?

Он смеется и отворачивается. Я зову его шепотом. Он настораживается, но продолжает стоять спиной ко мне. «Юра!» – повторяю я шепотом. Он слышит – сомневаться в этом не приходится, но выдерживает характер. Я громко окликаю его, он оборачивается, ловит мяч и валится на диван.

Однако проверка слуха еще не окончена. Бывает, что ребенок слышит неплохо, но не может отличить один звук речи от другого: слышит голос, но с трудом выделяет отдельные слова. Это довольно частая причина нарушений речи.

Метод проверки очень прост. Я кладу перед Юрой несколько рисунков: корова, собака, свинья, лошадь, ботинки, пальто. Стоя у него за спиной, чтобы он не мог прочесть слово по движению моих губ, я говорю:

– Дай мне собаку.

Но он не желает давать собаку: картинки его не привлекают. В общем-то удивляться тут нечему. Он любит активные занятия, в нем бурлит энергия, а тут сиди и подавай дяде всяких там собак и лошадей. Нет, это совсем не то, что надо. Дядя просто не понимает, как это скучно.

Юра хочет продолжать игру с мячом. Я обижаюсь:

– Я хочу поиграть с тобой в новую игру. Я думал, что ты тоже захочешь со мной играть.

Он кивает:

– Да!

– Ну так давай!

Он отрицательно мотает головой. Эта игра ему не подходит. Он ждет, что я предложу еще что-нибудь. Но я настаиваю:

– Мне нравятся эти картинки.

Юра тоже твердо стоит на своем: ему они не нравятся.

– Если ты не хочешь с ними играть, то я уйду. Он ложится на диван и смотрит на меня наглыми круглыми глазами, ожидая, что я сдамся. Этого он не дожидается. Я выхожу из комнаты, кивнув Наташе, чтобы она вышла вслед за мной.

– Что же теперь делать? – растерянно спрашивает Наташа.

– Проверять слух. Идемте обратно. Наверно, Юра уже образумился.

Когда мы входим, Юра слезает с дивана и подбегает к нам. Похоже, что он действительно образумился. Я спрашиваю:

– Будем играть с картинками?

– Нет. (Это слово он произносит хорошо.)

– Тогда мы снова уйдем, – предупреждаю я.

Он тут же залезает на диван. Мы уходим на кухню.

– Ничего, – успокаиваю я маму, – пусть еще немного отдохнет, тогда дальше будет лучше заниматься.

– Вы сами придумали все задачки, которые Юре даете? – интересуется Наташа. Кажется, вопрос задан только из вежливости, тем более что она не видела большинства «задачек».

– Нет, что вы. Я сам разработал только одно задание.

– Наверное, это очень трудно?

– Во всяком случае, долго.

– Но все-таки надо придумать. Это ведь не каждый сумеет.

– Иногда мы берем давно известные задания, например, собирание матрешки. Но нужно исследовать, как справляются с этим дети разного возраста, какие способы решения они применяют.

– А специальных задач у вас совсем нет? – удивляется Наташа. Она явно разочарована.

Я спешу ее успокоить:

– Есть. Я разрабатывал как раз такую «специальную».

– Вы детишек брали в детском саду, да?

– Конечно. Помню, однажды воспитательница захотела посмотреть, как дети решают задачи. Все бы ничего, но она все время пыталась подсказать правильное решение.

Наташа смеется.

Мы снова возвращаемся к Юре. Он встречает нас радушно, хотя и несколько настороженно: подозревает, что я снова стану подсовывать ему картинки. Он ошибается: я уже изобрел нечто другое.

– Какие у тебя есть игрушки?

Он охотно демонстрирует свой ящик с игрушками.

– Вот что. Давай возьмем машину, зайца, собаку, куклу и мишку. Машину поставим в гараж – вот сюда, под стул. Куклу посадим на стул. А всех остальных – на пол: они на стуле не поместятся.

Это еще не проверка: Юре видны мои губы. Кроме того, все игрушки действительно не поместятся на стуле; даже не поняв инструкцию, он вынужден был бы положить часть из них на пол.

– Молодец. Ты очень хорошо все положил. А теперь посмотри, как мы с мамой будем играть. (В прошлый раз этот прием сработал, может быть, сработает и теперь?)

– Дайте мне зайца! – командую я.

Наташа, до сих пор стоявшая ко мне спиной, бежит за зайцем. Ей очень нравится игра – Юра это видит.

– Теперь посадите его на место! – Наташа радостно выполняет приказание, и я хвалю ее.

Следующую команду я даю уже Юре:

– Принеси мишку! Отнеси на место. Дай машину! Поставь на место. (Постепенно я отхожу все дальше от него и понижаю голос).

Проверка окончена. Никаких нарушений слуха нет. Я сообщаю Юре, что на сегодня наши игры прекращаются. Он остается в комнате, а мы выходим на кухню. Теперь предстоит разговор с мамой. Я начинаю в общей форме:

– Иногда дети не говорят просто потому, что им это не нужно.

– Как это «не нужно»?

– Наверное, вы без слов угадываете, чего он хочет.

– Да, мы сами его всегда понимаем, – кивает Наташа. – Это чужим бывает трудно, а мы уже все его слова знаем. Часто он и вовсе ничего не говорит – просто показывает. Как тут не понять?

– Вот видите. Так зачем же ему зря стараться? Такое поведение свойственно как раз детям Юриного склада, тем, для кого главное – не само по себе общение со взрослыми, а деятельность.

– Какая деятельность?

– Игра, собирание ракеты из конструктора, складывание матрешки. Для его возраста все это очень серьезная деятельность. Понимают с полуслова многих детей, а большинство из них все равно вовремя начинает говорить. Ведь обычно ребенку хочется не только получить какую-нибудь игрушку, но и просто побеседовать со взрослыми, рассказать им что-нибудь. А Юра – человек деловой, ему вся эта лирика ни к чему. Поэтому и слова ему не нужны – в игре можно обойтись жестами.

В общем, получилось, как в плохом детективе: читаешь, читаешь, ломаешь себе голову, а потом оказывается, что преступление совершил какой-то совершенно посторонний человек, которого следователь и не допрашивал ни разу. Так и я – искал, искал виновника, взял под подозрение интеллект, слух... Зачем, спрашивается, два часа возился? Впрочем, нужно же было выяснить, что у Юры «общение мотивировано интересом к совместной деятельности» – так, кажется, это сформулировано в протоколе? Ну а уж снижение слуха, во всяком случае, нужно было исключить. В итоге моя версия кажется мне достаточно доказанной. Можно давать практические советы.

Я начинаю объяснять, как надо «не понимать» ребенка, перечисляю часто встречающиеся ошибки.

Нельзя назидательным тоном поучать: «Ты скажи как следует, тогда я тебе дам то, что ты хочешь. А если будешь говорить так, как сейчас, то ничего не получишь». Нельзя упираться со своим «не понимаю», доводить ребенка до истерики. Если видно, что он вот-вот заплачет, нужно сразу «догадаться»: «А, так ты хочешь, чтобы тебе почитали книжку?» Тут главное – такт, чувство меры. Ребенок должен видеть, что его хотят понять, но не могут.

Мне нравится, как Наташа слушает рекомендации.

Видно, что она старается их запомнить. Кое-что даже записывает.

Беседа окончена. Я ухожу. Наташа просит разрешения через месяц снова позвонить нам в лабораторию. Я охотно разрешаю: мне и самому важно знать, помогут ли мои советы.

Через месяц Наташа не позвонила. По прошлому опыту общения с родителями я уже знал: это значит, что дела идут хорошо.

В следующий раз я услышал о Юре только через полгода. Наташа по каким-то своим делам зашла к нам в институт. Мы узнали друг друга, поздоровались, я спросил:

– Ну как Юра?

– Говорит так, что не остановишь. Давно уже.

– Делали то, что я посоветовал?

– Да, мы очень старались все выполнять. Не всегда, правда, получалось.

– Поскольку результат достигнут, получалось, наверное, неплохо. Впрочем, я думаю, что он и без этого заговорил бы очень скоро. Наверное, не так скоро, но ведь это не имеет такого уж большого значения.

Вот он – благополучный конец истории о мальчишке, который не умел говорить. Как видите, в ней нет совершенно ничего примечательного. Именно поэтому я ее и рассказал.

Многие считают, что психолог может по одному виду человека определить его сущность, прочесть сокровенные мысли и желания. Другие полагают, что наше основное занятие – запись биотоков мозга, а основным прибор – энцефалограф. Когда мне случается читать лекцию в школе на родительском собрании, то кто-нибудь из родителей обязательно задает вопрос: «Скажите, пожалуйста, что мне делать с моим сыном – он никак не может научиться правильно писать, все время путает буквы». Я не умею читать мысли, не использую в своей работе энцефалограф и не могу однозначно ответить на вопрос «что делать с ребенком?», если этого ребенка не видел. Для того чтобы объяснить, как я работаю, я и рассказал об одном довольно простом обследовании, каких мне немало случилось провести за последние годы.

Задержка речевого развития – явление нередкое. О причинах, которые могут к ней приводить, я уже рассказал. Наверное, самая распространенная из них – это отставание ребенка от сверстников по общему уровню умственного развития (очень часто плохая речь служит первым признаком такого отставания, на который родители обращают внимание). В этом случае нужно прежде всего формировать у ребенка мышление, восприятие – без этого полноценное овладение речью невозможно. Для повышения общего уровня развития наибольшее значение имеют игра, занятия рисованием, конструированием (методики таких занятий описаны в первой книжке этой серии).

## ПРИЛОЖЕНИЕ Г

*Почему Мишу не отдали в школу*

Мише шесть лет и четыре месяца. Папа и мама никак не могут решить, отдавать ли его в школу в этом году или подождать до будущего. Решать это надо быстро – сентябрь уже не за горами.

С Димой и Леной – Мишиными родителями – я знаком давно, а вот его самого увижу сегодня впервые. Прежде всего выясню:

– Мише обо мне ничего заранее не говорили?

– Нет. Ведь вы сказали, что не надо ничего говорить. Только сейчас, когда он спросил, кто это пришел, я объяснила, что пришел дядя, который потом с ним поговорит. И сказала, что вас не надо бояться.

Тут я сам виноват – не уследил. Теперь, конечно, устанавливать контакт с Мишей будет труднее. Дети вовсе не любят разговаривать с незнакомыми взрослыми. И они, безусловно, правы. «Дядя хочет с тобой поговорить» – это может означать только одно из двух: либо дядя хочет прочесть нотацию, либо он собирается задать несколько нудных вопросов, на которые ты, как воспитанный мальчик, должен отвечать.

Хуже всего, конечно, то, что Мише предложено меня не бояться. Он ведь понимает, что, если говорят «не бойся», значит, есть чего бояться. Иначе зачем предупреждать? Родители не говорят ему «не бойся», когда к ним приходят их друзья или к нему его ребята. Они говорят это, когда приходит доктор и сует в самое горло противную холодную ложечку. Или когда лает огромная злая собака (все вокруг думают, что она не кусается, но тогда зачем она так страшно лает?). Родители говорят «не бойся», когда они собираются уйти из дому на целый час. Или когда гасят в комнате свет и заставляют спать в темноте.

Надо сказать, что налаживание контакта с ребенком – дело довольно деликатное. Насколько я мог заметить, взрослые (особенно мужчины) немного побаиваются незнакомых детей. Я не представляю собой исключения. Обычно мне бывает трудно начинать обследование. Но я знаю, что с детьми главное – это держаться уверенно. Нужно, чтобы ребенок сразу поверил, что с тобой ему будет интересно. А он поверит только в том случае, если ты сам в это твердо веришь. Поэтому, начиная разговор с ребенком, я принимаю независимый вид и притворяюсь, что считаю себя хозяином положения.

Сейчас моя задача осложнена той предварительной работой, которую провела Лена. Ясно, что ничего хорошего от встречи со мной Миша не ждет. И когда он после двукратно повторенного маминого «Мишенька, почему же ты не идешь?» появляется в комнате, я вижу, что он готов стойко защищаться.

– Не буду говорить с дядей, – храбро бросает он с порога.

– Он мне сразу так и сказал, что не будет с вами разговаривать, – удовлетворенно сообщает Лена.

– Конечно, не будет, – соглашаюсь я. – У нас с ним найдутся дела поинтереснее. Правда, Миша?

Он несколько удивлен, но на провокацию не поддается.

– Хочу играть с бабушкой.

Лена урезонивает его:

– Ну что ты, Миша. Ты же знаешь, что бабушка с дедушкой в гостях. Они сегодня вернутся поздно.

– Значит, с бабушкой поиграть не удастся, – сочувствую я. И тут же предлагаю ему хороший выход из положения: – Миша! Знаешь, что я придумал? Давай, раз нету бабушки, с тобой поиграю я. Во что мы будем играть?

– В солдатиков, – отвечает он, еще не успев сообразить, что, сказав это, тем самым согласился принять взамен бабушки меня. Нельзя давать ему размышлять на эту тему.

– Неси скорее солдатиков, – требую я. – Где они у тебя? Тут? Это, наверное, офицер. Давай поставим его во главе взвода.

– Это батальон, – поправляет меня Миша, перестраивая оловянных солдатиков. – Они идут на войну.

Я прошу, чтобы он и мне дал батальон. Иначе с кем его солдаты будут воевать?

У себя я первым делом назначаю повара: перед походом солдаты должны подкрепиться. В Мишином отряде тоже появляется повар. Он готовит солдатам жаркое.

Я начинаю строить из кубиков доты и бомбоубежища. Миша не отстает. «Катюша» временно превращается в обычный грузовик – она подвозит стройматериалы. Двоих солдат Миша назначил грузчиками, остальные работают строителями. Увлечшись возведением инженерных сооружений, юный командир пытается установить на передовой подъемный кран. Но я возражаю:

– Такой большой подъемный кран сразу же разбомбят.

– А у меня есть зенитки. Они как начнут стрелять, так собьют всех бомбардировщиков, – парирует он, но подъемный кран все же убирает.

Сами военные действия продолжаются недолго.

Я честно отправляю в лазарет всех своих солдат, которых Миша объявляет ранеными (а на всякий случай и тех, кого он считает убитыми). Так что, хотя он сам оставляет раненых и убитых в строю, бой вскоре приходится прекратить. Миша великодушно предлагает:

– А вы возьмите тех, которые ранены. Они уже вылечились.

Но я отказываюсь:

– Ну что ты, разве за время одного боя они могли поправиться? Им еще долго придется лечиться.

Я уже вижу, что он умеет развивать сюжет, легко находит, чем заменить недостающую игрушку (когда готовил солдатам жаркое, то в качестве сковороды использовал отломанную танковую башню). Игра меня больше не интересует.

– Вы проверьте, как он читает, – советует Лена.

– А как он читает?

Лена удивлена таким способом проверки. Она неуверенно отвечает:

– По-моему, хорошо.

– Я хорошо умею читать, – подтверждает Миша. Я констатирую:

– Значит, и проверять нечего. Ведь вы с Мишей не станете меня обманывать. Кстати, читать часто умеют и пятилетки, а иногда даже трехлетки. Мне интереснее узнать, как он думает. – И я обращаюсь непосредственно к Мише: – Посмотрим, как ты умеешь думать? Только сначала покажи, как ты рисуешь.

Он приносит несколько рисунков. Я рассматриваю их, хвалю, а потом прошу:

– Нарисуй, пожалуйста, что-нибудь специально для меня. Прямо сейчас.

Немного поломавшись для приличия, Миша начинает работать. Прежде всего он рисует танк со звездой на башне. Затем появляются три самолета, под ними рядом с танком – грузовик и, наконец, солдат с автоматом, от дула которого идет пунктирная линия, изображающая очередь. Нарисовано все это довольно небрежно, но Миша вполне удовлетворен. Он красит небо в голубой цвет, землю – в коричневый, так нажимая на карандаш, что в нескольких местах рвется бумага. Танк, машину, самолеты и солдата вместе с автоматом густо затушевывает неприятным зеленым тоном, потом поверх зеленого красит звезды красным. Энергии у него хватает, и на месте звезд вскоре образуются бесформенные дырки. Это его не смущает.

В общем, рисунок совсем неплох. Правильно передана форма изображенных объектов. Линия четкая, твердая. Видно, что все делается по плану. Но тем более удивительна такая неряшливость. Ведь я специально просил Мишу показать мне, как он умеет рисовать. Видимо, он относится к такой проверке с полным равнодушием. Я спрашиваю:

– А ты можешь нарисовать покрасивее? Этот рисунок получился у тебя не очень аккуратным.

Миша оскорбленно забирает у меня свое творение и сообщает, что больше рисовать не будет. Реакция на замечание взрослого никуда не годится. Я отмечаю это в протоколе.

Пора приступить к проверке мышления. Я достаю десяток палочек и предлагаю Мише положить их по порядку – от самой маленькой до самой большой. Мне нужно посмотреть, сможет ли он самостоятельно найти способ решения этой задачи. Простейший способ заключается в том, чтобы каждый раз выбирать из оставшихся (еще не уложенных в ряд) палочек самую короткую.

Я сообщаю инструкцию, но Миша не хочет приниматься за работу. Он интересуется:

– А зачем их класть по порядку?

Я не собираюсь скрывать от него правду и отвечаю:

– Я хочу посмотреть, как ты умеешь думать. Мне интересно, получится у тебя эта задача или нет.

– Получится, – уверенно отвечает он.

– Ну так давай, действуй.

– Не хочу.

– Как же так? Ведь надо посмотреть, как ты будешь это делать.

– Давайте в солдатиков играть.

– Нет, в солдатиков мы уже играли. Теперь давай играть в школу. Ты умеешь решать задачи, как в школе?

– Умею.

– Ну так реши эту задачу. Разложи все палочки по порядку.

– Не хочу.

– А как ты будешь учиться в школе? Ведь там надо делать то, что скажет учительница.

– А я не хочу палочки класть.

Уже перебран весь круг «школьных» аргументов. Ясно, что они на Мишу не действуют. А какие же подействуют? Попробуем подойти с другого конца.

– Миша, а ведь ты даже не посмотрел как следует на эти палочки. Ну-ка, давай вместе их рассмотрим. И офицера возьмем – он тоже будет нам помогать. Он будет следить за тем, чтобы они все построились по росту. Они у нас будут солдатами.

Против этого Миша не возражает. Мы начинаем перебирать мои довольно неказистые деревяшки.

– Вот какие они красивые, – комментирую я. – И для каждой надо найти свое место, чтобы все получились по порядку. Давай мы с тобой вместе будем их класть. Ты мне покажешь, какую палочку взять, а я ее положу. Договорились? Какую из них мне сейчас надо взять?

Он указывает на одну из самых маленьких. Я откладываю ее в сторону и выясняю:

– А теперь какую?

– Эту.

– А теперь?

Когда выложены первые четыре палочки, я предлагаю:

– Следующую ты сам положи. А я буду смотреть, как ты это сделаешь.

– И офицер будет смотреть, – сообщает Миша.

Я подтверждаю:

– Конечно, будет.

Теперь у меня освободилось время, чтобы записать в протоколе: «Задачу принимает только в игровой форме. Требуется активное соучастие взрослого».

– Миша, ты же кладешь не туда, – недовольно говорит Лена. Ей явно очень хочется, чтобы я признал Мишу готовым к школе. Но она зря беспокоится: он вовсе не кладет палочку, а только примеряет ее, сравнивает по длине с теми, которые положены раньше. Вообще, когда Миша наконец согласился решать задачу, стало видно, что он действует очень разумно, хотя выбрал и не самый лучший из возможных способов.

Вот уже все палочки выложены по порядку – от самой маленькой до самой большой. У меня есть еще несколько заданий. Они позволяют исследовать мышление, восприятие, внимание.

Миша со всем справляется хорошо. Но каждый раз, прежде чем он начнет работать, приходится долго его уговаривать. Я мог бы сразу подавать все как игру. Но тогда у меня не было бы оснований трижды подчеркнуть в протоколе слово «только»: «Задачу принимает только в игровой форме». И в итоге мне нечего было бы сказать родителям. Разговор и так предстоит непростой, потому что по своему умственному развитию Миша вполне готов к школе, но учиться он не сможет – я в этом уверен. Придется объяснить Диме и Лене, что такое личностная, мотивационная готовность к школе.

Однако они не зря наблюдали с начала до конца все обследование. Как только мы выходим в соседнюю комнату, Дима говорит:

– Я понимаю, что вы сейчас скажете.

– Что же я скажу?

– Что Мишке еще рано в школу.

– Да, это так и есть. Я действительно не советую вам отдавать его в школу в этом году. Но было бы очень хорошо отдать его в подготовительную группу детского сада. Там проводятся организованные занятия; он научится работать, выполнять указания взрослого. Это облегчит переход от игры к учебе.

– Мы с Леной уже думали об этом. У нас, правда, были несколько другие соображения. Мы хотели, чтобы он привык к коллективу, завел друзей.

Я соглашаюсь:

– Да, это тоже очень важно.

– А чем с ним заниматься дома?

– Никакие специальные занятия не нужны. Делайте то же самое, что делали раньше. Читайте ему книжки, рисуйте с ним, играйте.

– Но ведь вы говорите, что его надо отучить играть.

– Ни в коем случае. Просто надо научить его не только играть, но еще и заниматься. Нужно сформировать интерес к получаемым результатам. Вот, например, рисование. Сам процесс ему нравится, а результат – готовый рисунок – почти безразличен.

– А что мы тут можем сделать?

– Каждый раз отмечайте, хорошо или плохо получился рисунок, если плохо, то чем именно. Хорошие вешайте на стену, чтобы Миша привыкал относиться к этому всерьез. Чтобы рисовал со специальной задачей – украсить комнату, сделать кому-нибудь подарок. Если будет получаться плохо, то учите переделывать.

Начинается часовая лекция на тему «Как готовить ребенка к школе». Я не раз читал эту лекцию в детских садах. Там меня слушали одновременно человек пятьдесят. Здесь – двое. Эти двое задают больше вопросов, чем те пятьдесят. Но отвечать на вопросы легче, потому что я обследовал ребенка, представляю себе его сильные и слабые стороны. А там... Там ведь мне приходилось говорить применительно к «ребенку вообще».

Конечно, есть вопросы, на которые я мог бы ответить и не видя Миши. Ну, например:

– Нужно ли нам с Леной читать ему книжки или достаточно того, что он читает сам?

– Нужно. Когда он читает, его внимание направлено в основном не на смысл прочитанного, а на сам процесс чтения. Ведь это для него очень сложная работа.

– Он часто просит, чтобы ему по десять раз читали одну и ту же книжку. Отчего это может быть? Вообще это нормально?

– Совершенно нормально. Если у него есть любимые книги, то это очень хорошо. Хотя, конечно, ограничиваться только перечитыванием старого не нужно.

А вот вопрос, на который можно ответить только после обследования:

– Вы знаете, Миша все время требует внимания к себе. Вот даже сейчас, вы видите, он уже трижды заглядывал сюда, хотя я ему сказала, чтобы он не мешал, потому что нам нужно поговорить по важному делу. Но при вас он все-таки тихо себя ведет, а обычно, если на него долго не обращают внимания, начинается настоящий скандал. Как тут быть?

– Насколько я могу судить, Миша просто привык к тому, что ему уделяется чрезвычайно много внимания. Надо понемногу отучать его от этого. Он должен научиться понимать, что у взрослых есть и свои дела. Когда вы заняты, объясняйте ему, что сейчас не можете с ним играть, а сможете через какое-то время. Можно сказать ему: «Поиграй немного сам», но при этом начать игру вдвоем, предложить сюжет, чтобы он потом развивал его без вас. Если он будет подходить, звать вас, надо на минутку оторваться от своего занятия, напомнить: «Мы же договорились, что ты пока поиграешь один», подкинуть еще какой-нибудь сюжетный ход. Конечно, надо стараться не доводить до скандала. Но если уж Миша начнет капризничать, то ни в коем случае нельзя бросаться к нему, утешать. Если он привыкнет к тому, что истерика – верный способ привлечь к себе внимание, то истерики станут постоянными. В итоге это может привести и к настоящему нервному заболеванию.

Готовность к школе – понятие многостороннее. Оно подразумевает и необходимый для успешного обучения уровень умственного развития, и умение правильно и четко выполнять указания взрослого (учителя), и наличие некоторых первоначальных знаний и умений, таких как знание букв, простых геометрических форм, умение читать короткие слова, считать в пределах десяти и т. п. К сожалению, многие родители уделяют серьезное внимание только формированию подобных знаний и умений, не заботясь о других сторонах подготовки к школе.

В итоге среди первоклассников довольно часто встречаются дети, похожие на Мишу: они хорошо развиты, но не умеют подчинять свои действия требованиям учителя. У таких детей трудности могут возникнуть уже с самого начала обучения в школе.

Нередко в первый класс приходят дети, умеющие читать и считать, но в целом развитые недостаточно. Обычно они неплохо учатся первые полгода/год, а потом, когда материал становится сложнее, начинают испытывать серьезные трудности. Чтобы этого не случилось, надо развивать мышление ребенка, не переоценивая значения формирования у него конкретных знаний и умений. Наконец я ухожу. Мое дело сделано: я показал родителям, что Миша еще не готов к школе. Очень хорошо, что они увидели это сами. Теперь они наверняка приложат все усилия к тому, чтобы как следует его подготовить.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Д

*Илья и точные науки*

- Саша, надо посмотреть сына Лени Горина.
- А что он собой представляет?
- Обыкновенный вундеркинд.
- Так в чем дело? Никак не научится в свои три года решать дифференциальные уравнения?
- Этому он скоро научится, тем более что ему не три, а пять с половиной. Но вот самостоятельно надевать штаны он, кажется, никогда не научится.

В пятницу вечером мы с Майей идем к Лене Горину. Мы будем обследовать вундеркинда, не умеющего надевать штаны.

Вундеркинды – это выдающиеся дети. Причем выдающиеся в лучшую, а не в худшую сторону. Тем не менее они составляют чуть не половину детей, которых мне приходится смотреть. Почему-то очень часто оказывается, что они не умеют делать самых элементарных вещей.

По дороге я выясняю у Майи, в чем именно проявляются особые способности Ильи. Оказывается, в том, что он хорошо пишет, читает и считает.

- Складывать, вычитать умеет?
- Умеет.
- Что еще?
- Великолепно разбирается в разных схемах.
- Например?
- Ну, скажем, на схеме электрической цепи может указать, где параллельное соединение, а где последовательное. Вообще ты лучше порасспроси Леню.

Но мне не хочется начинать с расспросов. Когда мы заходим в дом, я предлагаю сразу же приступить к обследованию.

- Как представить тебя Илюше? – интересуется Майя.
- Никак. Я сам представлюсь.

Илья сидит на диване и читает. Щуплый, небольшого роста. Несмотря на это, выглядит старше своих лет. Наверное, потому, что читает очень сосредоточенно, как взрослый. На нас он едва взглянул. Я подхожу к нему и заглядываю в книгу. Это «Конек-Горбунок» Ершова. Я спрашиваю:

- Интересная книга?

Он переворачивает страницу и отвечает:

- Интересная.

Видно, что ему сейчас не хочется со мной разговаривать: он занят.

Я жду, пока он дочитает до конца главы, а потом прошу его рассказать мне, о чем он только что прочел. Он что-то бормочет очень тихо

и неуверенно. То ли не привык пересказывать содержание сказок, то ли не расположен к беседе с незнакомым человеком.

Я указываю на иллюстрацию и спрашиваю:

– Кто тут нарисован?

– Средний брат.

– Понятно. Ты эту книжку читаешь в первый раз или читал раньше?

– Читал.

– Тогда скажи мне, пожалуйста, какой он – этот средний брат – хороший или плохой?

Илья некоторое время размышляет, потом неуверенно предполагает:

– Хороший.

Значит, сюжета сказки он не понял, хотя читает с большим увлечением. Даже вундеркинду еще рано в пять с половиной лет самостоятельно читать «Конька-Горбунка».

– А что это брат делает?

– Сбирается.

– Что-что?

– Сбирается, – невозмутимо повторяет Илья.

– А что это значит?

Вместо ответа он указывает мне соответствующие строки в тексте: «Стало сызнава смеркаться; Средний брат пошел собирать».

– Понятно. Он собирается – это значит собирается – идти в поле сторожить пшеницу. Так?

Илья соглашается с моей трактовкой, а чтобы окончательно убедиться в ее истинности, еще раз перечитывает четверостишие. Он читает очень бегло, почти не шевеля губами. В том, что при этом смысл прочитанного от него ускользает, виноват не он, а Ершов со своей архаичной лексикой. Еще виноваты родители, которые не удосужились объяснить непонятные слова.

Ничего необычного здесь нет. Когда ребенок Илюшиного возраста самостоятельно читает сложную книгу, он почти никогда не старается понять сюжет. Ему достаточно того, что он улавливает смысл отдельных фраз.

Ладно, с чтением ясно. Пойдем дальше.

Майя тихонько напоминает:

– Проверь, как у него с движениями. Я так же тихо отвечаю:

– Помню. Но это потом. Сначала хочу получить общее представление.

Илья продолжает читать, не обращая на нас внимания.

Хорошо бы проверить, умеет ли он думать. К сожалению, я не раз сталкивался с тем, что дети, объявленные вундеркиндами, оказывались просто плохо развитыми. Как-то я видел ребенка, который вызубрил названия всех существующих на свете государств. А на самом деле он

достиг столь больших успехов в географии только потому, что никогда ничем другим не занимался.

Итак, исследуется общий уровень развития.

Я выуживаю из портфеля матрешку и подаю Илье.

– Знаешь, что это такое?

– Матрешка, – лаконично отвечает всезнающий Илья.

– А знаешь, как с ней играют?

Он молчит. Тогда я объясняю:

– Ее разбирают, а потом снова собирают.

Илья обиженно говорит:

– Я знаю.

По-видимому, он предполагал, что я предложу ему более серьезное занятие. Однако матрешку взял, разобрал и даже пытается снова собрать. Попытка кончается полным крахом.

Единственный способ, позволяющий правильно собрать матрешку, – это положить самую маленькую в следующую за ней по величине, ту – в еще большую и т. д. А Илья почему-то манипулирует только с тремя самыми большими.

Я сам собираю матрешку и предлагаю:

– Теперь ты снова ее разбери. Но когда будешь это делать, смотри, как она устроена, чтобы потом смог правильно собрать.

Как это ни странно, такая инструкция сразу меняет всю картину. Во второй раз Илья выполняет задание безошибочно. Значит, в первый раз причина неудачи была в том, что он совершенно не исследовал объект.

– Запиши, что ориентировка на низком уровне, – говорю я Майе.

Илья не обращает внимания на мои реплики. Это свидетельствует все о том же – плохо развита ориентировка, мал интерес к окружающему. Обычно дети сразу начинают выяснять: «А что это вы пишете?» (Я в таких случаях отвечаю правду: «Пишу, как хорошо ты сложил матрешку» или «Прошу тетю Майю написать, как мы с тобой играем»).

Конечно, поведение Ильи вполне соответствует правилам хорошего тона. Но я бы предпочел, чтобы оно соответствовало возрасту. На мой взгляд, он чересчур сдержан, погружен в себя. Интересно, о чем он думает. Или ни о чем? Во всяком случае, по лицу не понять. И до чего же он серьезен! Кажется, до сих пор еще ни разу не улыбнулся. Пожалуй, «сдержанность» – не то слово. Точнее было бы назвать это скованностью.

Я предлагаю Илье немного размяться:

– Ты знаешь, что даже у совсем взрослых людей бывают физкультурминутки?

Он молчит: стесняется признаться в своем невежестве. Так и не дождавшись вопроса с его стороны, я объясняю:

– Физкультминутка – это когда люди ненадолго прерывают работу, чтобы сделать гимнастику.

Я становлюсь напротив Ильи и начинаю показывать ему движения, которые он должен повторять. Это стандартный набор движений для проверки координации. Вот одно сравнительно простое упражнение: Илья должен одновременно поднять правую руку и левую ногу. Вместо этого он поднимает правую руку и правую ногу. Внимательно смотрит на меня, опускает ногу и поднимает другую, придерживая ее для верности рукой. Это выглядит довольно комично, но смеяться, конечно, нельзя. Я прошу Майю:

– Отметь в протоколе, что координация движений ниже всякой критики.

Физкультминутка окончена. Продолжается проверка мышления. Теперь появляются палочки – те самые, которые должны быть положены по порядку. Это более трудное задание, чем собирание матрешки: там можно попробовать, лезет одна в другую или не лезет. А тут как ни положи – все хорошо. Чтобы правильно выполнить задание, нужно ясно понимать, что это такое класть по порядку. Однако для Ильи все это оказывается совсем простым. Уже через минуту выстроен совершенно правильный ряд: самая маленькая палочка, чуть побольше, еще больше – и так до самой большой. Ясно, что он хорошо понимает задачи.

Дальше у нас на очереди пирамидка. Илья собирает ее безошибочно. Но одна трудность все-таки есть: он не может определять величину колец на глаз. Чтобы выяснить, какое из них больше, а какое меньше, он вынужден накладывать одно на другое.

– Запиши в протокол: «Трудности с восприятием величины», – киваю я Майе.

Сложив пирамидку, Илья по собственной инициативе начинает считать кольца. Коснувшись пальцем четвертого снизу кольца, он сообщает: «Четыре». Потом начинает присчитывать по одному: «Пять, шесть, семь». Затем палец снова делает резкий скачок вверх: «Еще четыре, пять, шесть. Семь и шесть – это тринадцать. Четыре, пять. Еще четыре, пять – это десять. Тринадцать и десять – двадцать три».

– Сколько же всего? – интересуюсь я.

– Двадцать три.

Я начинаю проверять его подсчеты. Но оказывается, что Майя их уже проверила.

– Все правильно. Двадцать три.

Я все же довожу свое дело до конца, и у меня получается двадцать четыре. Мы с Майей долго спорим, все вместе пересчитываем кольца снова – теперь у нас у всех получилось двадцать четыре. Илья смущен: он не понимает, как же это в первый раз он мог ошибиться.

– Ничего, – утешает его Майя, – я вот тоже ошиблась.

Да, считает он для своего возраста великолепно. С построением ряда справился прекрасно. Может быть, неудача с матрешкой была случайной? Нужно дать еще одно задание для проверки.

Я достаю из портфеля разрезные картинки. Начинаю с самой простой. Кладу перед Ильей две картонки: на одной из них нарисована кабина грузовика, на другой – кузов. Если картонки сложить, получится целый грузовик. Я спрашиваю:

– Что тут нарисовано?

– Машина. А почему только перед?

– Тут не только перед. Посмотри как следует. Видишь, это была целая машина, а потом картинку разрезали и стало две половинки. Сложи так, чтобы снова была целая машина.

Пока я объяснял, Илья уже сложил картинку. Я даю ему следующую. Это собака. На трех картинках три части: на одной – голова и передние лапы, на другой – туловище, на третьей – хвост и задние лапы.

– Что это?

– Собака, – отвечает Илья, прикладывая хвост к голове. Полученный результат его вполне устраивает.

Я говорю:

– Ты сложил неправильно.

Он не возражает, но и не переделывает. Приходится указать ему на оставшуюся картонку:

– А это куда?

Теперь он начинает искать место для туловища. Пытается положить его сзади хвоста, потом – впереди головы, но сам замечает, что это выглядит несколько неестественно. Я отбираю у него картинку и складываю ее правильно. Потом снова разбрасываю части в разные стороны. Теперь, увидев, как должна выглядеть собака, Илья начинает действовать более уверенно. Вскоре ему удастся найти место для каждой части рисунка.

Я хвалю Илью (хотя хвалить его не за что – он выполнил задание на уровне четырехлетнего ребенка); на похвалу он не реагирует, но результатом своей работы удовлетворен. С двумя следующими разрезными картинками он справляется примерно на таком же уровне. Значит, этот результат отнюдь не случаен.

В общем, картина развития выглядит довольно странно. В чем-то очень высокие достижения, в чем-то столь же значительное отставание. Майя говорила, что одно из основных достижений – понимание схем. Я проверяю это. Начинаю со схем электрических цепей (в них разобрался бы не всякий взрослый). Потом перехожу к схеме города – предлагаю Илье по плану Москвы найти дорогу от одного пункта до другого. В итоге я вы-

нужден признать: Илья действительно вундеркинд. Правда, не очень понятно, что это может дать для дальнейшего развития.

Первая часть обследования закончена. Выяснилось, что Илья неглуп. Восприятие развито плохо. Мал интерес к окружающему. Теперь нужно проверить, как он играет, как рисует, – ведь это основные виды детской деятельности.

Мы с Майей выходим из комнаты: я хочу немного порасспросить Леню.

– Илья ходит в детский сад?

– Ходит.

– Как общается с детьми?

– Насколько я мог наблюдать, никак. Время от времени кто-нибудь подойдет, стукнет его и снова уйдет – вряд ли это можно назвать общением.

– А чем он там занимается?

– Читает. Мы ему даем с собой книжки.

– Не играет?

– Иногда возится с конструктором.

– А с обычными игрушками – с машинами, куклами, оловянными солдатиками?

– Нет, таких игр он не любит. У него здесь, дома, порядочно игрушек, но он к ним не прикасается.

В данный момент меня больше ничего не интересует. Пока нас с Майей не было, он снова занялся «Коньком-Горбунком». Я сажусь рядом с ним. Он уже не читает – ждет, когда я с ним заговорю. Однако продолжает упорно смотреть в книгу. Я говорю Майе:

– Запиши, что отсутствует инициатива в общении. На всякий случай в скобках поставь вопрос – это еще требует проверки.

Потом обращаюсь к Илье:

– Будем с тобой играть?

Он сдержанно отвечает:

– Будем.

– Во что?

Он молчит.

– А где у тебя игрушки?

– В шкафу.

Мы открываем шкаф, и я спрашиваю:

– Какие мы возьмем?

– Не знаю.

Тогда я сам начинаю отбирать игрушки: стол, несколько стульев, диван и телевизор.

– Где могут стоять все эти вещи?

Илья не отвечает. Я начинаю строить предположения:

– Может быть, в лесу?

– Нет, – серьезно отвечает он.

– А где? – я жду, что теперь уж он ответит: «В комнате», но он говорит: «Не знаю».

– Может быть, в поле? В саду?

– Да.

В первый момент меня этот ответ удивляет, но потом я понимаю, в чем дело: он имеет в виду детский сад.

– Очень хорошо. Значит, мы будем играть в детский сад. Давай поставим мебель.

Я ставлю телевизор, напротив него – два стула. Илья смотрит с интересом, но сам в игру не включается.

– А кто же будет смотреть передачу?

– Дети, – предполагает Илья.

– Ах, да! Конечно, дети! Где же они?

Илья приносит несколько маленьких кукол, двух из них усаживает на стулья.

– Ну вот. Пусть дети смотрят телевизор, а мы пока займемся другим делом, – я достаю кастрюлю и сковородку, спрашиваю у Ильи, для чего они нужны.

– А кто будет варить? – задает встречный вопрос Илья.

– Не знаю. А как ты думаешь?

– Воспитательница, – он берет матрешку и ставит ее около кастрюли.

– Это она варит еду?

Илья кивает:

– Да.

– А где же плита?

Он достает тумбочку, ставит на нее кастрюлю. Я спрашиваю:

– Что будет на обед?

Он молчит.

– Знаешь что, давай ты у нас будешь поваром. Вари обед! Что будет на первое?

– Суп.

– Очень хорошо.

Илья не признает сложных кулинарных рецептов. Он не мешает суп, не солит его – только сообщает, что налил воду. Через минуту он молча снимает кастрюлю с тумбочки (которая у нас служит плитой) и наклоняет ее над кукольной тарелкой.

– Илья, чем наливают суп?

– Ложкой, – он берет ложку.

Ему нравится играть, но сам он ничего не может придумать. Он или повторяет действие вслед за мной, или ждет подробных инструкций. Смотрит на меня, готовый выполнить любое указание. Но что же это за игра, когда нет никакой фантазии!

...Куклы, стулья и тарелки убраны. Я достаю из портфеля бумагу и карандаши.

– Нарисуй человека – самого лучшего, какого сможешь.

Илья ненадолго задумывается, потом сообщает:

– Голова круглая... – и рисует круглую голову.

– Теперь глаза... – внутри круга появляются две точки.

– Шея, – продолжает комментировать свои действия Илья. – Туловище овальное... Руки... Ноги... Вот!

Человек получился, прямо скажем, так себе. Малюсенькая головка с глазами, но без рта и носа; тощая шея; огромное туловище (отнюдь не овальное, как утверждал Илья, а скорее прямоугольное); руки и ноги – просто четыре палочки, пальцев нет. Для четырех лет такой рисунок был бы неплох. Но в пять с половиной ребенок уже не должен забывать о существовании рта, носа, пальцев, одежды. Тем более что Илья ходит в детский сад, а там проводятся специальные занятия по рисованию.

Я снимаю с тумбочки деревянного слона и даю новое задание:

– Нарисуй, пожалуйста, слона. Как следует посмотри, какой он. Илья начинает рисовать.

Туловище (тут оно действительно получилось овальным). Голова. Два уха, торчащих вверх, как у осла. Два маленьких кружка – это глаза. Коротенькая линия, начинающаяся от головы и торчащая прямо вперед, – она вполне сошла бы за клюв, но в данном случае, по-видимому, изображает хобот. И наконец, две палочки, идущие от туловища вниз (это ноги), и одна – назад (это хвост).

За все время Илья только пару раз взглянул на деревянного слона – и то под сильным нажимом с моей стороны.

Вдруг он – впервые за все время – проявляет инициативу: достает кукол, тумбочку, кастрюлю и тарелки.

– А что будет на завтрак?

Я отвечаю:

– Придумай.

– А кто повар?

– Ты!

Он начинает с увлечением готовить завтрак. Я шепотом прошу Майю:

– Позови Леню. Пусть посмотрит, как Илья «не любит играть».

Она кивает и выскальзывает из комнаты. Через минуту на пороге появляется Леня. Некоторое время стоит, с интересом наблюдает за Ильей,

потом пожимает плечами и уходит. Мы с Майей тоже выходим в другую комнату. Пора приступить к анализу результатов.

Прежде всего я отмечаю, с чем Илья справился успешно, с чем нет. Счет, чтение, выкладывание палочек в ряд, понимание схем – на самом высоком уровне. Складывание матрешки и разрезных картинок, рисование, игра, координация движений – на самом низком.

Майя спрашивает:

– Ну как?

– Мышление развито очень хорошо. Восприятие отстаёт – это видно по рисунку и по складыванию разрезных картинок. И конечно, плохо с движениями – это ты и так знаешь. Сама говорила мне про надевание штанов. Игра – основная для его возраста деятельность – совершенно не развита.

Пожалуй, теперь пора свести воедино те наблюдения, которые проводились по ходу дела. Приходится собирать разбросанные по всему протоколу отдельные фразы. После некоторых фраз стоят вопросительные знаки (это если я был не вполне уверен), после других – восклицательные.

Что ж, посмотрим.

Отсутствует инициатива в общении. Совершенно нет реакции на похвалу. По словам Лени, Илья в детском саду ни с кем не дружит. В игре отказывается побеседовать с куклой, не может изобразить разговор двух кукол. Тут все одно к одному.

До специального указания не пытается исследовать устройство матрешки. Не обследует форму предмета, который должен нарисовать. На появление новых объектов почти не реагирует. Следовательно, вообще снижен интерес к внешнему миру. Это очень хорошо согласуется с недоразвитием деятельности: интерес к предметам возникает тогда, когда ребенок с ними активно действует.

Отставание в развитии движений тоже, конечно, вторично. От размышлений движения не развиваются, а Илья только и делает, что размышляет. Не двигается, не действует. Отсюда же и отставание восприятия. Чтобы научиться правильно видеть мир, надо его сначала пощупать. Кстати, не только в переносном, но и в прямом смысле слова. Человек, который не занимался альпинизмом, никогда не увидит тех выступов или трещин в скале, которые сразу же замечает альпинист.

– Если можно, рассуждай вслух, – просит Майя.

– Постараюсь. Сейчас на очереди у меня вопрос о том, почему Илья не действует. И я думаю, что первично тут неумение общаться. Если ребенок общается с другими детьми, со взрослыми, то он волей-неволей знакомится с разными видами деятельности. Когда общение идет в игре, овладевает игрой, когда вдвоем с кем-нибудь рисует, учится рисовать.

– Ты говоришь о стихийном обучении?

– Да. У Ильи оно практически отсутствует.

– Но кроме стихийного обучения существует направленное. А Илью Леня все время учит.

– Чему? Читать, считать, рассуждать. Это он и умеет. А игра, рисование и прочие такие вещи родителями, по-видимому, совершенно не поощрялись.

– Ты думаешь, что Илюшке запрещали играть?

– Зачем же так. Просто не обращали на это внимания. Со временем он и сам усвоил, что чтение, счет, занятия схемами – это дела важные, серьезные; игра, рисование, действия с предметами – нет. Ну о дальнейшем я уже говорил. Нет деятельности – снижается ориентировка в окружающем, отстает восприятие, не развиваются движения. И самое скверное – все это еще больше затрудняет общение. Илья не знает и не умеет того, что интересует других детей. А то, что он знает и умеет, их не интересует.

Потом Майя позвала Леню и Люсю – его жену (маленькая тихая женщина, с которой я до сих пор не был знаком). Я насколько мог ясно пересказал им все, что раньше говорил Майе. Когда я кончил, Леня подвел итог:

– Короче, вы считаете, что с ребенком надо играть, рисовать, строить карточные домики, но ни в коем случае нельзя его учить. Так?

Мне не понравилась эта формулировка, и я уточнил:

– Учить можно. А дрессировать не нужно.

– Ну хорошо. Так в чем вы видите дрессировку? – спросил Леня.

– В том, что не учитываются запросы и потребности ребенка. Ему навязываются занятия, которые нравятся его родителям, а ему самому, по сути дела, не нужны.

– Тут вы совершенно не правы. Илье самому нравится читать, считать, разбираться в схемах.

Люся подтвердила:

– Да, он все это очень любит.

Я счел за лучшее отступить:

– Будем считать, что так. Беру назад свои слова насчет дрессировки. Но все-таки объясните, почему вы поощряете только его интерес к интеллектуальным занятиям. Ведь интерес к игре тоже имеется – вы сами сегодня могли в этом убедиться.

Леня снисходительно поглядел на меня, откинулся на спинку стула, сложил руки на коленях и стал неторопливо излагать основы детской психологии, как он ее понимал. Начал он с того, что все дети разные. Я согласился. Он продолжил свою мысль:

– Ведь все определяется генами. У каждого ребенка свой неповторимый набор генов. Поэтому склонности тоже различны. У Ильи склонность к интеллектуальным занятиям, как вы их назвали.

Я хотел его перебить, но он попросил:

– Подождите, пожалуйста. Вы хотите снова сказать об игре.

Я кивнул.

– Не спорю, вы его этим заинтересовали, ему понравилось. Но он сам – я подчеркиваю, сам – ни разу не начинал играть. А ведь игрушек у него достаточно. Так кто из нас пытается насилловать природу ребенка – я или вы?

Теперь настала моя очередь читать лекцию. Леня – надо отдать ему должное – слушал внимательно.

Я тоже начал с генов. С того, что они, конечно, существуют, но наука пока не в состоянии выяснить, каково их влияние на психические процессы.

– Поэтому подход с точки зрения генетики просто непродуктивен – для этого она недостаточно развита.

– Во всяком случае, лучше, чем психология, – отметил Леня.

– Все зависит от того, какой вопрос ставится. Если нам известна группа крови родителей, а мы хотим узнать, какой может быть группа крови ребенка, то на этот вопрос генетика дает достаточно точный ответ. Но ни один генетик – если он не шарлатан – не возьмется предсказать психический склад ребенка, зная психический склад его родителей.

– А психолог – опять же не шарлатан – возьмется?

– Нам известны некоторые – хотя и не очень многие – законы формирования психики. По тому, как идет воспитание ребенка, мы можем со значительной долей уверенности предсказать, каким он станет. Сегодня я решал обратную задачу: на основе личностных особенностей Ильи пытался определить ход его воспитания.

Леня уточнил:

– Так вы отрицаете врожденные склонности?

– Во всяком случае, очень сомневаюсь в их существовании.

– Однако склонность к игре вы считаете врожденной.

– Нет. Я считаю ее полезной.

– Поэтому ее надо развивать?

– Да, ее надо формировать.

– У всех детей?

– Да.

– Почему?

Я попросил разрешения ответить на этот вопрос позднее. Леня недовольно покачал головой, но спорить не стал. Я предложил:

– Давайте пойдем с другого конца. Кого вы хотите воспитать из Ильи?

– Человека.

– А если конкретнее?

– Этого я не знаю.

– Неужели вы строите свою систему воспитания – и довольно жесткую, совершенно не представляя себе конечного результата?

– Мне кажется, что у Ильи склонность к точным наукам.

– В пять с половиной лет? Ну допустим. И вы хотите воспитать ученого. Как вы думаете, ученому не нужна фантазия?

Леня согласился:

– Нужна.

– А интерес к окружающему миру, наблюдательность?

Леня снова кивнул.

– Вы думаете, что все это разовьется, если он будет читать, не понимая прочитанного, считать, строить умозаключения? А вам не кажется, что для этого нужно совсем другое – практическая деятельность, игра, рисование, конструирование из кубиков? Ведь именно тут перед ребенком встают не абстрактные, а вполне реальные задачи, тут ему требуется воображение, он начинает познавать окружающий его мир. Научить ребенка читать и считать легче всего. Это никуда от него не уйдет. В школе его будут учить этому десять лет. А вот научить самостоятельно познавать мир надо сейчас – потом будет поздно.

Разговор тянулся еще долго. Мы с Майей доказывали, что любому человеку – и научному работнику в том числе – необходимо уметь общаться с другими людьми. А дети общаются в игре, и ребенок, не умеющий играть, в любом детском коллективе окажется в изоляции.

Я изложил несколько конкретных методик, рассказал, как именно надо учить Илью играть, строить из кубиков, надевать штаны, мыть руки (это он тоже делал так себе). Я не очень верил в полезность своих советов, так как сомневался в том, что Леня воспользуется ими. Хотя он и согласился со многим на словах, но в действительности, как мне показалось, остался при своем мнении.

Ильи я с тех пор не видел, но его судьба интересовала меня. Я несколько раз беседовал о нем с Майей, а недавно довелось встретиться и поговорить с Люсей.

Насколько я понимаю, первые два месяца все шло по-старому. Но потом Леня стал понемногу менять линию воспитания. Не знаю, что послужило причиной этого. Может быть, давление, которое оказывала на него Майя. Во всяком случае, Илью стали учить играть, рисовать, действовать. Люся говорит, что он достиг в этом направлении довольно многого. Конечно, трудно судить с чужих слов. Для того чтобы выяснить, насколько существенны произошедшие изменения, надо было бы провести новое обследование.

Мне точно известно только одно: у Ильи появились друзья. Но, по-моему, это самое главное. И для взрослого, и тем более для ребенка не

может быть ничего важнее. А если Илья перестал быть выдающимся математиком, не беда. Куда полезнее быть нормальным ребенком.

Один из моих знакомых, которому я как-то рассказал об Илье, спросил:

– А ты уверен, что из-за твоего вмешательства человечество не лишилось гениального математика?

Сказать я мог только одно:

– Нет, не уверен.

К сожалению, психология пока не может ответить на вопрос о том, какие условия способствуют формированию особо одаренной личности. Некоторые бесспорные гении были в детстве «вундеркиндами» (классический пример – Моцарт). Некоторые ничем не выделялись среди сверстников или даже уступали им по уровню развития (как Эйнштейн). Во всяком случае, известно, что в большинстве случаев «вундеркинды», вырастая, становились вполне заурядными людьми. Нет никаких данных и о том, что особо напряженные занятия ребенка каким-либо видом деятельности приводят впоследствии к исключительным успехам в соответствующей области. Но и противоречащих данных тоже практически нет. Выдающихся людей не так уж много, развивались они по-разному, и найти какие-либо четкие закономерности науке не удастся.

Не зная источников гениальности, мы всегда рискуем потерять потенциального гения; может быть, мы теряем его, побуждая ребенка отказаться от постоянных занятий одним и тем же делом, а может быть, поощряя эту узость интересов (мне лично вторая возможность кажется более вероятной). В общем, появление выдающейся личности пока что дело случая. Педагог, задавшийся целью воспитать такую личность, оказывается в положении безграмотного лекаря, дающего пациенту наугад неизвестные лекарства. А вот воспитать каждого ребенка полноценным, гармонически развитым человеком – эту задачу можно попытаться разрешить.

### *Марина*

У нас в лаборатории бытует понятие «бабушкин ребенок». Так мы называем детей, привыкших повелевать взрослыми, закатывающих истерику, если им отказываются повиноваться, и вообще терроризирующих окружающих. Марина совсем не такая. Она не «бабушкин ребенок», хотя первые четыре года своей жизни провела в деревне у «бабы Нади». Ее родители – мои давние друзья Аня и Володя – жили в Малаховке, работали в Москве, считали, что с ребенком им не управиться. Потом Володя устроился на новую работу, защитил диссертацию, получил квартиру – и тогда я впервые увидел Марину.

*Первая встреча*

Аня позвонила мне на работу и попросила приехать как можно скорее. Она не объяснила, в чем дело, просто сказала: «Ты нам очень нужен». Я отпросился у шефа и поехал.

Не дав мне раздеться, Аня повела меня в комнату. На стуле у окна неприкаянно сидела худая лопоухая девочка с серыми глазами.

– Вот это – Марина, – сказала Аня, – наша дочка. А это – дядя Саша. Марина, поздоровайся с дядей.

Марина продолжала молча сидеть на стуле.

– Вот так все время. Сидит и молчит. Понимаешь, я боюсь, что она того... – Аня растерянно покрутила пальцем у виска. – Ну что мне делать?

– Во-первых, дать мне раздеться. Во-вторых, сварить кофе. В-третьих, не выдавать свои идеи при несовершеннолетнем. У него вон какие локаторы, – чтобы Марина не поняла, о чем идет речь, я смотрел в противоположную сторону и выбирал слова, которые ей вряд ли известны: – Понимаешь ли, несовершеннолетние много разумнее, чем кажется на первый взгляд, и хорошо усваивают информацию, совершенно для них не предназначенную.

Аня обреченно махнула рукой:

– Да где уж ей!

– Если ты собираешься продолжать в том же духе, то я, пожалуй, пойду.

– Нет-нет, не уходи, я молчу.

Потягивая сваренный Аней кофе, я ознакомился с Мариной историей. Разумеется, в общих чертах я знал ее и раньше, но многие детали были мне неизвестны. Например, что уже полгода назад, когда Аня с Володей ездили к «бабе Наде», Марина показалась Володе странной, чересчур замкнутой и очень чужой. Аня тогда не придавала этому значения: «Ну, немного отвыкла от родителей – вот и все». Теперь же, познакомившись с дочкой поближе, она пришла в ужас.

– Я прямо вчера, сразу как мы ее привезли, хотела тебе позвонить, но потом решила еще немного подождать. Думала, может это она устала с дороги, потом отойдет... А уж сегодня...

– Почему ты не сказала по телефону, зачем я вам нужен? Я ведь не захватил никаких материалов. Даже не могу толком провести обследование.

– Знаешь, я была в таком состоянии...

Хлопнула входная дверь: пришел Володя. Большой, бородатый, озабоченный, он ввалился в кухню и поинтересовался:

– Как, Саша, ты уже в курсе?

– Более или менее. Сейчас пойду посмотреть Марину, потом поговорим. Найдется у вас матрешка, пирамидка?

– Есть стаканчики разного размера. Их можно вкладывать друг в друга вроде матрешек, а можно ставить один на другой, чтобы получилась башня.

– Марина с ними уже играла?

– Нет еще.

– Очень хорошо. Кубики есть?

– Подойдут кубики с картинками?

– Не очень. Мне нужно, чтобы из них можно было что-нибудь построить.

– Таких нет.

– Ладно, покажи-ка мне все, что у вас есть. Или нет, пусть лучше покажет сама Марина.

Аня в очередной раз сообщила, что Марина сама ничего делать не умеет. Я выругал ее за паникерство и пошел знакомиться с девочкой.

Вопреки Аниным (а честно говоря, и моим) ожиданиям, Марина очень легко вошла в контакт. Она охотно рассказала мне, как они с бабой Надей сажали картошку («Мы ее брали вот так». – «А потом?» – «Клади». – «Куда?» – «В землю»). Потом она объяснила происхождение царапины на колене: «Я упала. Быстро бежала». Я посочувствовал, посоветовал в следующий раз лучше смотреть под ноги. В общем, у нас быстро завязалась светская беседа, хотя Маринины реплики были весьма лаконичны. Оказалось, что она неплохо говорит, все понимает и, кстати, не так уж стесняется. Ее заторможенность почти совершенно исчезла, как только речь зашла о близких и важных для нее событиях. Однако вскоре разговор иссяк, она заскучала.

Я спросил:

– Можно мне посмотреть твои игрушки?

Марина оживилась, принесла огромные качели, сообщила: «Это качели». Посадила на них зайца и стала его качать, приговаривая: «Вот так, покатаем зайчика». Это тянулось очень долго. Если бы заяц не был плюшевым, ему бы давно стало дурно. Наконец я спросил:

– Может быть, поиграем еще во что-нибудь? Марина не стала спорить, бросила зайца на произвол судьбы, убежала в другую комнату и вернулась с куклой, размером не уступающей ей самой. Видимо, Аня с Володей считали, что чем больше игрушка, тем она лучше, впрочем, кукла и вправду была хорошая.

Пока Марины не было, Аня (она стояла в дверях) спросила:

– Когда начнется обследование, мне надо будет уйти?

– Зачем же? Оставайся, если хочешь. Тем более что оно уже давно началось.

Действительно, обследование давно началось. Пока что Марина продемонстрировала сносный уровень развития речи и весьма убогую игру. Что ж, посмотрим, как она будет играть дальше.

К сожалению, все свелось к переворачиванию куклы, которая при этом закрывала глаза и невнятно мяукала. Марина переворачивала ее раз за разом и не старалась хоть как-то разнообразить свои действия.

Я спросил:

– Это твоя дочка, да?

– Нет.

– А кто это?

– Кукла.

– Давай уложим ее спать.

Марина снова перевернула куклу вверх ногами, ткнула пальцем в ее закрытые глаза и сообщила:

– Спит куколка.

– Ну что ты, разве тебя так кладут спать?

Она засмеялась и перевела куклу в горизонтальное положение.

– Так уже лучше. Только мы с тобой еще что-то забыли сделать, правда?

Марина недоуменно пожала плечами (интересно, когда она успела перенять этот Анин жест).

– Как ты думаешь, можно спать в туфельках?

Она помотала головой и стащила с куклы туфли, а потом, немного подумав, носки. Вопросительно посмотрела на меня.

– Вот теперь намного лучше. А что еще надо снять?

– Платице, – предположила Марина.

– Ну конечно! Вот, молодец. Теперь она будет хорошо спать. А где ее кровать?

Марина уложила куклу на свою кровать и по собственной инициативе укрыла покрывалом. Это первое самостоятельное действие необходимо было особо отметить. Я позвал Аню, показал, как хорошо укрыта кукла, объяснил, что теперь ей будет тепло спать, она не простудится, не заболит. Маринка удовлетворенно улыбалась. Однако несмотря на мои неумеренные восторги, факт оставался фактом – играть она совершенно не умела.

– Теперь пусть кукла спит, а мы с тобой займемся другим делом. Твой папа сказал мне, что у тебя есть очень интересные стаканчики. Давай попросим его принести их.

Володя послушно вскочил с кресла и принес стаканчики. Я оставил только три штуки: самый большой, самый маленький и средний. Остальные спрятал. Поставил на пол самый большой, на него – средний, а сверху – маленький. Потом снова разобрал свою конструкцию и предложил Марине ее воспроизвести. Это было исполнено с удивившей меня легко-

стью. Тогда я достал спрятанные стаканчики и построил настоящую высокую башню. Марина разрушила ее и сама принялась за дело. Восстановить башню она не смогла, но попытки были вполне разумны и целенаправлены. Несколько раз она начинала все сначала. Вниз каждый раз ставила один из самых больших стаканчиков, ни разу за все время не пыталась накрыть меньший большим. Убедившись в том, что интерес к новой игре не иссякает, я стал понемногу помогать. Вскоре у нас выросла прекрасная башня, и мы перешли к другой игре: стали вкладывать стаканчики один в другой. Снова я начал с трех – и снова Марина справилась с заданием очень легко. В общем, вся картина повторилась в точности.

Я попросил Володю убрать стаканчики. Дал Марине бумагу и карандаш, предложил что-нибудь нарисовать. Она быстро исчеркала весь лист размашистыми зигзагами и, очень довольная собой, протянула его мне.

Я сказал:

– А что тут нарисовано?

Марина удивленно посмотрела на меня и объяснила:

– Рисунок.

– Ну а что тут, на этом рисунке?

Она явно не понимала, чего хочет от нее этот настырный дядя.

Я продолжал допытываться:

– Ну что это? Дом? Лес? Дядя?

Марина отрицательно качала головой. Наконец она снова сказала:

– Рисунок.

Я предложил:

– А ты попробуй нарисовать дерево.

Марина засмеялась. Видимо, мысль, что она может нарисовать какой-нибудь предмет, показалась ей несурозной. Тогда я нарисовал человека и спросил:

– Что это?

– Дядя, – не задумываясь ответила она.

– Нарисуй такого же, – я почти насильно вложил ей в руку карандаш.

Марина, так же как и в первый раз, покрыла весь лист штрихами и зигзагами. Когда я спросил, дядя ли это, она обреченно ответила:

– Нет.

– А что?

– Рисунок.

– А как же дядя? Нарисуешь такого же? – и я снова указал на своего рахитичного человека.

Меня удивило, что она не говорит «не могу», «не умею», «не хочу», – нет, она просто не понимала, что мне от нее надо. Не понимала, что она сама может что-то изобразить. Видимо, она никак не соотносила свое чер-

кание с моим. Взрослый может что-нибудь нарисовать – это она, разумеется, знала. Но попытаться нарисовать что-нибудь самой ей даже не приходило в голову. Наверное, для нее мое предложение воспроизвести изображение человека звучало так же, как для меня прозвучало бы предложение факира воспроизвести какой-нибудь из его трюков. «Да, я вижу, что вы достаете из цилиндра зайцев. Но это ведь только внешняя сторона дела. А что стоит за этим, я не знаю, поэтому сам я и пытаться не стану достать из своей шляпы зайца», – так, наверное, ответил бы я факиру. И Марина должна была бы ответить мне примерно так же: «Да, я вижу, что после того, как вы почеркаете карандашом, получается человек. Но как появление этого человека связано с самим черканием, я не понимаю». Разумеется, ничего этого она сказать не могла. Да и подумать так сложно не могла.

Впрочем, сейчас не время разбираться, что и как думает Марина. Пора подумать мне самому. Нужно понять, с чем я имею дело – с умственной отсталостью или с педагогической запущенностью.

Ведь от этого зависит очень многое: с умственно отсталым ребенком надо заниматься совсем не так, как с педагогически запущенным. Конечно, я еще не раз буду общаться с Мариной и в случае чего смогу пересмотреть свое заключение. Но если я сейчас ошибусь, то уйдет впустую много сил и времени. Да и вообще, кому же хочется ошибиться?

Значит, так. Игра на уровне двухлетнего ребенка. В четыре с половиной она бывает такой только при умственной отсталости или у детей, с которыми никто никогда не играл. В рисовании – полный ноль. Характерно для умственной отсталости, у нормального ребенка может быть только в том случае, если его никогда – даже случайно, мимоходом – не учили рисовать. Плохо развито восприятие, но это тоже может объясняться разными причинами.

Речь развита на таком уровне, которого умственно отсталые дети достигают тогда, когда с ними ведется специальная работа. Вряд ли «баба Надя» вела такую работу. Против умственной отсталости говорит и то, что, играя со стаканчиками, Марина действовала разумно, не терялась при увеличении их количества. Проявила устойчивый интерес к деятельности. Успешно использовала помощь взрослого и в игре при постройке башни. Значит, скорее всего, задержка развития, глубокая педагогическая запущенность. Остается только детально выяснить у родителей, каковы были условия воспитания: действительно ли с Мариной никто не играл, не пыталась ли она раньше рисовать, не было ли специальных занятий по развитию речи.

Марина принесла свой новый рисунок (он ничем не отличался от предыдущих) и протянула его мне. Ей явно очень нравился процесс черка-

ния. Я довольно сдержанно похвалил рисунок и предложил Марине поиграть без меня.

– Нет, с тобой, – потребовала она.

– Со мной – в следующий раз. Я скоро снова к вам приду. А сейчас мне надо поговорить с твоими папой и мамой. Ты посмотри – ведь наша кукла уже проснулась. Одень ее.

Она неохотно согласилась, а мы – взрослые – отправились на кухню.

Аня непривычно тихо сидела на табурете, не решаясь спросить о результатах обследования. Я тоже не торопился – перепроверял свои умозаключения. Володя первым нарушил молчание:

– Что, совсем плохо?

– Плохо, но могло быть и хуже. Уровень развития примерно на два с половиной года. Умственной отсталости, насколько я могу судить, нет. Так что почти наверняка педагогическая запущенность.

Аня переспросила:

– Как ты говоришь? Есть отсталость или нет?

– Педагогическая запущенность – это временное, преходящее. Если с ребенком много заниматься, то ее можно полностью ликвидировать. Но заниматься надо будет очень много. А если бы была умственная отсталость, то тут никакие занятия не сделали бы Марину нормальной. Это врожденное нарушение.

– Значит, Маринка все-таки нормальная? Это точно?

– Сейчас я выясню у вас еще кое-какие детали и тогда скажу точно.

– Да я ведь тебе уже все рассказала. Жила у бабки... у Володиной тети, если точнее. Ну, копалась с ней на огороде, все время на воздухе – мы думали, это ей будет только полезно.

– Играла с другими детьми?

– Да нет, не очень. Там рядом не было детей, так что она все больше с бабкой.

– С бабой Надей, – уточнил Володя.

– А бабушка с ней играла?

– Не то чтобы играла, но любила ее – это точно, – сказал Володя. – Всегда старалась найти ей интересное занятие. Когда стирала, Маринке тоже ставила тазик, та полоскала какие-то тряпочки. А вообще-то да, играла. Я вот помню, когда Маринке было три года, она ее научила играть в это – «баба сеяла горох, прыг-скок, прыг-скок».

– Игрушки были, конечно. Мы ей все время что-нибудь дарили. Вон она их с собой привезла.

– Сама попросила, чтобы их привезли?

– Нет, сама она только старую куклу какую-то с собой притащила. Баба Надя говорит, что она с этой куклой всегда ходила. Старая уже, поломанная.

– Она с ней играла или только носила ее с собой?

– Играла. Укачивала, одевала, раздевала.

– Раздевала, чтобы уложить спать или просто так?

– Не знаю. Наверное, просто так.

– И никто не играл с ней вместе, не учил ее играть с куклой?

– Как же этому учить? Я думаю, что они сами научаются.

– Сами они не «научаются». А учить так, как я это сегодня делал.

– Ну ты же детский психолог!

– А вы родители. По-моему, этого вполне достаточно.

Ситуация с игрой стала уже более или менее ясна. Теперь рисование.

– Марина когда-нибудь раньше держала в руках карандаш?

Они переглянулись, вспоминая.

– Кажется, мы ей в прошлом году подарили краски, – неуверенно сказала Аня.

Володя ее поддержал:

– Точно, точно. На Восьмое марта.

– А она ими рисовала?

На этот вопрос они ответить не смогли.

В общем, мой вывод подтвердился. Ясно, что ни играть, ни рисовать девочку совершенно не учили. Перенять что-либо от других детей она не могла, потому что почти ни с кем не общалась. Теперь я был уже окончательно уверен, что у Марины педагогическая запущенность. Оставалось только дать первоначальные рекомендации.